

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

GUILHERME GARCIA SUMARIVA

**QUEM TEM E FAZ HISTÓRIA É GENTE:**

Produzindo uma narrativa ficcional histórica em formato de áudio-drama com o uso de RPG.

Porto Alegre  
2023

GUILHERME GARCIA SUMARIVA

**QUEM TEM E FAZ HISTÓRIA É GENTE:**

Produzindo uma narrativa ficcional histórica em formato de áudio-drama com o uso de RPG.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Cesar Augusto Barcellos Guazzelli

Porto Alegre  
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões

VICE-REITORA

Patrícia Pranke

DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Hélio Ricardo de Couto Alves

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Alex Niche Teixeira

COORDENADORA DO PROFHISTÓRIA / UFRGS

Caroline Silveira Bauer

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Juliani Menezes dos Reis

CIP - Catalogação na Publicação

Sumariva, Guilherme Garcia

QUEM TEM E FAZ HISTÓRIA É GENTE: Produzindo uma narrativa ficcional histórica em formato de áudio-drama com o uso de RPG. / Guilherme Garcia Sumariva. -- 2023.

56 f.

Orientador: Cesar Augusto Barcellos Guazzelli.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. RPG. 2. Ensino de História. 3. Storytelling. I. Guazzelli, Cesar Augusto Barcellos, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

# FICHA DE APROVAÇÃO



ATA PARA ASSINATURA Nº \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História  
Ensino de História - Mestrado Profissional  
Ata de defesa de Dissertação

Aluno: Guilherme Garcia Sumariva, com ingresso em 12/12/2018  
Título: **QUEM TEM E FAZ HISTÓRIA É GENTE: PRODUZINDO UMA NARRATIVA FICCIONAL HISTÓRICA EM FORMATO DE ÁUDIO-DRAMA COM O USO DE RPG**  
Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli

Data: 10/03/2023  
Horário: 14:00  
Local: IFCH

Banca Examinadora	Origem
Marcello Paniz Giacomoni	UFRGS
Luís Carlos Passos Martins	PUCRS

Porto Alegre, 10 de março de 2023

Membros	Assinatura	Avaliação
Marcello Paniz Giacomoni		APROVADO
Luís Carlos Passos Martins		APROVADO

Conceito Geral da Banca: ( ) Correções solicitadas: ( ) Sim (X) Não

APROVADO

**Observação:** Esta Ata não pode ser considerada como instrumento final do processo de concessão de título ao aluno.

Aluno

Orientador

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História  
Av. Bento Gonçalves, 9500 Prédio 43322 - 205D - Bairro Agronomia - Telefone 33086220  
Porto Alegre - RS

POK VIDEO CONFERÊNCIA.

## RESUMO

O presente trabalho versa acerca da criação de um áudio-drama produzido com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS. Através do uso de Role Playing Game (RPG), suas mecânicas e dinâmicas de jogo, buscou-se criar uma experiência significativa de aprendizagem histórica, através das relações possíveis entre jogos e ensino de História, bem como o uso de técnicas de Storytelling na construção de narrativas ficcionais colaborativas. A experiência resulta em um áudio-drama com seis episódios, disponíveis em diversas plataformas digitais de streaming de áudio, além de reflexões acerca do uso de RPGs como ferramenta e linguagem de aprendizagem em História e seus benefícios.

Palavras-chave: RPG; Storytelling; Ensino de História;

## ABSTRACT

This dissertation deals with the creation of an audio-drama produced with students of the 9th year of Elementary School of the Municipal Teaching Network of Esteio/RS. Through the use of Role Playing Game (RPG), its mechanics and game dynamics, looked for the creation of a meaningful historical learning experience, through the possible relationships between games and History teaching, as well as the use of Storytelling techniques in the construction of collaborative fictional narratives. The experience results in an audio-drama with six episodes, available on several digital audio streaming platforms, in addition to reflections on the use of RPGs as a tool and language for learning History and its benefits.

Keywords: RPG, Storytelling; History Teaching;

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - O DESEJO DE CONTAR HISTÓRIAS</b>	<b>7</b>
<b>1.1 - A trajetória de um jovem professor e suas ideias mirabolantes</b>	<b>10</b>
<b>1.2 - Um breve relato de quem são meus alunos, sua escola e sua cidade</b>	<b>12</b>
<b>1.3 – Por que um RPG e por que um áudio-drama?</b>	<b>15</b>
<b>1.4 - Um breve apanhado de produções acerca do uso de RPGs para o Ensino de História.</b>	<b>18</b>
<b>1.5 - Jogos, RPG e Storytelling</b>	<b>23</b>
<b>1.6 - Caracterizando o jogo e o nosso áudio-drama</b>	<b>27</b>
<b>2.1 - Encontrando os episódios</b>	<b>33</b>
<b>2.2 - Observações técnicas</b>	<b>39</b>
<b>2.3 - Performance dos jogadores e das personagens</b>	<b>40</b>
<b>2.4 - Da geografia da narrativa</b>	<b>42</b>
<b>2.5 - Elementos de Storytelling</b>	<b>46</b>
<b>2.5.1 - Elementos de tensão</b>	<b>46</b>
<b>2.5.2 - Cliffhangers</b>	<b>47</b>
<b>2.5.3 - Heróis e Vilões</b>	<b>48</b>
<b>2.5.4 - Plot Devices</b>	<b>49</b>
<b>2.5.5 - Mostrar, não dizer</b>	<b>49</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>54</b>

# INTRODUÇÃO - O DESEJO DE CONTAR HISTÓRIAS

Quando ingressei no curso de graduação em História<sup>1</sup>, com dezenove anos de idade, ainda não compreendia bem as razões de ter feito a escolha por este curso e não outro. Seria o desejo de conhecer mais sobre o passado? O fato de ter tido boas experiências enquanto aluno da educação básica com a disciplina de história? Ou apenas uma segunda opção depois de um ano frustrante com o curso de jornalismo?

A dúvida persistiria por muitos, e só seria respondida no chão da escola, como professor. A experiência de sala de aula foi capaz de me colocar em contato com o eu estudante da educação básica. Conviver com as crianças, conhecer suas vidas, seus anseios, suas dúvidas e, principalmente, suas histórias, era o que dava sentido a minha prática docente, para além das obrigações funcionais e cidadãs de um professor de história.

Foi o retorno à escola que me fez *lembrar* o porquê desejei ser professor de história: eu queria poder contar e ouvir histórias. Entender isso me fez perceber porque sempre desejei trabalhar com comunicação, em suas diversas facetas. Porque comecei na comunicação social, porque gosto de ler jornal exaustivamente, porque criei um *podcast*, porque gosto de apresentar, debater. A memória vívida de uma trajetória, iluminada por crianças com suas curiosidades e manifestações, faz de mim uma pessoa melhor, satisfeita com seu trabalho e capaz de atribuir sentido à própria vida.

Cabe uma provocação no conjunto deste escrito: Qual seria a relevância dos parágrafos anteriores no conjunto de uma dissertação? Naturalmente, a mistura de gêneros textuais que estará presente pode causar um certo desconforto durante o processo de leitura, mas é preciso advertir - **ela é intencional**. O desejo solene deste trabalho é um só: **falar sobre o ato de ouvir e contar histórias, e como podemos aprender com isso**.

Todos os esforços que serão apresentados tem esse objetivo. Por isso, é importante saber que *ler* esta dissertação não será o suficiente. O produto fruto deste trabalho é um **áudio-drama desenvolvido por alunas e alunos de 9º do Ensino**

---

<sup>1</sup> Na História, com H maiúsculo, embora já tivesse ingressado no mundo das estórias, como diria Guimarães Rosa, na distinção também comum na língua inglesa entre *History* e *Story*, muito antes.

## **Fundamental<sup>2</sup> através de uma campanha de Role Playing Game (RPG) ambientada no Brasil Colonial do século XVI.**

Assim, esse texto estará dividido em duas partes. Na primeira, organizo o Referencial Teórico, isto é, cito os objetivos, justifico as escolhas e analiso obras que foram importantes para a realização deste trabalho. Relato um pouco do “eu” professor e como cheguei até aqui. Mostro quem são esses discentes, onde moram e como chegamos à ideia final do produto desta empreitada. Demonstro a jornada feita por mim até a concepção, a realização e organização do produto. É o esforço de buscar compreender de forma mais organizada os meus alunos, o meu trabalho, o lugar que sou professor, o que, conceitualmente, me sustenta, e quem já dissertou sobre o que pesquisei.

Na segunda parte, relato os instrumentos utilizados para a empreitada, alguns conceitos importantes, e apresento brevemente todos os episódios produzidos, comentando-os e trazendo reflexões sobre os elementos presentes na narrativa como um todo. Suscito o leitor a se tornar um ouvinte, dado o formato da obra, e se propor a viajar, ficcionalmente, pelo mundo que criamos - meus discentes e eu -, pelo universo que vivemos e as histórias que queremos lhe contar.

---

<sup>2</sup> As alunas e alunos participantes, bem como seus responsáveis, foram elucidados acerca do trabalho, tendo Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados.



# PARTE I

“Em última instância, então, podemos dizer que a missão do cérebro é essa: controle. Cérebros têm de perceber o ambiente físico e as pessoas que o cercam para poder controlá-los. É aprendendo como controlar o mundo que eles conseguem o que querem”

*Will Storr, A Ciência do Storytelling, 2019*

## 1.1 - A trajetória de um jovem professor e suas ideias mirabolantes

Quando ingressei no curso de História, ainda me perguntava como fui parar lá. Só sabia que sempre gostei de História na escola - e de histórias -, principalmente no Ensino Fundamental. O professor Batista, cujo primeiro nome não recordo, tinha uma característica especial: era um senhor muito carismático. Gostava de rir em voz alta, contava piadas que, hoje, penso serem de gosto duvidoso, mas à época levavam multidões às gargalhadas. Desenhava mapas políticos de diferentes períodos históricos sem qualquer consulta, arrancando elogios de todos.

As aulas eram divertidas, embora não tenha muitas memórias factuais delas, apenas as emocionais. A experiência do Ensino Fundamental em uma escola estadual pública era mais feliz quando esse professor estava presente.

O Ensino Médio não foi uma experiência tão agradável, especialmente na disciplina de História, que tinha altas expectativas. Além da própria adolescência que, de acordo com minha progenitora, foi “muito tranquila”, a quebra da expectativa fez com que as aulas fossem desagradáveis, sempre com as “folhinhas da Helena”, isto é, xerox de resumos que eram apenas lidos em voz alta, repetidamente, todas as aulas.

A situação me inclinou a não ser professor. Não importava o quanto eu gostasse de História. Aquelas aulas me convenciam de que não fazia sentido ser professor para fazer aquilo todos os dias. Só me restava uma opção: focar na comunicação, aceitando a opinião de meu pai que, em todas as oportunidades de se conversar sobre carreira e futuro, lembrava que eu “falava bem” e, portanto, deveria ser advogado, político ou, quem sabe, jornalista.

Tive uma breve experiência em um tradicional veículo de comunicação, que me possibilitou uma primeira aproximação com o Jornalismo e a comunicação. Mas o desejo de retornar ao estudo da História foi maior, e decidi, então, abandonar a Comunicação Social e retornar ao plano A, independentemente de uma experiência ruim com a disciplina no Ensino Médio.

No curso de história tive muitas oportunidades, como Bolsista de Iniciação Científica, Iniciação à Docência, entre outras, vivências que foram fundamentais para o desenvolvimento de minha identidade docente. Em todas essas experiências, um mesmo macrotema era de meu interesse: jogos.

Os jogos sempre foram muito presentes em minha vida. Sejam os eletrônicos de videogame ou computador, como o saudoso *Age of Empires I*, até os de mesa como *Magic: The Gathering*<sup>3</sup>, meu desejo sempre foi vincular o que eu gostava com o meu trabalho. Em todas as oportunidades de pesquisa, trazia os jogos para o universo da História e do ensino de História

Finalmente, no ano de 2018, já graduado, tomei posse como professor de História no município de Esteio, na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Mudei minha residência para a cidade, para ficar mais próximo ao local de trabalho, decisão acertada que resultou em um grande salto de qualidade de vida.

Agora professor, restava colocar em prática tudo o que aprendi - e tudo o que queria fazer. Mudar o paradigma educacional. Fazer meus alunos aprenderem muito. Serem os melhores. Revolucionarem a sua escola. A realidade se impõe. Nos seis primeiros meses, se tratava de sobrevivência. Prender minimamente a atenção de um 9º ano. Realizar uma atividade diferenciada com um 6º ano. Preencher todas as tabelas e informações necessárias para a mantenedora. Aguentar os descabros de uma gestão escolar.

Ainda nesse contexto, ouvia algo com frequência de meus colegas: “lá vai o Guilherme e as ideias mirabolantes dele”. Dito às vezes em tom jocoso, às vezes em tom elogioso, havia um certo reconhecimento - que nem mesmo eu reconhecia - de que as minhas práticas como professor não eram convencionais.

Ao me integrar cada vez mais ao ambiente escolar, decidi continuar meus estudos, e ingressei no Mestrado Profissional em História (ProfHistória), onde tive a grande oportunidade de trocar experiências com outros professores e conhecer mais acerca de um campo específico do conhecimento, o do ensino de História.

Restava, ainda, uma ideia mais clara do que pesquisar e o que produzir para essa nova empreitada, até que, como geralmente ocorre em minha vida, a sala de aula me trouxe uma resposta.

Ao ser questionado em aula, por uma aluna, “professor, Esteio tem história?”<sup>4</sup>, observei um duplo problema: a ausência de uma História do município minimamente

---

<sup>3</sup> Este jogo, criado em 1992 por Richard Garfield, foi objeto de análise do meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em História pela UFRGS (SUMARIVA, 2016).

<sup>4</sup> A pergunta lembra a indagação feita a Marc Bloch por seu filho: "Papai, então me explica para que serve a história" (BLOCH, 2001, p. 41). Embora pareça ingênua, a pergunta está carregada de significado. No caso, a aluna queria saber se sua cidade era "relevante o suficiente" para ser lembrada por algo pela História. E se lembrada, por que e para que?

elaborada por parte dos alunos e alunas e a falta de conhecimento do próprio professor acerca desta História.

Um objeto claro se mostrava. Pesquisar história local e ofertar uma experiência diferente para os alunos era uma proposta interessante. Mas como? O que há de mirabolante nisso? “E se fizéssemos um jogo sobre isso?”, perguntou outra aluna em outra ocasião em que comentava sobre o mestrado.

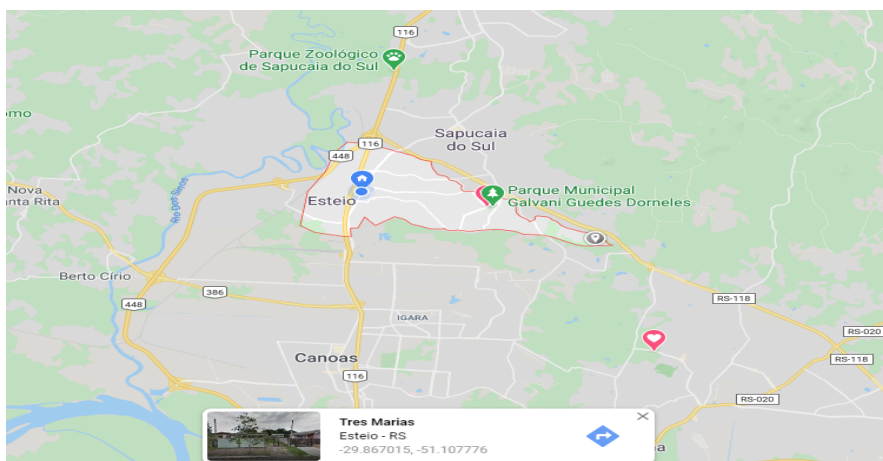
Finalmente, um objeto e um método coerentes. Desenvolver, junto de meus alunos, um jogo de RPG sobre a história de Esteio/RS. Muitos preparativos foram realizados. Modelos de entrevistas com moradores. Contatos com arquivos e museu histórico, autorização do uso de salas fora do horário regular de aula. Um brilhante 2020 se avizinhava.

E então, Sars-CoV-2 mudou radicalmente o ano escolar. Encontros presenciais foram suspensos. Os sistemas escolares entraram rapidamente em um período de Ensino Remoto Emergencial. As diferenças sociais se revelaram de uma forma avassaladora, no que se refere ao acesso à escola em tempos de pandemia global. E ideias como a minha precisaram ser descartadas. Vários fichamentos, pesquisas, escritos etc. precisaram ser repensados - quando não descartados para os fins antes elaborados - e uma grande incerteza imperou. Era preciso fazer uma adaptação. E rápido.

## **1.2 - Um breve relato de quem são meus alunos, sua escola e sua cidade**

Era impossível pensar em uma adaptação sem levar em conta as pessoas que iriam produzi-lo. O produto seria (e foi) realizado com alunas e alunos da Escola Municipal de Educação Básica Maria Cordélia Simon Marques no bairro Três Marias, em Esteio/RS, conhecida como “O Maria Marques”, escola que ingressei como professor de história.

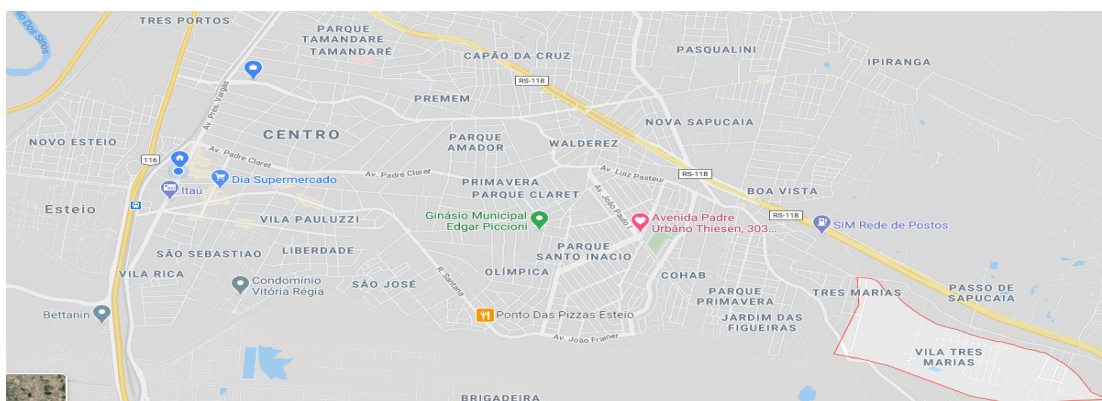
Esteio é o município de menor extensão territorial do Rio Grande do Sul e tem a menor população da região metropolitana de Porto Alegre, fazendo divisa com outros quatro municípios, Canoas, Sapucaia do Sul, Cachoeirinha e Nova Santa Rita, esta última sem conexão rodoviária.



**Mapa 1 Esteio na região Metropolitana de Porto Alegre (2022). Google Maps. Google. Consultado em 12/04/2022.**

Após a provocação da aluna acerca da História da cidade, me debrucei sobre os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino (RME). Não havia qualquer menção ao ensino da História da cidade, sendo apenas lembrada recentemente no Referencial Curricular do Município de Esteio, vinculado à uma competência prevista para o quarto ano do Ensino Fundamental (ESTEIO, 2019, p. 137).

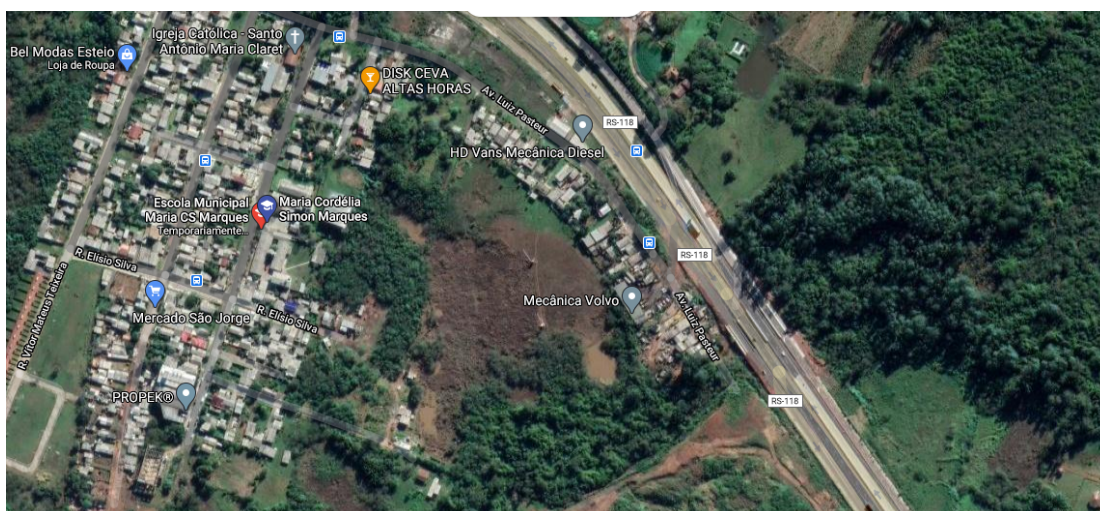
O próprio referencial do documento não traz qualquer trabalho historiográfico que trate da temática, revelando uma ausência um tanto quanto perturbadora para o professor de História, que observava em aula como isto tinha impacto simbólico para os estudantes. Na escola, o assunto é tratado brevemente pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme relatos de colegas que trabalham com turmas de 4º ano de Ensino Fundamental, normalmente aqueles que já atuam há mais tempo na rede ou moram no município.



**Mapa 2 Bairro Três Marias no Município de Esteio/RS (2020). Google Maps. Google. Consultado em 12/04/2022.**

Em relação à própria escola, o Maria Marques, é a grande referência de espaço público do bairro. Localizado na periferia da cidade, a escola conta com pré-escola, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, sendo este último na parte da manhã e os outros na parte da tarde. Não há qualquer outra presença do Estado no bairro: polícia, corpo de bombeiros, posto de saúde, praças e etc.

Com uma divisão espacial clara, o bairro possui tanto famílias de classe média baixa - residentes há décadas - quanto famílias em situação de vulnerabilidade social, provindas da ocupação de terrenos que eram ocupados por indústrias químicas que funcionavam no bairro, cujo movimento migratório é mais recente. Esta circunstância leva, muitas vezes, a conflitos sociais e de classe bastante evidentes nas dependências escolares.



**Mapa 3 A EMEB Maria Cordélia Simon Marques inserida no bairro Três Marias (2020). Google Maps. Google. Consultado em 12/04/2022.**

Os estudantes da escola foram muito impactados pelo fechamento da escola. O contato, que era fundamental, foi praticamente anulado, e poucos conseguiam manter relacionamento direto com os professores, sendo que sua maioria fazia a retirada das atividades de forma impressa durante o período de Ensino Remoto Emergencial.

Os relatos de discentes iam desde a quantidade enorme de atividades a serem feitas solitariamente em casa, até a dificuldade de compreendê-las sem o apoio de um docente. Eu acompanhava os lamentos dos jovens principalmente através de grupos de WhatsApp, que foram fundamentais neste período. Muitas famílias possuíam pacotes de dados com o aplicativo sendo liberado, ou seja, ele se tornou a grande ferramenta de comunicação neste período.

Tínhamos encontros via chamadas de vídeo por este aplicativo e também pelo Google Meet - ferramenta que foi essencial para a realização deste trabalho - onde estudávamos como podíamos.

Notei, então, que um trabalho de pesquisa sem encontros presenciais e com fontes escassas não seria possível. Nenhuma aprendizagem de método de pesquisa histórica seria possível com resultados satisfatórios, ainda mais a criação de um jogo a partir dos achados.

Finalmente, cheguei à conclusão de que era preciso termos encontros virtuais, sem o objetivo de criarmos um jogo, mas de, simplesmente, jogarmos. E por simplesmente não se entenda uma tarefa sem seriedade ou menos importante. Pelo contrário. O ato de jogar, em si, está cheio de experiências ricas para o desenvolvimento do ser, e perpassam por todo o crescimento humano.

## **1.3 – Por que um RPG e por que um áudio-drama?**

Havia, portanto, vários elementos que corroboravam com essa definição. A escolha por construir uma narrativa ficcional jogável é justamente levar o aluno a se pensar como um ser histórico, produto e produtor da realidade, utilizando-se das ferramentas únicas do RPG. Segundo Rafael Jaques,

O RPG é uma importante ferramenta para abordarmos aspectos da realidade por meio da fantasia. A oportunidade de simular uma situação real em um ambiente protegido possibilita aos jovens extravasarem suas tensões, apoiando-os no sentido de lidarem com os problemas da vida (In.: KASTENSMIDT, 2017, p. 169).

A questão da linguagem também é fundamental. Uma reclamação constante do corpo docente da escola é a de que os alunos simplesmente não leem, não se interessam pelas aulas e pelos estudos - o que se agravou no contexto pandêmico. Destoando deste discurso, quero explorar a leitura e a interpretação do jogo com outra perspectiva, já que com o aprofundamento do jogador em leituras acerca do cenário em que se passa o jogo melhora a sua experiência, o que foi possível ser notado durante o processo de organização do jogo e do jogar.

Andrea Pavão (1999), ao relatar sua experiência docente, revela um paradigma curioso, resultado de um conflito geracional, acerca do ato de ler. Ao instigar seus alunos a participarem da brincadeira “Ilha Deserta”, onde só se pode escolher um livro para levar consigo, uma grande parcela da turma optou por levar livros jogos, justificando que com eles era possível ter diversas leituras diferentes de um só livro.

Os pais, contudo, endossaram a ideia de que seus filhos não liam, embora “esses alunos de fato lessem, com prazer, um tipo de livro que, entretanto, envolve uma prática mais identificada com o *jogo* do que com a *leitura*, segundo o ponto de vista desses pais” (PAVÃO, 1999, p. 17), ou seja, tratava-se de um problema de *legitimidade*, e não de prática. Uma situação curiosamente parecida ocorre no campo da história, na relação *jogo-historiografia*. O fato é que a geração público-alvo da escola tem maneiras bastante diferentes de se relacionarem com o conhecimento, e a ideia de se jogar com os alunos busca explorar estas novas práticas.

Estando em contexto de distanciamento social, era necessário encontrar meios de se vivenciar a ficção que queríamos criar. O uso de mídias era inescapável e, portanto, é preciso fazer uma breve reflexão acerca de seu uso no que se refere às práticas de ensino e aprendizagem.

Os encontros virtuais que queríamos realizar deveriam ser espaços de interação, fundamentais para a troca de saberes e a atribuição de sentido na ação docente (FREIRE, 1996) - totalmente transformada durante o período de emergência - e aconteciam através das próprias ferramentas digitais, conectando os docentes e discentes. Era preciso se relacionar, de forma bastante íntima, com as mídias digitais. Podemos explicar as interações educacionais com as diversas mídias digitais de três formas distintas (BÉVORT e BELLONI, 2009).

O primeiro conceito é o de Educação com a Mídia (BÉVORT e BELLONI, 2009). Trata-se do estudo das relações entre as mídias digitais com o ambiente escolar e de ensino em geral, seja ele formal ou não. Levantam-se perguntas acerca de como os professores se utilizam de meios digitais, tais como áudios, filmes, blogs, internet, editores de textos, enfim, no seu cotidiano e nas suas práticas de ensino? Cada vez mais, em razão da circunstância, os momentos de aprendizagem são perpassados pelas mídias digitais.

Um outro conceito importante, o de Educação para a Mídia, foca-se na relação entre os usuários e as próprias mídias (BÉVORT e BELLONI, 2009). Através dos



estudos relacionados a este conceito, nas temáticas de mídia-educação, aprendemos a fazer perguntas para o que consumimos: “O que quer o produtor desta mídia? Qual o objetivo de sua mensagem?” etc. Neste sentido, o educador passa a estimular os estudantes a pensarem acerca do seu consumo midiático, preocupando-se, também, com o analfabetismo digital funcional, ou seja, dá-se atenção às lógicas de produção de mídias e seu consumo crítico, saindo da esfera apenas intuitiva.

Por fim, o conceito mais presente em tempos de ensino remoto - e certamente o mais complexo entre os três - é o conceito de Educação por meio da Mídia (BÉVORT e BELLONI, 2009). Neste escopo, estuda-se a produção e difusão de meios digitais no espaço escolar (ou de ensino e aprendizagem não escolar). Estudam-se o letramento digital, suas relações com os meios analógicos e digitais, e a relação que todos nós temos com as diversas tecnologias do cotidiano. Busca superar a glorificação das tecnologias como soluções em si para a educação, levando o docente e o discente a refletirem e produzirem através das mídias, deixando de apenas aprender a aprender e se tornando capazes de aprender a ser através delas, como sustenta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O uso das tecnologias digitais nos possibilitou a produção de algo totalmente novo para nós, professor e alunos: a criação de uma mídia disponibilizada publicamente que, além de proporcionar aprendizado a quem joga, proporciona a quem a ouve. Por isso, ao invés de disponibilizá-la na íntegra, com as gravações brutas, optou-se em transformar a experiência do jogo em um **áudio-drama**, onde o ouvinte conheceria a vida das personagens, as aprendizagens delas e dos alunos, em uma narrativa muito dinâmica e retroalimentada.

Decidi que a gravação entre o professor-narrador do jogo e os alunos-personagens seria editada, tratada, sonorizada e lançada em formato de *podcast* - uma mídia de áudio possível de ser ouvida por serviços de streaming e capaz de ser baixada para qualquer aparelho eletrônico - pela internet, publicado no programa *Acontece no Ensino*<sup>5</sup>, produzido e editado por mim, onde são realizadas entrevistas, rodas de conversa e debates acerca de temas relacionados à educação, com foco em boas práticas realizadas no município de Esteio/RS. Discutirei na Parte II outros detalhes técnicos do produto final.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/show/1pIGh0Y7Pp8LN6qeeR9ccy>

## 1.4 - Um breve apanhado de produções acerca do uso de RPGs para o Ensino de História.

Na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fiz um levantamento acerca da bibliografia produzida, no campo do Ensino de História, sobre o uso de jogos de RPGs (Role Playing Games) no ensino de história e fora dele. Por ter encontrado diversos trabalhos, decidi fazer um recorte temporal, tomando como princípio o ano de 1999, até atualmente, pois foram considerados os mais relevantes e mais relacionados ao objeto de pesquisa, através das palavras-chave “ensino de história” e “RPG”.

O ano de 1999 foi escolhido como marco inicial por ser a data da publicação do livro "A Aventura da Leitura e Escrita Entre Mestres de Role Playing Games (RPG)" de Andrea Pavão, primeiro contato que tive com um trabalho acadêmico sobre o tema e que influenciou o interesse em pesquisar temas afins.

Dei uma maior ênfase a dissertações e teses, sem esquecer de outras publicações importantes, dado que estas tentam, de maneira geral, compilar dados produzidos em revistas acadêmicas e livros de igual assunto. Escolhi os seguintes trabalhos por elaborarem acerca dos RPGs **especificamente**, ou seja, diferente de outras produções, que colocam os RPGs em segundo plano ou dentro de um conjunto de jogos. Esta escolha, portanto, não exclui outras várias possibilidades. Tentei ser o mais diverso geograficamente possível, trazendo experiências de várias universidades e programas de pós-graduação.

Embora não seja propriamente do campo do Ensino de História, será tomado como marco inicial o trabalho de Andréa Pavão, *A Aventura da Leitura e Escrita Entre Mestres de Role Playing Games (RPG)*, de 1999. A autora busca entender como são produzidas as narrativas ficcionais de jogadores de RPG, utilizando-se de observação participativa e entrevistas. Embora o trabalho seja focado na construção da narrativa e não nos aspectos históricos, a autora busca elaborar acerca da importância da historiografia para a produção de enredos, personagens e aventuras no RPG. Além disso, discute acerca da dimensão pedagógica da narrativa.

Já no ano de 2000, o livro *Outras Linguagens na Escola*, organizado por Adilson Citeli, trás o artigo *RPG: O Resgate da História e do narrador*, onde o autor, Kazuko Kojima Higuchi, elabora acerca dos usos de narrativas ficcionais para o ensino de História, principalmente com a intenção de incentivar a capacidade criativa dos alunos na construção de personagens e enredos em situações históricas, justamente por um potencial de aproximação com o então crescimento e popularização dos jogos eletrônicos e RPGs em geral na realidade dos alunos. A aproximação seria possível estimulando o aluno a fazer e participar de narrativas ficcionais e relacionando-as às produções historiográficas.

Em 2008, Eli Teresa Cardoso, em sua dissertação de mestrado, defendida na Faculdade de Educação na Universidade Federal de Campinas, *Motivação Escolar e o Lúdico: O Jogo RPG como Estratégia Pedagógica para o Ensino de História*, desenvolveu uma pesquisa entre os anos de 2005 a 2008 em uma escola da rede pública estadual de Campinas/SP, que consistia na aplicação de uma estratégia de ensino na disciplina de História baseada no RPG, com turmas de sexta série do Ensino Fundamental. Ela baseia esta estratégia em pressupostos teóricos de motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca. Através do que chama de pesquisa-ação, por ser tanto pesquisadora como professora, coletou dados através de diários de campo, narrativas e fichas de personagens criadas pelos alunos, além de resultados de uma avaliação dissertativa dada aos alunos sobre as atividades feitas. A sua principal conclusão, muito tímida e modesta, foi a do caráter motivador do RPG para que os alunos estudem história, demonstrando uma visão bastante limitadora acerca da temática, colocando-a como subserviente a uma narrativa de pretensão científica, embora admita que são necessários mais estudos acerca disto.

Em 2010, na Universidade Federal da Paraíba, Priscilla Emmanuelle Formiga Pereira em sua dissertação de mestrado *RPG e História: O Descobrimento do Brasil*, disserta acerca de um jogo de RPG criado por Luiz Eduardo Ricon e lançado em comemoração aos 500 anos do descobrimento do Brasil. Em seu trabalho, a autora usa termos como literatura interativa para se referir aos RPGs, além de trazer um breve histórico sobre as origens desta literatura. O tipo de trajetória que ela traça denota dois pontos interessantes. O primeiro é a necessidade de se explicar, com poucas referências, o que são RPGs e quais suas atribuições para a historiografia e para o Ensino de História, demonstrando que não há, no Brasil, uma vasta produção acerca deste tema (em 2010). O segundo é a necessidade de interdisciplinaridade para

a produção de sua dissertação, dado que traz conceitos da pedagogia, dos estudos literários e da História para sua dissertação. Além de analisar as referências citadas pelo próprio autor para a criação do jogo (suas referências bibliográficas), ela caracteriza o jogo como fruto da indústria cultural e suas tentativas de produzir ideias em torno da ideia de Identidade Nacional.

Brevemente, a autora elabora acerca dos possíveis usos do jogo em questão para o ensino de história, inclusive discutindo a viabilidade de inserir os RPGs como partes integrantes dos currículos do Ensino Básico.

Já na Universidade Estadual de Londrina, no Programa de Pós-Graduação em História Social, Ricardo Jeferson da Silva Francisco defendeu, em 2011, a dissertação de mestrado cujo título é *Os Jogos de Interpretação de Personagens e suas Perspectivas no Ensino de História* tem como ponto de partida a necessidade de se incentivar a leitura e interpretação textual, além da própria escrita, em sala de aula. Defende que a narratividade e a imaginação são peças-chave para o desenvolvimento intelectual dos alunos, e que por isso é necessário se desenvolver uma estratégia de ensino que privilegie o uso de narrativas históricas.

Por ter um grande potencial narrativo, o RPG seria uma forma de ensinar conceitos históricos para os alunos, colocando tanto os tempos retratados pelo jogo como o próprio jogo em seu tempo como passíveis de avaliação pelos alunos, demonstrando um duplo caráter analítico. Ou seja, utilizar-se do jogo como uma ferramenta de ensino e como um produto cultural com narrativa histórica, em sua dimensão de brinquedo e jogo. Através de conceitos como o de consciência histórica e a atribuição de sentido ao passado através da narrativa, ancorado por Rüsen e outros autores, Ricardo tenta descrever a aplicação prática e demonstrar os fundamentos e procedimentos para uma maior eficácia do RPG em sala de aula através do uso da imaginação.

Compilando artigos de vários autores, *Jogos e Ensino de História*, livro organizado por Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira em 2013, não aborda especificamente os RPGs em seus textos, mas é importante destacar esta produção por trazer vários elementos e discussões conceituais muito importantes para a pesquisa com jogos. Entre elas, conceitos como o de brincar, o de caos criativo, avaliação de aprendizagens através de jogos em história, aprendizagens significativas, enfim, uma miríade de possibilidades de análise são propostas neste livro. Nele,

também, são expostas diversas técnicas, dicas e exemplos de jogos para se usar ou produzir com as alunas e alunos em sala de aula.

Ainda em Londrina, em 2014, outra dissertação, desta vez de Juliano da Silva Pereira, também aborda os RPGs no ensino de história, só que em outra perspectiva. Em *Uma Máquina do Tempo Movida à Imaginação: RPG e Empatia Histórica no Ensino de História*, o autor busca entender como o aluno estabelece uma relação empática com o passado, baseando-se nos estudos de Ashby & Lee, tendo a capacidade de despertar no aluno a translocação de si para o outro, desenvolvendo a empatia, reconstruindo objeto, sentimentos, valores e crenças dos outros, aceitando que podem ser diferentes dos seus.

Desenvolvendo uma experiência com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, o autor busca os elementos presentes na narrativa do jogo e nas construídas pelos alunos que, somando-se, fazem parte do próprio material de ensino colocado pelo autor, elementos estes que denotam a empatia desenvolvida pelos alunos e alunas. O autor analisa os discursos dos estudantes sobre o jogo e sua experiência, deixando um pouco para trás a análise de outros elementos, embora explore consistentemente e através de vários olhares o conceito de empatia.

Continuando no ano de 2014, na Universidade Federal do Ceará, em seu Programa de Pós-Graduação em Educação, Joycimara de Moraes Rodrigues une a temática de RPGs e educação para as relações étnico-raciais em um trabalho. Em sua dissertação de mestrado *Narração e Imaginação: A Construção do Saber Histórico Sobre a História e Cultura Africana e Afrobrasileira Através do Role Playing Game*, a autora busca entender o RPG como um mediador entre o saber histórico sobre a África, a cultura africana e afro-brasileira. Utilizando-se de conceitos como cultura lúdica e entendendo o RPG como jogo protagonizado, busca, através da pesquisa-ação, colocar o aluno a experienciar sujeitos como atores sociais e a identidade como construção cultural através da jogabilidade.

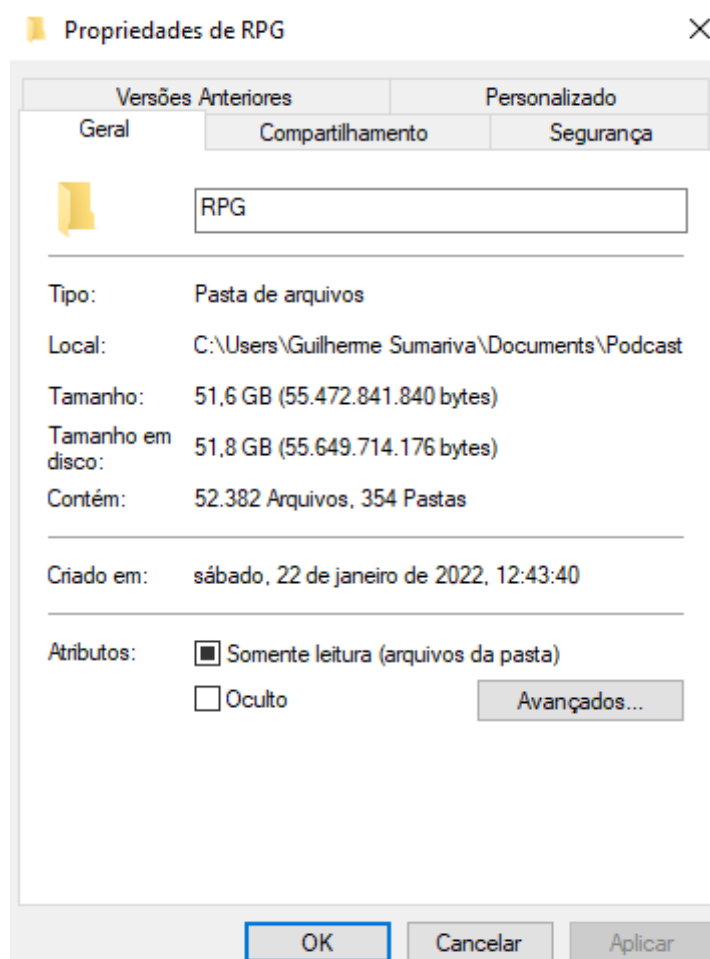
A autora realizou sua intervenção no Instituto Federal do Rio Grande do Norte com alunas e alunos do terceiro ano do Ensino Médio, com os quais ela buscou recriar/simular a diáspora africana e a chegada dos africanos cativos ao território brasileiro no cenário do jogo. Ela conclui que o RPG serviu como mediador do conhecimento histórico, trabalhando com empatia dos jogadores com as personagens do jogo, além de levar vários alunos a refletirem sua própria identidade. Através do

estranhamento, a autora também buscou discutir pressupostos racistas ainda presentes na educação brasileira.

Já no Rio Grande do Sul, em 2017, na UFRGS, André Luís da Costa Corrêa, em outra dissertação de mestrado, desta vez pelo ProfHistória, a temática de RPGs e Ensino de História volta a aparecer. *Rolando Dados, Criando Histórias, Aprendendo História: O Uso do RPG como Instrumento de Iniciação Científica no Ensino de História* traz em seu texto uma análise de um grupo focal feito com alunas e alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental da cidade de Canoas/RS, cujo objetivo era jogar e estimular os alunos a se depararem com situações-problema e incentivar a suas soluções, focando no que chama de aprendizagens significativas em história, destacando a concepção de agência histórica e o aprendizado de situações históricas, como contextos, estruturas e conjunturas. Além disso, o autor buscava estimular os alunos a pesquisarem acerca dos assuntos relacionados ao jogo, seu enredo, sua trama, trabalhando em uma perspectiva de incentivo à iniciação científica em História.

A busca por trabalhos parecidos me revelou duas coisas. A primeira é que os RPGs são usados, quase unanimemente, por professores de História, como *ferramentas de ensino* de formas, ao meu ver, mais eficientes quando buscam a criatividade e a ação direta dos alunos participantes, e menos eficientes quando o professor-narrador domina todos os desfechos daquela história e/ou força-os para se chegar onde ele planejou desde o começo, construindo uma narrativa com pouco colaboração. O segundo aspecto revelado é a **inexistência** de propostas como a apresentada neste trabalho. Jamais fora feito, na experiência brasileira, segundo me consta, a publicação de um áudio-drama produzido através de uma campanha de RPG com alunas e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Há diversas razões para isso, como a complexidade e a enormidade de tempo e energia necessários para se realizar esta empreitada.

Contabilizei **mais de 400 horas de trabalho** para a entrega final dos áudio-dramas, considerando pré-produção (roteiro, cenários, equipamentos, regras, criação de personagens, imagens, contextos, pesquisas etc.), produção (gravação bruta) e pós-produção (edição, busca por trilhas e efeitos sonoros, mixagem, organização, dublagem, publicação etc.), além de quase **52gb** de memória em arquivos, com mais de 50.000 arquivos em disco. Sem contar deslocamentos para dublagens e eventuais gravações de outros sons.



**Imagem 1** Print de tela do gerenciador de arquivos da pasta no disco rígido com arquivos do áudio-drama.

Mais detalhes técnicos sobre o áudio-drama serão apresentados na Parte II. Cabe, ainda, embasar teoricamente a ação e demonstrar como ela foi feita.

## 1.5 - Jogos, RPG e Storytelling

É preciso, então, se perguntar: *por que ter a experiência de uma narrativa ficcional histórica jogável com alunos de Ensino Fundamental? E por que gravá-la e disponibilizá-la como um áudio-drama?*

Para isso, é importante refletir sobre a construção de um *método* para a realização desta narrativa colaborativa e jogável no contexto de distanciamento social. Esta questão foi elaborada pensando em cada palavra inserida nela. Fala-se de

*narrativa* no sentido de uma exposição de acontecimentos, sejam eles reais ou não, dentro de um ambiente mais ou menos fechado através de um roteiro, expresso por palavras no ato do jogo. Por *ficcional* entende-se um produto literário, que não trabalhe com o binômio verdade ou mentira, objetivo da historiografia de pretensão científica. Coloca-se *histórica* por tratar do passado humano e suas representações, reflexões e valores. Diz-se *jogável* por trazer os elementos da imprevisibilidade do desencadeamento da narrativa e a ordem interna estabelecida pelas regras, fundamentais ao jogo. Exploreemos um pouco mais estes elementos.

Uma das questões caras à relação entre História e narrativa é justamente o paradigma historicista do século XIX. Para Circe Bittencourt (2005), a história como narrativa ressurgiu com Leopold von Ranke na esteira das transformações das nações, notadamente as européias, considerando os fatos históricos como irreproduzíveis e únicos, intimamente conectados às personagens - sejam elas Estados, pessoas, militares, reis - e suas atuações.

Ou seja, uma vez que a personagem entra em cena, “o passado pode, nesta perspectiva, ser reconstituído e de alguma forma revivido tal qual ocorreu. Os personagens são apresentados, e as cenas em que se movimentam são descritas com detalhes que possibilitam desenvolver o imaginário da forma mais fidedigna possível” (BITTENCOURT, 2005, p. 141). Esta corrente de pensamento, segundo a autora, é a predominante na história escolar. Esta perspectiva reacende o debate acerca da ficcionalidade na história.

Para Bittencourt, ao analisar a obra de Paul Ricoeur, há uma separação muito clara entre a história ficção e a História científica. Em sua visão, apenas a segunda comportaria uma “responsabilidade” - por ter de demonstrar os sujeitos históricos como ativos e determinantes dos acontecimentos históricos -, responsabilidade esta que também estaria presente no ensino de História. A ficção, por sua vez, teria como papel principal despertar o interesse dos alunos, ou pelo menos assim ela seria apresentada em coleções didáticas de história, não dando margem para a interpretação das ações dos sujeitos históricos. “As críticas a essa forma de narrativa recaem sobre um entendimento de história ou sobre a permanência de um *historicismo* que pretensamente reconstitui o passado, mas não confere formas de reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições de interpretação deles” (2005, p. 144). Esta ideia também está contida em Hobsbawm:



Defendo vigorosamente a opinião de que aquilo que os historiadores investigam é real. O ponto do qual os historiadores devem partir, por mais longe dele que possam chegar, é a distinção fundamental e, para eles absolutamente central, entre fato comprovável e ficção, entre declarações históricas baseadas em evidências e sujeitas a evidenciação e aquelas que não o são. (HOBSBAWM, 1998, p. 8)

É curioso como uma perspectiva dualista entre uma história ciência e uma história ficção pode acabar relegando ao jogo, por consequência, um papel inferiorizado, como uma espécie de incentivo necessário para se alcançar, eventualmente, o interesse por uma história mais séria. Mario Vargas Llosa, por outro lado, nos lembra, acerca do passado, que

La recomposición del pasado que opera la literatura es casi siempre falaz juzgada en términos de objetividad histórica. La verdad literaria es una y otra la verdad histórica. Pero – aunque esté repleta de mentiras – o, más bien, por ello mismo – la literatura cuenta la historia que la historia que escriben los historiadores no sabe o no puede contar. (Vargas Llosa, 2002, p. 11).

Não se trata, portanto, de dizer que uma deve se sobrepor à outra, mas sim de compreender o que cada uma tem a nos dizer. O mesmo tipo de argumentação contido em Bittencourt e Hobsbawm é usada, erroneamente, em relação a jogos. O próprio ato de jogar é imbuído de seriedade, dado que é necessário ao jogador aceitar regras voluntariamente, descolar-se de sua própria realidade e vivenciar, por mais que ficcionalmente, uma outra. “Jogar, portanto, responde à necessidade de garantir uma posição ativa, de ser sujeito de uma experiência, dominando-a” (FORTUNA, 2000, P. 152).

Há, portanto, vários encontros entre a experiência da produção historiográfica (a seleção de fontes, a interpretação, a narrativa) e o ato de jogar (informar-se acerca do cenário, criar a personagem no contexto dado, interpretá-la de acordo com as regras e contexto). Seríamos capazes de dizer que apenas uma delas é "séria", ou legítima?

Sobre o caráter ficcional, entende-se que toda a narrativa histórica, seja ela de pretensão científica ou não, possui elementos de ficcionalidade. Para Hayden White, o próprio ato de escolher um ponto de partida e um fim, um momento de transformação onde há uma ruptura temporal, são construções de caráter semelhante ao poético, onde a distinção do real só pode ser feita se o historiador separa sua interpretação como algo real e as outras hipóteses como imagináveis.

Trata-se, obviamente, de uma ficção do historiador a suposição de que vários estados de coisas que ele constitui como começo, meio e fim de um curso do desenvolvimento sejam todos “verdadeiros” ou “reais” e que ele registrou simplesmente “o que aconteceu” na transição da fase inaugural para a fase final. Porém, tanto o estado inicial de coisas quanto o final são inevitavelmente construções poéticas e, como tais, dependentes da modalidade da linguagem figurativa utilizada para lhes dar o aspecto de coerência. Isto implica que toda narrativa não é simplesmente um registro “do que aconteceu” de um estado de coisas para outro, mas uma *redescoberta* progressiva de conjuntos de eventos [...]. (WHITE, 1994, p. 115)

Levando em conta a argumentação de White, será considerado que o produto contido nesta dissertação é um trabalho *historiográfico ficcional*, pois não se admite o sequestro do termo e seu uso exclusivo para as obras de pretensão científica. Explicita-se esta escolha não apenas para me aprofundar, futuramente, no caráter pedagógico da ficção e seu uso no ensino de História, mas por uma postura ética de restabelecer o diálogo com as várias formas de se apropriar do passado e a ele atribuir significado, suas linguagens diversas, suas plataformas multiformes e etc.

Não se aceita, ainda, o entendimento de que o ensino de História na escola deva ser única e exclusivamente de pretensão científica, mesmo que a escola seja, por excelência, um espaço de conhecimento científico. O produto final deste trabalho busca suscitar o pensamento acerca dos elementos de ficcionalidade na criação de um jogo, e não sugerir que uma orientação filosófica é mais importante que a outra no âmbito escolar. Estimular os alunos a se *envolverem com o passado*, por meio da ficção, do jogo, da imaginação, é manter uma postura dialógica entre o passado e o presente.

Dentro desta lógica, uso como plataforma de ficcionalidade o *jogo*, com todas as suas características. Escolhi, justamente, para este trabalho, um jogo narrativo, já que nem todos os jogos contam com este elemento. O RPG é um jogo que *só funciona com narrativa, dela se nutre e a ela produz*. Para isso, será necessário usar um conjunto de regras, tanto para a produção do jogo quanto para sua jogabilidade.

A ideia é que se estabeleça um ambiente único, dentro do jogo, onde os alunos possam *vivenciar, por mais que através de um simulacro*, o passado. Ou seja, através da narrativa se deseja dar aos alunos o papel de criador e criatura, dentro deste ambiente relativamente fechado. Ainda sobre o jogo, “[um] elemento a ser pensado é a dinâmica oposta à instabilidade. Se o mundo exterior espreita intencionado em destruir a ilusão do jogo, essa própria ilusão permite o surgimento de ordem. O jogo

cria ordem, e é ele próprio ordem, em sentido pleno, e a desobediência a essa ordem corrompe o jogo, retirando completamente o sentido da sua existência” (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 21). Ora, esta estabilidade advém das regras que serão usadas para o próprio jogo, suas personagens, cenários e etc, estabelecendo um *pacto narrativo* para o jogo, algo a ser elaborado conforme a narrativa se desenvolve.

Ou seja, meu desejo era proporcionar aos alunos uma experiência ficcional historiográfica, através de um jogo de RPG, como forma de ensino e aprendizagem em História. Para isso, organizei um grupo de alunas e alunos para jogar um RPG, baseado no livro *A Bandeira do Elefante e da Arara*, com as adaptações necessárias ao contexto de encontro remoto. A escolha se deu por ser um RPG conhecido, com muitos materiais disponíveis na internet e na própria biblioteca da escola.

Gravei a experiência através do aplicativo Google Meet, extraindo posteriormente o áudio para editar, sonorizar e publicar, criando uma experiência auditiva em formato de áudio-drama, tentando trazer a experiência do jogar ao ouvinte, utilizando de estratégias de *storytelling* para prender a atenção dos alunos-jogadores e dos posteriores ouvintes.

As técnicas de *Storytelling* são baseadas no livro *Science of Storytelling: Why Stories Make Us Human, and How to Tell Them Better* (Ciência do Storytelling: porque histórias nos fazem humanos, e como contá-las melhor), de Will Storr (2019), e serão discutidas mais propriamente na Parte II, sempre que pertinente de comentário. Para todos os fins, entenda-se *storytelling* como um conjunto de técnicas e princípios para se contar uma boa história, envolvendo o receptor da mensagem através de escolhas narrativas.

## **1.6 - Caracterizando o jogo e o nosso áudio-drama**

Em razão do contexto, como já explicitado, foi preciso levar alguns pontos em consideração. A dificuldade de acesso à internet, equipamentos eletrônicos, deslocamento até a escola para a retirada de atividades impressas etc. dificulta qualquer processo de ensino e aprendizagem formal relacionado à escola. A incapacidade de se ter atividades presenciais limitou a execução da prática para os

alunos que tinham acesso a dispositivos eletrônicos e internet banda larga.

Além disso, foi preciso levar em conta que muitos alunos e alunas - assim como os professores - enfrentavam sérios problemas com as cargas de atividades e horas de trabalho. Um desafio muito grande para os professores e professoras neste contexto é manter suas alunas e seus alunos engajados. Qualquer tipo de atividade que possa parecer dar mais carga de trabalho não seria bem vindo por parte dos estudantes.

Assim, qualquer atividade feita à convite precisa ter algumas características fundamentais para se inserir de forma a ser bem vinda e celebrada pelas alunas e alunos. Características estas que também são fundamentais ao jogo, como a livre e espontânea participação, sem um objetivo explícito de aprendizagem, levando-se em conta hábitos já presentes nos discentes.

Quanto ao jogo proposto, alguns princípios foram seguidos. Um bom jogo tem intencionalidade mas, quando aplicado pedagogicamente, pode acabar sendo dirigido, comprometendo o caráter lúdico da brincadeira e, portanto, a experiência.

Dirigir uma brincadeira seria atestar o fracasso de uma atividade, pois admite que aquilo que está sendo feito tem uma intenção meramente pedagógica e teleológica, não esperando que o estudante chegue a algum lugar não previsto pelo planejamento.

Assim são inúmeros jogos que funcionam como 'isca' para fisgar o interesse do aluno no ensino, promovendo aprendizagem. Fica a pergunta: por que é preciso disfarçar a aprendizagem? Jogos utilizados para encobrir o ensino são tão autoritários quanto o ensino que pretendem criticar, com seu uso, pois o aluno/jogador é manipulado (FORTUNA, 2000, P. 153).

Os alunos participantes tiveram encontros virtuais - como de costume - com o professor, que organizou uma pré-aventura para este trabalho. Por pré-aventura entenda-se um roteiro, com algumas ideias e pressupostos importantes para o funcionamento do RPG, como localização espaço-temporal, NPCs (*nonplayer character*, personagem não-jogador) envolvidos na trama, um fio narrativo que dê plausibilidade para o enredo e as histórias pessoais das personagens, que foram criadas pelos alunos/jogadores.

As fichas de personagens e combinações, elementos cruciais em um RPG, assim como todas as aventuras, foram feitas digitalmente através do aplicativo Google Meet, disponibilizado pela Prefeitura de Esteio a todos os servidores da

Secretaria Municipal de Educação de Esteio, com a possibilidade de usar a ferramenta de gravação. Além disso, utilizou-se o aplicativo *Roll20* para as demais informações importantes do jogo, como os mapas, as regras, o uso de dados etc.

A aventura em si foi construída com base no livro *A Bandeira do Elefante e da Arara*, de Christopher Kanstensmidt, recebido pela biblioteca da escola através de programas de incentivo à leitura nas escolas. Cada RPG possui um conjunto de regras próprias, e neste caso será tomada a liberdade de se alterar certos conjuntos de regras.

Em primeiro lugar, foram mantidas as *habilidades*, que podem variar entre físicas (como *escalar, cavalgar, nadar* e etc.), intelectuais (como *falar duas línguas, saber ler e escrever, saber desenhar um mapa* e etc.) e sociais (como *carisma, liderança, empatia* e etc.) Foi mantido o sistema de *façanhas*, com alterações.

Se um jogador, por exemplo, deseja pular um obstáculo, o nível de dificuldade do feito foi dado por mim, o narrador, de acordo com o contexto. Com auxílio do uso de dados de seis lados (1d6) ao tentar *pular* um pequeno cercado, foi estabelecida uma façanha fácil (dificuldade dois, ou seja, é necessário que o jogador tire dois ou mais ao rolar o dado). Se ele pretendia pular uma cerca cuja altura bate no seu peito ou próximo, foi uma façanha média (dificuldade três). Ao tentar pular uma muralha construída com pequenas falhas, é necessário fazer uma façanha difícil (dificuldade cinco). Ao tentar pular um fosso cheio de crocodilos, sem algum lugar adequado para um salto ou para apoiar-se, a façanha necessária é épica (dificuldade seis). Houve, ainda, casos extremos, onde um jogador queria pular de um lado ao outro de um precipício, sem qualquer chance de sucesso para um humano comum. Esse tipo de façanha precisou ser lendária (dificuldade 7), só sendo possível de ser feita somando pontos de habilidade e, portanto, apenas personagens muito adaptados àquele tipo de façanha seriam capazes de fazê-la. Por exemplo, se o personagem possui a habilidade *pular alto* em nível dois, será somado 2+1d6. Ou seja, neste caso exemplar seria necessário ao jogador, além de possuir aquela habilidade, tirar cinco ou mais no dado.

Falhar em alguma façanha implica em resultados negativos para além da falha. No caso do salto de um cercado, façanha fácil, que depende apenas de 1d6 = 2, se o jogador tirar 1, ele falhou, e viu, na narrativa, sua vestimenta trancada na ponta do cercado, desequilibrando-o e o fazendo tombar e esfolar o cotovelo direito, dificultando, por um tempo, o uso pleno de seu braço direito. Aventurando-se em pular uma muralha alta, cuja dificuldade é difícil (1d6 = 5), e o seu resultado nos dados for três, ele falha e cai de costas no chão, sentindo dor e outros efeitos

possíveis. Se, ainda, ele tentou pular a muralha e seus dados mostrarem o resultado um, ele poderá cair de mal jeito, por cima do braço esquerdo, quebrando seus dedos anelar e mínimo.

A narrativa, como é possível notar, é construída através das escolhas dos jogadores e de seus resultados. A ideia é que as situações e seus desdobramentos sejam todos pensados em função da narrativa, dando centralidade para as personagens e jogadores, suas escolhas e decisões.

Segundo Will Storr, esta é uma tática de *storytelling* de todos os grandes livros e ficções aclamados por grandes públicos, desde Homero à Dostoiévski.

I Believe the focus on plot should be shifted onto character. It's *people*, not events, that we're naturally interested in. It's the plight of specific, flawed and fascinating individuals that makes us cheer, weep and ram our heads into the sofa cushion. The surface events of the plot are crucial, of course, and structure ought to be present, functional and disciplined. But it's only there to support its cast.<sup>6</sup> (STORR, 2019, n.p.)

Para uma boa experiência e dramaticidade, para a posterior publicação da aventura em formato de áudio-drama, os arquivos foram divididos em episódios, totalizando seis episódios (eram previstos apenas dois ou três), e foram pós-produzidos, acrescentando sons ambiente, efeitos sonoros e dublagem de personagens cujas falas originalmente, durante a aventura, foram feitas por mim.

Foi utilizado o software Audacity, de licença livre, para a edição, bem como o suporte da biblioteca digital de áudio do Youtube e outras bases de sons disponíveis gratuitamente na internet, além do uso de trilhas e efeitos sonoros com uso protegido pela lei 9.610/98 e tratados internacionais acerca do uso de obras para fins científicos, culturais e educacionais.

Como citado, o produto contou com a ajuda de muitas pessoas, todas professoras e professores. Em ordem de aparição do enredo, os dubladores são Thiago Delaide da Silva, como Cacique Ubiratan; Alan Ramos Machado como Augusto Oliveira; Maiara Letícia Avila da Silva como Anhangá; Cristiane Gomes como Freira Regina; Rômulo Ohweiler como Cacique Poti e Simone Teixeira Rutkoski como Ceuci. As gravações das dublagens ocorreram remotamente ou presencialmente.

---

<sup>6</sup> "Eu acredito que o foco no enredo deve ser mudado para as personagens. São *pessoas*, não eventos, que nós somos naturalmente interessados. É a situação específica e indivíduos falhos e fascinantes que nos fazem torcer, chorar e bater nossa cabeça na almofada do sofá. Os eventos de superfície do enredo são cruciais, é claro, e a estrutura deve estar presente, funcional e disciplinada. Mas está lá apenas para dar suporte ao seu elenco." Tradução minha.

Participaram como jogares quatro meninas e um menino, estando os nomes preservados neste texto e no áudio-drama, sendo chamados apenas por seus nomes de personagens: Mara, Iara, Maya (interpretando indígenas tupinambás), Inês e Ednaldo (uma francesa e um português, respectivamente). Sem elas e eles o produto final não existiria.

Os seis episódios estão disponíveis em várias plataformas de podcast<sup>7</sup>, e contam com mais de mil inicializações (métrica comum para *streaming de áudio*), além de ter sido citado pelo grande canal de cultura pop Jovem Nerd<sup>8</sup>, o que atraiu um bom público para o áudio-drama.

---

<sup>7</sup> Os áudio-dramas são parte fundamental da dissertação. Não se trata de um anexo da dissertação, mas sim a própria, apenas realizada em outro formato que não o escrito.

<sup>8</sup> A Citação é feita no episódio 762 do Nerdcast - Cobra Kai Never Dies. Disponível em: <https://jovemnerd.com.br/nerdcast/cobra-kai-never-dies/>. Acesso em 18 de março de 2022.

## PARTE II

“Curiosidade tem o formato de um n minúsculo. Está no seu ponto mais fraco quando as pessoas não tem a menor ideia de qual é a resposta para uma resposta ou quando estão convencidas de que já a tem. O lugar de maior curiosidade - a zona em que os *Storytellers* jogam - é quando as pessoas **acham** que tem **alguma** ideia, mas não têm certeza”

*Will Storr, A Ciência do Storytelling, 2019*



## 2.1 - Encontrando os episódios

Existem muitas formas de encontrar os áudio-dramas na internet. Eles estão em agregadores de podcast, como o Spotify, Deezer, Google Podcasts, Amazon Music, Anchor, Castbox, Apple Podcasts etc. Para facilitar o acesso, deixo à seguir os *links*, abaixo da imagem de capa. Clique no nome do episódio ou use o leitor de qr code da sua câmera para acessá-los.



**#01**  
**Especial RPG**  
**Nas Terras de Pindorama**

[Acontece no Ensino - Especial RPG #01 - Nas Terras de Pindorama](#)

Sinopse: O ano é 1576. O contato entre o mundo europeu e americano é contornado por relações complexas. Dois viajantes da Europa decidem se aventurar pelo Novo Mundo, e seus destinos se entrecruzam com o de três indígenas tupinambás.

**CONTECE**  
no ENSINO

De professor para Professor

**#02**  
**Especial RPG**  
**Mistérios da Mata**

[Acontece no Ensino - Especial RPG #02 - Mistérios da Mata](#)

Sinopse: As indígenas são encarregadas de uma missão urgente e importante. Mara e Maya não gostam de serem acompanhadas por estranhos. Inês se deslumbra com a vida exuberante da Mata Atlântica, e é ajudada por Iara. Ednaldo não compreende as peculiaridades de Pindorama.



**CONTECE**  
no ENSINO

De professor para Professor

**#03**  
**Especial RPG**  
**Ausência, presença, luto**



[Acontece no Ensino - Especial RPG #03 - Ausência, presença, luto](#)

Sinopse: Um velho conhecido se apresenta para os aventureiros, mas algo está errado. O futuro dos tupinambás pode estar em jogo. Inês e Iara encontram homens na floresta, e o acaso traz consequências imprevisíveis e desagradáveis.



**CONTECE**  
NO ENSINO

De professor para Professor

**#04**  
**Especial RPG**  
**Dividir e conquistar,**  
**Unir e resistir**



[Acontece no Ensino - Especial RPG #04 - Dividir e conquistar, unir e resistir](#)

Sinopse: Um acidente inesperado leva nossas heroínas ao desespero. O grupo se divide. Inês e Iara usam de suas habilidades para se livrarem de uma situação difícil. Após uma série de perdas e derrotas, a sorte parece mudar em favor de Mara e Maya.



**CONTECE**  
no ENSINO

De professor para Professor

**#05**  
**Especial RPG**  
**O Plano**



[Acontece no Ensino - Especial RPG #05 - O Plano](#)

Sinopse: O desejo de vingança reacende uma chama em Mara. Maya recebe a visita de um ser misterioso. Inês e Iara estreitam suas relações, e encaram os desafios impostos juntas. Ednaldo usa de todas as suas forças para mudar seu destino - e acaba arruinando a única vantagem dos indígenas. A guerra total se aproxima de Pindorama.



**#06**  
**Especial RPG**  
**Encham os olhos deles**

[Acontece no Ensino - Especial RPG #06 - Encham os olhos deles](#)

Sinopse: O confronto final entre indígenas e portugueses finalmente acontece. Maya se vê perdida em suas decisões, mas descobre uma chance de se redimir. Inês é levada por uma força maior que ela, e as consequências são imprevisíveis. Iara se torna refém de seu antagonista. Ednaldo faz uma última escolha, que tem resultados na vida de todos. Mara, com sua fúria interminável, manda uma mensagem para o presente e para o futuro.

Cada episódio conta com cerca de 50 minutos. Será possível perceber algumas variações técnicas, como vozes mais intensas e menos intensas, em razão de cada pessoa ter usado um tipo diferente de equipamento (computador, celular, microfone) e estar em ambiente com mais ou menos barulho ao redor. áudios que passam por várias camadas de tratamento tendem a ficar mais mecânicos. Pode-se notar que

algumas trilhas sonoras têm qualidades diferentes. Isso se dá em razão das limitações da lei 9.610/98 que, por jurisprudência, permite o uso limitado de até 10% de uma obra para fins de trabalhos como este.

## 2.2 - Observações técnicas

Os seis episódios são fruto de oito encontros de aproximadamente duas horas cada um. Uma das gravações ficou comprometida em razão de um erro do aplicativo Google Meet, que não registrou os momentos finais de um dos encontros. O problema foi corrigido no outro encontro, onde apenas repetimos o diálogo que se perdeu.

A pasta com todos os materiais que produziram esses episódios soma 52gb de memória no disco rígido. Isto porque as gravações via Google Meet são em formato de vídeo. Contudo, elas somam apenas 4gb. O resto dos dados são de trilhas sonoras e efeitos sonoros, assim como gravações de dublagens. Muito deste armazenamento é decorrência da edição. Todos os efeitos, mixagens, cortes, enxertos, padronizações, macros, enfim, são armazenados na memória, para evitar perda de trabalho.

A perda de trabalho, aliás, é um dos principais problemas ao se fazer edição. Se o editor não possui uma máquina adequada, o trabalho precisa ser salvo constantemente para não se perder nenhum progresso. Por experiência própria, tive problemas mais de uma vez e perdi um episódio praticamente inteiro em razão de uma queda de luz e problema de salvamento.

Somando-se todas as etapas, acumulou-se, em um cálculo aproximado, 400 horas de trabalho apenas no produto final, dado que a edição é complexa e a busca por efeitos sonoros livres é bastante limitada. Um bom exemplo é a queda do sino da igreja sobre a Freira Regina. Não era possível encontrar um efeito sonoro específico para a cena. Foi preciso, portanto, criá-lo, utilizando-se de outros efeitos sonoros com diversas mudanças que fizessem o novo áudio próximo do que era necessário para o momento.

Outro aspecto é o tratamento de voz. Tanto os jogadores quanto os dubladores se utilizaram de distintos microfones e aparelhos para a gravação da voz. Cada áudio foi tratado para darem a impressão de terem sido feitos no mesmo ambiente. Em

alguns momentos, algumas falas ficam prejudicadas, mas creio que não há nenhum momento em que seja ininteligível ou incompreensível a fala.

## 2.3 - Performance dos jogadores e das personagens

É notável, ao acompanhar os episódios, que as alunas e alunos se enturmam cada vez mais e entram em suas personagens. No primeiro episódio, a maioria absoluta das falas é do narrador, isto porque as decisões e as falas dos jogadores são breves, já que ainda estão se ambientando ao jogo e ao próprio cenário.

Principalmente a partir do terceiro episódio, na luta contra o Pajé Araquém, as personagens se tornam muito mais ativas e levam as características das personagens em consideração quando decidem por alguma ação.

Na luta contra Araquém, Mara leva em consideração a sua ficha de personagem:

Mara é uma indígena Tupi guarani de 19 anos, ela vive na aldeia desde que nasceu, mas pensa em ir conquistar sua independência e ir embora dali, por muitas vezes não concorda com o cacique e não tem muito lugar de fala dentro da aldeia. Como ela admira muito o cacique, não quer entrar em discussões, então ela só concorda e faz, mesmo não gostando muito de prestar ordens. Para se distrair um pouco das tensões dentro da aldeia ela sai pela floresta para praticar arco e flecha, o que ela é muito boa, mesmo não sendo muito reconhecida, o que a deixa com um pouco de raiva.

Características: Sonhadora, rancorosa, honesta, fria e manipuladora.

Ao dar-se conta de que Araquém está possuído, Mara age rapidamente para enfrentá-lo. Segundo sua interpretação (da aluna), não se tratava apenas de tirar o mau espírito de Araquém, mas de mostrar que ela era uma ótima guerreira.

No sexto episódio, Maya encontra indígenas presos em uma casa, e se lembra das características que veio construindo com a narrativa, exemplificadas pela ficha de personagem.

Maya é uma jovem indígena de apenas 20 anos que teve uma infância muito conturbada e hoje ela busca a sua liberdade e independência, ela é insistente, corajosa e pretende fazer da liberdade seu lema de vida.

Iara, a terceira indígena da história, foi, sem dúvidas, a que mais entrou na personagem durante os jogos. O *Metagame*, isto é, o momento em que os jogadores “pausam” a simulação para discutir a situação, era cheio de observações e discussões



de Iara, que constantemente confabulava sobre as intenções dos *npc* e, por conseguinte, do narrador. Ela tomou a decisão de ajudar Inês quando ela torceu o tornozelo na floresta, o que forçou o narrador a repensar completamente a história, dado que ele contava com o grupo unido.

Iara se adapta facilmente a novos ambientes e pessoas. Sendo muito calorosa, constrói facilmente relações, tendo facilidade em pegar intimidade. É muito perseverante, e sempre vai até o fim com seus assuntos, mesmo que tenha que enfrentar diversos desafios no caminho. Por ser calorosa e receptiva, há pessoas que pensam que podem falar e fazer o que quiserem, mas não é bem assim. Quando irritada, com pessoas, ou até mesmo atitudes, Iara não mede palavras para se opor e expressar suas opiniões, sendo totalmente franca, e não se importando com o que pensarão disso.

Iara movimentou constantemente o jogo, colocando em cheque as escolhas narrativas de todo o grupo, desenvolvendo a narrativa.

Entre as características marcantes, Inês certamente assumiu o papel de alívio cômico da história. Muito bem humorada - como na vida real - Inês conduzia suas falas com leveza, embora frequentemente perdesse a atenção, truncando um pouco a narrativa, principalmente nos primeiros episódios. De todas as personagens, Inês foi a mais parecida com sua personalidade real, elaborando na ficha de personagem seus próprios anseios (como disse para o grande grupo).

Inês é uma mulher de 25 anos, de origem Europeia. Muito corajosa e destemida, pois já realizou altas aventuras. Muito adaptável e audaz, para ela as melhores coisas que acontecem, são as inesperadas, assim podendo mudar completamente o rumo de sua vida. Ama os animais e tem uma ligação forte com eles. Gosta de ser divertida e brincalhona com os demais ao seu redor. Um pouco impaciente, mas muito leal a quem está com ela. Chegou até o Brasil com o intuito de viver muitas aventuras e sair do seu cotidiano, com sorte, pretende achar seu amor verdadeiro.

Ednaldo, única personagem masculina, fez questão de se divertir e tentar jogar com o grupo de forma conjunta no começo da narrativa. Ao se dar conta de que a narrativa se encaminhava para um confronto entre indígenas e europeus, deixou de lado os seus laços com os colegas e entre as personagens e seguiu seu rumo de volta ao seu povo - assim como Mara e Maya também o fizeram. A discussão acerca das relações indivíduo/sociedade era constante no *metagame*. Todos se perguntavam se “estaria certo” agir de uma forma ou outra até que, finalmente, encontraram um equilíbrio narrativo próprio onde aceitavam disrupturas entre o seu tempo histórico e o do jogo através da consolidação de um senso comum interno.

Esta discussão se deu, principalmente, quando Ednaldo tentou se ajoelhar, debaixo d'água, para o Boitatá. Uma discussão acerca da religiosidade dos diferentes povos e o sincretismo do momento - pois Ednaldo se ajoelhou como um cristão para um ser mágico não cristão - enriqueceu o jogo, pois todos se deram conta que **não era preciso estar historicamente apurado para se ter um bom jogo**, mas sim **dar-se conta** das diferenças entre os tempos históricos, realizando um interessante exercício de alteridade.

## 2.4 - Da geografia da narrativa

Um elemento importante para jogos narrativos é o espaço, a territorialidade, a geografia. Normalmente expressos por um mapa, nossa aventura contou com diversas imagens, seja de personagens que apareciam durante a narrativa, seja dos locais visitados. O primeiro mapa apresentado foi o geral, para que fosse compreendida a dimensão de tamanho total do universo do jogo.



Imagem 2 Mapa Geral da aventura. Produzido com as ferramentas do aplicativo Roll20.

A história começa em dois pontos diferentes, com as indígenas na aldeia e os europeus chegando a Pindorama através da Doca. Além de auxiliar na localização e na comparação de distâncias, o mapa ajudou as personagens a tomarem decisões, como decidir se voltariam para a aldeia antes de procurar o Pajé no Local Sagrado, ou se atacariam a Colônia e não o Forte Português no último episódio.

Os mapas locais davam a dimensão dos desafios que poderiam ser enfrentados, principalmente naqueles em que o campo de visão era mais limitado para o jogador, que precisava **se imaginar dentro do mapa**, projetando hipóteses sobre movimentação e relações com o cenário.



**Imagem 3 Caminho para o Local Sagrado. Produzido com as ferramentas do aplicativo Roll20.**

As imagens também permitiam aos estudantes compreenderem um pouco mais da narrativa. No caso do caminho para o Local Sagrado, a diferença entre as árvores vivas e mortas levavam os jogadores a pensarem sobre possíveis más influências vindas daquele local em específico, sendo algo a ser levado em consideração na hora de agir.

Ao se depararem com a imagem do Local Sagrado, na medida em que o narrador dava ênfase para o estado das árvores, logo Ednaldo notou que se tratava de alguma “má influência” naquele local que, de alguma forma, estava vindo “de fora

para dentro”, isto é, havia algo dentro do Local Sagrado que estava lutando contra as forças externas.



**Imagem 4 Local Sagrado (interno). Produzido com as ferramentas do aplicativo Roll20.**

Já na etapa final da aventura, os mapas fizeram diferença para o desfecho da história. No caso do ataque ao Forte Português, as decisões de Mara e Maya foram muito baseadas no mapa que disponibilizei para análise. Mara se convenceu que era preciso atacar, primeiramente, as torres de vigia, para um ataque certo e sorrateiro, aumentando as chances de vitória sobre os portugueses.



**Imagem 5 Forte Português. Produzido com as ferramentas do aplicativo Roll20.**

O mapa da Doca, embora simples, ajudou Ednaldo a tomar a decisão de se juntar aos demais portugueses e fugir, depois de ter sido possuído por Anhangá. Comparando-o com o mapa geral, ficou claro aos participantes que a Doca era um local importante para o desfecho da narrativa. Mara cogitou atacá-la antes do Forte, para impedir qualquer fuga, mas foi dissuadida por Maya após a leitura do mapa geral, questionando, justamente, como se alcançaria a Doca sem ser percebida pelo Forte.



**Imagem 6** Doca com embarcação portuguesa. Produzido com as ferramentas do aplicativo Roll20.

Embora o jogo de RPG viva na narrativa, mapas, imagens, desenhos e outros aportes visuais enriquecem a experiência e a auxiliam, já que toda história possui um cenário que, embora seja secundário do ponto de vista global - sendo o primário as personagens - não é possível existir sem ele.

## 2.5 - Elementos de *Storytelling*

Nesta etapa, comento alguns elementos de *storytelling* que busquei aplicar durante a narrativa, com a intenção de fazer do momento lúdico mais agradável para os jogadores.

### 2.5.1 - Elementos de tensão

O primeiro episódio da trama é tomado, em sua reta final, por um grande elemento de tensão: um corpo é revelado pelos homens de Augusto Oliveira, causando surpresa em todos os jogadores e personagens. Quando Cacique Ubiratan reluta em acreditar, Mara se inquieta a agir, e um clima de tensão toma o ar.

Utiliza-se desse tipo de estratégia para se deixar o jogador e o espectador aguardando um desfecho iminente, sabendo que algo importante acontecerá em breve, e é preciso estar à postos. O mesmo ocorre quando o vigia da prisão onde está Inês e Iara passa a ser indelicado com as prisioneiras. O Ouvinte teme pela segurança delas, e aguarda algum desfecho imediato enquanto seu ânimo cresce. Aqui, o *timing* é essencial, para que a tensão não seja curta a ponto de não gerar interesse, ou longa demais, exaurindo a tensão.

Nesta circunstância, o narrador deve cuidar para não falar demais, revelando as suas intenções, nem falar de menos, a ponto de não gerar tensão alguma. A dúvida e a incerteza são os aliados de uma boa narrativa.

## 2.5.2 - Cliffhangers

“À beira do precipício”, em uma tradução aproximada, os *cliffhangers* buscam despertar a curiosidade do jogador e do ouvinte, fazendo-o continuar na narrativa depois de algum desfecho ou composição de desfecho.

Em nossa narrativa, a morte do Pajé Araquém abalou profundamente as personagens, a ponto de não quererem deixar de jogar após o ocorrido. Inclusive, tomei a decisão de deixar na narrativa final o *metagame* dos jogadores nesta ocasião, pois as discussões foram muito ricas e cruciais para o ouvinte entender o sistema de retroalimentação narrativa dentro de um RPG.

O que acontece agora que Araquém morreu? Ednaldo foi culpado de sua morte? Quem é Anhangá e o que ela quer com a morte de Araquém? Como as indígenas lidarão com essa situação?

Além da narrativa em si, os *cliffhangers* servem para que a audiência peça mais desdobramentos da narrativa. Inês realmente morreu no incêndio da igreja? Ednaldo foge para a Europa e voltará depois para se vingar? Como será a disputa por liderança entre os indígenas tupinambás e tupiniquins após a derrota dos portugueses? Uma história que conta absolutamente tudo é uma história enfadonha, que não dá margem para a interpretação. Que não joga com o mecanismo de **quase certeza** tão fundamental para o sucesso de uma boa história.

### 2.5.3 - Heróis e Vilões

Toda boa história é uma história sobre pessoas e suas decisões. Em síntese, dentro de um bom mecanismo de enredo, um herói é distinguível de um vilão pelo simples fato do primeiro abrir mão de si mesmo em prol dos outros, enquanto o segundo coloca os seus desejos acima dos desejos de todos os outros.

Um bom exemplo de vilão na literatura mundial, que inspirou o personagem Augusto Oliveira, é Cao Cao, do clássico Romance dos Três Reinos, escrito por Luo Guanzhong, cuja frase que o resumia era “prefiro trair o mundo a deixar o mundo me trair”. Augusto Oliveira, assim como Cao Cao, usava de esquemas para vencer os seus adversários, fazendo da enganação a sua maior arma. Ardiloso, o vilão usa de suas forças para algum benefício pessoal ou restrito aos seus, ignorando as consequências e os prejudicados.

Em contraste com Augusto Oliveira, temos Mara que, no contexto da narrativa, ocupava a função de ser a nova liderança da tribo na ausência de Ubiratan, como uma protetora do conjunto. Em uma situação limite, ela abre mão de seu orgulho e do seu status e permite que Poti, cacique de uma tribo rival, assumo o manto da liderança conjunta visando um bem maior - a vitória contra os portugueses - e, finalmente, a segurança de seu povo.

Por isso, o confronto final se dá entre essas duas personagens. Por uma escolha narrativa, optei por dar uma paridade de armas aos dois durante o confronto final, já que se Mara continuasse com um arco e flecha a vitória seria certa. Era preciso criar um elemento de tensão capaz de deixar o ouvinte atento e torcendo por um desfecho positivo para Mara

A defesa de valores distintos é perceptível no desfecho da história. Enquanto Augusto Oliveira é capaz de comandar aniquilamentos em massa de aldeões indígenas desprotegidos, Mara faz questão de enfrentá-lo em um combate um-a-um, mesmo sabendo de sua vantagem com vários companheiros indígenas próximos. A defesa da honradez não é mero valor subjetivo: nós tendemos a simpatizar com a bravura e a justiça em uma história, pois, como animais gregários, pensamos que ações coletivas são mais positivas do que as individualistas.



## 2.5.4 - Plot Devices

Os dispositivos de enredo são os mecanismos que fazem uma narrativa funcionar. Eles são sensíveis pelo simples fato de que, quando mal formulados, tendem a fazer da história ou muito previsível ou totalmente inexplicável. Na primeira situação, o jogador ou o ouvinte perderia o interesse por já ter adivinhado o desfecho de todas as situações mais críticas. Este é um mal de narrativas longas, como séries ou sequências de filmes cujas personagens e temáticas são as mesmas.

Na segunda ocasião, perde-se o interesse ao sentir que a história simplesmente não anda ou seus desfechos são implantados sem uma explicação. Imagine se Araquém tivesse morrido sem que antes nós tivéssemos ouvido falar que ele estava agindo de forma estranha ultimamente. Ou sem diferença alguma nas árvores próximas ao local sagrado. Ou o aparecimento de Boitatá e a subsequente ação de Anhangá em diversos momentos da história. O Pote de Luz dado a Maya seria uma solução *Deus Ex Machina*, isto é, uma solução mágica para um final feliz, se o enredo não tivesse apresentado, anteriormente, Araquém e sua tentativa de se comunicar com Ceuci.

No caso, por ser um RPG, esses *plot devices* foram plantados **pelos jogadores em colaboração com o narrador**, através das experiências acumuladas pelas personagens. A tosse de vários indígenas serviu tanto como um agravante da situação de Iara ao final da história como um *cliffhanger*. Afinal, os portugueses foram embora, mas suas doenças permaneceram em Pindorama. Iara sobreviveu ao disparo da arma, mas sobreviverá à doença que lhe acomete?

## 2.5.5 - Mostrar, não dizer

Um outro elemento narrativo importante para prender a atenção do jogador e do ouvinte é a prática da descrição dos sentidos buscando a provocação das sensações, ao invés da pura e simples exposição do que é sentido. Quando Inês adentra a floresta pela primeira vez no segundo episódio, ela observa a exuberância da mata, seus animais e plantas e se fascina. Ao invés de simplesmente dizer que Inês ficou fascinada, era preciso demonstrar como. Ao ver um pássaro estranho, e estar tão focada nele, Inês toma um susto com o som do ovíparo, caindo para trás e torcendo o tornozelo.

Iara, ao passar perto do Forte Português, começa a ter sensações estranhas. Sente seu coração bater mais forte e a suar frio. Isto porque equinos estão passando próximos de si, amedrontando-a. Seria mais simples dizer “Iara tem medo de cavalos”, mas a forma como esse medo é demonstrado é o que, de fato, faz diferença.

Este princípio, aliás, aplica-se às relações entre aprendizado histórico e o ato de jogar de forma bastante íntima. O que faz um jogo aprazível por um jogador é a sua liberdade. Iara não decidiu que teria medo de cavalos. Foi uma escolha do narrador. Isto porque a sua intencionalidade - como em diversos outros pontos da narrativa - era fazer **relações entre os tempos históricos**.

O cavalo foi trazido para a América pelo europeu, já que as espécies que existiam na América foram extintas muito antes do século XV. Os indígenas não tinham contato com cavalos até a chegada dos europeus. O jogo perderia totalmente o seu sentido se essa frase fosse colocada previamente: “Agora, Iara, você vai se assustar, porque os indígenas não conheciam cavalos”.

Esta relação historiográfica - percebida pela jogadora após alguns instantes em razão das aulas de história que tivera - deve ser feita pelo ouvinte, dando-se, aí, o aprendizado e a reflexão. Esta tensão entre o eu vivente e o eu personagem, no caso do jogador, é o que faz do aprendizado através do RPG uma vivência única, se tornando uma aprendizagem significativa.

No caso do ouvinte, além dos elementos narrativos, os **efeitos sonoros** cumprem um papel fundamental, ajudando a descrever o ambiente, assim como as **trilhas sonoras** que dão lastro ao cenário e as emoções vividas pelas personagens, sem nomeá-las.

Com isso, mostra-se o potencial do áudio-drama, com a sua riqueza de detalhes que permitiram aos alunos uma experiência de vivenciar, por mais que ficcionalmente, um tempo diferente do seu e produziram, para o grande público, uma história a ser apreciada, demonstrando o potencial da narrativa ficcional como elemento de aprendizagem histórico.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, busquei, na primeira parte, elaborar acerca das relações entre ciência histórica, ficcionalidade, narrativa e ensino de História. Estes assuntos foram descritos permeando minha trajetória como docente e estudante de História, sem deixar de dar atenção ao contexto escolar que estava inserido, uma vez professor, e a situação de Ensino Remoto Emergencial, decorrência da pandemia global de CoViD-19.

Partindo de produções correlatas acerca de RPGs, percebi como colegas pelo Brasil desenvolviam seus trabalhos profissionais e acadêmicos utilizando-se de jogos como ferramentas pedagógicas, com focos distintos quanto aos seus benefícios e problemáticas. Nenhum dos encontrados, porém, deu destaque à produção de um áudio-drama à partir de uma campanha de RPG realizada com alunas e alunos do Ensino Fundamental.

Na segunda parte, demonstrei as preparações técnicas, pedagógicas e narrativas para realizar uma aventura interessante para os discentes. Elaborei sobre a relação do jogador na narrativa, o tempo-espço do jogo, o embasamento necessários e as interações registradas, dando destaque para a experiência do jogador e as estratégias narrativas para dar ao momento a possibilidade de aprendizagens significativas de História.

Baseei-me em princípios de *Storytelling* para construir, junto de minhas alunas e alunos, um áudio-drama complexo e bem desenvolvido, analisando trechos e dando exemplos de como essas elaborações foram fundamentais para o sucesso da empreitada, que se tornou uma narrativa instigante, com início, meio e fim, além de todos elementos caros à um bom contador de histórias.

Isto porque sempre gostei de contar histórias. Mesmo pairando a dúvida acerca da qualidade de minhas histórias, ainda continuo gostando de contá-las. Procurar novos formatos, esticar os gêneros já conhecidos e mais bem aceitos e, claro, misturá-los. Compreendo que quando se busca inovar também se corre um risco e isso faz parte do jogo.

Do garoto que cresceu com jogos e narrativas, aprendendo História com eles, até o jovem professor que tentava trazer algo diferente para a escola, discutindo, mesmo que, eventualmente, de forma ainda a dever aos filósofos e teóricos da

história e da historiografia, novas formas de se criar, produzir e aprender com narrativas ficcionais históricas.

A vida como professor e a parceria com alunas e alunos foi uma experiência definidora e chave para o desenvolvimento deste trabalho que tomou mais de 400 horas, no que se refere ao áudio-drama. Quantas mais se passaram na escrita desta dissertação? Com tantas idas e vindas, já perdi a conta.

O fato é que nessa grande jornada busquei aprender um pouco mais sobre como se conta uma boa história. E como aprender contando e ouvindo histórias. E o que isso tudo tem a ver com História, aquela que fala sobre o passado. Minhas alunas e meus alunos aprenderam um pouco mais comigo nessa experiência com RPG - e eu aprendi muito, muito mais com elas e eles.

Estou convencido de que precisamos avançar no debate acerca do aprender História em meios não tidos como tradicionais. Estou convencido de que nossos discentes precisam de cada vez mais oportunidades de serem protagonistas. Estou convencido de que é nosso papel, como professoras e professores, de proporcionar esses espaços.

Neste trabalho, misturei alguns gêneros textuais propositalmente. Questiono o leitor qual(is) foram mais aprazíveis. As partes mais intimistas, relatando uma trajetória? A discussão teórica, mais objetiva e conceitual? A experiência em áudio? As reflexões posteriores acerca do jogo?

Depois de enfrentarmos uma pandemia juntos, como professor e com minhas alunas e alunos, penso que poderia ter feito mais. Uma edição melhor, ter usado outros equipamentos. Poderia ter conseguido gravar presencialmente, qualificando o registro. Poderia ter elaborado mais, mesmo considerando que, no formato que propus, já era o suficiente. Muitas dúvidas e outras coisas mais passam pela cabeça de quem está testando limites, buscando oportunidades, desafiando certos parâmetros.

Busquei refletir acerca de narrativas ficcionais históricas, ensino de história e elementos narrativos do RPG como uma ferramenta estimulante nos processos de ensino e aprendizagem, além de ter me debruçado sobre técnicas de narração para a criação de um trabalho colossal, sob minha perspectiva.

Ainda sim, não estou plenamente satisfeito. Espero que mais professoras e professores ouçam o nosso produto, que descubram formas incríveis de ensinar e aprender história se divertindo, contando e ouvindo o que os outros têm a dizer, do que aprenderam e do que podem aprender.

Certa feita, uma aluna participante deste trabalho me enviou uma mensagem. Disse que recém havia ouvido o quarto episódio da aventura. Queria saber quando sairia o quinto, pois estava muito ansiosa. Perguntei se estava gostando, e como era a experiência de se ouvir. Ela me disse que ouvir a própria voz dava um pouco de vergonha alheia. Mas também lembrou de dizer: “Sor, foi a coisa mais incrível que eu já fiz na escola”.

Mal sabe ela. Eu também acho que foi a coisa mais incrível que fizemos naquela escola.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BÉVORT, Evelyne. BELONNI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set. dez 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARDOSO, Eli Teresa. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história**. UNICAMP: 2008.

CORRÊA, André Luiz da Costa. **Rolando dados, criando histórias, aprendendo história: o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de História**. UFRGS: 2017

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva. **Os jogos de interpretação de personagem e suas perspectivas no ensino de história**. UEL: 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa, 8ª edição**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2013.

HIGUCHI, Kazuko Kojima. **RPG: o resgate da história e do narrador.** In: CITELLI, Adilson (coord.). Outras linguagens na escola. São Paulo: Cortez, 2000 (Col. Aprender e Ensinar com Textos), p. 175-211.

HOBBSAWM, Eric. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KASTENSMIDT, Christopher. **A Bandeira do Elefante e da Arara: livro de interpretação de papéis.** São Paulo: Devir Livraria, 2017.

MUNICÍPIO DE ESTEIO. **Referencial Municipal da rede de Ensino de Esteio: documento orientador.** 2019.

PAVÃO, Andréa. **A Aventura da Leitura e Escrita Entre Mestres de Role Playing Games (RPG).** Rio de Janeiro : Edições EntreLugar, 1999.

PEREIRA, Juliano da Silva. **Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história.** UEL: 2014

PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. **RPG e história: o descobrimento do Brasil.** UFPB: 2010.

RODRIGUES, Joycimara de Moraes. **Narração e imaginação: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afro-brasileira através do role playing game.** UFCE: 2014.

STORR, Will. **The science of Storytelling.** London/UK: Harper Collins, 2019.

SUMARIVA, Guilherme Garcia. **Mirrodim Sitiada: relações entre narrativa ficcional e historiográfica em Magic : The Gathering.** 2016. 74 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

VARGAS LLOSA, Mário. **La Verdad de las Mentiras**. Madrid: Alfaguara.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: EDUSP, 1994.