

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O LÚDICO: O JOGO RPG COMO ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Eli Teresa Cardoso

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Afira Vianna Ripper

2008

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

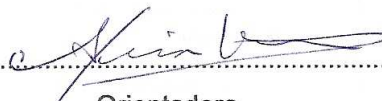
**MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O LÚDICO: O JOGO RPG COMO ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Autor: Eli Teresa Cardoso
Orientadora: Profa. Dra. Afira Vianna Ripper

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Eli Teresa Cardoso e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/08/2008

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:






Ano 2008

© by Eli Teresa Cardoso, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Cardoso, Eli Teresa.
C179m Motivação escolar e o lúdico : o jogo RPG como estratégia pedagógica para
ensino de História / Eli Teresa Cardoso. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Afira Vianna Ripper.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Metodologia do ensino. 2. Ensino de história – Metodologia. 3.
Motivação na escola. 4. Lúdico. 5. Estratégias de aprendizagem. I. Ripper, Afira
Vianna. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

08-159/BFE

Título em inglês : School motivation and the playfull : the RPG game as a pedagogical strategies for the education
of History

Keywords: Education methodology ; Methodology of teaching history ; School motivation ; Playfull ; Learning
strategies

Área de concentração: Psicologia educacional.

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Afira Vianna Ripper (Orientadora)
Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla
Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Garcia
Prof^a. Dr^a. Valeria Luders
Prof^a. Dr^a. Evelyn Boruchovich

Data da defesa: 27/08/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail :

DEDICATÓRIAS

A Deus, pela grande oportunidade de superação e crescimento intelectual.

Honra:

Ao mentor Régis, pelos valiosos ensinamentos e incentivo.

Aos meus pais Antônio e Delfina, pelo grande estímulo ao longo dessa jornada.

Vovó Laurinda (in memoriam), com seus inúmeros “causos” contados antes de dormir, desde cedo, aprendi gostar de ouvir e contar Histórias.

Fraterna:

Aos meus irmãos Sandra, Luís, Leonardo, Rosana e Márcio, pelo carinho e estímulo.

Aos meus cunhados Maria, Sebastiana, Pricila, Donizetti e Valdir.

Aos sobrinhos Vítor, Fernando, Leonel, Rafael, Diego, Ryan, Richard, Wagner, Alyson, Uiara, Uliane, Laureana, Bruna, Suelem e Polyana.

Aos queridos amigos Maria José, Edvaldo, Éwerton, Benedito, Walter, Marinete, Ana, Arnaldo, Heni, Maria de Fátima, Akiko, Regine, Leonice e Kátia.

Aos primos Cléia, Cleusa, Neusa, Selma e Celso.

Para José Ellis Ripper Neto, no Brasil, um dos primeiros adolescentes a “viajar” através do jogo RPG (In memoriam).

AGRADECIMENTOS

Gerais

A todos que direta ou indiretamente tornaram possível a realização e concretização desta pesquisa.

Especiais:

À querida amiga e companheira de curso, Maria José, pelo carinho e solidariedade nas horas mais difíceis da nossa jornada.

Aos alunos do ensino fundamental que participaram da pesquisa.

Aos diretores e professores da escola envolvida na pesquisa, pela colaboração.

À supervisora Corintha, da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, pela confiança e compreensão.

Aos colegas e amigos do Projeto Ciência na Escola, eterna lembrança e gratidão.

Às colegas do LEIA, Eneida e Joseane, pelo carinho e atenção.

Aos colegas da Secretária da Pós e da Biblioteca da Unicamp, pelo carinho e colaboração.

À colega Ana Flávia, pela leitura do texto.

Ao Programa Bolsa Mestrado da Secretaria Estadual de Educação, pelo apoio financeiro, para que pudéssemos realizar este estudo.

GRATIDÃO

Às professoras Afira Vianna Ripper, Maria de Fátima Garcia e Ana Maria Aragão Sadalla, pela sabedoria, paciência e incentivo, sem os quais este trabalho não seria realizado.

EPIÍGRAFE

Ninguém pode construir em
teu lugar as pontes
que precisarás passar,
para atravessar
o rio da vida – exceto tu, só tu.
(Nietzsche, 1889).

ÍNDICE

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - O PROBLEMA, A ORIGEM E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	13
1.1. AS RECLAMAÇÕES E DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ALUNOS	14
1.2. A ORIGEM DESTE ESTUDO: O PROJETO CIÊNCIA NA ESCOLA.....	16
1.3. ABORDAGEM METODOLÓGICA	18
1.3.1. <i>O contexto escolar.....</i>	<i>21</i>
1.3.2. <i>Caracterização dos alunos</i>	<i>23</i>
1.1.3. <i>A Coleta de Dados</i>	<i>25</i>
CAPÍTULO II - MOTIVAÇÃO, LUDICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES.....	27
2.1. MOTIVAÇÃO.....	27
2.1.1. <i>Teorias de Motivação</i>	<i>29</i>
2.1.2. <i>A Motivação no Ambiente Escolar.....</i>	<i>39</i>
2.1.2.1 <i>A Motivação Intrínseca e Extrínseca</i>	<i>40</i>
2.1.2.2. <i>A motivação do aluno orientado a metas de realização</i>	<i>43</i>
2.2. JOGO E LUDICIDADE	47
2.2.1. <i>O Espaço Escolar Com Forma e Função de Terreno de Jogos: um lugar sagrado</i>	<i>50</i>
2.3 CONCEPÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA	53
2.3.1. <i>Parâmetros Curriculares e o Ensino de História.....</i>	<i>59</i>
2.3.1.1 <i>A História no Ensino Fundamental.....</i>	<i>60</i>
CAPÍTULO III – ROLE PLAYING GAME (RPG) E O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	78
3.1. O JOGO RPG.....	78
3.2. POR QUE ALIAR RPG E ENSINO DE HISTÓRIA	89
3.3.1. – <i>RPG como Ferramenta Educacional.....</i>	<i>93</i>
3.3.2. – <i>O Planejamento do Uso do RPG como Estratégia Pedagógica</i>	<i>94</i>

CAPÍTULO IV - UM DIÁLOGO COM OS DADOS: ESTUDANDO COM O RPG	98
4.1. ANÁLISE DAS HISTÓRIAS COLETIVAS E DOS PERSONAGENS	99
4.2. ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO TERCEIRO BIMESTRE	120
4.2. AVALIAÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA PELOS ALUNOS.....	128
4.3.1. <i>Avaliação dos alunos sobre jogar RPG</i>	134
CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
BIBLIOGRAFIA	138

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de Campinas-SP, no período compreendido entre 2005 e 2008. O objetivo da pesquisa consistiu na aplicação de uma estratégia de ensino na disciplina de História, baseada no jogo RolePlayingGame (RPG), em uma sexta série do ensino fundamental. A avaliação dessa estratégia foi baseada nos pressupostos teóricos da motivação intrínseca/extrínseca e das metas de realização no contexto escolar. A metodologia foi embasada na pesquisa-ação dado o duplo papel da autora como professora e pesquisadora. Os dados foram coletados através dos registros da pesquisadora, Histórias e fichas dos personagens produzidas pelos alunos, e os resultados da avaliação dissertativa. A conclusão principal foi do caráter motivador do jogo RPG para o ensino de História, também aponta para um incremento das metas motivacionais aprender e performance-aproximação nos alunos jogadores de RPG.

ABSTRACT

This research was developed, from 2005 to 2008, in a school of the municipal public system of Campinas-SP. The purpose of the research consisted on the application, in a sixth grade class, of a teaching strategy for the teaching of History based on the RPG game. The evaluation of the teaching strategy was based on the motivation theory, especially on intrinsic/extrinsic motivation and achievement motivation in the school context. The research methodology was based research-action due to the double role of the author as teacher and researcher. The data were collected through the registries of the researcher, interviews with teachers, questionnaires with students and the results of the written evaluation. As conclusion, it was found the motivational character of RPG game for the teaching of History and also it points to an increase of motivational targets as learning and performance-approximation for the students who played the game.

INTRODUÇÃO

Freqüentemente os professores e todos aqueles que atuam na educação apontam a desmotivação dos alunos como um problema real, de dimensões preocupantes pela sua grande ocorrência no ensino fundamental e médio, com graves conseqüências na formação dos futuros cidadãos brasileiros (BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2004).

Postulamos que a escola tem o papel de facilitar o acesso das crianças e jovens ao mundo do conhecimento sistematizado, do saber metódico e científico. Por isso, acreditamos que cabe ao professor o papel de desenvolver métodos de ensino-aprendizagem adequados para a realização dessa transmissão (SAVIANI, 2005).

Nesta perspectiva, a relevância educacional e social da presente pesquisa evidencia-se em virtude do objeto de estudo ser uma estratégia de ensino diferenciada, que utiliza o jogo RolePlayingGame (RPG) como prática pedagógica e sinaliza novos caminhos ou rumos para o processo ensino-aprendizagem de História, no ensino fundamental. Com isso, visamos a motivação dos alunos em relação ao estudo deste componente curricular na rede pública do estado de São Paulo.

Portanto, com o embasamento teórico de estudos recentes realizados no campo da psicologia educacional sobre a motivação no contexto escolar, seus problemas e linhas de solução, do lúdico, das concepções sobre o ensino de História e com a orientação metodológica da pesquisa-ação, o estudo estaria em condição de produzir informações e conhecimentos em nível pedagógico.

Desta maneira, esperamos contribuir para o esclarecimento dos problemas escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes no sistema educacional brasileiro (THIOLLENT, 2000).

O texto está organizado nos seguintes capítulos:

O primeiro capítulo aborda a insatisfação de professores e alunos com o ensino de História, as nossas experiências com o Projeto *Ciência na Escola* que

desencadeou o presente estudo. O contexto onde foi realizada a pesquisa e sua orientação metodológicas também são apresentadas.

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

O terceiro capítulo descreve o jogo RPG, a sua utilização como estratégia pedagógica e o planejamento de sua utilização nas aulas de História.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os dados.

O quinto capítulo aborda as considerações finais.

CAPÍTULO I - O PROBLEMA, A ORIGEM E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os professores de História afirmam que entre os maiores problemas encontrados na realização do exercício docente, encontra-se a dificuldade dos alunos na leitura, escrita e na produção de textos. Em alguns casos, a tentativa dos alunos em memorizar as informações dos livros didáticos até pode ser bem sucedida, entretanto, na maioria das vezes, a *cola* apresenta-se como a melhor alternativa para se obter um desempenho acadêmico satisfatório nas avaliações (MONTEIRO In: DAVIES, 2000).

Consequentemente, a maioria dos nossos estudantes não compreende os saberes históricos escolares e seus objetivos. Provavelmente, aí se encontra um dos principais motivos da desmotivação do estudo da História, pelo estudante do ensino fundamental e médio MUNHOZ In: SILVA (1982).

Sobre a desmotivação no contexto escolar GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004) afirma que para quem observa um aluno desinteressado durante as aulas, pode, num primeiro momento atribuir essa falta de motivação a diversos fatores, tais como: emocionais, familiares, econômicos, a característica de personalidade, preferência por jogos, cinema, música, entre outros.

Porém, para a autora, a motivação de um aluno e suas causas não é uma problemática restrita apenas à família, ao próprio aluno ou a outras condições fora do contexto escolar. O que ocorre normalmente é uma combinação de diferentes fatores, sendo o mais importantes deles o que ocorre dentro da sala de aula.

Por isso, GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004), sugere aos professores algumas práticas de ensino que favoreçam a motivação do aluno para aprender e também estimula a realização de atividades em classe. Segundo a autora, estas práticas envolvem jogos e simulações que estimulam a fantasia ou faz-de-conta, visto que o efeito da novidade pode propiciar atitudes mais positivas do aluno em relação à aprendizagem dos saberes escolares.

Posto isso, com a finalidade de motivar o estudo da História no ensino fundamental o presente trabalho aborda a seguinte questão:

1ª) O jogo RPG como estratégia pedagógica de ensino motiva o estudo da História no ensino fundamental?

Em consonância com o pensamento dos autores anteriormente referenciados que, além de apontarem as dificuldades no processo ensino-aprendizagem de História, também sinalizam possíveis caminhos para saná-las, o presente estudo, inserido no campo da pedagogia escolar, consiste na análise dos resultados de uma estratégia de ensino baseada no RPG, considerada motivadora no processo ensino-aprendizagem de História. E, assim, para responder a questão acima o estudo aqui apresentado, baseado nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação foi realizado numa classe da sexta série do ensino fundamental da rede pública estadual de Campinas-SP.

O nosso interesse em investigar uma estratégia de ensino diferenciada nas aulas de História foi provocado basicamente por dois motivos: o meu desconforto diante das reclamações e dificuldades apresentadas pelos alunos e a participação no Projeto Ciência na Escola, que despertou o interesse pela pesquisa educacional.

1.1. As reclamações e dificuldades apresentadas pelos alunos

Para BITTENCOURT (2006), um dos principais desafios para os professores de História diz respeito em justificar a importância da disciplina na grade curricular e na formação da cidadania, uma vez que, os alunos freqüentemente perguntam: “Por que estudar História? Por que o passado, se o importante é o presente?”.

Provavelmente, essas perguntas conferem um caráter utilitarista ao estudo da História, repetidas inúmeras vezes através dos tempos continuam ecoando pelas salas de aula e corredores. Certamente, também através dos tempos, os professores/historiadores, vêm dando as mesmas respostas, a História é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi anuncia o que será ou precisamos estudar a História da Humanidade, porque ela representa o elo entre o passado e o presente.

Contudo, se em algum lugar do passado, os autores das perguntas acima ficaram felizes e satisfeitos com as respostas dos seus professores e com boa vontade debruçaram-se sobre livros ou manuais de histórias a fim de saborear fatos e acontecimentos do passado, sem reclamar, atualmente percebemos que essas

respostas não alegram ou satisfazem uma considerável parcela de estudantes, tampouco estimulam o estudo da disciplina.

Consideramos os grandes atrativos oferecidos pela Internet (Orkut, notícias, jogos, músicas, vídeos, MSN, blogs, flogs, salas de bate-papo, e-mails, etc) e pelos aparelhos eletrônicos (mp3, mp4, mp5, Ipod, DVDs, videogames e celulares) percebemos que, para os alunos, esses objetos do desejo representam o mundo da modernidade, orgulhosamente por eles ostentados dentro e fora da Escola. De um modo geral, na visão do aluno, o estudo da História não parece ser importante porque representa o lugar do antigo, do ultrapassado.

GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004) também considera que as atividades escolares disputam desigualmente com outros comportamentos naturalmente mais atrativos para os jovens, tais como: passear, jogar vídeo-game, assistir televisão, estar com os amigos, entre outros. As poucas transformações no contexto educacional diante do grande avanço tecnológico das últimas décadas têm provocado muitas piadas. Porém, para a autora não é nenhum pouco engraçado o empenho dos educadores para competir com tantas atrações dentro e fora dos muros da escola.

Entretanto, concebemos que a escola representa o mundo do conhecimento sistematizado, cabendo aos educadores repassá-los às novas gerações (SAVIANI, 2002). E, além disso, compreendemos que as novas tecnologias a serviço do entretenimento é uma realidade na sociedade moderna cobiçada pelos jovens, resta-nos o desafio de provocar, nos alunos, a valorização desse conhecimento acumulado e transmitido pela Escola.

Acrescentamos que independentemente dos questionamentos dos alunos e das respostas dos professores, a História enquanto disciplina continua a existir nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Propostas Curriculares das Secretarias de Educação de estados e municípios brasileiros e a disciplina se renova em textos oficiais e em livros didáticos (BITTENCOURT, 2006).

Portanto, compreendemos que diante das reclamações e dificuldades apresentadas pelos alunos no ensino fundamental faz-se necessário o aperfeiçoamento das práticas de ensino a fim de motivar o estudo da História no ensino fundamental (SAVIANI, 2005).

1.2. A Origem deste Estudo: O Projeto Ciência na Escola

Em 1997, foi implantado no Laboratório de Educação Aplicado à Educação (LEIA), pertencente à Faculdade de Educação da Unicamp e financiado pela FAPESP, criado pelos doutores Afira Vianna Ripper e Carlos Henrique de Brito Cruz, com a participação, na época, da doutoranda Maria de Fátima Garcia, respectivamente nomeados coordenadores-gerais e coordenadora pedagógica do Projeto Ciência na Escola. Configura-se numa proposta educacional inovadora no Brasil, uma vez que visa à melhoria do ensino público através da aplicação da metodologia de pesquisa científica - baseada nos pressupostos da Pesquisa-Ação – no processo ensino- aprendizagem no ensino fundamental e médio da rede pública estadual e municipal de Campinas.

Em princípio o projeto apresenta 03 metas: 1) a formação de professores-pesquisadores; 2) a formação de alunos-pesquisadores; e 3) o uso da informática como ferramenta pedagógica nas escolas públicas;

Para atingir a 1ª meta, o projeto prescindia de três momentos importantes:

1º) reuniões semanais no LEIA, às 5ª feiras de manhã, com todos os professores das escolas participantes, sob a orientação das coordenadoras Afira e Maria de Fátima (posteriormente Cândida e Maria José).

2º) reuniões semanais na Escola e às 3ª feiras na Escola, com a coordenadora do grupo.

3º) participação em seminários, palestras, oficinas e debates na Unicamp.

Em relação à 2ª meta do Projeto, contempla os seguintes momentos na Escola:

1) realização semanal de aulas integradas com as disciplinas envolvidas no Projeto;

2) estudo dos passos da metodologia de pesquisa científica;

3) escrita do projeto de pesquisa;

4) desenvolvimento da pesquisa;

5) uso do laboratório de informática;

6) realização de seminários na escola;

7) participação nos seminários ou feiras anuais realizados pela

Unicamp;

Sobre a 3ª meta o projeto promove regularmente a capacitação de professores, através de oficinas de informática e da indicação de leituras sobre o uso da informática como ferramenta pedagógica na Educação, posteriormente debatidas pelo grupo no LEIA.

De um modo geral, para os encontros realizados no LEIA ou nas escola, conforme a sugestão das coordenadoras ou de acordo com as necessidades apresentadas durante o desenvolvimento da pesquisa, previamente em casa, os professores realizam a leitura de livros ou textos sobre temas relevantes para o grupo, tais como: a) os modelos de metodologia de pesquisa científica; b) concepções pedagógicas; b) a informática na educação; c) a avaliação educacional; d) filosofia da educação; e) interdisciplinariedade, transversalidade e multidisciplinariedade; e f) teorias do conhecimento.

A escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, pertencente à rede pública estadual na cidade de Campinas e que desenvolveu, em 2001, um projeto de pesquisa com o tema *Água*, que foi inscrito em um concurso promovido pela empresa ASGA¹, tendo obtido o primeiro lugar entre várias escola públicas e particulares. Em decorrência desse fato, a escola em 2002, recebeu da Coordenação do Projeto Ciência na Escola o convite para participar do mesmo.

Inicialmente, quatro disciplinas foram envolvidas no Projeto: Biologia, Língua Portuguesa, História e Inglês. Nutrição foi o tema gerador escolhido para o início do Projeto no Ensino Médio do período noturno.

Na escola a ampliação do projeto ocorreu, em 2004, com o ingresso de três novos professores: História, Matemática e Língua Portuguesa. Ao final desse ano, o término do convênio com a Fapesp e o encerramento das bolsas financiadas por essa instituição, resultou na saída de vários professores. Entretanto, os professores de Biologia, Inglês e História continuaram participando do Programa, freqüentando as reuniões no LEIA, aplicando os passos da metodologia de pesquisa científica como prática pedagógica e usando a Informática como ferramenta pedagógica nas suas aulas.

¹ ASGA: empresa nacional, localizada em Paulínia. Produtora de equipamentos ópticos, equipamentos de serviços e montadora de placas eletrônicas.

Em 2005, juntamente com a professora de Inglês desenvolvemos um novo projeto de pesquisa com duas classes do ensino fundamental (sextas séries). O tema gerador foi denominado: *A Escravidão na História*. Entretanto, em 2006, somente em História, com duas classes do ensino fundamental desenvolvemos uma prática pedagógica diferenciada, envolvendo a metodologia de pesquisa científica cujo tema gerador foi *Os Direitos Humanos na História*.

Em decorrência do contato com o mundo acadêmico, propiciado pelo Projeto Ciência na Escola, ao longo de três anos, os professores participantes desenvolveram novas habilidades importantes, não apenas para o desenvolvimento da pesquisa em andamento nas Escolas, mas principalmente para o aprimoramento da nossa prática pedagógica. Por tudo isso, afirmamos que com a passagem pelo Projeto Ciência na Escola, pelos motivos anteriormente apresentados despertou em mim o interesse pela pesquisa educacional, visto que, o Projeto oferece aos seus integrantes recursos materiais e humanos necessários para a formação de alunos e professores-pesquisadores.

1.3. Abordagem Metodológica

Na revisão bibliográfica sobre a pesquisa-ação nas ciências sociais, encontramos algumas divergências em relação ao criador dessa abordagem metodológica e a época da sua elaboração.

PEREIRA (1998) ao definir a origem da expressão pesquisa-ação nas Ciências Sociais, afirma que o termo foi utilizado pela primeira vez, na década de 40, pelo psicólogo alemão Kurt Lewin, sendo este considerado o precursor dessa abordagem metodológica ao focar o relacionamento humano, priorizando as questões de transformações de *juízos de valor* com o propósito de melhorar as relações humanas a partir do seu próprio estudo. Segundo a autora, Elliot (1990) também considera Kurt Lewin o criador da expressão pesquisa-ação.

Entretanto, alguns autores conferem ao filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey e ao movimento da Escola Nova (década de 20) o primeiro modelo de pesquisa-ação. Nesta abordagem o investigador assume a função de mediador e executor da transformação (BARBIER apud SANTANA, 2008).

PEREIRA (1998:162) aponta que ao caracterizar os pressupostos da Pesquisa-Ação, Kurt Lewin, destaca seu caráter *participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social*. A pesquisa-ação é entendida como um posicionamento realista da ação, seguida pela reflexão e avaliação dos seus efeitos. Elliott (1990) acrescenta que a pesquisa ação é marcada por se constituir numa prática conduzida pelo grupo com o intuito de transformar sua situação a partir da disseminação dos valores da humanidade. Portanto, não deve ser compreendida como uma auto-avaliação, uma vez que, se constitui *numa prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo de investigar sobre ela*. (PEREIRA, 1998:162).

Tanto para Elliot, como para outros autores a característica mais importante da pesquisa-ação é *a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação* (PEREIRA, 1998:162).

envolvendo os seguintes aspectos:

- a) Esclarecer e identificar um problema;
- b) Definir as estratégias de ações;
- c) Desenvolver as estratégias e testar sua validade;
- d) Estender a compreensão da nova situação;
- e) Seguir os mesmos passos para a nova situação prática.

A autora afirma que através dos estudos de Elliot, pode-se considerar que essas características da pesquisa-ação refletem seus princípios ao trabalhar com professores, considerando essa prática *como um meio de alcançar o bem comum de forma coletiva e não individual* (idem:163). Acrescenta que para Elliot, os princípios da pesquisa-ação defendidos por Kurt Lewin foram baseados na tradição aristotélica da ciência moral que defende:

uma forma de filosofia prática ou ciência da moral que requer reflexão dos práticos sociais sobre as melhores formas de trabalhar os valores na prática. Aristóteles denominou essa reflexão de “deliberação prática”. (ibidem: 163).

Nesta ótica, a pesquisa-ação se configura numa abordagem metodológica que visa à melhoria da prática, envolvendo três aspectos: conhecimento, atuação sobre a realidade e avaliação dos resultados.

PEREIRA (1998) considera que a partir dos anos 60 surgiram diversos movimentos de pesquisa ação com diferentes vertentes, tanto nas relações sociais como na educação. Entretanto, em comum todos se preocupam com a melhoria da prática.

Dessa maneira, o desenvolvimento de estudos na área da educação, sob o enfoque da pesquisa-ação procura criar mecanismos de transformação para melhorar a realidade em que se atua. O educador trabalha com o conhecimento prévio da sua realidade, o transformando em *hipóteses-ação*, estabelecendo *relação com a teoria, a ação e o contexto particular* (ibidem:163). Desta maneira, os problemas de pesquisa só surgem na prática e o envolvimento do professor é uma necessidade indispensável.

Por isso, consideramos que a *pesquisa-ação* se apresenta como a abordagem metodológica mais apropriada para nortear o presente estudo, tendo em vista o duplo papel de professora e pesquisadora que a autora da pesquisa desempenhou, ao realizá-lo com uma turma de alunos da escola onde leciona. Além desta característica também reiteramos que o objetivo do presente estudo consiste na análise dos resultados de uma estratégia de ensino baseada no RPG, aplicada nas aulas de História.

Entendemos que a pesquisa pesquisa-ação está preocupada com a mudança da situação e não só com sua interpretação. E, neste processo tanto os professores quanto a situação em que ele atua se modificam em virtude dos novos conhecimentos adquiridos.

THIOLLENT (2000:75) acrescenta que com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os professores poderiam *produzir informações e conhecimentos ao nível pedagógico para o esclarecimento das situações escolares e também definir objetivos de ação pedagógica mais abrangentes*. Diante disso, supomos que o nosso estudo possa contribuir para a melhoria do ensino de História.

1.3.1. O contexto escolar

A escola, objeto de estudo nesta pesquisa, foi fundada em 1983, e está localizada na periferia região Oeste da cidade de Campinas, que de num total aproximado de um milhão de habitantes a cidade representa aproximadamente 34,5 mil habitantes, eqüivalente a pouco mais de 3,5% da população, atualmente atende 2000 mil alunos matriculados no ensino fundamental e médio.

No Plano de Gestão² em vigor no período (2007-2010), sobre os espaços físicos disponíveis na Escola consta as seguintes descrições: 19 salas de aula, 01 biblioteca, 01 cantina, 01 cozinha, 01 depósito de material de limpeza, 01 despensa, 01 diretoria, 01 laboratório de ciências, 01 pátio coberto, 02 pavimentos, 01 quadra coberta, 01 quadra descoberta, 01 refeitório, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de informática, 01 sala dos professores, 01 sanitário administrativo feminino, 01 sanitário administrativo masculino, 03 sanitários aluno feminino, 03 sanitário aluno masculino, 02 secretarias e 01 zeladoria.

No citado documento, o quadro de recursos humanos disponível é descrito da seguinte maneira: corpo docente composto por 88 professores; núcleo de direção (diretor e vice), formado por 03 gestores; núcleo técnico possui 01 coordenador pedagógico para o período noturno; 01 secretária integra o núcleo administrativo; o núcleo operacional (zeladoria, agente de organização escolar, agente de serviços escolares e bibliotecária) é composto por 21 funcionários.

Em relação à condição sócio-econômica dos alunos matriculados, consta as seguintes descrições:

(...) dada à diversidade dos alunos atendidos por nossa escola, tanto em relação à idade, visto termos todos os níveis de ensino, quanto em relação às condições sócio-econômicas, temos alunos que residem em casas de alvenaria cujos pais têm empregos e alunos que residem em áreas de ocupação, em favelas e cujos pais estão desempregados. Além disso, muitos de nossos alunos, sequer pais têm.

(Plano de Gestão:08)

² Documento elaborado pelos gestores e professores da unidade escolar.

Também foram extraídos dados obtidos no sistema de Avaliação de Rendimento de São Paulo (SARESP) em 2005, que indicam a necessidade de melhoria na qualidade do ensino na Escola, tendo em vista o percentual de acertos nos períodos diurno e noturno das séries e disciplinas objeto de avaliação.

Conforme demonstra o quadro abaixo:

Séries	Port.	Matemát.	Total		Série	Port.	Matemát.	Total
3ª A	62,65	49,5	56,07		7ª A	61,53	44,34	52,94
3ª B	65,3	53,9	59,6		7ª B	54,15	29,5	41,82
3ª C	60,95	52,05	56,52		7ª C	56,07	36,53	46,3
3ª D	74,6	57,3	65,97		8ª A	62,69	30,19	46,44
4ª A	82,25	51,0	66,62		8ª B	55,57	37,34	46,46
4ª B	76,7	68,25	74,97		8ª C	57,69	24,34	41,01
4ª C	54,2	43,45	48,82		8ª D	55,46	27,46	41,46
4ª D	40,0	32,1	36,05		1ª A	58,57	39,92	49,25
5ª A	58,8	38,53	48,67		1ª B	42,53	34,96	38,75
5ª B	53,61	43,07	48,34		1ª C	45,5	32,03	38,76
5ª C	67,88	42,07	54,98		1ª D	69,5	24,5	47,0
5ª D	63,92	40,38	52,15		1ª E	60,76	24,92	42,84
6ª A	62,3	44,15	53,23		2ª A	55,03	24,61	39,82
6ª B	61,3	44,15	52,73		3ª A	62,5	26,65	44,57
6ª C	64,8	39,8	52,3		-----	-----	-----	-----
6ª D	58,5	45,11	51,8		TOTAL	60,17	39,4	49,87

Quadro n.º 1

Sobre os resultados do SARESP, no documento aparece as seguintes observações:

(...)significa, pois, que as médias das 3^{as} séries do Ensino Fundamental representam aproximadamente 60% de acertos. As 4^{as} séries do Ensino Fundamental representam aproximadamente 57% de acertos. As 5^{as} Séries do Ensino Fundamental caem consideravelmente em relação às 3as e 4as séries: representa 51% de acertos, o que não é bom. Pouco mais elevada está à média das 6^{as} séries com 52,5%, acima das 7^{as} séries com 47% que por sua vez está acima das 8^{as} e 1^{as} com aproximadamente 44% e 43%, respectivamente. Quanto às duas séries finais do Ensino Médio, temos aproximadamente 40% na 2^a série e aproximadamente 45% na 3^a série do Ensino Médio.

Portanto, diante dos resultados do SARESP, de acordo com o Plano de Gestão da Escola, compreendemos que se faz necessário criar condições de aprendizagem que favoreçam o avanço dos alunos no desenvolvimento de suas potencialidades contribuindo para sua inserção no mundo do trabalho.

1.3.2. Caracterização dos alunos

A classe do ensino fundamental participante da pesquisa funciona no período da tarde. O critério de seleção dos sujeitos para participar da pesquisa foi de conveniência tendo em vista que sou professora efetiva da classe.

A classe é composta por 36 alunos, sendo 18 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, na faixa etária entre 11 e 14 anos de idade.

A fim de preservar o anonimato dos sujeitos eles são identificados pela inicial do primeiro ou segundo pré-nome e os informantes por um algarismo (1 a 4).

De acordo com o calendário escolar, bimestralmente, é realizado o Conselho de Classe e Série, com a participação de todos os docentes que lecionam na série, da Diretora da escola ou Vice-Diretor e da Coordenadora Pedagógica. Esta reunião tem por objetivo discutir o desempenho escolar dos alunos e resolver os possíveis problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

No Conselho realizado no primeiro bimestre de 2006, os alunos desta classe foram caracterizados pelo corpo docente como:

... são indisciplinados, maliciosos, maldosos, baixo rendimento, muita dificuldade em ler, escrever e interpretar, não se esforçam, não querem aprender, são interessados muito em assuntos sexuais a flor da pele “.” São fraquíssimos, são indisciplinados (Ata do Conselho de Classe e Série do ano letivo de 2006).

No documento também constam os seguintes registros sobre o aluno K: “*é muito negativo para a classe (faz gestos obscenos, satiriza o prof.). Reunir o Conselho e dar um fim na história dele*”. Em relação ao aluno L: “*não tem postura, c/roupas. Se izibe (sic) muito, grita*”. Ambos são classificados como sendo alunos problemas; um terceiro aluno é mencionado, porém o seu problema não é citado. Também foi decidido o encaminhamento de um aluno ao Conselho Tutelar³ devido seu grande número de faltas nas aulas.

Também quatro alunos são citados como alunos problemas, uma aluna foi encaminhada ao Conselho Tutelar por excesso de faltas e três foram conduzidos para a turma de reforço ou alfabetização que funciona regularmente na Escola em diferentes períodos.

Entretanto, essa visão negativista da classe não é corroborada por outros professores que lecionam nesta classe. Fizemos recortes de entrevistas que realizamos com quatro professores que nos revelaram uma visão positiva dos alunos. Usaremos *professor* omitindo o sexo para preservar sua identidade.

O professor 1 considera que a classe tem *bastante rendimento*, mas é *bastante mista*. Em suas palavras:

Em relação ao rendimento geral...é uma das melhores classes que eu tenho, as vezes a questão da disciplina atrapalha um pouco o aprendizado. A disciplina...os meninos são bem agitados, falam muito embora tenham muita facilidade para aprender. Mas é natural da idade, é fase, acredito que seja isso. O grau de interesse deles também é grande, principalmente das meninas.

Essa visão da classe é confirmada por outros três professores entrevistados.

Professor 2:

³ Conselho Tutelar é um órgão do Ministério Público, responsável pela fiscalização do cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Uma característica positiva...eu acho que assim...o interesse deles em aprender, têm muitos alunos que ali são críticos, sabem opinar. Se acham que tá errado eles tentam mudar. E, negativa, eu acho que é mais à parte dos meninos que acabam atrapalhando bastante as aulas.

O rendimento é um rendimento maior. Tem até um rendimento bom, é talvez uma das melhores salas que eu trabalho apesar de serem alunos novos e aí, é claro a disciplina acaba padecendo um pouco, né?.

Para o professor 3:

No geral são participativos eu acho que 80% da sala tem um rendimento. Tem meia dúzia com problema de disciplina, mas super controlável. Eles são interessados.

O Professor 4 é o único que apresenta um comentário mais negativo a respeito do rendimento da classe: *o rendimento geral da sala em termos didáticos, ele é um pouco baixo, mas em termos humanos é acima.*

1.1.3. A Coleta de Dados

Ao longo do ano letivo foram coletados dados documentais da escola e os referentes à utilização de uma estratégia pedagógica baseada no jogo RPG, a partir do segundo semestre de 2006.

1. Questionário: professores da classe que responderam ao questionário (respostas gravadas) que objetiva caracterizar a classe e avaliar o seu desempenho acadêmico, durante o ano letivo de 2006;

2. Fichas dos alunos: contendo o registro bimestral do desempenho acadêmico dos alunos, durante o ano letivo de 2006.

3. Anotações do Diário de pesquisa: registro da preparação dos alunos para o jogo no 2º bimestre; os conteúdos trabalhados; os temas usados para o jogo e as observações em classe.

4. Instrumentos de Coletas de Dados para os alunos: constitui-se em questionários aplicados, avaliações escritas, fichas de personagens e textos produzidos ao longo da pesquisa.

2º. Bimestre: Questionário diagnóstico: instrumento para levantar dados pessoais, familiaridade com informática, opinião sobre as disciplinas e sobre a disciplina de História.

3º Bimestre: Questionário aplicado aos alunos, após utilização da estratégia pedagógica e da avaliação escrita: instrumento para levantar informações sobre essa estratégia e a associação do jogo com o conteúdo da avaliação. Ficha dos personagens criadas pelos alunos.

5. Textos produzidos pelos alunos.

CAPÍTULO II - MOTIVAÇÃO, LUDICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Ao pesquisarmos os efeitos de uma estratégia pedagógica que utiliza o jogo RPG para o ensino de História e analisarmos o efeito motivador dessa estratégia baseada no lúdico, buscamos ancorá-la em concepções de três áreas do conhecimento relevantes para este estudo: a da Motivação, do Lúdico e a do Ensino de História.

2.1. Motivação

A motivação é um construto básico da Psicologia para explicar a conduta humana, e várias abordagens teóricas tentam explicar a motivação especialmente no contexto escolar.

Sobre a definição do termo motivação, ressaltamos que os psicólogos usam as palavras “motivo”, “necessidade”, “impulso” de maneiras específicas. Todos esses termos são *constructos*, processos internos hipotéticos que parecem explicar o comportamento, mas não podem ser diretamente observados ou medidos. (DAVIDOFF, 1983).

BZUNECK In: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004:9) vai buscar a origem etimológica da palavra para definir motivação, que deriva do latim *movere*, verbo cujo tempo supino *motum* e o substantivo do latim tardio *motivum* originaram *motivo*. Portanto, a motivação, ou o motivo, *é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso*.

Para DAVIDOFF (1983), motivo ou motivação, diz respeito a um estado interno resultante de uma necessidade e que ativa um procedimento ou comportamento dirigido ao cumprimento da necessidade ativante. Os motivos que parecem ser em grande parte estabelecidos por experiências são conhecidos apenas como motivos. Os motivos que surgem para satisfazer as necessidades fisiológicas básicas, tais como alimentação ou água, são chamados de *impulsos* ou

drive. Na década de 80, muitos cientistas do comportamento preferiram a expressão *padrão de ação fixa* a instinto já que o primeiro termo não contém a implicação que a conduta em consideração é preestabelecida por hereditariedade. Os padrões de ação fixa são influenciados por fatores tanto genéticos como ambientais.

BZUNECK In: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004:9) afirma que a motivação tem sido *entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo*. Mas, de um modo geral entre os pesquisadores existe uma concordância quanto à influência desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana.

Entretanto, as concepções contemporâneas da motivação têm ampliado a abordagem mecanicista do comportamento, preponderante numa época em que se focalizaram constructos como *drive*, instintos, necessidades etc., conforme descritas anteriormente por DAVIDOFF (1983). Segundo a autora, atualmente, a expressão motivação assumiu diferentes significados, principalmente em função das metas pessoais, que exprimem, cognitivamente, a razão ou o porquê das escolhas e do esforço.

Segundo DAVIDOFF (1983), na década de 80, os psicólogos passaram pouco tempo tentando identificar os tipos específicos de motivos. A maioria dos investigadores focou a descrição e a explicação das influências sobre o comportamento motivado. Os psicólogos estudaram motivos nas seguintes categorias: impulsos básicos, motivos para estimulação sensorial (exploração e manipulação), motivos de crescimento e Idéias como motivo.

Os motivos começaram a ser objeto da psicologia no início do século XX, graças aos estudos de William MacDougall (1871-1938), psicólogo do comportamento inglês. Ele considerava motivos como “instintos” ou forças irracionais, compulsórias, herdadas, que dão forma virtualmente a tudo o que as pessoas fazem, sentem, percebem e pensam. A lista de MacDougall, publicada em 1908, incluía curiosidade, repulsa, agressão, auto-afirmação, fuga, criação de filho, reprodução, fome, sociabilidade, aquisição e construtivismo. Embora muitos dos primeiros psicólogos concordaram com essa visão começaram a pesquisar os instintos específicos que poderiam responder por todas as ações humanas, para

outros cientistas do comportamento essa lista pareceu incompleta e acrescentaram milhares de instintos. Mas isso não fornecia elementos para compreender de fato os motivos do comportamento humano (DAVIDOFF, 1983).

A seguir, apresentaremos uma síntese histórica das teorias motivacionais que influenciaram a relação ensino–aprendizagem no contexto escolar. Em KLAUSMEIER & GOODWIN (1977) são discutidas as teorias clássicas e em GUIMARÃES IN: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004) são apresentadas às teorias mais recentes.

2.1.1. Teorias de Motivação

Os psicólogos elaboraram varias teorias na tentativa de explicar como é ativada a conduta humana. Contudo, dada à multiplicidade da motivação humana, as teorias apresentam diferentes interpretações. A motivação é um tema relevante nas teorias de aprendizagem comportamentalista e cognitivista assim como nas teorias de personalidade psicanalítica e humanista (KLAUSMEIER & GOODWIN, 1977).

A teoria associacionista, a primeira teoria de aprendizagem abordada pelos autores, apresenta o psicólogo Edward Lee Thorndike como pioneiro da Psicologia da Aprendizagem nos Estados Unidos, no início do século XX, que a partir de seus experimentos realizados com animais, criou a teoria sobre a aprendizagem por “ensaio-e-erro”. A motivação deste tipo de aprendizagem foi explicada pela *lei do efeito*: se várias respostas que forem dadas a uma mesma situação, a que for seguida de satisfação é fortalecida, enquanto que respostas dadas a estímulos e seguidas de desconforto são enfraquecidas. Os termos *fortalecida* e *enfraquecida* referem-se à frequência da resposta. *Satisfação, desconforto, respostas e situações* são considerados termos-chave dessa lei. A evitação da dor e a busca da satisfação são os motivos implicados nas respostas particulares dadas às situações.

HULL (1952:143, apud KLAUSMEIER e GOODWIN, W.) refinou a lei do efeito de Thorndike introduzindo os construtos *redução da necessidade* em lugar de *satisfação* e “*drive*” ou impulso. A relação entre esses construtos e o comportamento pode ser visualizada pelo esquema:

necessidade ⇒ drive ⇒ comportamento ⇒ redução da necessidade

Este autor (ibidem) considera a necessidade como uma variável independente que vai determinar como variável interveniente o impulso (drive). Este, combinado com outras variáveis intervenientes, determina o comportamento. O comportamento particular expresso em resposta à necessidade se causar a sua redução ou eliminação será reforçado, ou seja, aumentará sua frequência sempre que ocorrer a necessidade.

SKINNER (1968, apud KLAUSMEIER e GOODWIN, 1977), embora considere inadequado explicar o comportamento com a noção de variáveis intervenientes, utiliza o construto *reforçamento* criado por Hull como a base para explicar aprendizagem e motivação. Ele também considera que a ativação do organismo está relacionada com a quantidade de sua privação, e que respostas dadas para aliviar a privação são fortalecidas pelo reforçamento. Ele estudou sistematicamente o condicionamento operante ou instrumental, em que a relação entre estímulo e resposta é estabelecida pela consequência da resposta, enfatizando a sua importância.

SKINNER (1968, apud KLAUSMEIER e GOODWIN, 1977) em seu livro *Tecnologia do Ensino*, dirigido aos educadores, estendeu à situação escolar os resultados de suas pesquisas com animais, ao considerar a motivação do aluno condicionada à estimulação aversiva, incluindo a punição, os reforçadores positivos, os reforçadores naturais e também a contingência de reforçamento. SKINNER afirmou que a motivação do aluno para estudar e por ser admirado por fazer isso, porque ele é aliviado da condição aversiva de não-saber,

Em suma, para as teorias de associação, a motivação humana é essencialmente a mesma que a motivação em qualquer animal de espécie inferior, ou seja, o esquema de privação de uma necessidade leva a uma atividade (resposta) que satisfaz a necessidade, e aquilo que satisfaz ou reduz a necessidade serve como um reforçamento da resposta fortalecendo-a. (KLAUSMEIER e GOODWIN, 1977).

A abordagem cognitivista propõe outras explicações sobre motivação, que enfatizam construtos como objetivos, intenções, expectativas e planos do indivíduo.

Neste grupo, há duas vertentes, a que atenta para o aspecto da ativação, como HUNT (1965) e DAY & BERLYNE (1971) entre outros, e outra vertente que enfatiza o aspecto direcional da motivação humana como MILLER (1960), GALLANTER (1960) e PRIBAM (1960) apud KLAUSMEIER e GOODWIN (1977).

HUNT (1965 apud KLAUSMEIER e GOODWIN, 1977:145) partiu do princípio da racionalidade humana, capaz de escolher conscientemente o que irá e não irá fazer. Esta atividade racional do homem fornece a base para a motivação intrínseca. Para ele a motivação intrínseca pode ser definida como: *motivação inerente à interação informacional do organismo com circunstâncias, através dos receptores à distância, e de suas intenções que antecipam os objetivos*. Para Hunt a interação entre percepções sensoriais e o processamento da informação recebida vão conduzir a ativação do organismo e seus comportamentos.

Outro aspecto da motivação intrínseca salientada pelos cognitivistas (BERLYNE, 1960), DAY & BERLYNE, 1971) é a *curiosidade*, definida como *a intenção de conseguir informações sobre um objeto, evento ou idéia, através de um comportamento básico* (KLAUSMEIER e GOODWIN, 1977 p:254). MAW e MAW (1964) pesquisaram a curiosidade em crianças pequenas, tendo indicado que a curiosidade *é essencial à aprendizagem, criatividade e saúde mental*. (KLAUSMEIER e GOODWIN, 1977, ididem p:254).

Na segunda vertente, o aspecto diretivo é mais salientado que o de ativação de motivos humanos. Os principais componentes de qualquer seqüência de comportamento humano são definidos como *Imagem e Plano*, a primeira é considerada *como todo conhecimento organizado e acumulado que o organismo tem sobre si mesmo e o mundo. O conhecimento que permite ao indivíduo avaliar ações planejadas, antes que elas sejam praticadas também se inclui na imagem*. Um plano é descrito como *qualquer processo hierárquico que controla a ordem na qual a seqüência de operações deve ser desenvolvida*. MILLER, GALANTER & PRIBRAM (1960) apud KLAUSMEIER e GOODWIN (1977, ididem:254). Nessa visão, a direção da motivação é mais importante do que a própria ativação da motivação, salientada pelos teóricos da primeira vertente. A direção é controlada por intenções e valores dos quais os indivíduos geralmente têm consciência.

A teoria motivacional de ATKINSON (1965:255), segundo os autores, considera importante auxiliar os alunos a adquirir conhecimentos e habilidades. De acordo com ela *a tendência para conseguir sucesso é uma disposição motivacional aprendida*. Essa tendência é uma função de três variáveis:

1º) Motivo para atingir o sucesso: tem um motivo corolário, evitar o fracasso. Um indivíduo pode realizar uma tarefa com entusiasmo e vigor, com a finalidade de vivenciar o possível sucesso, ou pode fugir dela, visando evitar o possível fracasso.

2º) Probabilidade de sucesso: a probabilidade de sucesso em qualquer tarefa é uma avaliação subjetiva, feita pelo indivíduo e pode variar de muito alta até muito baixa. A probabilidade de sucesso está diretamente relacionada com a atração relativa de conseguir sucesso, ou o valor de incentivo para o sucesso no indivíduo.

3ª) Valor do incentivo para o sucesso: tarefas com maior dificuldade terão um valor maior do que as consideradas fáceis.

Em vista disso, tarefas com probabilidade de êxito de 50/50 serão atraentes para os indivíduos que possuem motivação para o sucesso, pois consideram alto o valor do incentivo, enquanto os indivíduos cuja motivação é evitar o fracasso procuram tarefas que sejam ou muito difíceis ou muito fáceis. No primeiro caso esperam ser reconhecidos por enfrentarem algo difícil e no segundo pela baixa probabilidade de fracasso.

A teoria de Atkinson vai ser retomada por Elliot e outros na década de 90 ao proporem, as metas performance-aproximação e performance-evitação que serão discutidas mais abaixo (BZUNECK In: BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2004).

Outro tema abordado pelos cognitivistas é a determinação de objetivos na sala de aula, presumindo que os alunos tenham a oportunidade de identificar e estabelecer seus objetivos, com a ajuda do professor. A determinação dos objetivos em relação às tarefas feitas em sala de aula muitas vezes é feita pelos alunos de modo informal, mas poderá ser mais explícito e formalizado, com o professor estabelecendo com o aluno como será realizada a tarefa.

Os autores salientam que a explicação da motivação entre os teóricos cognitivistas é geralmente em termos de intermediários centrais, tais como motivos

intrínsecos, curiosidade, intenção, motivo para conseguir sucesso e objetivos, o leva em consideração a conscientização do indivíduo para iniciar e dirigir suas atividades e para atingir algum estado que ele deseja ou escolhe.

Para BRUNER (1966 apud KLAUSMEIER & GOODWIN, 1977), as diferenças entre os pontos de vista cognitivo e associacionista, podem ser estabelecidas a partir da constatação que o desejo de aprender é intrínseco e encontra sua fonte de recompensa no seu próprio exercício. Ele afirma que não existe problema na aprendizagem em si, mas no fato que as imposições da escola freqüentemente falham e não despertam as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea, tais como a curiosidade, desejo de competência, aspiração para competir com um modelo profundo.

BRUNER (1966 apud KLAUSMEIER & GOODWIN, 1977) também lança dúvidas sobre elogios dos professores, notas e diplomas como reforçadores, como uma satisfação fidedigna fora da própria aprendizagem. Para ele o reforçamento externo pode conservar o desempenho de uma determinada ação e poderá levar à sua repetição, entretanto, esse reforçamento não sustenta de modo fidedigno o longo curso da aprendizagem pelo qual o homem constrói lentamente, a seu modo, um modelo do que ele é hoje e do que poderá ser no futuro.

As teorias de personalidade também enfocaram a motivação como propulsora do comportamento.

A abordagem psicanalítica, elaborada por Freud (1900) vai introduzir o construto de *motivação inconsciente*. FREUD (1900 apud KLAUSMEIER & GOODWIN, 1977) considera como os principais determinantes da personalidade do indivíduo as *primeiras experiências da infância*. A motivação inconsciente estaria por trás de comportamentos que indivíduos não conseguem explicar. A impossibilidade de identificar verdadeiros motivos que impulsionam seus comportamentos é explicada por meio do construto *repressão*, que se refere a uma ação mental por meio das quais motivos ou pensamentos são consignados ao inconsciente como meio de evitar a necessidade de lidar com eles num nível consciente.

Os autores destacam que as primeiras experiências sobre infância e os motivos inconscientes se inter-relacionam pelo conceito de *impulsos instintivos*,

como *sexo e agressão* motivam a maioria dos comportamentos humanos. Estes são reprimidos na infância em virtude de que sua exibição é proibida, mas são retidos a nível inconsciente pelo resto da vida. Os motivos reprimidos e inconscientes são expressos sob uma forma disfarçada, algumas vezes de maneira destrutiva para o indivíduo ou para a sociedade. Assim, muitos comportamentos de crianças e adultos, aparentemente irracionais, são potencialmente explicáveis por motivos que o indivíduo não tem consciência.

Sobre a teoria humanista, KLAUSMEIER & GOODWIN (1977) afirmam que no estudo de personalidade realizado por MASLOW a motivação foi a principal preocupação. Embora concordasse de que o comportamento humano é motivado pela satisfação das necessidades biológicas, para ele a motivação humana não pode ser explicada em termos dos conceitos de HULL ou de SKINNER de privação e reforçamento.

MASLOW (1970 apud KLAUSMEIER & GOODWIN, 1977), apresentou uma teoria de motivação com necessidades hierarquizadas. As necessidades de ordem superior apesar de serem primárias só se manifestam quando as mais básicas estiverem satisfeitas. A hierarquia compreende sete conjuntos de motivos-necessidades.

a) Necessidades fisiológicas: são as mais básicas, como oxigênio, líquido, alimento e descanso. O indivíduo pode se comportar como animal inferior frente à privação extrema dessas necessidades. Porém considerar o comportamento humano apenas sob estas condições mostra um panorama falso das motivações humanas, inclusive as sociais.

b) Necessidade de segurança: essa necessidade pode ser observada em crianças pequenas, mas também em adultos em situações de emergência como guerra, doenças, e catástrofes naturais.

c) Amor e pertinência: é um desejo ou uma fome de relações afetivas com pessoas em geral e de pertencer a um grupo. A força desta necessidade é observada na pessoa que sente a falta de amigos, esposa ou marido, crianças, ou pessoas de modo geral. A formação de “gangs” juvenis pode ser explicada por essa necessidade.

d) Estima: seria a procura de reconhecimento como uma pessoa de valor. A satisfação dessa necessidade resulta em sentimento de confiança, valor, força e utilidade. Quando não satisfeita, resulta em sentimento de inferioridade, fraqueza e desamparo. O sucesso na escola é extremamente afetado pelo senso de auto-estima do aluno. COOPERSMITH (1967, apud KLAUSMEIER E GOODWIN, 1977).

e) Auto-realização: é a tendência do indivíduo se tornar na realidade o que ele é potencialmente. As pessoas mais saudáveis são as que satisfizeram essas necessidades. Maslow restringiu a satisfação dessa necessidade à idade adulta, mas considera que os adolescentes podem estar formando a auto realização.

f) Necessidade de conhecimento e compreensão: os desejos de conhecimento e compreensão parecem não ser universais como as necessidades precedentes. A curiosidade, a exploração e o desejo de adquirir mais conhecimento são mais evidentes em algumas pessoas do que em outras.

g) Necessidades estéticas: são as menos compreendidas, pois elas estão presentes em alguns indivíduos e são deduzidas a partir da busca ativa de uma pessoa pela beleza e de sua aversão pela feiúra. Além disso, crianças sadias buscam a beleza.

De acordo com a análise de KLAUSMEIER & GOODWIN (1977), a explicação humanista sobre motivação é substancialmente mais semelhante à perspectiva cognitivista do que à associacionista. Entretanto, as explicações humanistas estão baseadas na idéia filosófica de que os seres humanos são diferentes dos outros animais, visto que, o homem tem vontade livre e pensa racionalmente, enquanto os outros animais não o fazem (MADSEN, 1973). Além disso, as explicações humanistas são fundamentadas principalmente em observações e entrevistas com pessoas, e não em experimentos controlados.

A maioria das teorias de motivação contemporâneas se baseia na abordagem cognitivista, a pesquisa é direcionada a temas como ambiente de aprendizagem escolar; aspectos como competência, autodeterminação, avaliação cognitiva (GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK 2004).

A origem da teoria da motivação para a competência pode ser localizada no final da década de 50 quando WHITE (1959) publicou um artigo⁴ que se tornou um clássico, em que salienta ser a necessidade do ser humano agir de modo competente em seu ambiente uma motivação inata. Ele tentava contradizer a teoria do *drive* como modelo explicativo.

Em 1975, na formulação da sua teoria WHITE define a capacidade do organismo de interagir com seu ambiente como *competência*. Mas a competência não seria inata, as capacidades requeridas para lidar com as situações devem ser aprendidas e desenvolvidas. Portanto, a competência compreenderia um aspecto motivacional que guiaria o organismo a tentar o domínio, o que não pode ser causado por impulsos diante de necessidade ou instintos. Mas a capacidade de estabelecer relações com o ambiente para WHITE (1975) também tinha natureza intrínseca, quer dizer, a interação em si mesma forneceria a recompensa. Essa força motivacional poderia explicar comportamentos na infância como o esforço da criança para realizar tarefa vista como desafiadora o que leva a aumentar as suas habilidades. Essa experiência resulta em emoções positivas, derivadas de vencer o desafio da tarefa, o que levará ao incremento da competência. A alegria de uma criança ao atingir um objetivo é chamada de “sentimento de eficácia”.

Embora se considere uma base biológica para a motivação para competência, a interação social, em muitas ocasiões é necessária para incentivar certos tipos de desempenho. Enquanto na primeira infância a motivação para a competência se apresenta global e indiferenciada, com o desenvolvimento, do indivíduo vai se especializar e direcionada para o domínio de habilidades de desempenho GUIMARÃES IN: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004).

A teoria da autodeterminação, segundo GUIMARÃES IN: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004) considera que o indivíduo age em consequência de algumas necessidades psicológicas básicas, que podem ser consideradas como alimentos que o indivíduo precisa para ter um relacionamento positivo com seu ambiente. Ao

⁴ White, R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychology Review*, 1959,66,297-333.

satisfazer uma necessidade psicológica o indivíduo não só sente bem estar como funciona de modo efetivo.

Esta teoria considera que a motivação intrínseca é determinada por necessidades psicológicas inatas, especialmente três: necessidade de competência (descrita acima) necessidade de autonomia ou autodeterminação e a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto

De acordo com a teoria da autodeterminação, as pessoas podem ser classificadas em relação ao *locus* de causalidade de “origem” ou “marionetes”.

As pessoas com características “origem” ao realizar uma tarefa crêem estar agindo por um desejo ou por vontade própria e não por obrigação externa. Ela aprende (conhecimentos e hábitos) para poder agir, e ser agente de mudança. Portanto, o seu *locus* de causalidade é interno. Em decorrência, sua motivação é intrínseca, com a escolha de metas próprias e realização das ações requeridas para a realização dessas metas.

A característica “marionete” é atribuída a pessoas cujo *locus* de causalidade é externo. Acredita que sua ação tem origem em causas externas, que está sendo coagido pelos outros. Essa percepção é acompanhada pela sensação de fraqueza e ineficácia, o que o leva a evitar ocasiões em que poderia atuar, o que leva a não desenvolver habilidades que poderiam possibilitar uma interação mais adequada com o ambiente. A pessoa ao atribuir a fatores externos o *locus* de sua ação não desenvolve a motivação intrínseca de forma adequada.

Mas o *locus* de causalidade não se configura como um aspecto imutável, na realidade as pessoas podem agir em diferentes situações como origem ou marionete (GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2004).

A terceira necessidade psicológica inata considerada como determinante da motivação intrínseca é a percepção de pertencer ou de fazer parte. É definida conceitualmente como *uma necessidade de estabelecer vínculo emocional ou de estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas*. GUIMARÃES (2004:42). Essa necessidade é semelhante à apresentada na teoria de motivação com necessidades hierarquizadas (MASLOW (1970) apud KLAUSMEIER & GOODWIN, 1977).

Outros pesquisadores (DECI & RYAN, 1996), mostraram que bebês e crianças pequenas que se sentem seguros (com forte vínculo afetivo com adultos significativos) se engajam mais em as atividades exploratórias. Essa necessidade de segurança para atuar de forma especulativa ocorre em qualquer fase da vida. Outras pesquisas sobre a interação professor/aluno evidenciam a importância de se criar um clima segurança em sala de aula.

Em relação ao contexto escolar, estudos apontaram que os alunos que apresentam segurança no relacionamento com pais e professores, admitem de modo mais positivo fracassos acadêmicos, atuam com mais autonomia, tem uma visão positiva de si mesmos (GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK 2004).

Outra teoria relevante para a área educacional, segundo GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2004) é a de avaliação cognitiva (RYAN, CONELL & DECI, 1985) cujos elementos, *autodeterminação* e *competência*, são concebidas como centrais da motivação intrínseca, caracterizada por meio de três asserções: a) alude ao chamado *locus* da causalidade, ou seja, as situações que promovam a experiência do *locus* interno de causalidade são fundamentais à consolidação da motivação intrínseca. Todavia a gratificação ou punição externa aumentam o *locus* externo de causalidade, o que poderá causar dano à motivação intrínseca.

b) Numa tarefa, o indivíduo ao receber *feedback* positivo e contingente ao seu desempenho, que indique competência, este proporciona o incremento de sua motivação intrínseca, enquanto um *feedback* negativo pode assinalar incompetência o que danifica a motivação intrínseca.

c) O contexto interpessoal e intrapessoal também contribui para a motivação, por meio de fornecer *feedback* relevante para situações de escolha, também pode exercer pressão para atuar, pensar ou sentir seguindo padrões sociais ou, finalmente, situações neutras que não contribuam para o indivíduo formar percepções de competência ou de causalidade pessoal.

O construto “aprendizagem espontânea” foi utilizado pela teoria da avaliação significando a aprendizagem originada por processos internos, como prontidão e

tendência, sem intervenção do contexto externo. A esse tipo de aprendizagem está agregada a outros processos como envolvimento na tarefa e interesse.

Para GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004) a validação do conceito motivação intrínseca para explicar o comportamento do indivíduo emancipou a psicologia de considerar válidos apenas os resultados de pesquisas em condições artificiais de laboratório. E, também significa poder superar o dilema nato ou aprendido para explicar o comportamento humano.

Baseada em pesquisa conduzida por LARSO, HAM e RAFAELI (1989), GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH E BZUNECK (2004) assevera que os resultados indicam que no geral a motivação de crianças e de adolescentes na escola não é intrínseca o que não surpreende visto que a escola se preocupa mais com os reforçadores da motivação extrínseca como a transmissão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e na avaliação do conteúdo ensinado, com atribuição de notas em vez de priorizar eventos que fortalecesse a motivação intrínseca.

2.1.2. A Motivação no Ambiente Escolar

Tendo em vista que a presente pesquisa consiste na aplicação e análise dos efeitos de uma estratégia de ensino lúdica, considerada motivadora no processo ensino-aprendizagem de História, como referencial teórico do estudo optamos pelos pressupostos das teorias da motivação intrínseca/extrínseca e de metas de realização no contexto escolar, visto que, nos últimos anos os estudiosos da área têm produzido conhecimentos relevantes à prática educacional, que podem auxiliar o professor em seu trabalho de despertar o interesse dos alunos sobre os conteúdos escolares, e também, inspirar a realização de novas pesquisas sobre a motivação do aluno (BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2004).

Portanto, visando sua compreensão a seguir apresentaremos uma síntese desses dois referenciais teóricos conforme foram descritos por GUIMARÃES e BZUNECK (2004).

2.1.2.1 A Motivação Intrínseca e Extrínseca

GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004:37), define a motivação intrínseca como *sendo escolha e realização de determinada tarefa por sua causa própria por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação*. Por conseguinte, quando o aluno executa uma tarefa movido pela motivação intrínseca, considera o próprio envolvimento como a principal recompensa, independente de fatores externos como demandas de pais e professores ou internos como obter boa avaliação na escola.

Nesta perspectiva a motivação intrínseca é compreendida como *uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos*. Além disso, a motivação intrínseca também é compreendida *como um importante propulsor da aprendizagem, adaptação e crescimento nas competências que caracterizam o desenvolvimento humano* (GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK 2004:37-38). Mas, a motivação intrínseca também pode ser influenciada pelo ambiente. Ainda segundo a autora um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercer novas habilidades e obter domínio.

Sobre a motivação no contexto escolar, a autora enfatiza que:

... é evidente que os alunos aprendem por gostarem ou estarem interessados por determinado assunto, mas também podem aprender por almejem altas notas, aprovação escolar ou agradar pais e professores. Em relação à promoção da motivação intrínseca no ambiente escolar a autora levanta uma questão que para a pesquisadora se configura na espinha dorsal da presente pesquisa: Portanto, quais são, então, os argumentos para se privilegiar a motivação intrínseca dos alunos para as atividades escolares? Com outras palavras perguntamos: Como promover a motivação intrínseca nas aulas de História? Uma vez que, a autora afirma que se envolver em uma atividade por razões intrínsecas gera maior satisfação e há indicadores de que esta facilita a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos. (GUIMARÃES op. cit., 2004:38).

A autora caracteriza da seguinte maneira o aluno intrinsecamente motivado para executar as atividades escolares:

- a) opta por atividades que representam uma oportunidade para o aprimoramento de suas habilidades.*
- b) presta mais atenção nas instruções apresentadas.*
- c) busca novas informações.*
- d) empenha-se em organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios.*
- e) tenta aplicar os novos conhecimentos a outros contextos.*
- f) A percepção de progresso produz um senso de eficácia em relação ao que está sendo aprendido, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para aquela atividade.*
- g) apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo.*
- h) os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo.*
- i) não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no seu desempenho.*
- j) a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupação, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes.*
- k) busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidades.*
- l) as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando.*

GUIMARÃES (ibidem:38).

Para GUIMARÃES (2004, ibidem p:39), *talvez pareça utópico encontrar alunos com tal padrão motivacional, em relação aos conteúdos escolares*. E, salienta que os professores ao reconhecer os fatores causadores da motivação intrínseca

podem ajudar o aluno a desenvolvê-las por meio de tarefas que possibilitem a sua manifestação em situações de aprendizagem.

Posto isto, a presente pesquisa parte do princípio que o jogo RPG, como estratégia de ensino nas aulas de História, promoveria nos alunos do ensino fundamental os comportamentos descritos acima.

A motivação extrínseca, ao contrário, tem sido definida *como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a recompensa de materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando obedecer aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competência ou habilidades* (GUIMARÃES *ibidem* 2004:46). No contexto escolar, a motivação extrínseca, por meio de avaliações, objetiva levar o aluno a acreditar que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados, por exemplo: elogios, notas, prêmios ou ajudará evitar problemas.

A maioria dos indivíduos atua no meio social movida por incentivos do ambiente, como prêmios ou punição, ao invés da motivação intrínseca que é dirigida pela realização da tarefa. A aprendizagem propiciada pela escola promove a motivação extrínseca, ocasionando nos indivíduos que ou terminam ou largam os estudos à sensação de alívio por estarem livres do domínio de professores. (GUIMARÃES *ididem* 2004).

Vários autores, segundo GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK (2004) fazem críticas as definições que procuram diferenciar motivação intrínseca da extrínseca em razão da primeira ser associada à autonomia e domínio e a segunda a heteronomia e controle externo.

A compreensão dos diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca implica em levar em conta a tendência do indivíduo de internalizar ações externamente motivadas e que isso ocorre ao longo de um *continuum*, cujas fases compreenderiam regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada (*idem*).

Para exemplificar esse *continuum* de desenvolvimento, a autora sugere imaginar as razões pelas quais um estudante realiza uma tarefa ou participa de uma aula:

No ponto inicial, a regulação externa, o estudante buscaria razões externas, como pressões, incentivos ou recompensas para justificar seu envolvimento: “posso ter problemas se não o fizer.”

No segundo nível a regulação introjetada é interna ao estudante porque ele não necessita da presença concreta do controle externo, mas permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo: “vou me sentir culpado se não o fizer”.

Na regulação identificada, o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais: “envolvo-me porque acho importante fazê-lo”.

A regulação integrada, o nível mais elevado do desenvolvimento, refere-se ao caráter autônomo e mais autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção. Os indicadores de sua ocorrência são os mesmos da motivação intrínseca, ou seja, a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade. Mesmo permanecendo instrumentais em relação à aprendizagem e desempenho, os comportamentos regulados de forma integrada têm importância similar aos comportamentos intrinsecamente motivados, que são autotélicos (GUIMARÃES ibidem 2004:47-48).

2.1.2.2. A motivação do aluno orientado a metas de realização

Segundo BZUNECK In: BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2004) a motivação para realização proposta por ATKINSON (1957) entre outros na década de 50 e que dominou as pesquisas nas décadas de 60 e 70, vai ser retomada com o enfoque em metas de realização por AMES (1992); MEECE, BLUMENFELD & HOYLE (1988), e URDAN (1997a).

BZUNECK (ibidem) traça um paralelo entre as duas teorias afirmando ser o objeto de pesquisa o ponto de encontro, a motivação para realização, ou seja, considera a conexão existente entre motivação e metas ou objetivos diversos, destacando a obtenção de sucesso ou a evitação de fracasso ou melhorar a competência.

Apesar dessas semelhanças, o autor destaca importantes diferenças entre as teorias: a) o conceito *meta* de realização tomou o lugar de *necessidade* ou *motivo* conceituado por ATKINSON 2) McCLAND e ATKINSON conceberam a motivação à realização como estável ou traço de personalidade, enquanto na visão atual cada situação particular pode afetar a motivação, sendo que na situação escolar, a atuação do professor e o próprio ambiente da sala de aula podem mudar a direção para as metas realização.

Vista desse modo, pode-se considerar sociocognitivista a fundamentação teórica da nova proposta de metas motivacionais por reunir elementos das teorias cognitivas quanto das que enfatizam a contribuição do meio ambiente social.

Segundo BZUNECK (ibidem) duas metas de realização foram especialmente estudadas, *a meta aprender* e *a meta performance*. A nomeação dessas metas varia de autor para autor, conforme a vertente teórica, três exemplos podem ser citados: autores da área de personalidade contrapõe as duas metas como DEWECK (1991) enquanto NICHOLLS (1984); DUDA e NICHOLLS, (19982) utilizam as denominações envolvimento na tarefa *versus* envolvimento do ego e AMES (1992) AMES e ARCHER (1988) se referem à meta de domínio *versus* meta performance. O autor esclarece que o termo *performance* não tem o significado de *desempenho do aluno*, pois envolve a denotação de desempenho que se pode observar e avaliar.

Ao descrever as metas de realização (idem) se concentra na polarização *meta aprender* x *meta performance*. Ele as considera diferentes, pois são mediadores cognitivos com interpretações exclusivas de situações aprendizagem. Ambas formam um sistema complexo composto por mediadores cognitivos, como propósitos, pensamentos, crenças e atribuições que produzem resultados na área cognitiva, comportamental e afetiva. Elas podem explicar o envolvimento do individuo numa tarefa específica, como obter boas notas ou ter sucesso em atividades da escola.

A relação entre motivação do aluno e a meta aprender é discutida por BZUNECK (ibidem) com base nos estudos de AMES (1992), ANDERMAN e MAEHER (1994).

Segundo esses autores alunos dirigidos à meta aprender procuram saber melhor os conteúdos e desenvolver habilidades e a criatividade. Para eles os bons resultados são consequência de seu empenho e esperam se desenvolver intelectualmente ao enfrentar tarefas difíceis, para as quais recorrem a estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem. Enquanto o sucesso promove sensação de orgulho, erro e fracassos são encarados como tropeços na tarefa de aprender, que podem ser superados ao explorar novas situações de aprendizagem. Ao desenvolver estratégias que levem a meta aprender o aluno estará também desenvolvendo a motivação intrínseca.

Os estudos sobre a meta performance, segundo BZUNECK (2004), têm apresentado tanto efeitos positivos quanto negativos.

Entre os efeitos negativos, AMES (1992); ANDERMAN e MAEHER (1994); PRINTRICH e SCHUNK (1996), mencionam que o aluno caracterizado como *meta performance* percebe desafios como prova de sua inteligência, daí avaliar a probabilidade com cuidado. Também procura estratégias de aprendizagem que assegurem um entendimento superficial. E procura se evadir diante de desafios percebidos como difíceis. Frente ao fracasso manifesta sentimentos de incapacidade e negativos como raiva, etc. Ao mesmo tempo tem a preocupação de aparecer como capaz ou não incapaz.

Entretanto, essa visão negativa tem sido desafiada por pesquisas mais recentes DEWECK e LEGGETT (1988) apud Bzuneck (ibidem) concluíram que algumas pessoas se beneficiam no desenvolvimento da meta aprender ao serem avaliadas de forma positiva e MEECE, BLUMENFELD e HOYLE (1998), numa pesquisa com alunos do ensino médio, descobriram que tanto a meta de domínio como a de performance se correlacionavam, de modo independente, com ativo engajamento cognitivo na aprendizagem.

HARACKIEWICZ (1997) avaliou o interesse de alunos universitários ao longo de uma disciplina, concluíram alunos com alta meta performance não perderam o interesse pela disciplina e tiveram melhor desempenho que os considerados como meta domínio.

No entanto, outras pesquisa encontraram resultados opostos, ou seja, efeito negativo da meta performance, o que indica que a relação entre as metas e aprendizagem seja mais complexa. Para muitos pesquisadores a meta performance possui dois aspectos antagônicos: buscar o sucesso e evitar o fracasso. Antes deles, FREUD, McCLAND e especialmente ATKINSON (1957), como descrito anteriormente, usaram esses constructos para explicar a motivação.

Estudos recentes também advogam a divisão da meta performance em aproximação (desejar ser o melhor) e evitação (não ser visto como incapaz). Portanto, devem ser admitidas três metas mais relevantes: aprender ou tarefa, performance-aproximação e performance-evitação.

Em suma, os estudos sugerem como o padrão auto-regulador mais eficiente para a aprendizagem consiste em apresentar alta dose das metas domínio e de performance-aproximação e não ter a meta performance-evitação. E, também que a meta domínio é positiva para o indivíduo atuar em ambientes onde o conhecimento por si mesmo é valorizado.

No contexto escolar, onde há uma grande ênfase em avaliar o desempenho, ou seja, a meta domínio seria importante para os alunos desenvolver a meta performance-aproximação e impedir o contágio com o fracasso.

Além dessas metas discutidas anteriormente, as tarefas no contexto escolar são influenciadas por outros objetivos de realização apresentados pelos alunos. Destes, três têm sido destacados: recompensas externas, sociais e alienação acadêmica,

Quanto à primeira, recompensas externas observamos que, em geral, os alunos estudam para serem aprovados ou receber recompensas com prêmios ou presentes. Alguns pesquisadores, PRINTRICH e GARCIA (1991) e YOUNG (1997) consideram que esta meta faz parte da meta performance.

Na adolescência, metas de caráter social aparecem como motivadoras do comportamento no contexto escolar. Buscar a aprovação de pares ou adultos ou retribuir os esforços dos pais constituem metas sociais.

A meta de alienação acadêmica, ou de evitação do trabalho tem sido estudada especialmente no ensino superior (ARCHER, 1994; DUDA & NICHOLLS, 1992; NICHOLLS & PATASHNICK & NOLEN, 1995). A característica dessa meta é fazer os deveres escolares com o mínimo esforço, por isso também ser denominada evitação de trabalho. Alunos que desenvolvem essa meta não estão preocupados com desempenho acadêmico nem consideram este como prova de capacidade, eles procuram assegurar em atividades extra classe ou escolar a auto-estima.

As conclusões de BZUNECK (ibidem) sobre metas de realização são importantes para o nosso estudo, especialmente porque explicam a qualidade de envolvimento do aluno e abre a possibilidade de intervenção do professor, uma vez que apesar de estáveis são passíveis de mudanças em resposta ao ambiente escolar.

A nossa proposta de uma estratégia pedagógica utilizando o jogo RPG se baseia nessa possibilidade é contribuir para que os alunos desenvolvam metas que os ajude uma melhor realização pessoal. A fim de analisar os dados coletados neste estudo utilizaremos mais adiante entre as metas discutidas por BZUNECK (ibidem) as metas de realização domínio e performance com seus dois pólos aproximação e evitação e a meta alienação acadêmica.

2.2. Jogo e Ludicidade

Para BRENELLI (1996), a importância da criança aprender brincando é muito antiga na História da humanidade. Essa idéia surgiu com os gregos e romanos, mas foi com FROEBEL que os jogos passam a fazer parte da educação, tornando-se o ponto central da sua teoria. Com o advento da Escola Nova e os novos ideais de ensino, o jogo tem sido cada vez mais utilizado com o objetivo de facilitar as atividades escolares.

Na literatura sobre o jogo e a educação BRENELLI (1996) constatou que os professores DECROLY, DEWEY, CLAPARÈDE e MONTESSORI consideraram o jogo muito relevante para o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança. E, contribuíram para sua divulgação no meio educacional.

Entretanto, a autora alerta que caso a utilização dos jogos na escola ocorra apenas por divertimento, *rebaixa-se à educação e a criança, porque se despreza essa parte do orgulho e de grandeza que dá seu caráter próprio ao jogo humano* (BRENELLI apud CHATEAU, 1996:20).

Ao explicar o pensamento de CHATEAU (1954-1987), a autora afirma que, por um longo período não ficou não ficou muito clara a idéia de que o jogo pudesse conduzir ao trabalho. Apesar disso, com o surgimento da Escola Nova os educadores passaram a utilizá-la. Porém, ela alerta para o cuidado da aplicação do jogo como prática pedagógica, visto que, considera muito importante esclarecer as relações entre o jogo e o trabalho.

Ressalta a necessidade de compreendermos o jogo no contexto escolar sem reduzi-lo a trabalho e também sem dicotomizá-lo. Na visão de BRENELLI (1996 p:20), CHATEAU considera que *o jogo na escola deve ser visto como um encaminhamento ao trabalho, uma ponte entre a infância e a vida adulta*.

Afirma (ibidem) que o autor defende o jogo na escola por causa das possibilidades que o contexto lúdico propicia à criança, tais como: *o domínio de si, a criatividade, a afirmação da personalidade, o imprevisível*.

Na sua aceção sobre o autor considera que o jogo se configura numa atividade séria originada da vontade da criança que exige desta esforço e determinação no cumprimento de uma determinada tarefa ou prova. Através dos jogos a criança aprende o que é uma tarefa, organiza-se, porque há uma tarefa que a si mesma se outorga como uma obrigação moral. Ao jogar, a criança aceita as regras do lúdico com um acordo social tácito.

O que satisfaz a criança no jogo é a dificuldade e o desafio, possíveis de serem facilmente transponíveis.

BRENELLI (1996:21 apud PIAGET, 1970) aponta que o jogo na escola *tem importância quando revestido de seu significado funcional*. Por isso, muitas vezes sua prática no contexto escolar foi tratada com uma certa negligência por ser considerado *uma atividade de descanso ou apenas o desgaste de um excesso de energia*.

A autora destaca que para PIAGET (1970) a importância da teoria de GROOS que concebe o jogo como: *um exercício preparatório, desenvolvendo na*

criança suas percepções sua inteligência, suas experimentações, seus instintos sociais etc. Todavia, esta relação funcional do jogo, feita por GROSS, ganha significação, se baseada na noção de assimilação (loc.cit., p:21).

De acordo com PIAGET apud BRENELLI (1996), através dos jogos ou brincadeiras, a criança assimila ou interpreta a realidade a si própria, conferindo dessa forma à atividade lúdica um valor educacional muito grande. Nesta perspectiva, sugere que a escola possibilite à criança situações de aprendizagem mediadas dos jogos para que ela assimile as realidades intelectuais, e estas não permaneçam exteriores à sua inteligência.

Segundo a autora, para ocorrer uma adaptação à realidade é preciso que haja uma síntese entre assimilação e acomodação. *O jogo, no qual prevalece à assimilação pela própria evolução interna, pouco a pouco se transforma em construções adaptadas, exigindo sempre mais de trabalho efetivo.* Em síntese destaca: *numa escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrem entre o jogo e o trabalho* (p:21).

Na sua acepção BRENELLI (1996) considera que devido à relevância do jogo na educação das crianças as considerações de CHATEAU e PIAGET apresentam as mesmas convergências, no sentido de ambos alertarem para uma aplicação adequada deste poderoso instrumento pedagógico, tanto em ambientes escolares como em situações psicopedagógicas.

Numa revisão bibliográfica acerca do jogo no contexto escolar BRENELLI (1996), destaca alguns autores seguidores dos referenciais teóricos de Piaget, tais como: Kamii (1984); Kamii e DeClark (1986); Kamii e DeVries (1990); Furth (1974); Chadwick e Tarky (1990).

No livro *A criança e o número* KAMII (1984) ilustra significativamente o uso de jogos de regras como meio para o aluno estabelecer relações, quantificar objetos e cita uma série de atividades lúdicas, com o objetivo de permitir a construção da estrutura numérica pela criança.

KAMII e DECLARK (1986), afirmam que os adultos fazem uma grande diferença entre o jogo e o trabalho, defendendo o ponto de vista de que as escolas têm a função de preparar as crianças para aprenderem a viver e trabalhar no mundo dos adultos.

No livro *Jogos em Grupo*, KAMII e DEVRIES (1990) afirmam que os pais precisam reconhecer o valor educacional dos jogos, e apoiarem os professores na sua utilização em sala de aula, visto que, muitos não os empregam por medo das reclamações dos pais pelo fato das crianças não levarem lições para casa. Ressaltam que as crianças aprendem mais em jogos em grupo do que em muitas lições preparadas pelos professores.

KAMII e DEVRIES (1990) no livro *Jogos em grupo* apresentam um programa de jogos de regras realizados em grupo, os quais favorecem o pensamento em geral, o desenvolvimento da cooperação e da autonomia. Eles procuram mostrar que as crianças aprendem por meios de jogos e que o professor pode maximizar sua aprendizagem.

FURTH (1974), em seu livro *Piaget na prática escolar*, apresenta um programa destinado a promover o desenvolvimento do pensamento da criança, utilizando jogos e brinquedos ligados ao corpo, aos sentidos, à lógica e às representações.

BRENELLI (1996) afirma que a matemática é a área que muito tem voltado seu interesse para os jogos, visto que aos poucos os estudiosos do assunto perceberam que o ensino de matemática vai além da simples transmissão de saberes. Essa mudança de atitude ocorreu graças aos fundamentos teóricos de Piaget, Bruner, e Vigotsky.

Para finalizar a autora acrescenta que para as crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem dos saberes escolares os jogos teriam uma dupla finalidade: motivar o estudo e contribuir para o aprimoramento ou construção

2.2.1. O Espaço Escolar Com Forma e Função de Terreno de Jogos: um lugar sagrado

HUIZINGA (2004), ao caracterizar o jogo, afirma que tal atividade se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o “lugar sagrado” não pode ser formalmente distinguido do terreno do jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todas as formas e as funções de

terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.

Estendendo-se o pensamento de HUIZINGA (2004) para o campo educacional, percebe-se que o espaço escolar igualmente se configura num “lugar sagrado”, onde os jogos e brincadeiras realizados freqüentemente por alunos de diferentes faixas etárias nos pátios, corredores e classes na maioria das vezes, são considerados falsos pelos professores, pois de acordo com MARCELINO (1997) a escola nega o lúdico porque nega a criança e desrespeita sua cultura.

Mas o espaço escolar também reúne as condições necessárias para a manifestação de um currículo oculto propício para a realização de jogos e brincadeiras, pois tem a forma e a função do terreno do jogo, ou seja, se constitui num lugar proibido, isolado, fechado, sagrado, em cujo interior se respeitam e desrespeitam determinadas regras. Um mundo temporário dentro do mundo habitual, dedicado à prática de diversas atividades especiais envolvendo ensino-aprendizagem, jogos e brincadeiras.

E, tal fato pôde ser constatado ao observarmos na escola, no período noturno, alunos do ensino médio jogando RPG (Jogo de interpretação de personagens). Este acontecimento marca o meu primeiro contato com essa modalidade de jogo e o surgimento da idéia de desenvolver uma metodologia de ensino inspirada no RPG. A seguir o relato desse primeiro contato.

Numa noite de 2005, ao entrar na classe do primeiro ano do ensino médio do período noturno, os alunos informaram que não tiveram a aula anterior (estavam de janela) devido à ausência de um determinado professor, portanto, a sala de aula transformou-se num lugar ideal para a prática de brincadeiras e jogos – o lugar sagrado. Logo, observei num dos cantos da classe, ao lado da janela, um grupo de cinco alunos; aqui denominados por: D¹, D², A, S, e W conversando animadamente. Aproximei-me deles e notei que sobre as carteiras havia algumas folhas de cadernos contendo algumas informações, lápis, dados e uma revista. Indagados sobre o que estavam fazendo ali tão animados, o aluno D¹ respondeu que jogavam RPG, as folhas eram as fichas dos personagens que cada um deles havia criado e ele estava “mestrando” o jogo.

Diante da resposta do aluno, perguntei sobre suas regras de funcionamento e D¹, solicitamente, explicou que se tratava de um jogo de interpretação de personagens e rapidamente o descreveu. Acrescentou que freqüentemente o grupo se reunia no período de aula quando estavam de “janela” ou no horário do intervalo, esporadicamente aos sábados e domingos na “Escola da Família” ou no campo de futebol ao lado da escola. Há um ano estavam jogando a mesma partida, pois o jogo não precisa ter fim.

Posteriormente, lembrando a conversa com os alunos sobre o jogo, constatei que, além de gostarem de jogar RPG, entre eles havia algo mais em comum: todos apresentavam excelentes desempenhos acadêmicos em História.

Desde o início do ano letivo, eu havia notado que aqueles alunos gostavam muito de História, visto que participavam ativamente das aulas com perguntas, comentários relevantes e normalmente tinham um excelente desempenho acadêmico em História. Também chamava a atenção o fato que não faziam nenhuma anotação no caderno, aliás, não usavam o caderno e nem o livro didático durante as aulas de História.

Contudo, pelos questionamentos e comentários realizados, era evidente que já conheciam os assuntos estudados em classe, por isso nunca me importei com o fato de não realizarem anotações ou consultarem o livro didático em classe, uma vez que participavam oralmente das aulas e freqüentemente apresentavam um excelente rendimento acadêmico.

Depois do meu primeiro contato com o jogo através desses alunos, sempre que possível durante as aulas ou nos corredores da escola conversava com um ou outro integrante do grupo sobre o funcionamento do jogo, descobri que em casa todos liam vários livros de História, principalmente História medieval, uma vez que precisavam reunir informações para criar enredos, cenários e personagens. Todos declararam sua maior preferência pelo estudo da disciplina, por isso refletindo sobre esses fatos compreendi que para aqueles alunos o RPG certamente motivava a aprendizagem de História.

Segundo GUIMARÃES In: BORUCHOVITCH & BZUNECK 2004), obviamente os alunos aprender por gostar ou estar interessados pelo assunto, entretanto, também aprendem por desejarem notas, promoção ou agradar seus pais

e professores. Porém, aqui no caso em particular, alunos jogadores de RPG além de demonstrar que gostavam da matéria, evidenciavam que também aprendiam porque em casa e na escola buscavam informações consideradas relevantes para criar enredos e personagens para o jogo.

No decorrer do ano letivo, várias vezes D¹ e A. me convidaram para participar das partidas que ocorriam aos domingos no campo de futebol ou na “Escola da Família”, porém, nunca aceitei porque não achava conveniente jogar RPG com adolescentes. Todavia, considerava o jogo muito interessante e certa vez disse para D¹ que queria aprendê-lo, este prontamente me emprestou seu manual⁵ que contém todas as informações sobre o funcionamento do RPG.

2.3 Concepções do Ensino de História

Para BASSO (2000), o ensino de História na rede pública estadual envolve a questão da formação do docente que leciona a disciplina e a sua prática pedagógica. A atuação do professor não está relacionada apenas com aplicação de determinadas técnicas, recursos didáticos e fundação teórica, mas também está atrelada a concepções teóricas relacionadas com o tipo de sociedade, ao homem e ao processo de conhecimento defendidos pelo professor.

Neste sentido, não só o conteúdo que determina o caminho do processo de ensino e aprendizagem, mas também a concepção de História do professor. Consequentemente o que será ensinado e como será ensinado encontram-se mediados pela concepção de mundo do professor de História.

Dessa forma, a formação obtida na universidade ou nos cursos de pós-graduação, baseada na visão positivista ou as consideradas mais críticas, influencia sua atuação em sala de aula, ensinando uma história factual e cronológica ou uma história que permita apreender a historicidade da realidade.

Todavia, a formação do educador que hoje leciona na rede de ensino fundamental não pode ser tomada de forma abstrata e fragmentada, fora do contexto social. É preciso compreendê-la em suas determinações históricas, levando-se em conta a realidade econômica, social e política da sociedade

⁵ 3D&T Defensores de Tóquio 3ª Edição.

brasileira, que através do Estado, estabelece e aplica políticas educacionais que direcionam a formação do professor e as suas condições de trabalho.

Em consonância com o pensamento do autor acreditamos que para a compreensão da realidade do ensino de História, colocam-se como importantes, tanto a concepção de História do professor de História, mediadora da sua prática pedagógica, como a relação dessa formação com as determinações históricas, permitindo focalizar a educação no contexto da formação social capitalista brasileira.

A seguir apresentaremos uma síntese das concepções de História subjacentes ao ensino da disciplina, tais como: a positivista, o materialismo histórico e a História Nova.

Segundo BASSO (2000), a corrente do pensamento positivista se desenvolveu no século XIX. Ela concebeu o conhecimento como imitação do objeto ou dos fatos sociais e aceitou a possibilidade do resultado da aquisição de conhecimento ser uma cópia do objeto, desde que o sujeito desse processo seja imparcial, seja capaz de reprimir suas emoções, simpatias e antipatias. O que garante a cópia fiel do objeto é a neutralidade ou a imparcialidade.

Para a autora a teoria positivista fundamenta-se principalmente no princípio da separação entre sujeito e objeto. Aponta a situação da Física clássica que para o positivismo servirá de parâmetro de cientificidade, de total separação entre agente do conhecimento e o fenômeno a conhecer. Com implicações também na consideração do objeto como fato dado e acabado.

Dessa maneira a História como objeto de estudo, é considerada uma estrutura já dada de fatos que, para ser conhecido, basta descobrir, selecionar um grande número de acontecimentos com base em documentos confiáveis. Parafraseando MARX e ENGELS, BASSO (2000:47) aponta que *para os positivistas a ciência História é composta por uma coleção de fatos mortos*.

Ao conceber a História como sendo pronta e acabada, o positivismo privilegia a ordem burguesa, a normalidade, justificando e legitimando a sociedade capitalista. *Ao buscar as regularidades da vida social, encarando-as como se fossem naturais, universais e, portanto, a-históricas, sob a ótica da neutralidade, o*

positivismo supõe uma ciência, uma concepção e um conhecimento descomprometidos (BASSO, 200:48).

Nesta perspectiva, freqüentemente os saberes históricos, os grandes acontecimentos históricos e políticos são apresentados como fatos. O conteúdo escolhido se refere à História factual e seqüencial, que se inicia numa data a mais longínqua possível. Paralelamente a essa escolha está o princípio de que só se compreende o presente a partir do passado. Os assuntos que demonstram contradição, conflito, tensões e violências tendem a ser suavizados ou excluídos dos conteúdos apresentados aos alunos.

Segundo Basso, ainda no século XIX, desenvolveu uma outra concepção de História que se contrapõe tanto à corrente positivista quanto ao idealismo, elaborada por MARX e ENGELS, conhecida como concepção materialista da História. Além de apontar a tese marxista das determinantes das relações sociais, mostra que Marx define, na tese V sobre Feuerbach, o conhecimento como *uma atividade prática concreta do homem* (apud MARX e ENGELS, 1965:53). De acordo com a autora, os dois conceitos marxistas: o indivíduo como ser social e o conhecimento como atividade prática, são importantes para que possamos compreender o papel do sujeito na produção do conhecimento.

Os fundamentos desse método *são os indivíduos efetivos, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as encontradas aí quanto as engendradas pela ação deles* (Apud MARX e ENGELS, 1984:53). Consequentemente, os homens são os produtores, os agentes da sua história, embora encontrem limites impostos pelas condições estabelecidas e transmitidas pelos antepassados.

Nesta perspectiva, consideramos a história produto da atividade do homem, que garante a sua sobrevivência através do trabalho e pressupomos que a existência humana vai se modificando de acordo com as transformações do modo de produção. Dessa maneira, pelo trabalho os homens vão alterando suas condições de existência ao estabelecer determinadas relações com a natureza e entre os próprios homens (idem).

A partir desse processo os homens tomam consciência da sua realidade. A consciência decorre, portanto, das condições materiais de existência e não o

contrário. *Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência* (Apud MARX e ENGELS, 1984:54). A produção de idéias, embora esteja condicionada socialmente, influencia em certa medida, esse processo objetivo, por isso, reconhecemos que os interesses de classe influenciam a produção de conhecimento dos homens.

Para BASSO (2000) na visão materialista da História, ocorre interesses de classes que possibilitam uma percepção da realidade social. A classe revolucionária, que tem interesse na transformação da ordem social, representa a tendência do desenvolvimento histórico.

A oposição entre as forças produtivas e as relações de produção move a história, tendendo a ser superada com o surgimento de uma nova fase histórica. As classes revolucionárias teriam condições de perceber os processos sociais, porque os seus interesses que consistem na mudança do modo de produção, não se chocam com o desenvolvimento do processo histórico objetivo. Entretanto, esse *conhecimento é parcial, relativo e faz parte de um processo, não existindo assim garantia de alcançar a objetividade, mas a possibilidade, a tendência a essa apreensão objetiva da realidade.* (Apud SCHAFF, 1977:56).

Diante disso, na concepção marxista o ponto de partida na análise para o conhecimento do processo do desenvolvimento histórico é a sociedade burguesa, compreendida como a sociedade mais desenvolvida, uma vez que, ao partirmos das sociedades menos complexas, não há elementos para explicar o que potencialmente estava presente, pois não se sabe explicar as características que realmente se concretizariam (idem).

Para a autora uma metodologia de ensino e conteúdos articulados aos princípios materialista da História apresenta ao aluno a possibilidade de entender a sociedade em que vive como histórica, como uma construção dos homens no processo contínuo de apropriação e objetivação em relação à natureza e ao mundo cultural produzido pelos indivíduos reais. Ao entender a sociedade em que vive, o aluno poderá ter consciência da sua situação nela. Para que o aluno analise criticamente a sociedade, além de conteúdos que tratem problemas do presente, considerando as suas experiências cotidianas, é preciso iniciá-los nos

procedimentos da produção do saber histórico escolar, incentivando um relacionamento ativo e crítico com o saber e não concebendo o conhecimento como verdade pronta e acabada (idem).

Portanto, a formação crítica do estudante depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. Diante disso, contrariamente às outras concepções teóricas, que desvalorizam a transmissão do conhecimento existente, para a teoria histórico-social é importante para os alunos à apropriação do conhecimento elaborado e das características fundamentais do processo de produção.

Nesta perspectiva, para que o aluno se relacione ativa e criticamente com o conhecimento e análise o objeto de estudo necessitamos de um relacionamento professor/aluno diferente do modelo positivista. O professor dá a palavra para o aluno, que discute com base nos textos lidos, nas observações, nas entrevistas, na reflexão de textos coletivos produzidos pela turma e na experiência de vida. Embora o professor conduza o processo ensino-aprendizagem, o aluno é ativo, havendo participação, esforço e ação para aprofundar e incorporar conhecimentos novos, permitindo o conhecimento da realidade e da sua própria situação histórica.

Segundo a autora, o ensino de História mediado pela concepção histórico-social possibilita ao aluno situar e entender a sociedade contemporânea, apreendendo sua mobilidade. Relacionando com questões do presente, professores e alunos procuram entender o passado e outras realidades em espaços diferentes sob a luz da crítica da nossa sociedade. Só quando entendemos criticamente a sociedade burguesa, quando a entendemos como histórica é que podemos compreender o passado da humanidade.

Outra concepção de História, elaborada na primeira metade do século XX, vai também confrontar a chamada história tradicional ou positivismo histórico que tinha dominado o século XIX. Essa concepção, desenvolvida a partir de 1929, na França, formou a corrente historiográfica da *Ecole des Annales* ou História Nova protagonizada por autores marxistas como Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel (FONTES, 1990 in FONSECA, 2003).

Para FONSECA (2003) a História Nova realiza um diálogo crítico e de oposição com a corrente positivista, desconsiderando algumas posições e assumindo outras, e assim, modificando a forma de pesquisar, estudar e ensinar a História. Ela ampliou as fontes de estudo, passando também a utilizar fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), fontes audiovisuais (fotografias, CDs, filmes, programas de TV etc), além de obras de arte, como pinturas e esculturas. Em síntese, tudo que fosse registro da ação humana passou a ser considerada fonte de pesquisa para os historiadores.

Ao contrário da teoria positivista na concepção da História Nova, todos os homens e mulheres, ricos e pobres, negros, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados são sujeitos da história. A história não é produzida apenas por indivíduos, mas também por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes etc.

A História Nova preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados à vida das famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender. Ocupa-se de tudo aquilo que os homens e mulheres fizeram no passado e também realizam no presente. Reconhece que há várias formas de contar e viver o tempo. Os vários tempos convivem e o homem usa vários calendários. Portanto, a história nova não estuda apenas os fatos passados apresentados de forma linear, mas também a história nos diversos ritmos, tempos e espaços.

A historiografia brasileira, nas últimas décadas do século XX, inspirou-se principalmente na Nova História francesa e na historiografia social inglesa. Autores como Foucault, Le Goff, Thompson e Hobsbawn, por caminhos diferentes, abriram aos historiadores brasileiros a possibilidade da ampliação dos conceitos de política e história. Com isso, nota-se que entre as décadas de 70 e 90, temas até então menosprezados pela historiografia tornaram objeto de pesquisas nas universidades (FONSECA, 2003).

Entretanto, para a autora, na escola o ensino dessa história problematizadora, democrática, em oposição ao positivismo histórico não é predominante, uma vez que, ainda verifica-se a coexistência, de diversas correntes historiográficas influenciando a prática dos professores de História. Em síntese, em

diferentes realidades e momentos históricos uma abordagem considerada tradicional ou crítica se fez mais ou menos presente que a outra.

2.3.1. Parâmetros Curriculares e o Ensino de História

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: HISTÓRIA E GEOGRAFIA⁶ determina que ao longo do ensino fundamental, os alunos progressivamente possam ler e compreender sua realidade posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Nesse sentido, em relação ao estudo da História no ensino fundamental espera-se que os alunos sejam capazes de:

1. Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
2. Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
3. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
4. Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
5. Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de possíveis soluções, reconhecendo formas de atuações políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
6. Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
7. Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (1997:41).

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos elaborados pela Secretaria de Educação fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, que apresentam as linhas norteadoras do currículo nacional para o ensino fundamental.

2.3.1.1 A História no Ensino Fundamental

Desde a formação do Estado brasileiro a História tornou-se um conteúdo presente no currículo da escola elementar, visto que o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, criou a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, definindo *que os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações aritméticas (...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil* (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: HISTÓRIA E GEOGRAFIA, 1997:19).

O decreto estabelecia que a escola elementar deveria fornecer conhecimentos políticos incipiente e uma formação moral cristã à população. A História a ser ensinada envolvia História Civil atrelada à História Sagrada: uma se utilizava o conhecimento histórico como catequese e a outra para pretextos cívicos.

As propostas em vigor no ensino não separavam as idéias morais e religiosas das histórias políticas dos Estados, nem dos costumes dos povos. No período do Império prevaleceu o ensino religioso no currículo das escolas de primeiras letras e no nível secundário, objetivando dar legitimidade à união entre o Estado e a Igreja Católica.

Entretanto, a História ainda aparecia como disciplina facultativa do currículo nos programas das escolas elementares. Os planos de estudos das escolas elementares das províncias que as criaram, na maioria das vezes, estabeleciam *noções de geografia e de história, principalmente, a nacional como disciplinas permitidas pelas autoridades e consideradas opcional ao ensino elementar* (Idem p.19).

A História como disciplina escolar independente ocorreu apenas em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do país, que apesar de público era pago e destinado às elites. A regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês e a História Universal acabou predominando, contudo se manteve a História Religiosa.

A História do Brasil foi incorporada ao ensino secundário depois de 1855 e, logo, após, foram desenvolvidos programas para as escolas elementares. Entretanto, ao lado da História Nacional, a História Sagrada também apareceu como matéria do programa das escolas elementares, como conteúdo integrante de educação moral e religiosa.

Todavia, por volta de 1870, sob influência das teorias científicas que travaram um embate com os setores conservadores ligados a um ensino moralizante dominado pela Igreja Católica, os programas curriculares das escolas elementares foram sendo ampliadas com a introdução das disciplinas de ciências físicas, de História Natural, com a adoção dos preceitos metodológicos das chamadas *lições de coisas* e a inclusão de tópicos sobre História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional.

Para aos professores que queriam aumentar a quantidade de disciplinas do ensino elementar, o ensino de História teria duas metas: estimular a imaginação dos meninos (com temas menos áridos) e fortalecer o senso moral, unindo-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a Instrução Religiosa.

Dessa forma, no final da década de 1870 foram realizadas novas alterações nos currículos das escolas primárias almejando criar programas de História Profana mais extenso e eliminar a História Sagrada. Tal fato traduzia a atmosfera das discussões sobre o fim da escravidão, transformação do regime político do Império para a República e a retomada dos debates sobre o ensino laico, visando dessa vez a separação entre o Estado e a Igreja Católica e sua extensão para outros seguimentos sociais.

Entretanto, se do ponto de vista do programa curricular a História no Império dividiu-se entre a História Profana e a História Sagrada, o mesmo não se poderia afirmar sobre a História ensinada. A precariedade das escolas elementares indicava que entre as propostas de ensino e sua aplicação na sala de aula sempre existiu uma lacuna.

De um modo geral, as salas de aula eram palco de uma prática de ensino bastante rudimentar. Por isso, as autoridades escolares exigiam dos professores o cumprimento mínimo da parte obrigatória composta de leitura e escrita, noções de Gramática, princípios de Aritmética e o ensino da Doutrina Religiosa. As disciplinas

consideradas opcionais raramente eram ensinadas, o que fez a História Sagrada prevalecer sobre a História Civil nacional.

Os programas de História do Brasil seguiam o modelo definido pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, principalmente governantes e membros do clero. A cronologia dos fatos era articulada pela sucessão dos reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros, de tal forma que *a história culminava com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação* (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: HISTÓRIA E GEOGRAFIA, 1997:19).

Nesta época as estratégias de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram poucos, resumindo-se à fala dos professores e aos poucos livros didáticos elaborados de acordo com o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as argumentações. Assim, ensinar História era transmitir os conteúdos dos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas.

Com o fim da escravidão, no final do século XIX, com a proclamação da República, a busca da racionalização das relações de trabalho e o processo migratório, houve novos desafios políticos. Nesse contexto ganharam força as propostas que apontavam a educação, especialmente a elementar, como forma de efetivar mudanças no país. O regime republicano, amparado por um nacionalismo patriótico, buscava introduzir o país num espírito cívico. Nesta perspectiva, a escola elementar acabaria com o analfabetismo realizaria a moralização do povo e assimilaria os imigrantes estrangeiros no interior de uma ideologia nacionalista e elitista que apontava a cada grupo o seu lugar no contexto social.

Em relação ao currículo escolar, os confrontos e discussões sobre a reelaboração de determinados conteúdos foram importantes para a definição das disciplinas escolares, dividindo aqueles educadores que almejavam disciplinas mais científicas e outros que objetivavam disciplinas literárias. Como resultado dessas disputas, as disciplinas foram ganhando maior autonomia, afirmando seus objetivos,

formando um corpo próprio de conhecimentos, desenvolvendo métodos pedagógicos. Dessa maneira, a História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.

O afastamento entre o laico e o sagrado ocorreu com a substituição da História Universal pela História da Civilização, transferindo-se o motor dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório, identificado com os próprios desígnios divinos. O Estado passou a ser visto como o principal agente histórico norteador das sociedades em estágio civilizatório. Por isso abandonou-se a periodização Universal, que indicava os Tempos Antigos com o tempo bíblico da criação, com o predomínio do sagrado sobre o tempo histórico, e passou-se ao estudo da Antigüidade do Egito e da Mesopotâmia, momento de surgimento da Civilização com o aparecimento do Estado forte, centralizado e da escrita.

A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja tarefa, juntamente com a História da Civilização, era de inserir o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. A História Pátria era entendida como o alicerce da pedagogia do cidadão, seus conteúdos deveriam destacar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de famosos personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional.

O civismo substituiu a moral religiosa e os conteúdos patrióticos não deveriam restringir-se ao âmbito da sala de aula. Por isso, desenvolveram-se nas escola festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos de culto aos símbolos da Pátria, que deveriam envolver o conjunto da escola marcando o ritmo escolar.

Os governos republicanos, nas primeiras décadas do século XX, realizaram várias reformas, entretanto, pouco fizeram para alterar a situação da escola pública, contudo, o período configurou-se num momento de fortalecimento das discussões em torno das questões educacionais e surgiram propostas alternativas ao modelo oficial de ensino, reprimidas pelo governo republicano. Como as defendidas pelas escolas anarquistas, com currículo e métodos próprios de ensino, no qual a História identificava-se com os principais momentos das lutas sociais, como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris e a Abolição da Escravatura.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, a partir de 1930, intensificou-se a centralização do poder federal e controle sobre o ensino. Dessa forma, o ensino de História era idêntico em todo o país, com ênfase para o estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América suplemento da civilização ocidental. Ao mesmo tempo refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais, no currículo escolar, em substituição a História e Geografia, notadamente para o ensino elementar.

Todavia, com a industrialização e a urbanização do Brasil, se repensou sobre a inclusão do povo brasileiro na História. Alguns atribuíam as causas do atraso econômico do país no predomínio de uma população mestiça, outros sinalizavam a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, suas particularidades culturais em relação aos outros países, como meio de garantir condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental.

Neste contexto nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial: sem preconceitos raciais e étnicos. De acordo com esta visão, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, formando um conjunto harmonioso de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada um colaborando com seu trabalho para o enriquecimento do país.

Apesar das propostas da Escola Nova que preconizava a substituição dos métodos de memorização pelos métodos ativos, aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, realização de trabalhos concretos, visitas aos museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os saberes históricos aos geográficos, o que o que prevalecia era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser mais parte importante no contexto escolar. Na realidade, em nível metodológico poucas mudanças ocorreram nesta época.

A prática pedagógica nas salas de aula continuou sendo a recitação de datas e nomes de personagens considerados mais importantes na História. O aumento da importância dos exames finais de admissão ao ginásio ou ao ensino superior acabava por sancionar, simultaneamente com a produção didática, uma

seleção tradicional dos conteúdos que eram vistos como a garantia de um bom desempenho acadêmico.

Entretanto, da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70 configurou-se no Brasil, um período de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. Podemos identificar dois importantes momentos nesse processo: o primeiro ocorreu com o fim da ditadura Vargas e o segundo durante o governo militar. Nos anos pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional uma disciplina importante na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção didática.

Coube a UNESCO, o papel de interferir na produção dos livros didáticos e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e as questões raciais, em especial na difusão de idéias racistas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico, dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade.

Nesta perspectiva, a tendência era substituir História e Geografia por Estudos Sociais. Essa proposta renovava o enfoque da disciplina que perdia o caráter do projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando a penetração da visão norte-americana nos currículos brasileiros.

Por influência de historiadores formados pelas universidades, no início dos anos 50 foi estabelecida uma nova divisão da História Geral e do Brasil para o ensino secundário.

Percebemos que, ao longo das décadas de 50 e 60, sob inspiração do nacionalismo desenvolvimentista, e da presença americana na vida econômica brasileira, o ensino de História, no nível secundário, voltou-se especialmente para o espaço americano, fortalecendo o lugar da História da América no currículo, com a predominância da História dos Estados Unidos.

A questão econômica ganhou espaço na disciplina com o estudo dos ciclos econômicos predominantes da cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. Paralelamente, introduziram-se, nos cursos das escola experimentais e vocacionais,

os programas de Estudos Sociais. As experiências no ensino elementar concentravam-se no desenvolvimento da idéia dos círculos concêntricos, indicando o predomínio de um discurso de homogeneização, de educação para o trabalho, de um preparo voltado para o mundo urbano e industrial.

Sob a influência da historiografia marxista e da História Nova, no nível secundário, foram propostos estudos econômicos baseados nos modos de produção, com uma abordagem histórica que enfatizava as mudanças econômicas e os conflitos entre as classes sociais, em detrimento da História tradicional que valorizava o político e a trajetória vitoriosa da classe burguesa na consolidação do mundo moderno.

A pesar das propostas de Estudos Sociais, nas escolas primárias, prevaleciam os conhecimentos históricos baseados nas comemorações cívicas, e nas séries finais preparavam-se os alunos com resumos da História colonial, imperial e republicana para atender aos exames de admissão.

Durante o governo militar, com a publicação da Lei n.º 5.692/71, ocorreu a consolidação dos Estudos Sociais em detrimento de História e Geografia. Dessa maneira os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, misturados com temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Consequentemente os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou desapareceram, ganhando contornos ideológicos de um nacionalismo destinado a justificar o projeto nacional preparado pelos militares e implantado no país a partir de 1964.

Os Estudos Sociais organizados em círculos concêntricos tinha como premissa que os estudos sobre a sociedade deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, devendo, pois, partir do concreto ao abstrato em etapas sucessivas. Assim iniciava-se o estudo do mais próximo, a comunidade ou o bairro, indo paulatinamente ao mais distante, o município, o estado, o país, o mundo. Os conteúdos ordenados hierarquicamente deveriam respeitar a faixa etária do aluno, por isso a história do mundo não deveria ser ensinada na escola primária, por ser considerada distante e abstrata.

Consequentemente essa visão da disciplina gerou os chamados pré-requisitos de aprendizagem, representando a necessidade da aquisição de noções e

de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Para compreender a História o aluno deveria dominar, em princípio, a noção de tempo histórico. Todavia, o desenvolvimento dessa noção no ensino limitava-se a atividade de organização do tempo cronológico e de sucessão das datas, calendário, ordenação temporal, seqüência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear e progressiva dos acontecimentos, foi sistematicamente utilizada como referência para diferenciar os períodos históricos.

Mas as mudanças ocorridas durante o governo militar não se restringiram às mudanças no currículo e nos métodos de ensino. O fim do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos da escola de primeiro grau trouxeram importantes transformações no público escolar. Entretanto, à medida que se ampliavam as oportunidades de acesso à escola para a maioria da população, ocorria uma deterioração da qualidade do ensino público.

Visando atender à demanda de profissionais da área de Estudos Sociais os governos militares permitiram a criação dos cursos de Licenciatura Curta o que contribuiu para o avanço das instituições privadas no ensino superior e uma desqualificação profissional dos professores. Acrescentamos que, os Estudos Sociais, que praticamente ignoravam as áreas de conhecimentos específicos em favor de saberes puramente escolares, contribuíram para o afastamento entre as universidades e as escola de primeiro e segundo grau. Isso prejudicou o diálogo com entre a pesquisa acadêmica e o saber escolar, bem como atrasou as necessárias introduções de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no contexto escolar.

Por tudo isso, ao longo da década de 70 as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressividade com o aumento das associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB) que se abriram aos professores, e seu engajamento na batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais.

Posteriormente no processo de democratização dos anos 80 os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares. A clientela escolar formada por vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração: do campo para as cidades, e entre os Estados, com

acentuado processo de diferença econômica e social, forçavam mudanças no ambiente escolar. As novas gerações de alunos habituavam-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se tornaram canais de informação e de formação cultural. Entrava pelas portas das escola uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. Essas mudanças passaram a ser consideradas e discutidas no meio educacional preocupado em absorvê-las à organização e ao currículo escolar. Os professores tornaram-se uma importante voz na configuração do saber escolar, diminuindo o poder dos chamados técnicos educacionais.

Nesta circunstância iniciaram-se os debates sobre o retorno da História e da Geografia ao currículo escolar a partir das séries iniciais de escolarização. Reforçaram-se os diálogos entre pesquisadores e docente do ensino médio, ao mesmo tempo em que se assistia a uma expansão dos cursos de pós-graduação em História, com presença significativa de professores de primeiro e segundo graus, cuja produção foi absorvida parcialmente pela expansão editorial na área do ensino de História e da historiografia.

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional.

A história tradicional foi duramente contestada e suas correntes historiográficas de apoio: o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, formadoras de grandes projetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas em dúvidas. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e seqüência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, almejando desenvolver com os

alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação e da sociedade de consumo.

Ao mesmo tempo em que se revisavam as correntes historiográficas, ocorreram novos estudos no campo das ciências pedagógicas, notadamente no campo da psicologia cognitiva e social. Disseminaram-se estudos sobre o processo ensino-aprendizagem nos quais os alunos eram considerados participantes ativos do processo de elaboração do conhecimento. Uma perspectiva que, para o ensino de História, significava valorizar atitudes ativas do sujeito como construtor de sua História, em consonância com a visão de alguns educadores sobre a concepção construtivista.

Os conteúdos de História passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender um público ligado a um intenso presentismo, voltado para idéias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico. Os currículos foram ampliados a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros do ensino fundamental, com a introdução dos conteúdos de História.

Diante disso, os professores perceberam a impossibilidade de se transmitir o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos, buscando alternativas às práticas da História oficial. Questionando-se sobre se deveriam iniciar o ensino da História pela História do Brasil ou Geral alguns professores optaram por uma ordenação que intercalasse os conteúdos das duas histórias num processo contínuo da Antigüidade até nossos dias. Outros optaram pela História Temática e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos. Para os que optaram por trabalhar pela segunda via, iniciou-se um debate, ainda em curso, sobre as questões relacionadas ao tempo histórico, revendo a sua dimensão cronológica, as concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, as noções de decadência e de evolução.

Os métodos tradicionais de ensino têm sido questionados com maior ênfase. Os livros didáticos, difundidos largamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e atividades propostas. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal.

Dessa forma, compreendemos que o ensino de História atualmente está em processo de mudanças significativas em seu conteúdo e estratégia de ensino.

Na maioria das vezes no ensino fundamental, especialmente do primeiro ao quarto ciclo, a História tem permanecido distante dos interesses dos alunos, presa às fórmulas prontas dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania.

Destacamos que nas últimas décadas, houve significativos questionamentos por parte dos historiadores, relativos aos agentes condutores da história (indivíduos e classes sociais), sobre as fontes documentais que devem ou podem ser usadas nas pesquisas e quais as ordenações temporais que devem ou podem prevalecer. Consequentemente, o conhecimento histórico tem sido ampliado por pesquisas que têm transformado seu campo de atuação.

Por outro lado, também tem sido criticada, uma produção histórica que legitima determinados setores da sociedade, vistos como únicos condutores da política da nação e de seus avanços econômicos. Tem sido considerada, por sua vez, a atuação dos diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação na configuração do presente, passado e futuro.

A aproximação da História com outras ciências sociais, particularmente com a Antropologia, aumentou os estudos de povos de todos os continentes, redimensionando os estudos de populações não-européias. A variedade de povos e de culturas em tempos e espaços diferentes tem sido estudada, considerando-se a diversidade de vivências no interior de uma dada sociedade, na medida em que grupos e classes sociais manifestam especificidades de linguagens, de representações de mundo, de valores, de relações interpessoais e de criações cotidianas.

O questionamento sobre o uso exclusivo de fontes escritas levou a investigação histórica a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, aperfeiçoando métodos de leitura de forma a abranger as várias

formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica.

Os estudos minuciosos de diferentes grupos sociais e povos trouxeram como resultado também transformações nas concepções de tempo, rompendo com a idéia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade. As pesquisas consideram que, no confronto entre povos, grupos e classes, a realidade é moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanência de costumes nos valores, por transformações rápidas e lentas.

O conhecimento histórico, como área científica, tem influenciado no ensino, afetando conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem. Contudo, não têm sido essas transformações as únicas a afetarem o ensino de História. As escolhas do que e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas. Estabelece relações com várias transformações da sociedade, especialmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a intensa relação entre os estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação, com as contribuições pedagógicas – especialmente da Psicologia social e cognitiva – e com propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à formação da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais.

Destacamos que, para a sociedade brasileira atual a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que, se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.

Nesta perspectiva, a partir dessa dimensão, surgem desafios para o trabalho histórico que visa à constituição de uma identidade social do estudante, fundada no passado comum do seu grupo de convívio, mas articulada à história da população brasileira. Assim, os estudos históricos devem abranger três aspectos fundamentais.

Primeiramente, a inclusão da formação da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo.

Portanto do trabalho com a identidade emerge também a questão da construção de continuidade e de permanências. Nesse sentido, é relevante a compreensão de *eu* e a percepção do *outro*, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. Para existir a compreensão do *outro* os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o *outro* exterior, o *forasteiro*, aquele que vive em outro local. Para existir a compreensão do *nós*, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, configuram-se em diferentes modos de vida.

O trabalho com identidade envolve um terceiro aspecto: a construção de noções de continuidade e permanência. É importante a noção de que o *eu* e o *nós* são diferentes de *outros* de outros tempos que viviam, compreendiam o mundo, trabalhavam, vestiam-se e se relacionavam de outras maneira. Ao mesmo tempo, é imprescindível a compreensão de que o *outro* é, simultaneamente, o *antepassado*, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e modificado.

Consequentemente, o conhecimento do *outro* possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferenças históricas vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o *outro* e o *nós* significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta

Essas considerações são importantes para explicitar os objetivos, os conteúdos e as metodologias do ensino de História que estão sendo propostos, nesse documento, para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental.

Consideramos, então, que o ensino de História envolve relações e compromissos como conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se efetuam no nível pedagógico e com a edificação de uma identidade social pelo aluno, relacionada às complexidades da sua realidade.

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma diferenciação básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar.

Consideramos que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, de acordo com seus objetivos.

Nesse processo de reelaboração, reúne-se um conjunto de representações sociais do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. Essas representações sociais são formadas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que denominamos saber histórico escolar.

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações.

Os fatos históricos podem ser compreendidos, como sendo aqueles relacionados aos eventos políticos, às festas cívicas e às ações de heróis nacionais, fatos esses apresentados de modo isolado do contexto histórico em que viveram os personagens e dos movimentos de que participaram.

Em uma outra concepção de ensino, os fatos históricos podem ser entendidos como ações humanas importantes, selecionados por professores e alunos, para análise de determinados momentos históricos. Podem ser eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou pertinências ocorridas na vida coletiva. Assim, por exemplo, dependendo das escolhas didáticas, podem se constituir em fatos históricos as ações realizadas pelos homens e pelas coletividades que envolvem diferentes níveis da vida em sociedade: criações artísticas, ritos religiosos, técnicas de produção, formas de desenho, atos de governantes, comportamentos de crianças ou mulheres, independências políticas de povos.

Os sujeitos da História podem ser os personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heróicas, de poder de decisão política de autoridades, como reis, rainhas e rebeldes. A História pode ser estudada, assim, como sendo dependente do destino de poucos homens, de ações isoladas e de vontades individuais de poderosos, em que pouco se percebe a dimensão das ações coletivas, das lutas por mudanças ou do poder exercido por grupos sociais em favor das permanências nos costumes ou nas divisões do trabalho.

O sujeito histórico pode ser entendido, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações ou permanências mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para a coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc.

O conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizados em uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos, identificados pelas datas, assumem a idéia de uniformidade de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e acumulativa. A seqüência dos acontecimentos sugere ainda que toda a humanidade

seguir ou deveria seguir o mesmo percurso, criando assim a idéia de povos atrasados e civilizados e ainda limitando as ações humanas a uma ordem evolutiva, representando o tempo presente um estágio mais avançado da história da humanidade.

O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda sua complexidade, cuja dimensão o aluno aprende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico dos indivíduos (idéia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos).

O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas também procura trabalhar também a idéia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais.

Os níveis de durações estão relacionados à percepção das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. As mudanças podem ser identificadas, por exemplo, apenas nos acontecimentos pontuais, como no caso da queda de um governo, da implantação de uma lei, do início de uma revolta popular. Podem ser identificadas, por outro lado, a partir de acontecimentos que possuem durações mais longas, como nas permanências e nas transformações econômicas regidas por governos ou partidos políticos, na permanência de crises financeiras ou na duração de uma lei ou costume. Podem, ainda, ser identificadas em acontecimentos de longuíssimo tempo, como os comportamentos coletivos mais enraizados, os valores e as crenças que permanecem por gerações, as relações de trabalho que atravessam séculos.

Os ritmos da duração, por sua vez, possibilitam identificar a velocidade com que as mudanças ocorrem. Assim, podem ser identificados três tempos: o tempo do acontecimento breve, o da conjuntura e o da estrutura.

O tempo do acontecimento breve é aquele representa a duração de um fato de dimensão breve correspondendo a um momento preciso, marcado por uma data. Pode ser no caso, um nascimento, a assinatura de acordo, uma greve, a independência política de um país, a exposição de uma coleção artística, a fundação de uma cidade, ou o início ou fim de uma guerra.

O tempo da conjuntura é aquele que se prolonga e pode ser apreendido durante uma vida, como o período de uma crise econômica, a duração de uma guerra, a permanência de um regime político, o desenrolar de um movimento cultural, os efeitos de uma epidemia ou a validade de uma lei.

O tempo da estrutura é aquele que parece imutável, pois as mudanças que ocorrem na sua extensão são quase imperceptíveis nas vivências contemporâneas das pessoas. É a duração de um regime de trabalho como a escravidão, de hábitos religiosos e de mentalidades que perduram, o uso de moedas nos sistemas de trocas ou as convivências sociais em organizações como as cidades.

Os diferentes conceitos: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída. Orientam, por exemplo, na definição dos fatos que serão investigados, os sujeitos que terão voz e as noções de tempo histórico que serão trabalhadas.

O conhecimento histórico escolar, além de se relacionar como o conhecimento de caráter científico nas especificações das noções básicas da área, também articula aos fundamentos de seus métodos de pesquisa adaptando-os para fins didáticos.

A transposição dos métodos de pesquisa para o ensino de História propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado. A escolha dos conteúdos, por sua vez, que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolve cuidados nos métodos de ensino.

Assim, os estudos dos tempos de convívio e nas suas relações com outros grupos e com a sociedade nacional, considerando vivências nos diferentes níveis da vida coletiva (sociais, econômicas, políticas, culturais, artísticas, religiosas), exigem

métodos específicos, considerando a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos. Existe uma grande diversidade cultural e histórica no país, explicada por sua extensão territorial e pela história de seu povoamento. As diferenças sociais e econômicas da população brasileira acarretaram formas diversas de registros históricos, tanto porque não tiveram acesso a processos formais de alfabetização como porque pertencem a culturas ágrafas, como no caso de populações indígenas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico sequer estudos de novos materiais (relatos orais, imagens, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar.

Ao se recuperar esses materiais, que são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha um outro papel na vida local, sem significar que se pretende fazer do aluno um pequeno historiador capaz de escrever monografias, mas um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço.

Consideramos que a escolha metodológica representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado. Didaticamente, as relações e as comparações entre o presente e o passado permitem uma compreensão da realidade numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato.

CAPÍTULO III – ROLE PLAYING GAME (RPG) E O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Neste capítulo descreveremos as regras do jogo RPG e sua importância como estratégia educacional, finalizando com a apresentação do planejamento de sua utilização para o ensino de História.

3.1. O Jogo RPG

RPG é um jogo de faz-de-conta, um jogo de contar histórias. A aventura acontece enquanto os jogadores tomam decisões, vivendo seus papéis em mundos de imaginação. Sentados à volta de uma mesa, anotando em papéis e jogando dados, eles experimentam aventuras épicas, viagens emocionantes e perigos apavorantes. A sigla RPG vem de RolePlayingGame, e significa *jogo de interpretação de personagem*. Jogar RPG é fazer de conta: o jogador finge ser outra pessoa, age como ela agiria e pensa como ela pensaria. É uma espécie de teatro, mas sem nenhum roteiro para seguir. A história apenas vai acontecendo.

Este tipo de jogo nasceu nos EUA em 1974. O primeiro RPG do mundo chamava-se Dungeons & Dragons (Masmorras e Dragões). Era um jogo de fantasia medieval, de espada e magia, com cavaleiros, elfos e magos explorando cavernas e ruínas para cumprir missões, desafiar monstros e conquistar tesouros. O mundo de D&D é muito mais conhecido no Brasil através do desenho animado Caverna do Dragão, que ilustra perfeitamente o jogo: um grupo de heróis combatendo o mal em um mundo fantástico.

A fantasia medieval se tornaria para sempre o tema mais popular do RPG. D&D evoluiu e tornou-se AD&D, Advanced Dungeons & Dragons, hoje o RPG mais popular do mundo. Apesar disso, com o tempo surgiram muitos outros jogos baseados em outros gêneros: ficção científica, horror, humor e sobre temas brasileiros como O Desafio dos Bandeirantes e a Era do Caos.

Jogar RPG é como assistir a um filme ou ler uma revista em quadrinhos, mas com o jogador participando da história. E, neste mundo de aventuras e perigos,

o jogador deve lutar e sobreviver, deve decifrar os enigmas, encontrar saídas e combater inimigos.

Uma partida de RPG não termina com vencedores ou perdedores. Vencer ou perder não é importante. Nem competir. O único grande objetivo de jogar RPG é criar uma história divertida e envolvente, na qual os jogadores fazem papel dos personagens principais. Em uma partida de RPG, têm-se um grupo de jogadores e um mestre.

Ressaltamos que devido ao dinamismo do RPG cada jogo planejado tem início marcado, porém sua duração ou fim depende da vontade do mestre e dos jogadores, visto que, ele poderá se estender por várias partidas ou aventuras que poderão durar dias meses ou até anos, pois o mestre propõe um desafio, uma aventura, e os jogadores devem resolver. Um jogo de RPG nunca acaba. Ele continua sempre, aventura após aventura, com os mesmos jogadores.

Para jogar os participantes precisam do manual, lápis, borracha, um dado comum de seis lados. O jogo aceita de quatro a seis jogadores, ou mais. Um deles será o mestre. Os outros recebem cada um uma ficha de personagem, mostrando o herói que será usado na aventura.

A seguir apresentaremos uma síntese das regras descritas no manual 3D&T, livro básico do RPG (defensores de Tóquio):

a) Os Heróis

O jogador de RPG faz de conta que é outra pessoa. Ele finge ser um personagem. Por isso, para jogar primeiro será preciso criar um personagem. O personagem é o herói que vai participar das aventuras, obedecendo aos comandos do jogador que o controla. Ele é como um lutador de videogame, que aplica golpes quando um botão é apertado. A diferença é que, em vez de apertar botões, o jogador diz em voz alta aquilo que fará. O jogador fala e o personagem realiza.

b) A construção do Personagem

Os módulos publicados até agora trazem vários personagens prontos para jogar. Usar o personagem pronto poupa o jogador de algum trabalho e permite começar o jogo mais rápido. Contudo, grande parte da diversão no RPG está

justamente em inventar seu próprio herói, e além disso objetivando a aprendizagem dos conteúdos de História e o desenvolvimento de habilidades relacionados à leitura, pesquisa e a escrita de textos, sugeri aos alunos que criassem seus próprios personagens.

De acordo com o manual, o primeiro passo para criar um personagem é escolher um conceito, uma idéia básica. O que seu personagem será? Um guerreiro bárbaro com um machado mágico e uma pele de pantera jogada nos ombros? Um feiticeiro caçador de vampiros? Ou um ninja biônico combatente de crime? O jogador pode ser tudo isso ou qualquer outra coisa que imaginar.

c) A Pontuação

Quanto mais pontos são usados pra se fazer um personagem, mais poderoso ele será. Assim os pontos servem para “medir” o poder de um personagem.

A pontuação inicial dos personagens jogadores é escolhida pelo Mestre, pois ele decide se será uma aventura para heróis iniciantes ou grandes campeões. Uma vez determinada essa pontuação, os personagens só podem conseguir mais pontos com Experiência.

O mestre também decide quantas desvantagens pode-se ter, e seu valor máximo. A seguir algumas sugestões de pontuação:

Pessoa Comum (0-4 pontos): estas pessoas têm seu poder de combate quase nulo. Quase nunca têm alguma característica acima de 1 (quase todas são zero). A maioria tem uma especialidade ou, mais raramente uma perícia (sua profissão). Podem uma ou mais vantagens, e nunca mais de uma desvantagem suave.

Novato (5 pontos): um herói em começo de carreira. Pode ter características e Focus até 3, e até duas desvantagens, ter até três desvantagens de 1 ponto cada, ou uma única desvantagem de 2 pontos. Esta é a pontuação típica para começar aventuras medievais.

Lutador (7 pontos): o personagem jogador já tem certa experiência como aventureiro, ter características e Focus até 4, e quaisquer vantagens pelas quais

possa pagar. Pode Ter até três desvantagens de 1 ponto cada, ou duas desvantagens de 2 pontos, ou uma única de qualquer valor.

Campeão (10 pontos) o personagem jogador deve ter muitas vitórias na carreira. Pode ter Características e Focus até 5. Até três desvantagens de 1 a 2 pontos cada, ou duas desvantagens de qualquer valor.

Lenda (12 pontos) o personagem jogador já conquistou o lugar entre os melhores do mundo. Esta é a pontuação máxima para um personagem jogador recém-criado. Ele pode ter Característica e Focus até 5, e até 3 desvantagens de qualquer valor.

Porém esta é uma medida não muito exata, válida apenas para personagens jogadores. Muitas vezes um personagem NPC pode ser feito com muitos pontos, e mesmo assim ter pouco poder de combate.

d) Características

As características são as informações mais importantes sobre o personagem: são números que dizem como ele é. Quanto mais altas, mais poderoso ele será. Elas variam de 0 a 5, mas certos personagens e criaturas poderosas podem ter características altas.

As características são: Força, Habilidade, Resistência, Armadura e Poder de Fogo. Elas também podem aparecer abreviadas F, H, R, A e PdF, respectivamente. Pessoas normais quase sempre têm zero em todas essas características; valor um corresponde ao máximo possível para “humanos normais”. Qualquer valor acima de um já é considerado heróico ou sobre-humano, o que é muito comum em aventuras 3D&T.

Quando um personagem é construído, cada ponto compra um ponto de característica. Por exemplo: doze pontos poderá ser usado para comprar Força 2, habilidade 4, Resistência 1, Armadura 2 e Poder de Fogo 3 ($2+4+1+2+3=12$). O do personagem.

e) Vantagens e Desvantagens

As vantagens são poderes ou habilidades especiais que cada personagem tem. Desvantagens são suas fraquezas, coisas que atrapalham seu desempenho. Cada personagem tem seu próprio conjunto de vantagens e desvantagens.

As vantagens são compradas com pontos. O personagem jogador não precisa gastar todos os pontos em características, ele poderá guardar alguns para ter coisas como um aliado, um ataque especial, invisibilidade e outras coisas. Cada uma tem seu próprio custo, geralmente um, dois ou três pontos, mas algumas podem ser bem mais caras. O jogador poderá comprar quantas vantagens quiser, se puder pagar por elas.

O jogador também poderá comprar desvantagens, para ganhar pontos. Cada desvantagem dá um, dois, três ou até quatro pontos extras para gastar com características ou vantagens.

f) Vantagens e Desvantagens Únicas

Todas as Vantagens e Desvantagens apresentadas a seguir são únicas, pois cada personagem pode possuir apenas uma delas. Muitas vezes elas indicam exatamente aquilo que o personagem é: um anão, elfo, goblin ou paladino, sendo estas as razões de serem únicas, visto que ninguém pode ao mesmo tempo ser anão e goblin, um centauro paladino, ou um elfo com membros extras. Uma vantagem é muito útil para escolher o conceito do personagem.

Contudo, em certos casos será permitido combinar Vantagens e Desvantagens únicas. Um paladino, por exemplo, pode ser Anão ou Meio-Elfo. E um Construto pode ter membros elásticos extras. Essas exceções são indicadas em cada caso. Um personagem com forma alternativa pode ter uma Vantagem ou Desvantagem única para cada forma, mas os problemas de todas elas se acumulam em qualquer forma que ele tiver no momento. Então, se uma de suas formas é um Construto, o jogador não poderá recuperar Pontos de Vida com descanso mesmo mudando para outra forma.

g) Anão (2 pontos)

Anões são uma raça típica em mundos de fantasia medieval, mas também podem ser encontrados em alguns cenários modernos e futuristas. Não ultrapassam 1,20m de altura, mas são mais robustos que os humanos, e podem usar qualquer arma, equipamento ou veículo projetado para eles.

Seres subterrâneos, todos os anões possuem naturalmente Infravisão (sentidos especiais) e resistência à magia. Além disso, eles também recebem mais um ponto em todos os outros testes de Resistência, como os paladinos (para os anões paladinos, esse bônus é cumulativo). Isso não aumenta seus Pontos de Vida além do normal para sua Resistência verdadeira.

Os Anões vivem três vezes ou mais que os seres humanos; qualquer ataque ou magia que provoque envelhecimento terá seu efeito três vezes menor neles. Eles também são inimigos ferozes dos goblinóides, recebendo um bônus de mais uma Habilidade sempre que lutam contra os goblins, hobgoblins e bugbears.

h) Anfíbio (0 pontos)

O personagem jogador pertence a uma das numerosas raças submarinas que existem em mundos de fantasia: tritões, sereias, nereidas, elfos-do-mar e tantas outras. A escolha será do jogador, mas todas elas têm as seguintes características em comum: anfíbios podem respirar e se mover na água com velocidade normal. Também possuem radar (de sentidos especiais), mas apenas embaixo d'água. Embora possam viver e agir fora d'água (sereias e outras raças com cauda de peixe podem criar magicamente pernas normais quando estão na terra), eles dependem da água para viver e são sensíveis ao calor: todos têm as Desvantagens Ambiente Especial: água e Vulnerabilidade: calor/fogo.

i) Centauro (2 pontos)

Centauro é um nome genérico para qualquer criatura que tenha um torso humano ligado a um corpo quadrúpede. Centauros típicos são meio humanos, meio cavalos, mas também existem raças de meio-leões, meio-lagartos, meio-aranhas e por esse motivo eles não podem usar roupas, armas, veículos ou equipamentos feitos para humanos (como se tivessem a Desvantagem Modelo Especial).

Centauros podem fazer com as patas dianteiras (cascos e garras) dois ataques extras por rodada. O dano desses ataques é baseado em Força (contusão), mas será sempre de 1d- independente da Força do personagem. Não é possível aumentar esse dano através de nenhuma Vantagem ou manobra.

Centauros recebem um bônus de +1 em todos os seus testes de Força que envolvem a metade inferior do corpo (exceto ataques com as patas dianteiras).

Esse bônus é aplicado sempre que o centauro tenta empurrar, puxar, carregar peso ou coisas desse tipo.

Em corridas, centauros recebem um bônus de Habilidade +1 apenas para situações como fuga e perseguição, mas não esquiva.

j) Construto (0 pontos)

O personagem jogador não nasceu, mas sim foi construído. Em mundos modernos, provavelmente será um robô ou andróide; em mundos medievais esta Vantagem quis que ele fosse um Golem, uma estátua feita com materiais raros e animada através de magia.

Construtos nunca precisam dormir, comer ou beber. São imunes a todos os venenos, doenças, magias que afetam a mente (ou seja, que tenham telepatia como exigência) e quaisquer outras que só funcionam contra criaturas vivas.

Infelizmente, Construtos nunca recuperam Pontos de Vida, nem com descanso, cura, magia, poções ou itens mágicos. Eles podem ser consertados, mas apenas por alguém que possua a Perícia Máquinas: um teste bem sucedido de habilidade +1 restaura 1 PV em meia hora. Em caso de falha, uma nova tentativa vai consumir mais meia hora. A critério do Mestre, o conserto também pode levar 4d horas em testes.

Construtos não podem ser magos, clérigos ou usar magia. Também não podem ser ressuscitados, mas eles nunca morrem realmente: um Construto que chegue a 0 PVs estará destruído, mas ainda pode ser consertado com a perícia máquinas. Um conserto não recebe Pontos de Experiência em uma aventura na qual tenha morrido.

k) Elfo (2 pontos)

Elfos são uma raça antiga, normalmente encontrada em mundos de fantasia medieval. Ele são esbeltos, têm orelhas pontiagudas e olhos amendoados.

São capazes de ver no escuro com perfeição, mas não na escuridão total: para isso deve existir uma iluminação, por menor que seja. Eles também vivem três vezes mais que os seres humanos; qualquer ataque ou magia que provoque envelhecimento terá seu efeito três vezes menor em elfos.

Eles recebem um bônus de +1 em seus testes de habilidade (até um máximo de H5) e +2 no dano total quando usar espadas longas ou arcos. Isso significa que, para receber bônus, devem personalizar seu dano como Força (corte) ou Poder de Fogo (perfuração); o jogador deve escolher apenas um deles. O dano personalizado significa que estão usando espadas ou arcos. Elfos sempre fazem testes de Resistência com reduto de -1. Isso não tem efeito sobre seus Pontos de Vida.

l) Fada (4 pontos)

Fada é um nome genérico para muitas pequenas criaturas da natureza altamente mágicas: pixies, sprites, dríades, sátiros, ninfas, etc...

Todas as fadas possuem H+1 (até um máximo de H5), aparência inofensiva, arcano e levitação. Por causa do seu pequeno tamanho e fragilidade contra magia também possuem modelo especial e armas mágicas. Fadas nunca podem comprar resistência à magia.

m) Halfling (1 ponto)

Os Halflings ou Hobbits são criaturas pequenas de pés peludos. Nunca atingem mais de 90 cm de altura e não podem usar roupas, armas ou equipamentos feitos pelos humanos (como se tivessem a Desvantagem Modelo Especial).

Um Halfling recebe + 1 em Habilidade, + 1 em Poder de Fogo (até no máximo de H5 e PdF5) e - 2 em Força (até no máximo de F0). Como os anões halflings têm resistência à magia.

n) Imortal (1 ponto)

Por algum motivo o personagem jogador poderá morrer, porém não continuará morto, pois algum tipo de força maior ou energia sobrenatural impedirá sua entrada no Reino dos Mortos e ele sempre retornará a este mundo. Isso

acontece porque o personagem pertence a uma raça imortal e recebeu uma dádiva ou maldição dos deuses, por isso tem algum poder regenerativo ou qualquer coisa assim.

Retornar da morte pode levar dias, semanas ou até meses. Em termos de jogo, caso o personagem morra durante uma aventura não poderá retornar antes da aventura seguinte. O personagem jogador não ganhará nenhum Ponto de Experiência durante essa aventura, mesmo que tenha derrotado adversários antes da sua morte.

Embora não possa permanecer morto, o personagem jogador poderá ser aprisionado para sempre, transformado em pedra, em pudim de ameixa, etc...

o) Licantropo (0 pontos)

O personagem jogador foi vítima de uma maldição ou pertence a uma raça capaz de se transformar em fera – lobisomem, homem-urso, homem-rato, homem-tigre, em qualquer caso na forma de fera. Todos os Licantropos têm F+1, A+1, Monstruoso e Vulnerabilidade à magia, armas mágicas e armas de prata.

Entretanto, a transformação não está sob controle do jogador: ela ocorre apenas em certas condições, independente da vontade. A licantropia é diferente para cada um, por isso o jogador e o Mestre devem discutir cada caso. Alguns exemplos:

- Fúria: uma forma especial da Desvantagem Fúria: além de sofrer os efeitos normais, o personagem jogador se transformará em fera até a luta terminar.
- Lua Cheia: um clássico, pois o personagem jogador se transformará quando enxergar a lua e somente retornará ao normal com o aparecimento do sol.
- Perto da Morte: o personagem jogador se transformará em fera apenas quando estiver perto da morte.
- Protegido: o personagem tem um protegido indefeso e se transforma apenas quando ele está em perigo. Neste caso não sofrerá com a redução de habilidade, mas também não ganhará pontos pela Desvantagem.

p) Meio-Elfo (1 ponto)

Um meio-elfo é o resultado da união entre um humano e uma elfa ou um elfo e uma humana. No entanto eles não possuem a maioria das habilidades dos elfos: podem apenas ver no escuro (com iluminação mínima) e vivem duas vezes mais que os seres humanos.

Um meio-elfo clérigo pode servir a qualquer divindade que aceite apenas humanos e/ou elfos. Meio-elfos também pode ser paladinos.

q) Membros-Elásticos (1 ponto)

O personagem jogador pertence a uma raça cujos braços, pernas ou tentáculos podem ir muito mais longe que o normal. Ele poderá apenas esticá-los ou violar o espaço-tempo e abrir um mini portal dimensional para levar seus braços a longas distâncias (no máximo dez metros). Não precisará de Poder de Fogo para atacar à distância, mas se quiser poderá atacar com socos e chutes.

s) Membros Extras (3 pontos cada)

Este personagem jogador pertence a uma raça com numerosos braços, pernas, caudas ou tentáculos. Essas criaturas têm maiores chances de acertar golpes e bloquear ataques: cada membro-extra permite jogar dois dados a mais em testes de Habilidade e Armadura, mas apenas em ataques e defesas normais (passos 1 e 4 no Turno de Combate): os bônus de membros extras não valem para testes de Características, fugas, esquivas, testes de perícias, testes que usam outras vantagens (ataque especial, ataque múltiplo, levitação, etc..) ou qualquer outro teste que não envolva ataque e defesa.

Qualquer personagem com membros extras sofre os mesmos efeitos de Monstruoso e Modelo Especial, mas sem receber pontos. Por motivos óbvios um personagem não poderá comprar essas duas desvantagens.

r) Paladino (2 pontos)

O personagem jogador é um guerreiro sagrado. Um soldado que recebeu poder dos deuses, guiado por nobres ideais de honra e justiça. Paladinos recebem 2

pontos de Focus que poderão ser gastos apenas nos Caminhos da Água e da Luz. Paladinos não podem possuir Focus em nenhum outro caminho.

Paladinos recebem um bônus de + 1 em todos seus testes de Resistência. Isso não aumenta seus Pontos de Vida normal para sua Resistência verdadeira.

Paladinos devem seguir os Códigos de Honra dos Heróis e da Honestidade. Eles podem servir aos Deuses do Sol, Justiça, Cura, Oriente, Paz, Conhecimento e Humanidade. Eles recebem automaticamente os Poderes Concedidos e devem cumprir as Obrigações e Restrições (veja em Deuses e Clérigos).

Apenas humanos e meio-elfos podem ser paladinos. A única exceção são os paladinos da justiça, que podem ser anões.

s) Troglodita (3 pontos)

Trogloditas são uma raça guerreira de homens-lagarto subterrâneos. Eles recebem Força+1 e Armadura+1, até no máximo de F5 e A5. Eles têm Infravisão (da Vantagem Sentidos Especiais) e invisibilidade (não funciona em situações de combate). Eles também têm as Desvantagens Monstruoso e Vulnerabilidade: frio/gelo. Apenas Trogloditas com as Vantagem Clericato podem usar magia, e mesmo assim nunca podem ter Focus acima de 3 em qualquer caminho.

O óleo dos Trogloditas obriga o alvo a fazer um teste de Resistência; falha resulta na perda temporária de 1 ponto de Força, durante 10 rodadas. O Troglodita somente fará isso novamente após 24 horas.

t) Goblin (-2 pontos)

Para Goblins, a perícia crime custa apenas 1 ponto em vez de dois. Todos os Goblins já começam com a Desvantagem Má Fama, sem ganhar pontos por ela. Eles nunca podem ser magos. Caso comprem clericato, terão direito a um Focus máximo de 2 em quaisquer Caminhos, exceto Luz.

Goblins podem ver no escuro com perfeição, exceto na escuridão total. Deve haver uma iluminação, por menor que seja. Eles também vivem duas vezes menos que os humanos: ataques que provoquem envelhecimento terão efeito duas vezes maior. Recebem bônus de +1 em seus testes de Resistência contra doenças comuns, não mágicas.

u) Morto-Vivo (-2 pontos)

O personagem jogador está morto, mas não encontrou o descanso eterno. Algumas coisas ainda o prende ao mundo físico. Mortos-vivos são imunes a todos os venenos, doenças, magias que afetam a mente (ou seja, que tenham Telepatia como exigência) e quaisquer outras coisas que somente funcionam contra criaturas vivas. Contudo eles podem ser afetados por magias, poções ou outros itens mágicos de cura (na verdade, usadas contra eles, essas coisas causam danos e não a cura. Eles podem recuperar Pontos de Vida com descanso ou com a magia Cura para os Mortos, uma versão necromante de Cura Mágica. Mortos-vivos nunca podem ser ressuscitados.

Todos os mortos-vivos têm um motivo forte que os mantém presos a este mundo. Eles têm obrigatoriamente uma Devoção ou Dependência, sem receber pontos por ela. Devoções comuns para mortos-vivos são servir ao mago ou clérigo que o invocou ou vingar-se de alguém que o matou. A Dependência mais comum para os mortos-vivos é o vampirismo, mas também existem aqueles que sugam almas ou devoram cérebros.

Embora mortos-vivos possam pertencer a raças não-humanas, eles perdem quaisquer poderes ou fraquezas raciais quando voltam da morte. Assim um anão morto-vivo não tem quaisquer bônus ou benefícios da Vantagem Anão.

3.2. Por que aliar RPG e Ensino de História

A noção de jogo educativo ou pedagógico surgiu pela primeira vez em 1911, num texto de Jeanne Girard. Na época, ela ocupava o cargo de inspetora das escolas maternas, e ao apresentar o método francês de educação maternal, Girard propôs *aliar a vocação natural da criança para o jogo com o dever educativo da escola* BROUGÈRE (1988:122). Assim, o jogo tornou-se um meio de educar a criança constituindo-se num fim em si mesmo para a criança e um meio para as professoras.

Nesta perspectiva, a inspetora criou uma nova fórmula: a noção de jogos educativos, ou a pedagogia do estratagema, no texto descrita da seguinte maneira: *a criança deve jogar, mas todas as vezes que você lhe dá uma ocupação que tem a*

aparência de jogo, você satisfaz essa necessidade e, ao mesmo tempo cumpre seu papel educativo (ibidem, p:122).

Embora, o presente estudo tenha sido realizado com alunos na faixa etária dos 11 aos 13 anos de idade consideramos a estratégia pedagógica de Girard, igualmente válida para motivar a aprendizagem de História de ensino fundamental, uma vez que, estudos realizados no campo da psicologia educacional apontam os jogos como facilitadores da aprendizagem. O jogo estimula a curiosidade e a sensibilidade das crianças e adolescentes, portanto, devem fazer parte do dia-a-dia da escola.

MARANHÃO (2003) afirma que de acordo com a teoria piagetiana o estágio operacional-formal se inicia a partir dos 11 anos em diante, e é considerado o último estágio do desenvolvimento cognitivo. Do ponto de vista orgânico a criança entrou na puberdade, e do intelectual começa a organizar seu pensamento como um sistema lógico. Porém, ainda tem dificuldades em resolver problemas que exijam analisar várias hipóteses ao mesmo tempo.

Segundo a autora os adolescentes buscam a sensação da conquista de algo novo e jogos intelectuais atrairão suas atenções. Ela considera como ponto forte dos adolescentes a discussão, a pesquisa, o contato com o grupo, aventuras e os desafios dos jogos eletrônicos.

GUIMARÃES (In BORUCHOVITCH & BZUNECK apud PRINTRICH e SCHUNK, 2004) aponta quatro origens da motivação intrínseca reveladas por resultados de pesquisas da área, que devem ser contempladas no planejamento das atividades escolares para torná-las potencialmente motivadoras: o desafio, a curiosidade, o controle e a fantasia.

Sobre o desafio, os pesquisadores, apontam que para promover a motivação intrínseca devem-se organizar tarefas que possuam clareza quanto às metas e significativas, mas que requeiram esforço dos alunos para a sua realização. Além disso, estes desafios deverão conter nível intermediário de dificuldade, compatível com as atuais habilidades ou conhecimentos dos alunos, a fim de maximizar a possibilidade de êxito.

A autora afirma que ao mesmo tempo em que as atividades escolares desafiadoras motivam a aprendizagem dos conteúdos escolares:

...situações surpreendentes despertam a atenção (curiosidade) dos alunos pelo fato de estarem em desacordo com suas crenças ou conhecimentos anteriores e incentivam a busca de informações para explicação e compreensão (Ididem, p:84).

Nesta perspectiva, esperamos que o jogo RPG nas aulas de História possa representar um jeito diferente de estudar História: a escrita de Histórias, criação e interpretação dos personagens incentive a busca de novas informações em diferentes fontes: professora, livros e internet.

O aluno pode motivar-se para envolver-se em atividades escolares ao perceber-se como sujeito do processo de aprendizagem, ou seja, sentindo-se no controle da sua aprendizagem, sabendo que os resultados do seu desempenho dependem de seus esforços, verificando que pode ser ouvido e fazer escolhas. Para finalizar, a GUIMARÃES afirma:

apresentar jogos ou simulações que envolvam a fantasia ou o faz-de-conta pode ser muito favorável à motivação ao promoverem satisfação vicárias que não ocorriam facilmente em situações reais. A fantasia pode demonstrar as possibilidades de aplicação e da utilidade daquele conhecimento, propiciando uma maior valorização da aprendizagem (ibidem, p:85).

Em consonância com o pensamento da autora, esperamos que o jogo RPG definido como um jogo de interpretação de personagens ou faz-de-conta, possa propiciar aos alunos a assimilação e a valorização do saber histórico escolar, visto que, para jogar o aluno precisará de estabelecer um contato maior com a disciplina História.

Por isso, no presente estudo objetivamos averiguar se uma estratégia de ensino que contempla o desafio, a curiosidade, o controle e a fantasia, faz com que a disciplina História deixe de ser uma *coleção de fatos mortos* (Marx e Engels, 1984), uma vez que, os alunos ao se apropriarem dos conteúdos escolares adquiridos através da pesquisa escolar, estudos dos textos e explicações da professora re (elaboram) estes conhecimentos, escrevem Histórias, criam e representam diferentes personagens.

Reiteramos que o foco do nosso trabalho consiste na motivação do estudo da História, no ensino fundamental, daí decorre a proposta de criar uma estratégia

pedagógica para atingir este fim. Para que mesmo diante dos atrativos oferecidos pela mídia e pelos novos recursos tecnológicos disponíveis no mercado nossos alunos gostem de estudar História, se apaixonem pelo conhecimento tanto quanto os alunos do ensino médio que jogavam RPG, na escola ou em qualquer outro local.

BITTENCOURT (2006) ao caracterizar o perfil do público escolar, afirma que temos uma geração formada por uma grande quantidade de informações obtidas intermédio de diferentes meios de comunicações (imagens e sons), ao contrário dos meios utilizados pelo professor que basicamente se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livros. Dessa forma, cada vez mais a escola sofre com a concorrência da mídia.

Se de um modo geral os educadores esse perfil de aluno representa um grande desafio, no caso da História as questões aumentaram, visto que, trata-se de uma geração que vive o *presenteísmo*, sem estabelecer relações com o passado e com poucas expectativas em relação ao futuro em virtude das necessidades impostas pelas necessidades de consumo que transforma tudo em mercadoria, inclusive o saber escolar. *A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas e desfiles carnavalescos* (BITTENCOURT,2006:14).

Diante disso, a autora afirma que surgiram novas questões para historiadores e professores de História, com relação ao ensino e aprendizagem da História: 1º) identificar as relações entre as atuais necessidades da sociedade contemporânea e o conhecimento histórico a ser veiculado pelas propostas curriculares; 2º) exigir dos textos oficiais contribuições no sentido de auxiliar o professor em suas respostas aos alunos sobre a permanência da História nas escolas; e 3º) evitar a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinidas.

Em consonância com o pensamento da autora, supomos que uma estratégia de ensino baseada no jogo RPG, considerada uma atividade extrinsecamente motivadora, contribuirá para evitar o esquecimento dos estudantes em relação aos conhecimentos históricos, uma vez que, o contato com diversas fontes históricas através de textos, sons, monumentos, imagens, museus e etc, o estudo da História se tornará uma atividade prazerosa, com um fim em si mesmo.

Alguns autores julgam que o contexto escolar oferece situações de aprendizagem provocadoras de motivação extrínseca, como obter boas notas ou prêmios, enquanto outros enfatizam a tendência do indivíduo de internalizar as ações que foram motivadas extrinsecamente. Portanto, um aluno pode perceber os incentivos externos como informação útil para considerar a importância de uma ação. Os comportamentos regulados desse modo se parecem aos comportamentos intrinsecamente motivados GUIMARÃES apud PRINTRICH e SCHUNK (1996)

Por isso, acreditamos que se num primeiro momento a leitura dos livros de História ocorrerá para jogar RPG e obter de notas, posteriormente, em função dos níveis de internalização (regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada), nossos estudantes continuarão atraídos pelo saber histórico escolar, sem a necessidade da pressão dos professores e pais, simplesmente pelo prazer em conhecer a experiência humana no passado e no presente.

Em síntese, o jogo como estratégia pedagógica consiste num meio utilizado pela professora de História para motivar o estudo da História, e dessa forma, aproximar os alunos do saber histórico escolar. Dentro dessa perspectiva, esperamos prepará-los para atingir os objetivos gerais do ensino de História, propostos nos Parâmetros Curriculares, que basicamente engloba a capacidade de ler sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Entretanto, em nossa opinião este não releva o principal fator: o aluno gostar de estudar a História da humanidade.

3.3.1. – RPG como Ferramenta Educacional

O jogo RPG possuiu características que o tornam uma excelente ferramenta educacional, pois promove a socialização, cooperação, criatividade, interatividade e interdisciplinaridade.

a) Socialização: a própria atividade de RPG desenvolve a socialização. Os jogadores conversam entre si e com o mestre, trocando idéias e expondo as ações de seus personagens. Juntos, eles criam uma história. Eles também aprendem que seus atos trazem conseqüências, pois a história muda de rumo com as ações dos personagens.

b) **Cooperação:** para serem bem sucedidos diante dos desafios propostos pelo Mestre na história, os jogadores têm de cooperar entre si. As habilidades de seus personagens são complementares.

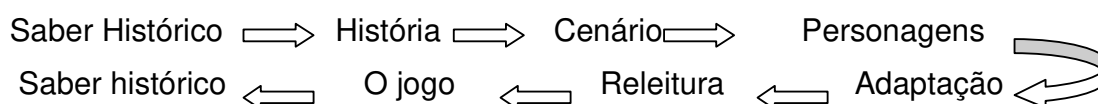
c) **Criatividade:** os jogadores desenvolvem sua criatividade ao imaginar na história e ao decidirem como os seus personagens reagem e resolvem os desafios das histórias. Eles também podem criar seus personagens, suas Histórias e personalidades.

d) **Interatividade:** os jogadores estão constantemente interagindo entre si e com o mestre. Atividades interativas comprovadamente levam a uma maior fixação do conteúdo do que atividades expositivas. Os jogadores poderão aprender muito sobre o cenário do jogo onde se passa a história e sobre o que seus personagens precisam saber para vencer os desafios da História.

e) **Interdisciplinaridade:** uma única história pode abordar temas de várias disciplinas harmonicamente.

3.3.2. – O Planejamento do Uso do RPG como Estratégia Pedagógica

Para ilustrar nossa estratégia pedagógica utilizada nas aulas de História, elaboramos o esquema abaixo, que explicitamos no decorrer da nossa discussão:



A partir de um determinado conteúdo histórico discutido em classe, propomos aos alunos para montar um jogo RPG: elaborar uma História com cenário e personagens. Esse processo é dinâmico, há uma adaptação e uma releitura do tema para começar a jogar. Ao jogar o aluno aprofunda seu saber sobre o tema.

Ao apresentarmos o jogo RPG afirmamos aos 37 alunos que não atribuiríamos notas ou qualquer outro tipo de premiação pela participação nos jogos em classe. A participação ocorreria apenas em função do prazer proporcionado pelo caráter lúdico do jogo e pela oportunidade de estudar História brincando. Dessa

maneira, esperávamos o envolvimento dos alunos nos jogos por livre escolha, sem a pretensão de notas.

A grande maioria dos alunos aprovou a proposta de jogar nas aulas.

As regras básicas de funcionamento do jogo foram apresentadas aos alunos, no entanto, não foram informados que essa nova prática de ensino se constituiria um objeto de pesquisa por parte da professora.

Também ficou esclarecido que o jogo original sofreria algumas alterações nas regras de funcionamento: na hora das decisões os dados seriam substituídos pelo par-ou-ímpar, e as histórias seriam criadas de acordo com o conteúdo estudado em classe a fim de atingirmos nosso objetivo, isto é, a aprendizagem de História.

Posto isto, o seguinte roteiro foi apresentado aos alunos:

- 1º etapa: aprendizagem do jogo original (RPG);
- 2º etapa: estudo dos saberes históricos escolares;
- 3º etapa: o jogo em classe;
- 4º 4º etapa: avaliação escrita

1ª etapa: a aprendizagem do jogo original (RPG):

Esta foi realizada em dois momentos, no primeiro um grupo de 15 alunos aprendeu a jogar em encontros extra-classe. No segundo, estes alunos atuaram como monitores para ensinar o resto da classe.

O grupo extra-classe reuniu alunos com disponibilidade tempo em dois encontros semanais com duração de pelo menos 2 horas no período da manhã (8:00 às 10:00) na própria escola, com um total de 8 encontros. No início dessas atividades extra-classe quinze alunos demonstraram interesse em freqüentar a escola fora do horário normal de aula com o objetivo de aprender o jogo e ensiná-lo posteriormente aos colegas em classe no horário normal de aula. No primeiro encontro realizado quinze alunos receberam um manual 3D&T o livro básico definitivo do RPG (defensores de Tóquio) 3ª Edição, mas apenas sete freqüentaram regularmente os oito encontros realizados sendo quatro alunas (A. L. D e D²) e três alunos (L.P.L²). Mas, por ser um grupo aberto, outros alunos também freqüentavam esporadicamente.

Assim, em oito encontros semanais estes aprenderam as regras de funcionamento do jogo, e somente a partir daí iniciamos os jogos no horário normal

de aula, envolvendo a classe toda, pois aqueles que participaram desses encontros extras, em classe socializaram o jogo aos demais colegas.

2ª etapa: estudo dos saberes históricos escolares;

Essa etapa compreendeu aulas expositivas e atividades do livro didático de História. Neste os saberes históricos são apresentados em dez capítulos.

Entendemos o livro didático como resultado da transformação do conhecimento produzido no meio científico, uma vez que, no processo de produção dos manuais didáticos os saberes acadêmicos são adaptados aos programas curriculares e, convertidos em saberes históricos escolares. Nesta perspectiva consideramos o livro didático como (...) *um instrumento pedagógico* que auxilia no ensino e aprendizagem da História (...) *e um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura* (BITTENCOURT, 2006, APUD CHOPPIN, p.72) através do qual os alunos têm acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes épocas e espaços.

Os saberes estudados durante o ano letivo estão descritos abaixo:

Saberes Históricos Escolares			
1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Os Mitos e as Grandes Navegações	O Desencontro Entre Culturas	Conflito, Dominação e Resistência	Fragmentos da Vida Colonial no Brasil
Mito e Memória Histórica	Os Indígenas do Brasil Atual	A Construção da Sociedade Colonial	Trabalho e Resistência
Em Busca do Paraíso	Encontro e Desencontros em Tempos e Espaços	Ocupar, dominar e colonizar	O que é ser escravo? O que é ser livre?
A aventura das Navegações			As Resistências à escravidão

3ª etapa: o jogo em classe:

A classe foi organizada em grupos formados de acordo com afinidade entre alunos. O número de participantes foi escolhido pelo grupo em função do tema e do número de personagens. Os temas foram elaborados a partir de uma lista que fornecemos baseada no conteúdo já estudado. Cada grupo selecionou um aluno para ser mestre do jogo enquanto os demais seriam jogadores. A elaboração da

História e do cenário foi coletiva e a criação dos personagens de cada jogador. A dinâmica do jogo envolveu adaptações e releituras do conteúdo histórico.

As aulas dedicadas ao jogo estenderam-se pelo terceiro bimestre. A criação da História e personagens ocupou duas aulas duplas ou quatro e para realizar o jogo usaram oito aulas duplas ou oito horas.

4ª Etapa: avaliação escrita

Realizada ao final do terceiro bimestre, a avaliação escrita teve como finalidade levantar informações sobre essa estratégia e a associação do jogo com o conteúdo da avaliação. O instrumento constou de 5 questões abertas, aplicado sem consulta ao material didático:

1. O Escambo.
2. A Integração com os Indígenas.
3. As Capitanias Hereditárias.
4. Os Franceses no Brasil.
5. O Governo-Geral

Na correção da avaliação priorizamos dois aspectos: o desenvolvimento de competências e habilidades (leitora e escritora) e a assimilação dos saberes históricos escolares apresentados no livro didático.

CAPÍTULO IV - UM DIÁLOGO COM OS DADOS: ESTUDANDO COM O RPG

No presente capítulo discutimos os dados coletados durante nossa pesquisa e analisamos o envolvimento dos alunos com as atividades inerentes à nossa estratégia pedagógica, inspirada no jogo RPG, uma vez que, entendemos o grau de envolvimento do educando nos jogos como um dos resultados da sua motivação em tomar parte das atividades escolares, esforçar-se na execução das atividades e na aprendizagem dos saberes escolares (BZUNECK In BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2004).

Portanto, a partir da questão *envolvimento dos alunos com os jogos*, consideramos três situações de aprendizagem relevantes no estudo: a primeira diz respeito à produção coletiva das Histórias para os jogos com ênfase nas influências recebidas, adaptações e as conseqüências sofridas. A segunda relaciona-se com as fichas dos personagens suas adaptações e por último as respostas dadas nas avaliações dissertativas com ênfase nos conteúdos históricos escolares. Devido às duas primeiras apresentarem dados entrelaçados, optamos por analisá-las em conjunto, como uma só categoria, a fim de não dispersar os dados. A última situação foi analisada como uma categoria a parte.

4.1. Análise das Histórias Coletivas e dos Personagens

No presente estudo os saberes escolares do livro didático de História se constituíram na fonte de inspiração para os alunos no momento da produção das Histórias e criação dos personagens. Após o estudo dos saberes históricos escolares, através das aulas expositivas e atividades propostas no livro didático, indicamos os temas para a criação dos jogos.

No quadro, a seguir os saberes históricos, os temas propostos e as Histórias dos alunos no terceiro bimestre. Em negrito as Histórias recortadas para análise.

Quadro nº02

Terceiro Bimestre		
Saberes Históricos	Temas Propostos Para o Jogo RPG	Histórias Escritas Pêlos Alunos
Conflito, Dominação e Resistência	O Encontro Entre os Portugueses e os Primeiros Habitantes do Brasil	Perdidos em Algum Lugar
Ocupar, dominar e colonizar	O Escambo	À Procura das Índias
	A Integração com os Indígenas	Bem-Vindos à Selva
	As Navegações Marítimas	O Torneio
		Pedra Preciosa
		A Integração com indígenas
		O Deus da Destruição

A) Primeira História: a Integração com os Indígenas:

Texto coletivo elaborado pelos alunos: AM, AP, Da, DI, J, O, e S.

Um grupo de portugueses planejavam ir às índias a procura de ouro, mas perderam o rumo por causa de uma tempestade.

Ao amanhecer eles viram uma terra e decidiram acampar ali mesmo entraram na floresta, andaram e logo avistaram umas pessoas diferentes aliás não sabiam se eram pessoas.

E sabendo do pau-brasil, fizeram a proposta de trocarem objetos pelo trabalho o escambo. Mas como os índios são espertos não aceitaram a proposta e os portugueses continuaram a insistir e fizeram várias propostas entre elas tinha uma de dividir as terras mas os índios ficaram firmes e fortes e disseram outro não para os portugueses, então os portugueses pensaram em guerra mas um deles teve a idéia de seqüestrar a esposa do pajé.

Passando um tempo eles colocaram o plano em prática logo depois os indígenas souberam e perguntaram o que eles queriam em troca para salvar a vida da mulher do pajé.

Os portugueses deram uma opção para os índios a primeira é escravizar os índios em troca da liberdade da mulher do pajé, se eles não aceitasse iriam matá-los os índios não tiveram opções e se entregaram.

Embora a proposta fosse escolher um dos temas elencados, percebemos na História acima referências às grandes navegações marítimas, aos conflitos entre portugueses e ao escambo. Portanto, os alunos não limitaram o texto ao tema por eles escolhido.

Após a produção do texto, o grupo decidiu que o Brasil seria o cenário da História. Inicialmente, as ações dos índios se configuraram na defesa das suas terras, ou conforme os alunos descreveram: *eles não queriam que explorassem sua terra e o pau-brasil*. Por outro lado, os navegantes portugueses deveriam tentar explorar os índios, ou conforme citaram: *eles queriam explorar as terras, e principalmente o pau-brasil. E, com isso explorar os índios*.

Após o grupo redigir o texto e escolher o cenário, cada um escolheu o seu personagem. Dos sete que elaboraram a História AM não escolheu personagem e, portanto, não participou do jogo. Percebemos, no grupo restante de seis jogadores, a presença de apenas dois alunos do sexo masculino, portanto, quando cada um dos jogadores criou a sua ficha do seu personagem, percebemos que as alunas realizaram uma adaptação ao texto, produzidos pelo grupo. Essa adaptação

consistiu na criação de três personagens navegantes do sexo feminino, embora o texto se refira a *Um grupo de portugueses*.

Portanto, via de regra, as Histórias da produção coletiva foram adaptadas para incluir as alunas nos jogos, com isso resultando numa segunda releitura dos saberes históricos que notamos nas fichas dos personagens descritos abaixo:

A 1) Personagens portuguesas, todos femininos:

Quadro n.º 3

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM JULIETA (Aluna AP)	
Vantagens	Conhece armas de fogo
Desvantagem	Não conhece a floresta
História	Eu nasci em Portugal, tenho o objetivo de encontrar ouro, e ir às Índias. Sou vingadora.
Força	100 kg
Poder de fogo	Arma de fogo
Magias conhecidas	Nenhuma
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Nenhum
Dinheiro	Nenhum
Pontos de Vida	5

Quadro nº. 04

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM ISABEL (Aluna Da)	
Desvantagem	Não conhece a floresta
História	Nasceu com o objetivo de desvendar terras, inclusive as índias.
Vantagem	Conhece as armas de fogo
Força	100 kg
Poder de fogo	Arma de fogo
Magias conhecidas	Nenhuma
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Nenhum
Dinheiro	Nenhum
Pontos de Vida	10

Quadro n.º 05

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM MABEL (Aluna S.)	
Vantagens	Sou esperta, inteligente, etc.
História	Sou pobre, tenho que servir aos outros, tudo que eles pedem tenho que fazer
Desvantagens	Não posso fazer tudo.
Força	Nenhuma
Poder de fogo	Nenhum
Magias conhecidas	Nenhuma
Poderes concedidos	Candomblé
Equipamento	Nenhum
Dinheiro	Moedas de prata
Pontos de Vida	5

Observamos que individualmente no processo de criação e caracterização do personagem os alunos realizaram algumas adaptações no texto produzido coletivamente a seguir, produzido a partir das informações extraídas das fichas dos personagens evidencia este fato:

a) A embarcação que rumo às Índias parte com uma tripulação composta por apenas três mulheres: Isabel, Julieta e Mabel:

AP - Com um destino traçado por Deus, Isabel nasceu para desvendar novas terras, inclusive as Índias. Ela conhece armas de fogo.

AM - A vingadora Julieta objetiva ir às Índias e lá encontrar ouro. Assim, como Isabel também conhece armas de fogo.

S - A pobre e inteligente, Mabel durante a viagem, apenas serve as outras tripulantes. Provavelmente, ela já esteve na África, visto que conhece o candomblé, religião de origem africana.

A 2) Personagens índios:

Quadro n.º 06

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM UCA (aluno J.)	
Vantagens	Tem o conhecimento da floresta, tem habilidade, sabe fazer várias magias
Desvantagem	Não conhece arma de fogo
História	Ele é um guerreiro poderoso, nasceu na Índia e o seu objetivo é ser justo
Força	100 Kg
Poder de fogo	flecha
Magias conhecidas	Conhece ervas medicinais e bons curativos
Poderes concedidos	Curar enfermidades da tribo
Pontos de Vida	10

Quadro n.º 07

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM CACÍQUE (Aluno O)	
Vantagens	Conhecimento das florestas, tem habilidade e sabe fazer várias magias
Desvantagem	Não conhece armas de fogo
História	Nasceu filho do pajé, cresceu para dominar uma tribo, proteger a terra e após a morte do seu pai se tornou pajé.
Força	100 Kg
Poder de fogo	Nenhum
Magias conhecidas	Água, ar, fogo, luz, terra e trevas
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Nenhum
Pontos de vida	15

Quadro n.º 08

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM TAINÁ (Aluna DI)	
Vantagens	Arco e flecha, cuidar do mato e dos animais
Desvantagem	Pode ser atingida pelos brancos
História	Ela veio de um lugar que ninguém sabe, ela tem 12 anos, e é conhecida como Tainá, a rainha dos animais e florestas. Seu pai é o mestre da tribo e sua mãe é dona de casa.
Força	Pode pegar peso
Poder de fogo	Flecha
Magias conhecidas	Água e fogo
Poderes concedidos	Terras e trevas
Equipamento	Roupas: saia de folhas e conchas do mar
Pontos de Vida	10

Na viagem, rumo às Índias, a embarcação perdeu o rumo por causa de uma tempestade e chegou ao Brasil. Ao desembarcarem no Brasil, as três navegantes portuguesas encontraram três índios: Uca, Tainá e o Cacique da tribo:

J - Uca, um guerreiro poderoso, conhece a floresta e sabe fazer várias magias, e também poções com ervas medicinais.

DI - Com apenas 12 anos de idade a pequena Tainá, é conhecida como a rainha dos animais, pois com apenas um arco e flechas cuida da mata e dos animais. Entretanto, ninguém conhece sua origem. Apenas, sabem que seu pai era o mestre da tribo e sua mãe dona de casa.

O - O cacique da tribo, também, nasceu com o destino traçado, visto que, nasceu para dominar sua tribo e proteger a terra. Após a morte do seu pai (pajé da tribo) o cacique também ocupa este cargo.

Nesta segunda releitura dos saberes históricos, na caracterização dos personagens, observamos a influência do personagem do filme Tainá, e referências a uma religião de origem africana. FONSECA (2003:35) afirma *que o professor de História num determinado contexto escolar transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes ensináveis e faz com que os alunos os compreendam, assimilem e incorporem estes ensinamentos de várias formas.* Neste sentido destacamos que os alunos diante da possibilidade de estudar história jogando RPG, além de compreenderem, assimilarem e incorporarem estes saberes, a eles agregaram novas informações provenientes de outros contextos históricos ou meios de comunicação.

Reiteramos que os jogos ou simulações que envolvam a fantasia ou o faz-de-conta podem favorecer a motivação no contexto escolar, porque estas situações podem promover satisfações vicárias, representar a possibilidade de aplicar o conhecimento e promover a valorização da aprendizagem dos saberes escolares (GUIMARÃES In BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2004).

B) Segunda História: Pedra Preciosa

- Texto coletivo elaborado pelos alunos: C, Dn, Dr, E, K, L, P, R e T :

Os portugueses queriam encontrar as índias e também o pau-brasil, mas tiveram um imprevisto olharam a mapa de ponta cabeça e foram na ilha errada, depois de muito tempo eles decidiram tentar de novo ir encontrar o pau-brasil e encontraro e viram os índios e ficaram impressionados por que eram muito diferentes deles, no início ficaram com medo e logo em seguida pediram para eles cortarem o pau-brasil e procurar o que os nativos chamavam de pedra brilhante ou iluminada (ouro). Mas os nativos eram muito selvagem e não sabiam o que eles estavam falando, porque falavam uma língua diferente.

Neste grupo todos os que participaram da elaboração do texto coletivo criaram personagens e jogaram.

Ao analisarmos a produção deste segundo grupo notamos algumas semelhanças com o primeiro grupo: apenas dois alunos dos nove eram do sexo masculino e, ao criarem os personagens, realizaram uma adaptação, incorporaram novos elementos à trama gerando uma segunda releitura dos saberes históricos escolares, inclusive temas ainda estudados como o ciclo da mineração. Notamos ainda uma confusão de tempo e espaço, ao aludirem à exploração do pau-brasil concomitantemente a exploração da mineração.

Nesta aventura, o cenário imaginário para o desenrolar da trama se refere a uma ilha, conforme citaram no texto: *tudo se passa em uma grande ilha muito verde e aberta, onde vários perigos rodeiam a aldeia Carijó, lá vivem grandes guerreiras.*

Ao reunirmos as informações das fichas dos personagens, identificamos uma nova releitura dos saberes históricos:

B 1) Personagens Portugueses

Quadro n.º 09

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM CRISTÓVÃO COLOMBO (Aluno E)	
Vantagens	Eu tenho armas como: espingarda, espada, canhão. E também sou esperto e bem ágil e rápido.
História	Eu vim de bem longe para buscar uma planta que cure a doença do meu filho Fernando. E vim namorar as índias.
Desvantagens	Não conheço a floresta, não conheço os animais e nem as serpentes que podem me matar.
Força	100 kg
Poder de fogo	Nenhum
Magias conhecidas	Nenhuma
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Armas de fogo e um espelho.
Dinheiro	Moedas de ouro
Pontos de Vida	10

Quadro n.º 10

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM AFONSO (Aluno K)	
Vantagens	Sou perigoso, luto com espadas, sou rápido, esperto, hábil.
História	Sou um português, erramos o caminho das índias por causa de cálculos.
Desvantagens	Não conheço a floresta, não conheço as pessoas, animais.
Força	200 kg
Poder de fogo	Nenhum
Magias conhecidas	Nenhuma
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Armadura, espadas e armadilhas
Dinheiro	Ouro e prata.
Pontos de Vida	10

Quadro n.º 11

CARACTERÍSTICA DO PERSONAGEM MANUELA (Aluna P.)	
Vantagens	Armas de fogo, espadas e facas.
História	Eu vim de Portugal junto com os navegadores em busca de ouro e em busca desta terra encontramos outra terra e ficamos por lá encontramos os indígenas e vivemos com eles até um certo tempo.
Desvantagens	Não conheço as terras.
Força	Nenhuma
Poder de fogo	Nenhum
Magias conhecidas	Nenhuma
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Nenhum
Pontos de Vida	5

Quadro n.º 12

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM ISABEL (Aluna T.)	
Vantagens	Tenho arma, sou portuguesa
História	Eu vim para conhecer a floresta e as plantas e passear pela floresta.
Desvantagens	Não conheço as florestas e animais.
Força	Normal
Poder de fogo	Armas de fogo
Magias conhecidas	Nenhuma
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Armas de fogo, facas e espelhos
Dinheiro	ouro
Pontos de Vida	5

No texto abaixo descrevemos esta segunda releitura dos saberes históricos escolares:

E - O desejo de encontrar uma planta que cure a doença do filho Fernando e a vontade de namorar as Índias, motivou as viagens do esperto e ágil Cristóvão Colombo, em direção ao Oriente, porém, uma tempestade terrível o trouxe ao continente americano. Ele desconhece a floresta e os animais, contudo, trouxe na bagagem um arsenal composto por canhão, espingarda e espada. Além disso, carrega moedas de ouro e um espelho.

K - Afonso, um navegante português atribuiu o infortúnio aos cálculos errados que fizeram, por isso erraram o caminho das índias. Ele se considera um cara perigoso rápido e ágil, porém como desvantagem não conhece a floresta e os animais. De equipamento trouxe uma armadura e armadilhas. Também possui ouro e prata:

Duas mulheres também fizeram parte da tripulação: Manuela e Isabel. A primeira concorda com Colombo acerca da tempestade que os trouxeram pra cá. De equipamento trouxe apenas uma armadura, porém, suas características (força, habilidade, resistência e poder de fogo) lhe conferem poderes sobre-humanos. A segunda não tem tanto poderes assim, e usa arma de fogo, facas e espadas. Ela veio de Portugal com a intenção de encontrar ouro e terras:

P - Eu vim de Portugal junto com os navegadores em busca de ouro e em busca desta terra encontramos outra terra e ficamos por lá encontramos os indígenas e vivemos com eles até um certo tempo.

Ao chegarem na região do Amazonas, os navegantes se depararam com uma tribo formadas somente por mulheres guerreiras: as índias amazonas:

2) Personagens índios:

Quadro n.º 13

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM ESMERALDA (Aluna Dn.)	
Vantagens	Conhecemos a floresta, animais, plantas e fazemos magias
História	Nasci em amazonas fui muito e continuo sendo uma guerreira muito ágil e esperta além de braba
Desvantagens	Não usamos armas de fogo
Força	De um ser humano
Poder de fogo	Nenhum
Magias conhecidas	Macumba
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Flecha, cocar, chocalho, brincos, colares, etc...
Dinheiro	Nenhum
Pontos de Vida	5

Quadro n.º 14

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM THAYNÁ (Aluna C.)	
Vantagens	Conhecemos a floresta, os animais, plantas e fazemos magias
História	Nasci em berço de ouro, meu pai era cacique e minha mãe guerreira.
Desvantagens	Não usamos armas de fogo
Força	Normal
Poder de fogo	Nenhum
Magias conhecidas	Macumba
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Arco, flechas, cocar, chocalho, brincos e colares.
Dinheiro	Nenhum
Pontos de Vida	5

Quadro n.º 15

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM SERENA (Aluna R.)	
Vantagens	Conhecemos a floresta, animais, plantas e fazemos magias
História	Nasci na Amazônia e minha irmã e minha irmã me ensinaram a ser uma guerreira
Desvantagens	Não usamos armas de fogo
Força	De um ser humano normal
Poder de fogo	Nenhum
Magias conhecidas	Macumba
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Flecha, cocar, chocalho, brincos, colares, etc...
Dinheiro	Nenhum
Pontos de Vida	5

Quadro n.º 16

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM KAINÃ (Aluna L.)	
Vantagens	Conhece florestas, usa arco e flecha, conhece plantas medicinais, conhece os rios e fazemos magias.
História	Nasci em uma tribo de homens e mulheres, mas meus pais morreram e saí de lá, me perdi mas encontrei uma tribo só de mulheres e desde, então me tornei uma índia guerreira.
Desvantagens	Não sabe usar armas de fogo.
Força	Nenhuma
Poder de fogo	Nenhuma
Magias conhecidas	Macumba
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Colares, brincos, arco e flecha, cocar, chocalho, etc...
Dinheiro	Nenhum
Pontos de Vida	5

Quadro n.º 17

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM JANICE (Aluna Dr.)	
Vantagens	Conhece a floresta, sabe usar arco e flecha, conhece animais e plantas e faz magias.
História	Nasci na Amazonas e sou de uma tribo só de mulheres, pedi meus pais cedo e fui parar nesta tribo desde então virei guerreira e vivo sozinha na floresta com todos os perigos do mundo.
Desvantagens	Não sabe usar armas de fogo.
Força	
Poder de fogo	De um ser humano normal
Magias conhecidas	Macumba
Poderes concedidos	Nenhum
Equipamento	Colares, brincos, colares, arco, flechas e chocalho.
Dinheiro	Nenhu
Pontos de Vida	5

Dn - Esmeralda, uma guerreira ágil e esperta que conhece a floresta e realiza magias (macumba). Não usa armas de fogo, porém maneja muito bem arcos e flechas. Gosta de usar cocares, chocalhos, colares e brincos.

C - Thayná, a filha do cacique com uma guerreira, nasceu num berço de ouro. Também conhece a floresta e os animais. Realiza magias (macumba). Gosta de usar cocar, colares, brincos e chocalhos. Sabe utilizar arco e flechas.

R - Serena, aprendeu a arte de guerrear com a mãe e a irmã. Assim como as demais mulheres da sua tribo, não utiliza armas de fogo e sabe manejar arcos e flechas.

L - Kainã, nasceu numa tribo composta por homens e mulheres, porém com a morte dos pais foi viver com as Amazonas e tornou-se uma guerreira.

Dr - Janice é uma guerreira que possui dois poderes: a invisibilidade e paralisar as pessoas e animais, porém sua desvantagem consiste em ficar fraca quando se aproxima de uma pedra de criptonita. Desde que sua tribo foi queimada, se tornou uma guerreira solitária.

(Transcrição das fichas dos personagens)

Constatamos no texto Pedra Preciosa e fichas dos personagens, que além dos saberes históricos escolares os alunos incorporaram informações obtidas através da televisão, cinema e a lenda das Amazonas.

Da televisão receberam a influência de um antigo seriado chamado *Xena: a princesa guerreira*. Nesta obra de ficção são exibidas aventuras da guerreira e sua amiga *Gabriele* que na antiguidade (Grécia Antiga) lutavam contra reis, deuses, bandidos e monstros em defesa dos fracos e oprimidos. Do cinema a inspiração veio do filme *Tainá*, que exibimos na escola. Ele mostra a aventura de uma menina indígena (Tainá) e um garoto branco que perdeu seu cachorro na floresta amazônica. E, também associaram o perfil da heroína Xena com a lenda das índias guerreiras do Amazonas.

Conforme afirma FONSECA (2003) o professor de História não atua no vácuo, ou melhor, não partimos do nada, uma vez que, os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a alunos que carregam na bagagem um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos assimilados em outros lugares. Portanto, o professor ao ampliar as fontes e estratégias de ensino oferece aos alunos a possibilidade de incorporar nos seus saberes escolares outras formas de expressões culturais da humanidade.

Além disso, também, supomos que a necessidade de criar os jogos despertou nos alunos o interesse pela compreensão dos saberes históricos escolar, visto que, em caso de dúvidas a maioria solicitou novas explicações. Entendemos essa atitude positiva dos alunos como sendo um reflexo positivo da nossa estratégia que motivou a aprendizagem de História.

C) Terceira História: Deus da Destruição

Texto coletivo elaborado pelos alunos: BC., BL., D. e Cq

Numa floresta se encontrava uma vila muito pobre, mas nela existia um homem muito valente e seu nome era Johnas. Numa noite a vila foi atacada pelo cara mais mal que existia ele era conhecido como Caos o deus da destruição. Dizem que a onde ele passa destrói tudo o que vê pela frente. A vila que Caos destruiu só sobreviveram duas pessoas Johnas e seu irmão mais novo Johnatas.

Caos soube que duas pessoas sobreviveram então ele foi na vila destruída e encontrou Johnas e chamou Caos para uma luta. Johnas ficou furioso com as mortes na vila e lutou, lutou e lutou até ficar bem cansado. Caos atacou e feriu Johnas Caos pensou que ele morreu e na mesma hora Johnas acertou a espada bem no peito de Caos e Caos morreu e a vila foi reconstruída mas não ficou como a outra.

Nesta História, observamos que os alunos não seguiram a orientação, de escolher um dos temas propostos em classe.

C1) Personagens:

Quadro n.º 18

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM CAOS (Aluno BC)	
	Se camufla em coisas escuras
História	Virou um homem terrível por causa de um assassinato de sua família.
Desvantagens	Não gosta de água e luz
Força	Uma besta
Poder de fogo	Espada chim
Magias conhecidas	De fogo
Poderes concedidos	Lutar kung Fu
Equipamento	Facas, coletes, lanças e armadura de ferro
Dinheiro	Nenhum
Pontos de Vida	10

Quadro n.º 19

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM GOKU (Aluno D)	
Vantagens	Souto poder pela mão
História	Ele veio de longe e é desconhecido tem 12 anos cresceu lutando com o vo e aprendeu magia
Desvantagens	É a família dele
Força	Perder a força vital
Poder de fogo	A morte
Magias conhecidas	Trevas, fogo e luz
Poderes concedidos	Luz, água, ar, terra
Equipamento	Roupa de congifú muito pesada
Dinheiro	Nenhum
Pontos de Vida	10

Quadro n.º 20

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM DRAGO (Aluno C)	
Vantagens	A vantagens do paladino é que recebeu 2 pontos de focus que podem ser gastos apenas nos caminhos da água e da luz e mais um bônus de resistência .
História	Drago é um guerreiro muito forte mas também muito rápido nasceu no planeta arena e veio para o planeta terra para vingar o seu pai que os orques matou,
Desvantagens	O ponto fraco do Drago é o seu coração.
Força	Soberana e garra.
Poder de fogo	Espada e arco e flecha
Magias conhecidas	Magia do bem e do ar.
Poderes concedidos	Invisibilidade e muita força.
Equipamento	Nenhum
Dinheiro	500,00
Pontos de Vida	15

Quadro n.º 21

CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM: CACIQUE (Aluno BL)	
Vantagens	Arco e flecha
História	Resolveu virar um homem terrível por causa de um assassinato na sua família.
Desvantagens	Não gosta de água e luz
Força	Espada chim
Poder de fogo	Usar flecha
Magias conhecidas	Nenhuma
Poderes concedidos	Lutar kung-fu
Equipamento	Facas, flechas, armadura de denti.
Dinheiro	Nenhum
Pontos de Vida	15

A seguir transcreveremos as descrições das fichas dos personagens:

BL- *Caos se tornou um homem terrível por causa do assassinato de sua família. Como vantagem possui o poder de se camuflar em coisas escuras e lutar kung-fu, Como desvantagem não gosta de água e luz; conhece magias relacionadas ao fogo. Usa uma armadura de ferro e na bagagem possui facas, coletes e lanças.*

D - *O desconhecido Goku tem 12 anos e veio de longe. Cresceu lutando com o avô, e com este também aprendeu magias relacionadas às trevas, fogo e luz. Como vantagem pode soltar poder pela mão. A família é a sua grande desvantagem. Recebeu o poder de manipular a água, o ar e a terra. Na bagagem carrega sua roupa de congifú, muito pesada.*

C - *Drago é um guerreiro muito forte, mas também muito rápido. Nasceu no planeta Arena e veio para o planeta Terra para vingar a morte de seu pai, provocada pelos orques.*

BL - *Cacique virou um homem terrível, por causa do assassinato de sua família. Como vantagem sabe manejar arco e flecha, luta kung-fu, e como desvantagem não gosta de água e luz. Na bagagem carrega facas, flechas e armadura de denti.*

(transcrição das fichas dos personagens)

Também observamos que após a escrita do texto, os alunos, ao criar os personagens, fizeram novas adaptações na História como criar dois novos personagens (Drago e Goku). As descrições das armas e equipamentos dos personagens nos faz supor que o grupo criou um jogo de acordo com a temática do RPG original, normalmente baseada no período medieval. É interessante notar que deste jogo só participaram alunos do sexo masculino. Chama atenção o teor violento do jogo, o que pode indicar familiaridade desses alunos com ficção violenta veiculada pela *TV e cinema ou vídeo games*.

4.2. Análise da Avaliação do Terceiro Bimestre

A análise da avaliação envolveu dialogar com os pressupostos teóricos da motivação intrínseca e extrínseca e, das metas de realização no contexto escolar (descritas no capítulo II). Destacamos que na caracterização do grau de envolvimento dos nossos alunos com nossa atividade escolar nos apropriamos da classificação dos alunos em relação às metas de realização (BZUNECK In BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2004):

- Alunos meta aprender;
- Alunos meta performance- aproximação;
- Alunos meta performance- evitação;
- Alunos com Alienação- Acadêmica.

Na discussão das respostas dadas pelos alunos levamos em consideração o grau de envolvimento dos alunos na execução dos jogos como escritor, jogador ou ambos.

Questão: escreva o que você sabe sobre a Integração Indígena

Esta questão foi selecionada por estar vinculada aos temas das Histórias discutidas anteriormente. As respostas dos alunos foram reunidas por grupo de jogadores de um tema e não jogadores. Cada aluno foi descrito de acordo com seu grau de envolvimento e a sua resposta à questão.

1ª História: Integração com os Indígenas.

1) Aluna AP.

- Grau de envolvimento: escritora e jogadora
- Escreveu na avaliação:

Os portugueses começaram a se casar com os indígenas trazer crianças órfãs, padres para catequizar os indígenas, e assim surgiu os mamelucos filhos de índios com portugueses, e assim a mistura racial.

2) Aluna AM.

- Grau de envolvimento: escritora e jogadora
- Escreveu na avaliação:

os portugueses viram que não estava dando certo fazer o escambo e decidiram se casarse com mulheres indígenas e assim se tornando parentes poderá explorar a suas mão-de-obra e assim trouxeram crianças órfãs para juntar com outras crianças indígenas e com isso trouxeram jesuítas para catequisar os índios mais importantes.

3) Aluno J.

- Grau de envolvimento: escritor e jogador.
- Escreveu na avaliação:

os portugueses deixaram as índias grávidas e filhos no Brasil.

4) Aluno O .

Grau de envolvimento: escritor e jogador.

Escreveu na avaliação:

Eram assim: os portugueses casavam-se com indígenas para ganhar a confiança de chefes de tribus e usa-los como escravos para fins econômicos.

5) Aluna S.

- Grau de envolvimento: jogadora
- Escreveu na avaliação:

Eles queriam os índios para serem os escravos deles para eles não fazerem nada, para tudo o que eles pedirem eles fazerem tudo.

6) A aluna D.

- Grau de envolvimento: escritora e jogadora
- Escreveu na avaliação:

os portugueses se integraram com os indígenas para comprar o pau-brasil que serve para tingir roupas e tecidos tem alguns que se casaram com as mulheres indígenas para poder ajudar os nativos.

Observamos que a grande maioria dos alunos deste grupo participou ativamente das atividades relacionadas aos jogos, ou seja, atuou na redação da História, na criação dos personagens e do ato de jogar em classe.

Além disso, destacamos que demonstraram grande interesse em aprender os saberes históricos escolar. A seguir descrevemos uma situação envolvendo a aprendizagem do grupo:

A aluna A. parecendo muito irritada me chamou até o grupo e disse:

- *Professora eu já li várias vezes e não entendo nada do que está escrito neste livro!*
- A aluna D. igualmente brava reforçou a queixa:
- *É, professora! este assunto é muito difícil!*

Perguntei lhes se estavam em dúvidas com o texto ou tinham alguma dúvida em relação à explicação dada anteriormente.

Ambas afirmaram categoricamente!

- *Não entendemos nada, professora!*
- *Assim, não dá para escrever uma História!.*

Diante da queixa das alunas retomei a explicação da aula anterior, sobre a Integração com os Indígenas, porém, além da utilização dos “esquemas ou mapas mentais”, também utilizei desenhos para ilustrar minha explicação. Mais uma vez, sugeri ao grupo como estratégia de aprendizagem procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas registrá-lo no caderno, visto que esta estratégia facilita a compreensão do texto. E, além disso, pedimos para identificarem as idéias principais do texto e anotá-las no caderno, para futuras consultas. Após este diálogo o grupo retomou o estudo do texto e posteriormente realizou a escrita da História.

Observando o interesse dos alunos estes nos parecem intrinsecamente motivados em relação ao desenvolvimento das atividades escolares relacionadas aos jogos, visto que, escreveram a História, criaram os personagens, solicitaram ajuda da professora diante das dificuldades na aprendizagem dos saberes escolares, sem almejam notas ou outro tipo de recompensa da nossa parte, o que poderíamos explicar pela motivação intrínseca discutida por Guimarães:

...a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação (...) Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas ou prêmios por seu cumprimento.

(GUIMARÃES In BORUCHOVITCH
& BZUNECK, 2004:37)

Supomos que este envolvimento do grupo em torno dos jogos ocorreu em virtude da satisfação provocada pelo fato de aprender história brincando, conforme relata a aluna AP: *eu sinto que estou adquirindo o conteúdo da História.* O aluno O, acrescenta: *me sinto o personagem.* A aluna AM. reforça: *é legal a pessoa jogando RPG muda de mundo ou melhor cenário, gostei!*

Consideramos que para estes alunos o jogo representou uma forma prazerosa de adquirir saberes históricos escolares, com reflexos positivos no seu

desempenho acadêmico, o que indica que estavam intrinsecamente motivados ou com orientação a meta aprender.

2ª História: Pedra Preciosa

1) A aluna D.

- Grau de envolvimento: jogadora e escritora.
- Escreveu na avaliação:

Os portugueses podiam até mesmo se casar com as índias e ampliar sua influência e atuação.

2) A aluna R.

- Grau de envolvimento: escritora e jogadora.
- Escreveu na avaliação:

isso aconteceu quando o branco chegou aqui e descobriu o pau Brasil e daí ele trouxe pessoas para se integrar com os índios para conseguir o pau-brasil.

3) A aluna D.

- Grau de envolvimento: jogadora e escritora.
- Escreveu na avaliação:

os portugueses diziam que para ter respeito eles se casaram com as mulheres indígenas para não serem rejeitados. Dessa integração saíram os mamelucos.

4) A aluna L.

- Grau de envolvimento: jogadora e escritora.
- faltou no dia da Avaliação.

5) O aluno E.

- Grau de envolvimento: jogador e escritor.
- Escreveu na avaliação:

os portugueses poderiam se casar com as indígenas para fazer parte da família indígena e dessa união nasciam os mamelucos que é a mistura de índio com portugueses.

6) A aluna T.

- Grau de envolvimento: jogadora.
- Escreveu na avaliação.

os índios foram misturados com os homens brancos.

7) O aluno K.

- Grau de envolvimento: jogador.
- Escreveu na avaliação:

trabalhavam para retirar matéria-prima no Brasil.

8) A aluna C.

- grau de envolvimento: jogadora.
- deixou a questão em branco.

9) A aluna P.

- Grau de envolvimento: jogadora.
- entregou a avaliação em branco.

Ao contrário do grupo analisado acima, neste verificamos a manifestação da “divisão social do jogo”, visto que, alguns alunos apenas jogaram e outros escreveram e jogaram. Parece que essa divisão reflete os diferentes tipos de motivação dos alunos em função das metas de realização, apresentadas por BZUNECK (ibidem,2004).

De acordo com os princípios apresentados no capítulo 2, supomos que as alunas R. D. D2. L e aluno E. apresentam comportamento característico da meta aprender, visto que, compreenderam nossa atividade lúdica como uma oportunidade de aprender história. Conforme, evidenciamos nos relatos nos seguintes relatos: aluna R: *eu sinto que estou aprendendo mais sobre a matéria e é muito legal*; aluna L: *eu sinto que estou na história*; aluna D2: *sinto uma coisa diferente, parece que estamos dentro da história, e finalmente o aluno E. acrescentou: só me divertir.*

Para BZUNECK (ibidem 2004:61) alunos com orientação à meta aprender entendem que seu êxito nas atividades escolares representa melhoria na sua aprendizagem com o desenvolvimento de novas habilidades e domínio dos saberes escolares *com originalidade e criatividade*.

Por outro lado, também notamos neste grupo alguns alunos com comportamento parecido com o da motivação com orientação a meta performance-avoidance, visto que, não se envolveram plenamente com os jogos, não participaram da escrita da História, criaram os personagens, porém, durante os jogos na maioria das vezes fingiram que estavam jogando e, posteriormente apresentaram uma atitude negativa em relação à avaliação (escreveram pouco ou entregaram a questão em branco). Conseqüentemente, obtiveram resultados desfavoráveis no desempenho acadêmico.

3ª História: O Deus da Destruição

1) O aluno D.

- Grau de envolvimento: jogador e escritor
- Respondeu na avaliação:

eu acho que a integração com os indígenas, fizeram que os índios aceitem uns objetos como machados, espelhos, etc.

2) O aluno BC.

- Grau de envolvimento: jogador e escritor
- Respondeu na avaliação:

era para eles carregar e cortar o pau-brasil.

3) O aluno BL.

- Grau de envolvimento: jogador
- Entregou a avaliação em branco.

4) O aluno C.

- Grau de envolvimento: jogador
- Faltou no dia da avaliação.

Ao analisarmos as respostas deste grupo observamos que as respostas dadas pelos dois primeiros alunos, se enquadravam melhor na primeira questão da

avaliação relacionada ao Escambo, e não na segunda questão (A integração com os indígenas).

Embora, este grupo tenha entendido os propósitos dos jogos em classe, criaram um jogo diferente da nossa proposta. Portanto, supomos que se reuniram alunos com orientação a meta performance-evitação, e com sinais de alienação acadêmica (BZUNECK ibidem, 2004).

Alunos que não jogaram

A seguir descrevemos as respostas de cinco alunos não participantes dos jogos.

1) O aluno Y.

- Entregou a avaliação em branco..

2) A aluna B.

- Escreveu: *é fazer parte de uma tribo indígenas, por isso falamos a integração com os indígenas.*

3) A aluna N.

- Escreveu: *a integração foi misturar homens brancos com o povo indígena que passaram a ser parentes*

4) A aluna G.

- Escreveu: *muitos que tiveram contato com os indígenas, acabaram mortos e os outros sobreviveram, e alguns viraram amigos.*

5) A aluna AB.

- Escreveu: *a relação com os indígenas não foi fácil, porque alguns dos índios comiam os portugueses.*

Em comparação com os alunos que escreveram e jogaram RPG nas aulas de História, parece que os alunos que não jogaram construíram respostas mais simplificadas, acerca da integração com os indígenas, visto que, não estabeleceram relações com outros acontecimentos ou fatos históricos; ao passo que os alunos que jogaram e escreveram elaboraram respostas mais complexa no sentido de estabelecer uma argumentação mais consistente para justificar a integração com os indígenas.

Diante da recusa desse grupo em participar das atividades relacionadas aos jogos, entendemos que isto ocorreu por não quererem investir nenhum tipo de

esforço elaboração das Histórias, criação dos personagens e jogar com os colegas. Portanto, entendemos que esse comportamento se assemelhe ao comportamento dos alunos com alienação acadêmica.

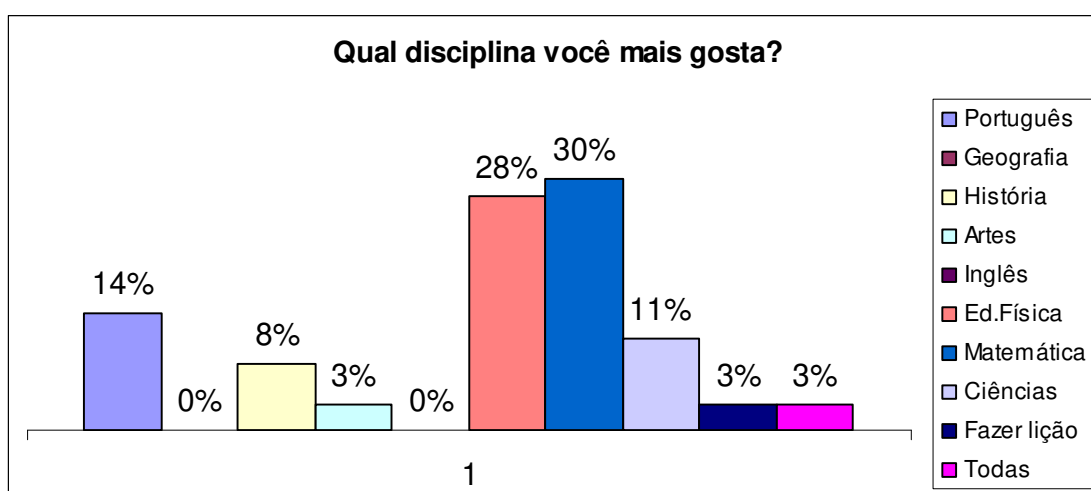
4.2. Avaliação das Aulas de História pelos alunos

Em relação às disciplinas preferidas dos (as) alunos (as), ao longo dos 15 anos que lecionamos na rede pública estadual de Campinas (em quatro escola localizadas na periferia da cidade) sempre ouvimos muitos comentários, baseados no senso comum, tanto por parte dos educandos quanto por parte dos colegas professores que a disciplina preferida é Educação Física e as demais disciplinas não são consideradas importantes ou até mesmo por eles detestadas.

Por isso, na sala envolvida na pesquisa aplicamos um instrumento (questionário 1) com questões abertas e fechadas, com o objetivo de verificar: a) o grau de interesse dos alunos em relação às disciplinas oferecidas; b) avaliar o grau de dificuldade que eles têm ao estudarem História e c) identificar o (s) método (s) de estudo utilizados no dia-a-dia. Além destas, o instrumento também levantou dados pessoais, escolares e sobre conhecimento de Informática.

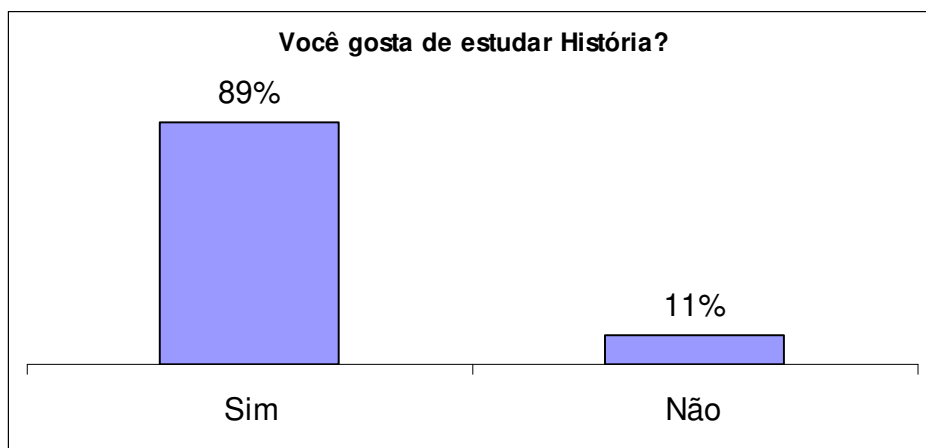
O questionário foi respondido pelos 36 alunos presentes no dia da aplicação. Em seguida analisaremos os gráficos obtidos dessa respostas.

Questão 1 (Qual disciplina você mais gosta? – resposta aberta)



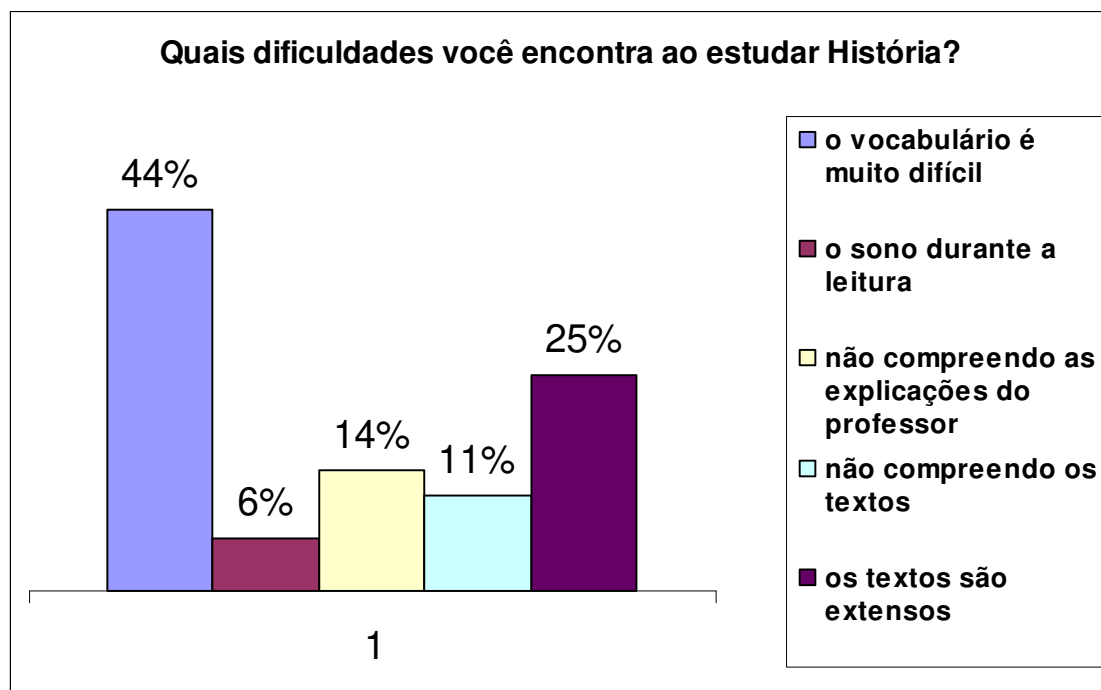
Observamos no gráfico que a disciplina preferida pelos alunos é Matemática, contrariando o senso comum, contudo o mesmo não acontece em relação à Educação Física, uma vez que essa disciplina está 2º lugar na lista de preferência dos alunos. A disciplina História aparece em 5º lugar na classe, geografia e Inglês não foram citadas por nenhum aluno

Questão 2 (Você gosta de estudar História? – questão fechada)



A resposta foi 89% sim, o que revela uma disposição positiva para a disciplina, embora na resposta à questão 1 História apareça em quinto lugar.

Questão 3 (Quais dificuldades você sente ao estudar História? - resposta fechada)

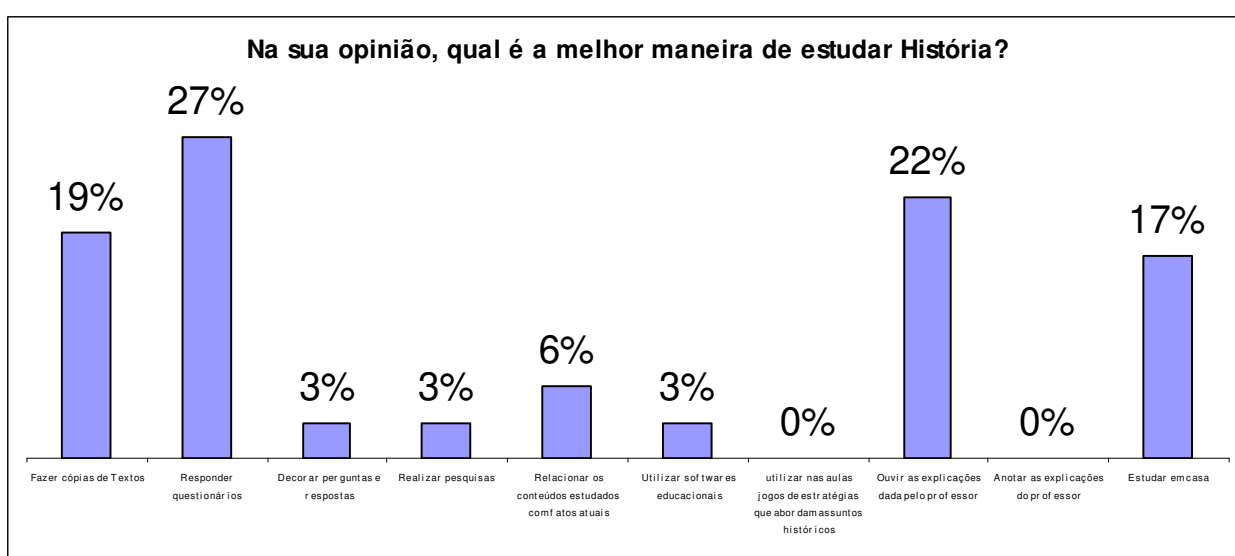


Constatamos que 44% dos alunos acham o vocabulário dos textos muito difícil; 6% sentem sono durante a leitura dos textos; 14% não compreendem as explicações da professora; 11% não compreendem os textos que lêem e 25% consideram os textos dos livros didáticos extensos demais.

De acordo com os dados apresentados, constatamos que, na classe pesquisada, Matemática aparece como sendo a disciplina preferida e História, a disciplina objeto de estudo neste trabalho, aparece como uma das menos preferidas do aluno (8%). Fato este que pode ser perfeitamente justificado com o fato de que a grande maioria dos alunos considera o vocabulário empregado nos textos didáticos difícil de serem compreendidos, percebemos que daí decorre o sono, a falta de compreensão das explicações dos professores e conseqüentemente o desinteresse pela disciplina. Finalmente, os surpreendentes 89% que afirmaram gostar de História pode ser efeito de o questionário ter sido aplicado pela professora da disciplina, embora o questionário não solicitasse identificação.

Pelo que foi acima observado o presente trabalho tem como premissa que para a turma pesquisada o lúdico (Ed. Física) e o lógico (Matemática) têm a mesma importância ou equivalência na vida escolar. Eis a grande questão: como motivar esses alunos, que comprovadamente preferem Educação Física e Matemática?

Questão 4 (Na sua opinião qual é a melhor maneira de compreender os conteúdos de História? – resposta fechada)



Dos 36 alunos 27% acham que a melhor maneira é *responder questionários*; 22% preferem ouvir as *explicações do professor*; 19% *fazer cópias de textos*; 17% *estudar em casa*; 6% acreditam que a melhor maneira é *relacionar o conteúdo estudado com fatos atuais* 3% preferem *realizar pesquisas sobre os assuntos estudados*, *decorar perguntas e respostas* ou *utilizar softwares educacionais*; nenhum aluno assinalou os itens *anotar as explicações do professor* e *utilizar nas aulas jogos de estratégias que abordam assuntos históricos*.

Observamos que a maioria dos alunos (27%) apontou em primeiro lugar como a melhor maneira de compreender os conteúdos de História é *responder a questionários*. Essa é uma prática pedagógica comum nas Escolas públicas que consiste na aplicação de questionários, pelo professor, contendo várias questões sobre o assunto estudado durante a semana, mês ou bimestre e, cabe aos alunos

respondê-las em classe ou em casa, conforme o critério adotado pelo professor. Em segundo lugar (22%) preferem ouvir as *explicações do professor*

Percebemos que as duas práticas são oriundas da pedagogia tradicional de ensino que aponta como principal agente no processo ensino-aprendizagem o professor, uma vez que ele é o responsável pela transmissão direta ao aluno daqueles conteúdos escolares considerados relevantes, na visão do professor. Acrescentamos também a cultura da cópia, da memorização de textos e questionários.

De acordo com as respostas dadas pelos alunos observamos que de maneira geral as práticas de ensino tradicional caracterizam o ensino fundamental da escola pesquisada.

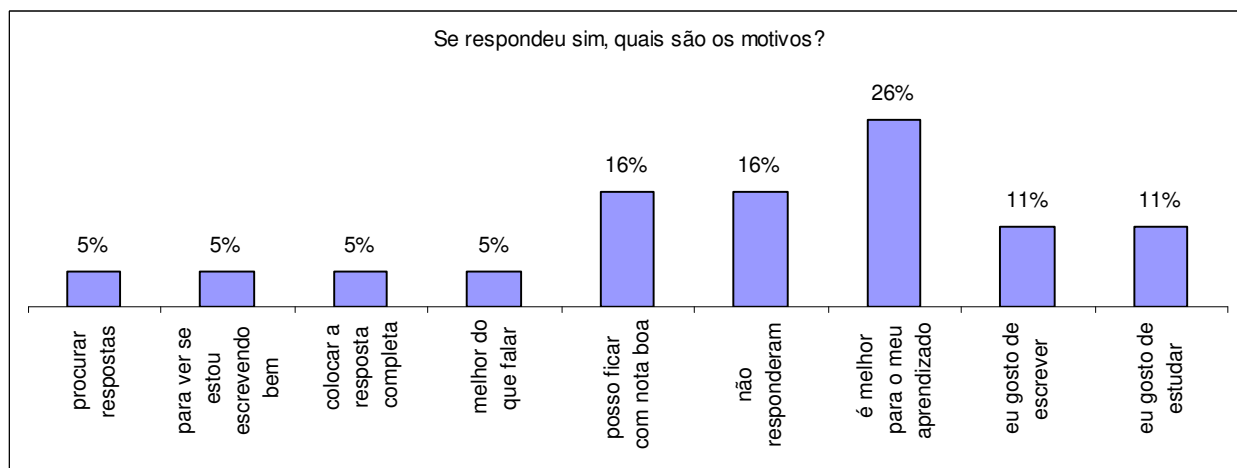
Levamos em consideração que, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada no RPG, objeto de estudo neste trabalho de pesquisa, a produção de textos e a avaliação dissertativa por parte dos alunos são importantes fontes de dados para a pesquisadora, no questionário 1, também foram inseridas as seguintes questões:

Questão 5 (Você gosta de realizar avaliação dissertativa? - resposta fechada)



Sobre esta questão, dos 36 alunos que responderam ao questionário, 53% assinalaram a categoria Sim; 39% assinalaram a categoria Não e 8% não responderam a questão. Portanto, mais da metade prefere essa forma de avaliação.

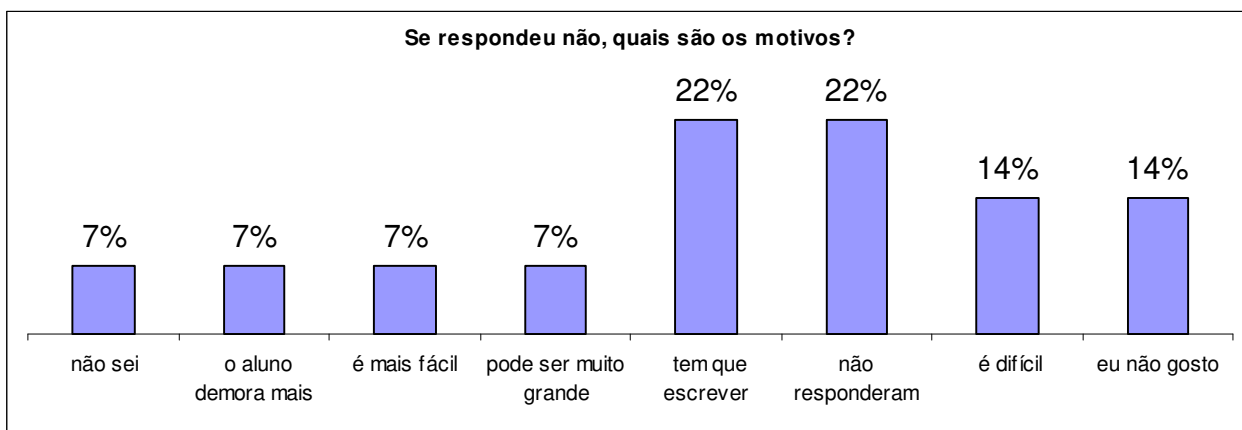
Questão 5a (Se responder sim, quais são os motivos? – resposta aberta)



Observamos nas respostas dadas pelos 36 alunos as seguintes categorias: 26% dos alunos responderam *é melhor para o meu aprendizado*; 16% não responderam; 16% *posso ficar com nota boa*; 11% *gosto de escrever*, e a mesma

porcentagem para *gosto de estudar* e 5% escolheram *procurar resposta, para ver se estou escrevendo bem, colocar a resposta completa e melhor do que falar*.

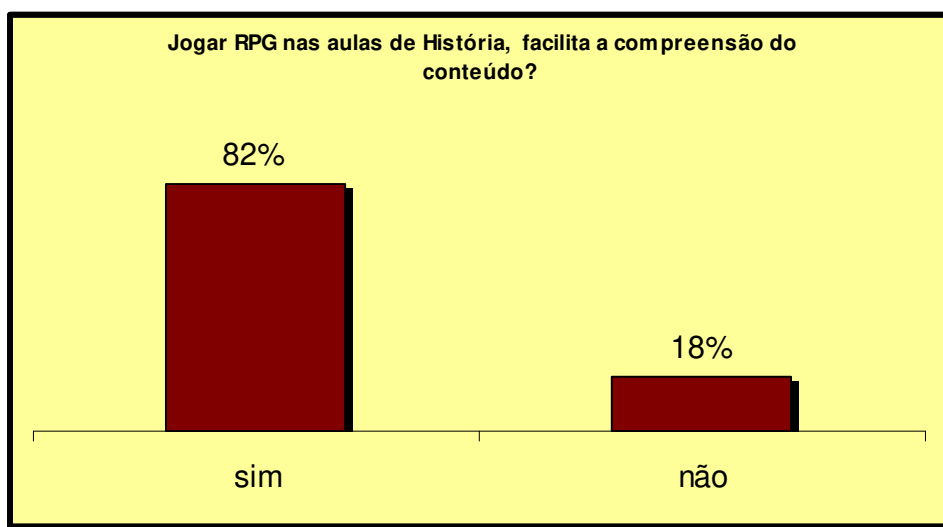
Questão 5b (Se responder não, quais são os motivos? – resposta aberta)



Em consonância com as respostas dadas pelos 36 alunos da sala, no gráfico formamos as seguintes categorias: 22% dos alunos responderam *tem que escrever*; 22% *não responderam*; 14% *é difícil*; 14% *eu não gosto*; 7% *não sei*; 7% *demora mais*; 7% *é mais fácil*; 7% *pode ser muito grande*.

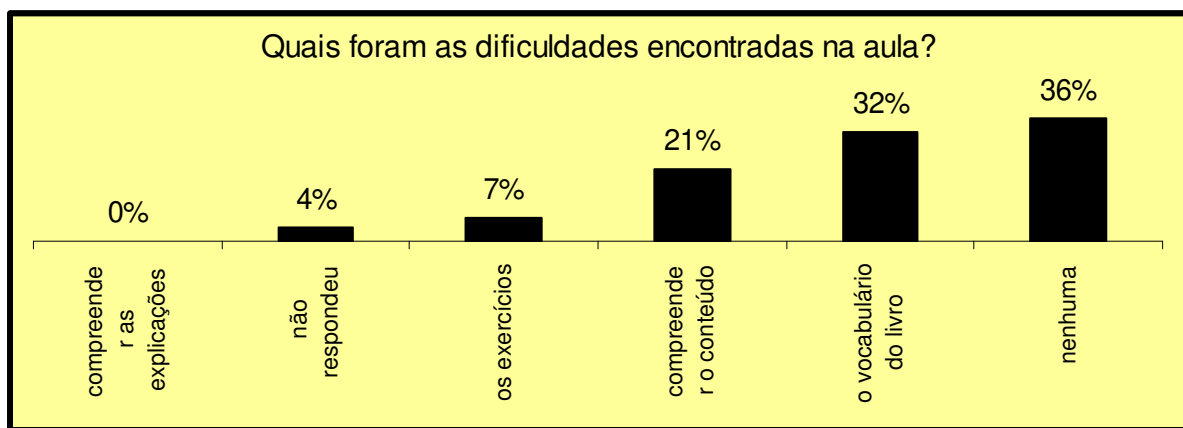
4.3.1. Avaliação dos alunos sobre jogar RPG

A fim de verificar qual a opinião dos alunos acerca RPG vinculado ao conteúdo de História e avaliar se o jogo efetivamente facilitou a compreensão dos conteúdos, foi aplicado um questionário com os itens:



Consideramos que para a maioria dos 22 alunos que freqüentemente jogaram RPG nas aulas de História, facilmente assimilaram os saberes históricos estudados, conforme aponta o gráfico acima.

Entretanto, em relação aos fatores que dificultaram a aprendizagem dos saberes históricos, constatamos que o vocabulário do livro, a compreensão dos textos e os exercícios propostos lideraram a lista. Conforme mostra o gráfico abaixo.



Constatamos que embora a estratégia de ensino baseada no RPG tenha motivado o estudo da História na classe, verificamos que para os alunos a principal dificuldade encontrada na aprendizagem dos saberes históricos escolares diz respeito ao vocabulário do livro didático, conseqüentemente isso dificulta a compreensão dos textos e dos exercícios propostos. Todavia, uma considerável parcela dos alunos entrevistados responderam que não encontraram nenhuma dificuldade nas aulas de História.

CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o jogo RPG, como estratégia pedagógica no processo ensino aprendizagem de História, provocou mudanças principalmente no comportamento dos envolvidos no estudo: alunos e professora.

Em primeiro lugar, constatamos que alunos se tornaram mais preocupados com sua própria aprendizagem, pois freqüentemente solicitaram da nossa parte maiores esclarecimentos acerca dos saberes históricos escolares, se dedicaram mais na realização das tarefas e na pesquisa escolar. O que aponta o incremento das metas motivacionais aprender e performance-aproximação.

Constatamos que as situações que envolvem os jogos e a fantasia motivam a aprendizagem dos saberes históricos escolares. Sem correremos o risco de banalizar o conhecimento histórico, visto que, constatamos nas avaliações dissertativas que os alunos souberam diferenciar um fato histórico da fantasia. Conforme, aponta HUIZINGA (2004:17) *toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está brincando*, porém dessa forma assimilaram com mais facilidade os saberes históricos. Ainda verificamos que nas avaliações dissertativas os alunos jogadores deram respostas mais articuladas e fundamentadas do que os que não jogaram.

Apesar de este estudo não ter aprofundado a discussão de gêneros, encontramos indícios de que há diferença entre o tipo de envolvimento entre os gêneros. Parece que as alunas dedicam mais atenção aos estudos e às atividades escolares, em comparação aos alunos, contudo devido os limites deste estudo não foi possível aprofundarmos nesta questão.

Outra mudança observada refere-se à organização da sala de aula, ou seja, disposição dos alunos pela sala de aula, uma vez que, para jogar os alunos poderiam sentar-se nas cadeiras em círculo ou simplesmente ficarem em pé se movimentando livremente durante o desenrolar do jogo. A aula se tornou mais agitada e dinâmica, visto que, formamos vários grupos enquanto aqui, uns escreviam o enredo, outros lá no fundo discutiam sobre quem seria o mestre, alguns num canto procuravam no livro didático inspiração para criar o enredo, mais adiante alguém chamava pela professora e reclamava que não havia entendido o conteúdo

estudado. Se, nestes momentos alguém passasse pelo corredor, certamente diria que os alunos estavam fazendo uma grande algazarra, entretanto, para nós, estavam estudando e brincando ou vice-versa.

Dessa forma, os alunos através dos jogos de interpretação de personagens *revivem o passado*, sentindo diferentes tipos de emoções, conforme depoimento abaixo:

sinto alegria, você viaja nas histórias (aluno P); sinto que sou o personagem que eu escolhi (aluno J); um sentimento ruim (aluno A); uma coisa diferente, parece que estamos dentro da história (aluna D); e às vezes é emocionante outras é chato dependendo da história que está jogando (aluna A..)

Nesta perspectiva, concebemos a elaboração do jogo pelos alunos (escrita da História e a criação dos personagens para jogar) uma tarefa desafiadora, com metas claras que exigiram um nível intermediário de dificuldade.

Além disso, representaram um desafio às habilidades e conhecimentos dos alunos adquiridos anteriormente nas aulas de História, visto que, para criar um jogo precisara (re) elaborar os saberes históricos escolares.

Consideramos que os jogos de interpretação de personagens, envolvendo a fantasia, igualmente atraem os adolescentes e constatamos este fato conforme depoimento abaixo:

sinto ação, emoção e aventura (aluna D.); me sinto feliz por jogar com meus colegas (aluno E); acho legal eu não gostava, agora eu gosto (aluna T.); acho muito legal porque me divirto aprendendo (aluna A); e sinto que estou jogando qualquer outro jogo só que RPG é melhor (aluna D).

Observamos ainda que os alunos jogadores também perceberam que o jogo RPG como estratégia pedagógica se configura num jeito diferente de aprender História, ou seja, brincando, visto que, alguns mencionaram: *sinto que estou viajando na época dos escravos (aluna D); estou aprendendo mais sobre a matéria, e é muito legal (aluna R); estou aprendendo mais sobre história (aluna T).*

Entendemos que o jogo RPG, como estratégia pedagógica nas aulas de História motiva o estudo da História, pois permite ao aluno controlar e principalmente avaliar sua aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A. e KNOBEL, M. **Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.

ATA DO CONSELHO DE CLASSE E SÉRIE do ano letivo de 2006: caracteriza as salas ao longo do ano letivo e registra as soluções para resolver os problemas escolares.

BASSO, Itacy Salgado. **As concepções de História como Mediadoras da Prática Pedagógica do Professor de História**. In: DAVIES, N. (org.) **Para Além dos conteúdos do ensino de História**. Niterói: EDUFF, 2000.

BITTENCOURT, C. (org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 11ª. Edição São Paulo: Contexto, 2006.

BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (org.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares de História e Geografia: Ministério da Educação e do Desporto – Secretária de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ministério da Educação e do Desporto – Secretária de Educação Fundamental, 1988.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação: LDB nº 9.394/96**.

BRENELLI, R. P. **O Jogo Como Espaço Para Pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas/** - Campinas, SP: Papirus, 1996.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno orientado a metas de realização**. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (org.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COLL, C. PALACIOS, J. e MAECHESI, A. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. Vol.1.

COLL, C. et alia. **O Construtivismo na Sala de Aula**. 7ª Edição, Editora Ática, São Paulo, 2004.

COUTINHO, M.T.C. e MOREIRA, M. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista**. 2ª edição - Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1983.

DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DAVIES, N. (org.) **Para Além dos conteúdos do ensino de História**. Niterói: EDUFF, 2000.

DI GIORGI, CRISTIANO. **Escola Nova**, 3ª edição, Editora Ática, 1992.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. 3ª edição- Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências reflexões e aprendizagens**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (org). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p.153-179.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula** In BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (org.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora Perspectiva S.A, São Paulo, 2004.

KLAUSMEIR, H.J. e GOODWIN, W. **Manual de Psicologia Educacional: aprendizagem e Capacidades Humanas**. Editora Harper & Row do Brasil Ltda, 1977.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. 6ª edição, S. Paulo: Perspectiva, 2006.

LUDKE, Menga e Marli E.D. A. André. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1996.

MANUAL 3 D&T: **o livro definitivo do RPG - Defensores de Tóquio**, 3ª edição.

MARANHÃO, D. **Ensinar Brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2003.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação**. 2ª Edição, Campinas SP - Papyrus; 1997

MARTIN, W. Bauer e George Gaskell (editores); **Pesquisa qualitativa com textos: imagem e som: um manual prático**, tradução de Pedrinho A. Guareschi, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer**. In: DAVIES, N. (org.). **Para Além dos conteúdos do ensino de História**. Niterói: EDUFF, 2000.

MUNHOZ, Sidnei José. **Para que serve a História ensinada nas escolas?** In: Silva, M. A. (org.) **Repensando a História**. 2ª edição (ANPUH) Núcleo de São Paulo, Editora Marco Zero.

NÉRICI, I. G. **Metodologia do Ensino: uma introdução**. 3ª edição, S. Paulo: Editora Atlas, 1989.

OSÓRIO, L.C. **Adolescente Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PARRA, N. **O adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1983.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: SANTANA, Claudinei de Camargo. **A matemática no projeto Ciência na Escola: a busca da autonomia dos alunos**. Campinas, SP, 2008.

PERRENOUD, P. **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO DE GESTÃO: elaborado pelos Gestores da Escola Pesquisada, para o período de 2007-2010, caracteriza a Escola, define as propostas pedagógicas e curriculares para o triênio.

SANTANA, Claudinei de Camargo. **A matemática no projeto Ciência na Escola: a busca da autonomia dos alunos**. Campinas, SP, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara**, onze teses sobre a educação política. 37ª edição, Campinas SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 9ª edição - Campinas, SP: Autores Associados, 2005

SILVA, M. A. (org.) **Repensando a História**. 2ª edição (ANPUH) Núcleo de São Paulo, Editora Marco Zero.

TANAMACHI, E., PROENÇA, M. e ROCHA, M. (org). **Psicologia e Educação: desafios teórico- práticos**. SP. Casa do Psicólogo, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 10ª edição, S. Paulo: Cortez - Autores Associados, 2000.

TIBA, IÇAMI. **Ensinar Aprendendo: como superar desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. S. Paulo: Editora Gente, 1998.