



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E
CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM ARTES

DALIANE CARVALHO GOMES PEREIRA FERNANDES

**O USO DO RPG PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE ESTÍMULO
À APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NAS AULAS DE ARTES
VISUAIS DO ENSINO MÉDIO**

Salvador
2020

DALIANE CARVALHO GOMES PEREIRA FERNANDES

**O USO DO RPG PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE ESTÍMULO
À APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NAS AULAS DE ARTES
VISUAIS DO ENSINO MÉDIO**

Artigo apresentado na Linha de Pesquisa: Abordagens Teórico-Methodológicas das Práticas Docentes, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes pelo programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia (Profartes/UFBA/UDESC).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marise Berta de Souza

Salvador
2020

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa em Arte ocorrida no Ensino Médio numa escola pública da Rede Estadual, no distrito de Mutãs, município de Guanambi, estado da Bahia. Expõe a prática pedagógica em arte-educação onde o Role Play Game, RPG, é usado na aplicação da Abordagem Triangular, afim de proporcionar aos alunos experiências capazes de estimular os mecanismos de criação artística com base no imaginário. Para isso, aponta os meios que auxiliem outros professores na compreensão e no desenvolvimento desta prática como ferramenta metodológica para uma melhor apreensão do conteúdo de Artes Visuais.

Palavras-chave: RPG Pedagógico, Abordagem Triangular, Educação, Ensino de Artes Visuais.

ABSTRACT

This article presents the results of the research on Art that took place in high school at the Public School of the State Network, in the district of Mutãs, in the municipality of Guanambi, in the state of Bahia. It exposes a pedagogical practice in art education where Role Play Game, RPG, is used in the Triangular Approach application, and allows students to experience skills of stimulating the mechanisms of artistic creation based on the imaginary. For that, it indicates the means that help other teachers in the understanding and development of this practice as a methodological tool for a better understanding of the Visual Arts content.

Keywords: Pedagogical RPG, Triangular Approach, Education, Visual Arts Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 IDENTIFICAÇÃO E CONCEITUAÇÕES	7
2.1 Perfil do alunado	7
2.2 O RPG.....	7
2.3 A Abordagem Triangular	9
3 O JOGO EM FUNÇÃO DO ENSINO DE ARTES.....	11
4 O MÉTODO.....	17
5 ETAPAS DA EXPERIÊNCIA	19
5.1 Adaptações do jogo, construção das regras e personagens.....	19
5.2 Aplicação do jogo pedagógico nas aulas de Arte.....	22
5.3 Resultados e Discussão.....	28
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
7 REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa apresentada como trabalho de conclusão do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) pela Universidade Federal da Bahia a partir da linha de pesquisa: Abordagens Teórico-metodológicas das Práticas Docentes. A proposta demonstra a experiência com o RPG¹ pedagógico adaptado à Abordagem Triangular² no ensino de Artes Visuais. Evidencia-se como este se adéqua à proposta por potencializar a contextualização, a leitura de imagens e a produção artística, interagindo com o desenvolvimento afetivo e dialógico do educando através do jogo nas aulas de Arte do Ensino Médio da Educação Básica.

A partir de um exemplo prático, explica-se o funcionamento e andamento da atividade com regras possíveis de serem aplicadas pela adequação à proposta sob os exemplos de narrativas que abrem caminho para arte-educadores elaborem seus próprios jogos. A pesquisa trata dos aspectos do uso do RPG pedagógico como estratégia de ensino que proporcione aos alunos experiências singulares e permite uma aproximação emocional dos objetos artísticos estudados. Para tal, foram apresentadas aos alunos tanto narrativas construídas a partir do contexto histórico de artistas estudados no conteúdo programático, quanto obras apreciadas no percurso pelos mesmos, levando-os às composições de forma lúdica, estimulante e espontânea, favorecendo o desenvolvimento da percepção e da imaginação.

¹ Sigla para Role Play Game, traduzido como jogo de interpretação de papéis. De acordo com Sonia Rodrigues (2004) “o Roleplaying Game surgiu nos Estados Unidos, no início da década de 1970, como evolução dos jogos de guerra e muito influenciado pela literatura de Tolkien”. (RODRIGUES, 2004, p.20)

² Proposta sistematizada por Ana Mae Barbosa (1936 -) educadora brasileira, pioneira em arte-educação. Consiste em três abordagens para se construir conhecimentos em arte: Contextualização histórica, fazer artístico e apreciação artística.

A ponderação sobre os resultados dessa demonstração é feita com base na aplicação do jogo como ferramenta didática nas aulas de Arte da Educação Básica da Rede Estadual da Bahia, nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio na Unidade de Ensino Estadual, Antônio Carlos Magalhães - Distrito de Mutãs (CACM), localizado na mesorregião Centro-Sul Baiana, inserido no Território denominado "Sertão Produtivo", no município de Guanambi - Bahia. (SILVA, 2015). Essa instituição, existente desde 2005, é classificada pelo censo educacional como um colégio do campo, embora tenha sido criada para atender à demanda no distrito, conforme informações que constam no Projeto Político Pedagógico e oferece Ensino Médio Regular nos turnos vespertino e noturno.

O artigo reflete a experiência docente de como adaptar a técnica e a estratégia do RPG para o aprendizado, avalia sua aplicabilidade em consonância com os desdobramentos da proposta triangular e as demandas da atualidade. Assim, definiu-se como principal objetivo da pesquisa a aplicação do projeto em sala para avaliar, na prática, o uso do jogo de RPG como ferramenta potencializadora da aprendizagem e, a partir da experiência vivenciada, proporcionar um caminho a arte-educadores que quiserem lançar mão de jogos de interpretação em sua praxe educativa.

Esta pesquisa teve caráter bibliográfico, empírico, experimental, descritivo e qualitativo, sendo utilizado o método da pesquisa-ação, complementado pela pesquisa documental, e a construção do jogo foi adaptada à proposta didático-pedagógica para as aulas. Os autores fundamentais para o embasamento teórico foram: Barbosa (2010), Marcatto (1996), Ostrower (1977), Huizinga (2007), Piaget (1975), Freire (1996), Vygotsky (1994), Pavão (2000), Tanaka (2004), Miranda (2005) e Hagen (1994).

2 IDENTIFICAÇÃO E CONCEITUAÇÕES

2.1 Perfil do alunado

A respeito dos jovens que estudam no CACM Zizelda Lima Fernandes (2017), em sua tese sobre os jovens estudantes do Ensino Médio no Município de Guanambi, diz que caracterizam-se pela diversidade por se tratarem tanto de alunos oriundos do núcleo de Mutãs, quanto da zona rural do município e de uma comunidade remanescente quilombola. São marcados pela cultura da migração e descontinuidade dos estudos, como afirma Priscila Teixeira da Silva (2015) em sua tese sobre a juventude da comunidade de Mutãs, onde salienta o alto incentivo do colégio em questão à continuidade nos estudos presentes nos Projetos da escola, que visam “construir uma nova cultura nesses jovens que muitas vezes nem pensavam nessa possibilidade ou se achavam incapazes.” (SILVA 2015, p. 97). Como professora atuante nesta instituição desde 2011, tenho acompanhado esta realidade, que se reflete nas aulas de Arte, espaço em que se deu a presente pesquisa.

2.2 O RPG

Jogo em que, como num teatro participativo, a plateia assume o lugar dos atores e constrói a história enquanto a interpreta, vivenciando de forma espontânea as cenas imaginárias. Um contador de histórias em um jogo sem tabuleiro, com regras de estratégia e o fator sorte determinando o sucesso dos personagens em suas empreitadas. Esse é o quadro que pode ilustrar uma definição para o RPG, sigla de *Role Play Game*, que significa “jogo de interpretação de papéis” numa tradução livre.

Como apontam Steve Jackson (1991) e Mark Rein*Hagen (1994), autores das obras de RPG, GURPS³ e Vampiro: A Máscara, o jogo, baseia-se num processo narrativo em que uma história é apresentada por um narrador ou mestre⁴ do jogo, a um grupo de jogadores, no papel de personagens, dentro de uma aventura fantástica. Este, exhibe uma série de circunstâncias em sua narrativa e descreve tudo o que ocorre nos cenários que circundam os personagens dos jogadores que, por sua vez, relatam suas próprias ações em frente à situação proposta. Os impasses são resolvidos por meio de rolagem de dados cujo valor pré-determinado a princípio decidirá o sucesso ou falha da ação dos personagens. Neste ínterim, o narrador interpreta figuras dramáticas dentro de seu enredo que colaboraram tanto como aliados, quanto como adversários, denominados NPC⁵.

Carlos Eduardo Klimick Pereira nos dá uma indicação de características que definem os jogos de RPG como atividades de grupo organizadas numa sequência de narrativas denominadas "sessões de jogo" (2003, p. 18), que compõem as chamadas aventuras. A junção das narrações integra uma história completa, uma campanha. Nestas atividades os jogadores decidem suas ações dentro da história, evoluindo ao longo do jogo, com uma melhora gradativa de seus atributos através de um sistema de recompensa que relaciona o desempenho e a experiência crescente das personagens.

Andrea Pavão (2000) assinala o surgimento do jogo nos Estados Unidos, em 1974, como evolução dos jogos de guerra, sob forte influência da literatura fantástica do escritor J. R. R. Tolkien (1954). Sua primeira edição foi intitulada *Dungeons & Dragons*, mais conhecido por sua abreviação D&D, criado por Dave Arneson e Gary

³ Abreviação de Generic Universal RolePlaying System.

⁴ Árbitro do jogo chamado GAME MASTER ou, abreviadamente, GM. (JACKSON 1991, p.8)

⁵ Um personagem não jogável (em inglês: non-player character) que não pode ser controlado por um jogador, mas somente pelo narrador. NPCs fazem parte da história e cenário do jogo, e os personagens dos jogadores podem interagir com eles nas narrativas.

Gygax. A partir de então o jogo se popularizou mundialmente e outros sistemas com cenários e regras variadas começaram a surgir até chegar ao Brasil, sendo os títulos traduzidos no início dos anos 90; quando surgiam também as primeiras incursões de autores nacionais no gênero sustentando o uso de RPG's pedagógicos.

O psicólogo e educador Alfeu Marcatto, em seu livro *Saindo do Quadro*, defende o RPG como instrumento pedagógico onde se pode “[...] usar a imaginação para criar simulações que exigiriam muitos recursos, ou até seriam impossíveis, se quiséssemos vive-las na realidade.” (1996, p. 47). O que permite aos participantes serem transportados de forma imaginária para o universo onde se passa a aventura, campo para as situações problema referidas por Piaget (1975), mostra-se como ferramenta ativa em que a fantasia favorece o desenvolvimento de múltiplas inteligências uma vez que os conteúdos ali trabalhados interagem de maneira cognitiva e afetiva pois “possibilita a vivência do conteúdo e [...] garante o interesse do aluno.” (MARCATTO 1996, p.49).

2.3 A Abordagem Triangular

Sistematizada num processo amadurecido ao longo de diversos estudos e reflexões pela arte-educadora e pesquisadora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, a Abordagem Triangular abarca um conjunto de concepções e práticas fundamentadas em experiências com o ensino de Arte, sendo base da maioria dos programas de Arte-educação⁶ no Brasil. As três abordagens integradoras: contextualização, apreciação e fazer artístico, tornaram-se a principal referência pedagógica para a democratização do conhecimento de Artes Visuais nas escolas brasileiras, uma vez que se refere à melhoria e aperfeiçoamento do ensino.

⁶ Termo cunhado pela Prof.^a Dr.^a. Ana Mae Barbosa na década de 1980 para designar uma categoria de profissionais, devidamente licenciados em Arte e o tipo de trabalho que desenvolvem com base na abordagem triangular.

De acordo com Barbosa, a abordagem deriva da triangulação

[...] de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensinoaprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. (BARBOSA, 1998, p. 33).

Onde pressupõe-se um pensamento articulado, no qual o contexto do educando é tomado com relevância frente ao conteúdo ensinado.

Com o início de sua concepção em 1987, sob a influência das *Escuelas Al Aire Libre* mexicanas, do *Critical Studies* inglês e do *Discipline-Based Arts Education* (DBAE) americano, a abordagem triangular se difundiu no Brasil, sendo sistematizada, entre 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, e experimentada em escolas da rede pública de São Paulo, entre 1982 e 1992. Tem sido aperfeiçoada, passando por adequação terminológica por parte da própria autora como “Metodologia Triangular” ou ainda “Proposta Triangular”, e por fim “Abordagem Triangular”, que se referiu ao aprimoramento artístico-educacional de forma que este se traduzisse numa aprendizagem significativa e na construção de um conhecimento crítico e inclusivo. Cunha (2010) afirma que a Abordagem Triangular estaria em processo permanente de reestruturação contínua e inacabada, cuja natureza conceitual e dialogal se flexibiliza com a contemporaneidade.

Essa concepção deve ser então desenvolvida pelo professor, uma vez que não está presa numa estrutura rígida. Barbosa coloca que:

[...] depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é a construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. (BARBOSA, 1998, p. 33).

Assim, a Abordagem não se trata de um modelo ou método, mas corresponde aos modos como se aprende, onde entende-se o que cada professor realiza como ação em suas aulas e práticas de ensino.

Ainda neste ponto, Barbosa diz que a “[...] Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que enriqueceram, ampliaram e explicitaram [...]” (BARBOSA, CUNHA 2010, p. 11) E possibilita diferentes caminhos, dentro dos âmbitos que a envolvem, por seu caráter dialógico, permitindo a reordenação da prática docente. Segundo a autora, “[...] trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto” (BARBOSA 2010, p.10). O que abre espaço para a utilização do jogo narrativo celebrado acima, utilizado como objeto catalizador de ideias para potencializar a presente abordagem em função das constantes inovações necessárias para a arte educação.

3 O JOGO EM FUNÇÃO DO ENSINO DE ARTES

A atual multiplicação dos apelos midiáticos, com seus crescentes assédios audiovisuais de entretenimento, bombardeia o público em todas as faixas etárias e níveis de ensino. Faz-se então necessário à arte-educadores buscarem meios de captar a atenção do aluno e inseri-la no conceito de arte e do seu papel na contemporaneidade. Como sugere Anne Cauquelin a arte na atualidade reflete “a característica de um período econômico bem definido, o da era industrial, de seu desenvolvimento, de seu resultado extremo em sociedade de consumo” (2005, p.27). Desse modo, as aulas de Arte devem, por vocação, acompanhar essas “novas comunicações” com novos formatos de estímulo ao aluno para que o aprendizado lhe sirva de motivação e potencialize o aproveitamento dos conteúdos.

Aliado a este pensamento, encontramos em Barbosa (2010) a base para ressaltar a importância da arte-educação como objeto essencial numa educação intelectual e “crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação

desta realidade. ” (2010, p. 5) Nesse âmbito, encontramos nas palavras do filósofo John Dewey (2010) reflexões sobre a arte como experiência, uma vez que essa faz parte de nosso cotidiano e deve ser percebida e experimentada de forma mais profunda que um mero fazer vazio de significados.

Segundo Dewey, “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver”. (2010, p. 109) O que remete à Abordagem Triangular que critica o fazer incipiente, a memorização e a mecanização que não contribuem de maneira reflexiva para o aprendizado em Arte. Tanto mais, ressalta a necessidade da experiência singular como um processo de aprendizagem, onde o ir e vir do sujeito crítico se mostra na relação entre leitura, contextualização e criação dentro da abordagem.

Somos levados a repensar meios de contemplar a Abordagem Triangular de outras formas, pois, Barbosa (2010) sugere uma abordagem flexível e adaptativa. Desta necessidade de criar novos formatos de estímulos ao aluno para que o aprendizado lhe sirva de motivação e fortaleça o aproveitamento dos conteúdos surgiu a ideia de adaptar o RPG pedagógico afim de torna-lo veículo potencializador para a Abordagem Triangular nas aulas de Arte, com intenção de auxiliar arte-educadores pelo exemplo relatado.

Para Freire (2003), na prática pedagógica relacionada ao desenvolvimento da autonomia, o aluno precisa ser o sujeito e não apenas objeto do processo de ensino aprendizagem, o que indica a necessidade de se respeitar o conhecimento do seu destinatário pois, sendo ele um sujeito histórico e social, o professor deve incitar cada vez mais este conhecimento.

Ao lado desse raciocínio, temos os apontamentos de Piaget (1975), onde a inteligência, como mecanismo de adaptação do organismo com a construção

contínua de novas estruturas, exige uma forma de ensinar que dê margem para adaptações mediante a criação de situações problemas da parte do professor para que o aluno as resolva por si próprio. Para este autor o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é suscitado e se desempenha melhor pelo ato de jogar. O desígnio dado ao seu uso é sujeito ao conhecimento adquirido pelo indivíduo, de maneira que este se mostra subordinado à aquisição de informação. Este momento de aquisição de novos conceitos causa a reação chamada por Piaget (1975) de desequilíbrio, pois gera o conflito seguido do processo de acomodação e adaptação destes saberes até o equilíbrio, o que cria uma nova aprendizagem.

Vygotsky (1994), afirma que o sujeito do conhecimento não deve ser passivo, adequado por influências externas, nem é apenas ativo, regulado por forças internas, mas interativo. Ele deve participar da construção de seu próprio conhecimento, que é necessário para que o aluno seja atuante na construção do próprio conhecimento, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos que com ele interagem. Nesse contexto está o jogo como ferramenta de interação com o outro, em que as funções psíquicas como a atenção, a percepção e a memória são constituídas e desenvolvidas em conjunto. Dessa forma, o jogo ou ato de brincar de faz-de-conta e da interpretação de papéis, impulsionaria múltiplos processos relevantes na formação de competências. Através do exercício imaginário e abstração o sujeito é capaz de ser criativo e original, dada a proximidade entre imaginação e intelecto.

Gadamer (1985) relata que o jogo é um impulso livre repetido, criador de uma lógica própria que dá ritmo ao movimento e gera a ilusão de um sentido prático. De acordo com esta proposta, o jogo seria a estratégia metodológica usada para que o aluno tomasse conhecimento do conteúdo de forma prazerosa e dinâmica. É no jogo

que o participante se integra à realidade daquela ação e amplia suas potencialidades. Ainda para Gadamer, há uma relação entre jogo e arte. No processo de apreciação ou da composição artística, os elementos da situação de jogo são partes constituintes da experiência.

Segundo Datner, é através da assunção dos papéis que o jogador mobiliza o pensamento, os sentimentos e as ações “exercitando a descoberta de novas formas de agir e de pensar pelas operações mentais e da emoção, levando em conta a intuição e a sensibilidade” (2006, p. 66). Nesse sentido, a abrangência dos jogos de interpretação está na “estimulação da imaginação e da criatividade adequadas às regras do jogo – como é na vida real” (2006, p. 65), pois o envolvimento na assunção dos papéis mobiliza tanto pensamentos quanto emoções, exercitando a descoberta de novas formas de agir e de pensar pelas operações mentais e da emoção, levando em conta de forma lúdica e expressiva, a intuição e a sensibilidade.

Kishimoto (2011) faz uma ligação entre o jogo, a imaginação, o pensamento e o símbolo. Assevera que numa proposta educacional com base no jogo e nas linguagens artísticas o homem, este ser simbólico, se constrói em conjunto, pois sua capacidade de pensar está ligada à capacidade de imaginar e jogar com a realidade. De maneira que a brincadeira de faz-de-conta “também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária” (KISHIMOTO 2011, p. 43). O autor destaca o paradoxo do jogo educativo que incide em um balanceamento entre o papel da brincadeira e a função educativa, onde o ato de jogar favorece a distração, enquanto a função educativa propicia o conhecimento em seus mais distintos aspectos.

Huizinga diz que o jogo está inserido nas bases da cultura humana desde seus primórdios, uma vez que a cultura surge sob a forma de jogo, dotada de “um caráter lúdico, que ela processa segundo as formas e no ambiente do jogo”. (2007, p. 59). Logo, toda ação humana sempre foi organizada nos moldes de um jogo, dado o prazer que o ato de jogar desperta e o favorecimento das interações sociais, o que pressupõe uma aprendizagem social. Para o autor, o jogo, como elemento intrínseco à cultura, tão antigo na história do homem, levanta a questão de ser um elemento natural ou cultural da espécie e caracteriza-se como “uma atividade livre, consciente, tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.” (2007, p.16). Encontra-se nos jogos essa experiência de simulação da realidade que remonta à presença das brincadeiras desde os primórdios da história humana.

Isto remete-nos à necessidade humana da “ficção para alimentar o imaginário, aliviar tensões, encontrar respostas às dúvidas, viver experiências impossíveis de serem vividas no mundo real, rompendo com os limites do tempo e do espaço” (HIGUCHI, ROBERTI, 2000, p.182). Neste caso, usar a sala de aula como palco para que os estudantes aprimorem seus conhecimentos através de assumir papéis, de enfrentar situações imaginárias que não vivenciaríamos em outras condições e de possibilitar que os educandos sintam as emoções similares a tais situações como se fossem reais, faz-se oportuno e viável.

De acordo com Simão De Miranda, pode-se abordar na fantasia aspectos realistas onde é permitido simular situações ímpares no campo da imaginação que levam os alunos a “desenvolver reflexões próprias e pertinentes às suas aplicações práticas através de um método que oferece a sensação de terem vivido uma experiência real.” (2005, p. 17). Esse campo experimental da imaginação dá a

oportunidade de trabalhar com hipóteses que fundamentem as situações problemas propostas, como uma realidade paralela, a qual o aluno tem acesso construindo-a em sua mente.

Chegamos neste patamar através de associações, que segundo Fayga Ostrower (1977) podem transportar o indivíduo ao mundo da fantasia, onde se faz experimentações sem necessidade da presença física. Estas simulações que seriam impossíveis na realidade, convidam ao divertimento e tornam o jogo um instrumento pedagógico com capacidade de integração, obtenção de competências e de síntese.

Sônia Rodrigues (2004) defende o uso do RPG como ferramenta pedagógica. Uma forma de se apropriar do uso da imaginação como instrumento condutor na aquisição de conhecimento, para que por meio de uma ficção haja o auxílio no processo de ensino aprendizagem, caminho essencial para que o aluno adquira o conhecimento almejado. Rodrigues enfoca a importância de uma boa base de histórias com propósito de estabelecer um modelo de narrativa sólida que sensibilize os jogadores para o desenvolvimento pleno de um ambiente propício para compartilhar o que será produzido pelo docente. É por este caráter de produção artística que o RPG mostra um potencial pedagógico, tanto no aspecto emocional quanto no de inter-relação pessoal.

Para Marcatto esse instrumento “procura estimular a participação do aluno como agente de seu próprio aprendizado. Estimula a criatividade, a tomada de decisões, a expressão de suas próprias opiniões.”(1996, p. 50). O que fomenta no aluno, o desejo de ser mais participativo em seu processo de aprendizagem. Assim, o RPG auxilia na perda de inibição e no desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e raciocínio para improvisações, uma vez que o jogador é levado a descrever suas ações de maneira clara e dramatizada pois “ao transformar a aula

num jogo, facilita-se o envolvimento do aluno com o tema, tornando a aula mais agradável, divertida e produtiva. ” (1996, p.47)

Ainda de acordo com Marcatto (1996) e Miranda (2005), o trabalho em equipe, com um relacionamento amistoso entre os alunos, encontra uma significativa solução nesta proposta, pois o formato do jogo não requer uma disputa entre os participantes, todavia requer um auxílio entre os mesmos a fim de atingir um objetivo comum. Esta particularidade torna-se apropriada no que tange aos fins didáticos por gerar a necessidade de aprendizado por parte dos alunos e do trabalho em equipe. Uma vez que sua natureza é não competitiva e sem disputas entre os participantes, o conceito da diversão não se estabelece na ideia de vencer uns aos outros, mas utilizar-se da colaboração com os demais a fim de buscarem juntos alternativas que permitam encontrar as melhores respostas para as situações trazidas pela aventura.

Portanto, o RPG com o devido direcionamento – neste caso em consonância com a Proposta Triangular – pode tornar-se uma ferramenta metodológica de ensino ao se mostrar como um exercício de inteligência e imaginação, num diálogo cooperativo proveitoso para todos.

4 O MÉTODO

Existe um determinado número de trabalhos a respeito do RPG dentro da proposta escolar. Com base nestes e em conjunto com fundamentações teóricas de autores egrégios no campo do ensino-aprendizagem foi promovido um estudo direcionado, seguido do desenvolvimento e aplicação do jogo como ferramenta metodológica alternativa para a Educação Básica.

O desenvolvimento deste trabalho teve como base metodológica a pesquisa-ação, abordagem adequada para atender às demandas da pesquisa e investigação

em sala de aula visto que, segundo Thiollent esta forma de pesquisa de caráter empírico é idealizada e efetivada

[...] em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo participativo. (1986; p. 4).

A pesquisa-ação foi empregada para investigar a prática do jogo supracitado de uma forma planejada, crítica e reflexiva, para então, de acordo com Thiollent, “produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (p. 75) Num método de reflexão-ação-reflexão, a metodologia planejada foi aplicada na prática, em concomitância com o monitoramento e descrição da mesma, a fim de que fossem avaliados os resultados da ação de forma qualitativa.

Por ser flexível, a metodologia da pesquisa-ação permitiu o caráter diversificado desta proposta, exigindo minha participação como professora/pesquisadora, envolvida na pesquisa como mediadora no trabalho abordado. A proposta foi norteada pelo respeito à individualidade e à liberdade dos demais participantes e na busca de transparência na exposição dos resultados. Não reduzi o processo à ação e à participação, mas busquei fazer com que estes se completassem com a construção de novos saberes pela prática educativa, a fim de levar ao conhecimento e à ampliação do mesmo. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo em que aspectos subjetivos foram analisados e levados em conta, os resultados da pesquisa tornam-se materialidade discursiva ao produzirem sentidos na e para a práxis arte-educativa.

A metodologia de ensino-aprendizagem foi aplicada por meio da descrição das narrativas e apresentação prática a que se refere a aplicação do RPG como ferramenta de ensino em sala de aula, bem como o resultado visual das composições artísticas dos alunos.

A prática ocorreu durante as aulas de Arte aos alunos da Rede pública do Estado da Bahia e foi realizada com o propósito de adequar o sistema e cenário fictício do jogo à Abordagem Triangular para uma melhor compreensão da proposta. Os participantes da pesquisa foram os alunos das turmas do 1º ano “AV” e 1º ano “BV” do Ensino Médio do turno vespertino do Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães – distrito de Mutãs, Guanambi – BA. Durante as aulas, os conteúdos programáticos concernentes à disciplina abordados foram: “Conceitos de composição artística”; “Poética visual na Grécia Antiga”; “Renascimento Artístico” e “Impressionismo”. A proposta compreendeu a aplicação dos jogos em alternância com aulas expositivas e eventos paralelos promovidos no âmbito escolar.

5 ETAPAS DA EXPERIÊNCIA

5.1 Adaptações do jogo, construção das regras e personagens

Diante da quase inexistência de RPG's dedicados ao uso em sala de aula, fez-se necessário a adaptação da técnica e a estratégia do RPG ao trabalho didático. O que se traduziu na adequação de regras de sistemas existentes a fim de arranjar a composição técnica do jogo pedagógico. As regras, de acordo com Hagen “dirigem e guiam o desenrolar da história” (1994, p. 22) e definem o que um personagem pode e o que não pode fazer através da mediação do mestre, definidas em livros específicos a cada sistema, que o orientam durante as sessões de jogo acrescentando realismo à história.

Dentre os vários sistemas de planilhas e regras disponíveis foram escolhidos o *Storyteller*⁷ e o 3D&T⁸, a partir dos quais foi feita uma adaptação a fim de atender

⁷ Trata-se de um sistema de jogabilidade RPG criado por Mark Rein*Hagen, da editora estadunidense *White Wolf* que utiliza o sistema D10 (dados de dez faces). Seu sistema é interpretativo, cujo principal objetivo é a geração de crônicas (histórias). Seu cenário mais famoso é o “Mundo das Trevas”. Seu sucessor comercial é o *Storytelling*.

às especificidades deste projeto. Hagen é o autor do sistema *Storyteller* de RPG, o primeiro exemplo que cita um conjunto de regras objetivando privilegiar a interpretação ao invés da pilhagem, como era notado em outros RPG's como GURPS (1991) e D&D. Já o 3D&T é uma obra brasileira, criada por Marcelo Cassaro (1998), que prima pela simplicidade e se aproxima do primeiro em termos de jogabilidade.

Com base nessas informações foi montada a composição da ficha de personagem de teor autoral, de modo que a mesma atendesse às especificidades da proposta visando a facilidade de apreensão, a otimização do tempo e a flexibilização necessária para que os personagens criados atendam às demandas das narrativas e ao mesmo tempo comportem as características designadas pelos alunos.

O sistema funciona baseado na rolagem de dados de dez faces (D10), cuja quantidade depende de bolinhas pintadas na ficha do personagem referentes à habilidade requerida para aquela ação. Se o resultado for igual ou superior a seis no dado, o mesmo será denominado como “sucesso”, o que pode ser anulado a cada vez que o resultado de um dos dados da mesma rolagem for igual a um. Quanto maior o número de “sucessos” alcançado mais bem sucedida será a ação a qual a personagem se propôs a executar na narrativa. Cabe ao narrador descrever a cena seguinte de acordo com o resultado obtido nos dados.

Coube aos alunos preencherem a ficha e compor os personagens que interpretariam. Eles completaram os espaços correspondentes ao nome do personagem, do aluno, a idade, nacionalidade do personagem, suas qualidades e vantagens, seus defeitos e desvantagens e sua história. Ao lado destes atributos

⁸ Sistema brasileiro simplificado de RPG foi criado por Marcelo Cassaro, em 1994, editor-executivo da revista Dragão Brasil, com o objetivo de apresentar o RPG para iniciantes.

encontra-se o quadro com o espaço correspondente ao desenho do personagem, onde o aluno representa de maneira gráfica as características que descreveu. Para o preenchimento das habilidades, que são expressas em forma de “pontos”, eles pintaram as bolinhas à frente de cada atributo, seguindo a recomendação expressa na ficha com um limite de quinze pontos para serem distribuídos nos seguintes atributos: Força, Agilidade, Resistência, Recurso, Inteligência, Beleza, Coragem e Força de vontade. Ainda há a restrição de três qualidades, sendo que para cada qualidade haverá um defeito equivalente. Abaixo ficam os espaços correspondentes aos pontos de vida, que determinam a vitalidade do personagem e são marcados caso o mesmo venha a sofrer algum dano na narrativa. Tendo como resultado o exemplo abaixo de uma ficha de personagem pronta:

FICHA DO PERSONAGEM

Nome do personagem o personagem Odrade Desenho do personagem

Nome do aluno B. Lima - 1º AV

Características forte, bom de um gally, etc.

Habilidades:

Força <u>000000000</u>	Inteligência <u>000000000</u>
Agilidade <u>000000000</u>	Beleza <u>000000000</u>
Resistência <u>000000000</u>	Coragem <u>000000000</u>
Recurso <u>000000000</u>	
Força de Vontade <u>000000000</u>	


Qualidades/vantagens: uma roupa muito boa, capacidade para lutar e ser bem treinado e forte e resistente.

Defeitos/desvantagens: ele é resistente de lutar e é forte, mas não é resistente, não sabe usar a tecnologia, etc.

História do personagem: uma história de aventura em um mundo de fantasia com muitos poderes e habilidades, ele é um guerreiro que luta por justiça e liberdade.

Pontos de vida: 000000000 Ponto de Experiência: 111

Pontos iniciais: Habilidades = 15; Qualidades = 3
Para cada qualidade haverá um defeito.



Fotos 1
Personagem de aluno do 1º AV
(Fonte: Dados da pesquisa, 2019)

Os roteiros tiveram, além da fundamentação, a história cronológica em sua trama e a licença poética da fantasia. O que permitiu a apreciação de obras compostas em datas distintas dentro do mesmo período em que a narrativa se passava, de modo que fosse possível abarcar um arco maior de leituras de obras e uma apreensão mais alargada de conhecimento para o alunado. Ponto esse crucial, quando se leva em conta do tempo das aulas ante os conteúdos propostos.

No momento da construção gráfica do personagem promovi uma oficina de desenho com enfoque na anatomia humana como auxílio para que os alunos compusessem a figura de seus personagens na familiarizada imagem do herói das animações e histórias em quadrinhos. Esta figura favorece a ligação entre os alunos e seus personagens através da memória afetiva já proporcionada pela cultura de massa.

5.2 Aplicação do jogo pedagógico nas aulas de Arte

No primeiro momento abordei os conceitos básicos de indústria cultural: cultura de massa com enfoque nos jogos de videogames, filmes, animações e afins presentes no cotidiano do alunado. Nesse ponto houve a introdução ao conceito de RPG como jogo de interpretação interativo e imaginativo. Foram dados exemplos de jogos de RPG criados no Brasil, como este projeto seria aplicado nas aulas, suas regras e formato do jogo. Os alunos foram avisados sobre a gravação de áudio que se daria durante o transcorrer das aulas.

A primeira narrativa **O Coliseu**, teve como introdução a descrição contextual de uma ambientação histórica baseada inicialmente na Grécia Antiga após o final do

período helenístico⁹. Para estimular o imaginário, apresentei-lhes imagens de pontos históricos da Grécia e Roma, como fotos da Acrópole de Atenas¹⁰.

Os personagens encontram-se viajando em grupos distintos pela península em direção ao ponto de encontro na então cidade-Estado de Atenas¹¹. Como motivação desse encontro foi mencionado um convite especial para cada grupo de personagens enviado pelo então imperador de Roma, Tito¹², para a memorável inauguração do Coliseu¹³, que junto a outros 80 mil espectadores assistiram aos jogos de inauguração do anfiteatro no decorrer de cem dias festivos.

Recorreu-se ao livro didático adotado para este ano: *Arte por Toda Parte* (UTUARI, 2016), onde foram apontadas imagens de referência como os teatros romanos (p.234), estátuas gregas (p.243) e o Coliseu (p.235).

Os personagens são então introduzidos no cenário ateniense, durante o percurso, os alunos se deparam com uma amostra do que teria sido um breve espetáculo teatral na cidade-Estado de Atenas. Há a apreciação das colunas gregas, com análise das colunas dóricas, jônicas e esculturas gregas, abordando a descoloração das mesmas ao longo do tempo e demais aspectos da Arte Greco-romana do período com características helenísticas expressas por um NPC que criei e interpretei com o fim de apresentar os cenários da cidade. Logo, os jogadores se encontram num anfiteatro grego, onde são recebidos por um outro NPC, que lhes explica as características do teatro grego deste período, contextualizando o tema de

9 Refere-se ao período da história da Grécia e de parte do Oriente Médio compreendido entre a morte de Alexandre o Grande em 323 a.C. e a anexação da península grega e ilhas por Roma em 146 a.C.

10 É a mais conhecida e famosa acrópole do mundo. É uma colina rochosa de topo plano que se ergue 150 metros acima do nível do mar, em Atenas, capital da Grécia, e abriga algumas das mais famosas edificações do mundo antigo, como o Partenon e o Erecteion.

11 A Atenas Antiga alcançou seu auge durante o período clássico da Grécia Antiga (508-322 a.C.) quando era o principal centro urbano da importante polis (cidade-Estado) de mesmo nome, localizado em Ática, na Grécia.

12 Tito Flávio César Vespasiano Augusto (Roma, 30 de dezembro de 39 — Roma, 13 de setembro de 81) foi imperador romano entre os anos de 79 e 81. Foi o filho mais velho e sucessor de Vespasiano.

13 Também conhecido como Anfiteatro Flaviano, é um anfiteatro oval localizado no centro da cidade de Roma, capital da Itália. A construção começou sob o governo do imperador Vespasiano em 72 d.C. e foi concluída em 80, sob o regime do seu sucessor e herdeiro, Tito.

forma dramática. Este aborda a concepção de Arte na Antiguidade ao recitar um breve trecho da *Ilíada* de Homero e ao mencionar o papel das nove musas, segundo livro didático (UTUARI 2016, p. 83) o que proporciona uma experiência estética para os alunos, assim como a interdisciplinaridade com História.

Com base nos conteúdos apreendidos através do jogo narrativo propus a criação de histórias em quadrinhos. Em seguida eles compuseram um breve roteiro com as ações de seus personagens individualmente, para depois expressá-lo através da produção em forma de arte sequencial que, segundo Will Eisner (1989) trata-se uma expressão criativa para narrar uma história com imagens e palavras, como um meio de ensino prazeroso e cativante.

O método de composição desse trabalho foi seguido de acordo com as orientações de Djota Carvalho (2006), que propõe a utilização da narrativa visual na sala de aula como ferramenta didática, com a sugestão da composição das cenas narradas quadro a quadro compostas por imagens dos personagens em ação, em movimento e diálogos expressos em balões.

Como resultado foram produzidas histórias em quadrinhos-em que os alunos expressaram os sentimentos vividos por seus personagens, ao passo que remeteram aos conteúdos trabalhados anteriormente, mostrando através da ambientação de seus quadrinhos a arquitetura greco-romana, bem como de eventos ocorridos na narrativa com os quais tiveram uma ligação emocional.

A narrativa **O Trovador**, iniciou-se com os alunos diante da obra lida e tomada como ponto de partida: *O Decameron* (1916), de John William Waterhouse, obra que embora não seja oriunda do período abordado na história, traz elementos em sua composição que expressam um imaginário aproximado da época. A partir

daí, fiz a leitura da mesma no âmbito da narrativa durante a ambientação do primeiro ato, onde os personagens se situam historicamente.

O enredo desta narrativa abarcou a classificação das artes na Idade Média, trazendo através de falas dos personagens do narrador conceitos sobre a diferenciação entre artes liberais e mecânicas naquele contexto, além de informações sobre a importância da música como expressão e linguagem artística potente. Onde o trovador surge como o artista que compunha e cantava, com o acompanhamento de instrumentos musicais, as cantigas satíricas e líricas.

No decorrer da narrativa surgem conflitos e situações problema dentro do enredo que se desdobram na motivação necessária para que os alunos, no papel de seus personagens, componham obras com características de iluminuras, cujo conceito e apreciação também fora contemplado na narrativa e apreciado a partir da imagem representada no mesmo livro didático (UTUARI, 2016, p.86).

O tema da narrativa **Leonardo e Michelangelo** abordou o Renascimento artístico, sendo o enredo da história ambientada entre os anos de 1452 e 1508, na Itália, nas cidades de Florença e Milão. A aventura tem seu início com os mesmos personagens, num contexto agora diferente, sendo transportados na história, agora como jovens aprendizes de Leonardo da Vinci.

Os personagens adentram o pátio do mosteiro de Santa Maria da Graça onde avistam a escultura em andamento da estátua de Ludovico Sforza sendo executada pelo artista. Conduzidos ao refeitório, se deparam com a célebre obra *A Última Ceia* (1495-1497), onde os alunos/jogadores tiveram espaço para interagir e fazer as suas perguntas aos personagens bem como ao próprio Leonardo adentrando em questões como suas dimensões, sua composição, disposição dos personagens,

peso óptico, entre outras. O NPC ainda lhes explicou sobre conceitos de afresco, têmpera e perspectiva linear.

Os alunos são apresentados à obra de seu mestre Andrea Del Verrocchio: O *batismo de Cristo* (1472-1457) em que Leonardo se destacou como discípulo, lhes narrando os eventos que tornaram-no destaque. A referida obra é mostrada aos alunos que observam o destaque do rosto do anjo pintado por da Vinci no livro didático supracitado.

Os personagens dos alunos/jogadores ainda se deparam com os rascunhos de Leonardo, com destaque para o *Homem Vitruviano* (1490), onde o mesmo explica como esse desenho foi feito para mostrar que o corpo humano tem medidas proporcionais, sendo o Cânone das proporções humanas, enquanto os alunos observam a imagem a eles apresentada.

Na praça principal de Milão, todos os personagens veem o então jovem Michelangelo di Ludovico Buonarroti Simoni (1475 -1564), que os recepciona, enquanto lhes é apresentada a imagem da obra *Davi* (1501-1504) sendo ainda executada. São informados das características e proporções da mesma, ao passo que o NPC lhes fala sobre seu contexto e métodos em contraste com os de Da Vinci.

Os personagens são apresentados aos eventos que caracterizariam futuramente a pintura da Capela Sistina, enquanto observam A criação do Homem do Afresco da Capela Sistina. Estes ainda foram apresentados a obra *Mona Lisa* (1503-1506) que viria a ser sua “obra-prima”, sendo este conceito explicado pelo personagem. Enquanto os alunos observam a obra Da Vinci fala de aspectos do Tratado de Pintura, abordando técnicas de *sfumato*, “claro e escuro” e perspectiva linear, desenvolvidas nesse período.

Os personagens presenciaram o momento em que o governador da cidade solicita a Da Vinci a pintura do afresco *A Batalha de Anghiari* (1505), em comemoração à vitória dos florentinos sobre os milaneses, sendo a execução da mesma, na *Sala del Gran Consiglio no Palazzo Vecchio*, auxiliada pelos jogadores, que também testemunharam o desastroso experimento do artista, este ponto é o clímax que motiva os personagens a retornarem para Milão.

No clímax da história, Leonardo da Vinci discursa brevemente sobre o legado eterno da arte e motiva os alunos/personagens a fazerem uma composição com o uso da perspectiva linear, traçando a linha do horizonte e estabelecendo o ponto de fuga, conforme apresentado também no livro didático (UTUARI, 2016, p. 213).

No início da narrativa intitulada **Os impressionistas**, apresentei-lhes o tema dentro da proposta da narrativa, onde o NPC que os guia lhes apresenta o contexto da Europa do século XIX, informando sobre aspectos do Impressionismo, em suas primeiras concepções, como um movimento que revolucionou a pintura da época e deu início às tendências artísticas do século XX. Explicou ainda aos personagens como os impressionistas buscavam observar os diversos efeitos da luz solar sobre os objetos ao longo do dia para registrarem na tela as variações provocadas nas cores da natureza. Informou-os por fim que os mesmos deveriam se encontrar com Claude Monet (1840-1926) para que assim os personagens se vissem imersos nessa nova trajetória. Estes são direcionados ao encontro de Edgar Degas (1834 – 1917), que estava trabalhando na escultura de bronze de uma bailarina.

Faço então a descrição do evento que inspirou as obras *La Grenouillère* (1869) de Renoir e de Monet. E, na visão dos personagens, através de uma janela na casa a frente, Degas trabalha em seu ateliê, sendo esta cena seguida pelo encontro com outro NPC portando a tela *Claude Monet pintando em seu jardim em*

Argenteuil (1873), ele se apresenta como Pierre-Auguste Renoir (1841 – 1019), que discursa sobre seu descontentamento com os ditames da Academia presa a regras clássicas de pintura. Durante o discurso ele dirige os personagens dos alunos ao campo onde Monet trabalhava, a fim de aproveitar a incidência da luz solar sobre os objetos. Dando prosseguimento à narrativa descrevi aos alunos o ambiente onde Monet pintava, dando ênfase à coleção de obras: *A Catedral de Rouen (1884)*, momento no qual narro o discurso do NPC sobre os procedimentos gerais dos artistas que buscavam registrar a incidência da luz solar sobre os objetos; a ausência de contornos, a luminosidade das sombras e a maneira como a pintura deve retratar as impressões do artista com pinceladas curtas e breves.

Pedi a turma que compusesse obras com base nos procedimentos gerais impressionistas. Enquanto no papel de seus personagens, no ateliê de Monet, os alunos produziam pinturas que expressavam esse movimento ao observarem elementos tanto expostos na sala quanto dentro dos arredores do colégio.

5.3 Resultados e Discussão

No papel de professora/narradora nesse projeto experimental, tomei como base a posição de Freire que trata da importância da reflexão crítica sobre a prática docente, uma vez que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p. 44). Pois cabe aos educadores a criação de novas possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos educandos.

Segundo Freire (1996) o professor deve atuar como agente facilitador que possibilita ao aluno agregar nessa relação ensino-aprendizagem, levando o aluno a exercer a autonomia do ser e do saber. Assim, busquei me posicionar como agente responsável e facilitadora da aproximação do aluno com o conteúdo através do jogo.

Incitando a curiosidade, a vontade de aprender e desenvolver a capacidade imaginativa em cada narrativa. Não como uma imposição de saberes, mas uma troca de conteúdos e experiências vivenciadas no campo da imaginação.

Explicando a função de um narrador Hagen (1994) denomina-o como um tecelão de sonhos, numa tarefa tão árdua quanto gratificante, uma vez que é preciso descrever cenários e o que ocorria neles, tomando o cuidado de deliberar sobre os eventos em relação às ações dos personagens da forma mais convincente, realista, imparcial e criativa possível. Pois cabe a quem está conduzindo a história

“[...] interpretar e fazer cumprir as regras; além disso, também faz as honras de apresentador, na medida que precisa divertir os jogadores. Equilibrar os dois papéis requer bastante esforço.” (HAGEN, 1994, p.23).

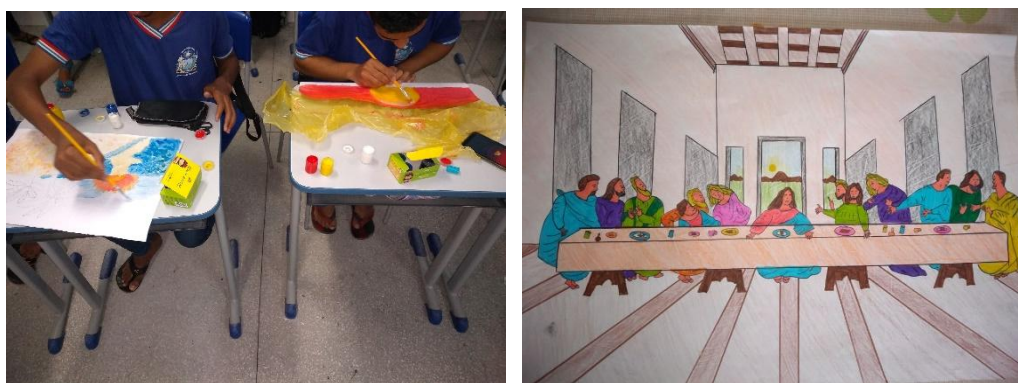
Dito isto, não teria sido viável assumir essa posição caso não houvesse familiarização com o jogo tanto quanto o domínio do conteúdo abordado.

Dessa forma, por meio do jogo, busquei alcançar os resultados qualitativos pensados por Barbosa ao apontar o papel da arte-educação como objeto essencial numa educação intelectual, transformadora e humanizadora, a fim de proporcionar outros meios para o “desenvolvimento integral da inteligência” (2010, p. 32) contemplando as potencialidades que a caracterizam.

As primeiras impressões que permearam o alunado quando a proposta lhes foi apresentada, foram interesse e curiosidade. A inicial explanação teórica e reflexão sobre a Cultura Visual e Cultura de Massa, serviu para que os mesmos se situassem diante da novidade, especialmente para aqueles oriundos de uma realidade rural que estavam mais distantes do universo cultural das cidades.

O enredo foi pré-concebido a fim de despertar e manter o interesse do aluno na trama, neste caso, o interesse dos alunos no conteúdo programático no qual o jogo se propôs a abordar. Para conduzir a campanha busquei criar um cenário

imaginário onde os alunos vivessem aventuras que promovessem a apreensão do conhecimento dentro dos contextos das narrativas. Foram evocadas aventuras onde a imaginação criadora e fatos históricos se misturaram no campo do imaginário, com o estímulo gerado pela apreciação de obras que ilustraram tramas onde os alunos pudessem ter uma experiência singular numa realidade única que os levasse a vivenciar emoções que proporcionaram o aprendizado por meio da vivência de seus personagens. Isto resultou em produções espontâneas e contextualizadas com a Abordagem Triangular:



Fotos 2 e 3
Alunos do 1º AV: produção artística e
Composição artística: Última Ceia sob perspectiva linear
(Fonte: Dados da pesquisa 2019)

A avaliação se deu de forma qualitativa, com base na participação e interesse dos alunos nas aulas, no desempenho, na criação artística e na apreensão e compreensão do conhecimento pelos mesmos. Nessa forma processual e contínua de avaliação realizada oral e coletivamente, verificaram-se avanços e dificuldades.

Foi sentida certa inibição por parte de alguns alunos durante as primeiras aplicações. Marcatto prevê esse comportamento ao dizer que algumas pessoas se “sentem muito preocupadas com a possibilidade de errar ou de agir mal diante dos outros e frequentemente se intimidam frente a situações que exijam auto exposição.

"[...] Pelo "receio de críticas, ridicularização ou possibilidade de erro. "(1996, p. 54). Para então auxiliar estes alunos com tal dificuldade o mesmo autor sugere a atribuição de papéis secundários o caráter não competitivo do jogo permite colocá-los em grupos menores; bem como não dar extrema importância a alunos que se destacam nas narrativas e sobretudo ter paciência com alunos que precisarão ser estimulados ao invés de forçados.

Pude observar a influência dos eventos das narrativas no comportamento entre os alunos, onde se evidenciou uma a relação de colaboração e afeto que apontaram para as teorias de Piaget (1986). Para quem o desenvolvimento intelectual manifesta-se a partir dos elementos cognitivos e afetivos. Houve, através do jogo, convergência entre cognição e afetividade ao constatar, durante o processo, a ligação entre o progresso da cognição e das formas da afetividade no aperfeiçoamento integral dos alunos.

Juntos, os alunos se submeteram as regras da brincadeira coletiva, o que gerou reciprocidade nas relações de respeito. Corroborando com as teorias de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento social dos indivíduos, onde uma nova percepção se dá através do acordo mútuo das personalidades.

Ao receberem e organizarem as informações contidas nas situações imaginárias às quais foram expostos, os alunos foram levados à assimilação do conhecimento. Evidenciando as ideias piagetianas sobre o paralelismo entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo, uma vez que na interação com o mundo fantasioso das narrações, os alunos aprenderam os conteúdos na medida em que os mecanismos exteriores e objetivos dessa realidade simulada possibilitaram-lhes a leitura de mundo pelo registro e criação visual a partir do imaginário.

Esse paralelo entre o desenvolvimento da cognição e da afetividade foi constatado quando observei as manifestações afetivas nas relações em sala de aula envolvendo os processos de ensino-aprendizagem. Onde, de acordo com Piaget (1986), emoções, juntamente com as afeições e sentimentos são fatores fundamentais para a socialização do indivíduo. Uma vez que os eventos ocorridos durante o jogo compreenderam tanto sentimentos de prazer, desprazer, simpatia, emoções e vontade, quanto os elementos de interesse, esforço, afeto das relações interindividuais, simpatias mútuas e sentimentos morais. Foi neste pareamento constante entre a vida afetiva e intelectual que os saberes foram apreendidos e expressados de forma latente.

Essa relação de afeto refletiu diretamente no interesse nas aulas, demonstrando em diversos momentos que houve uma recepção positiva e apreensão dos conteúdos estudados diante da relação de estima onde os alunos, juntos, resolveram as situações problema de caráter imaginativo a eles apresentadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência vivida mostra resultados que apontam para os objetivos inicialmente pretendidos. Isto pela constatação de que o RPG permitiu por meio da narrativa o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem coletivo de forma criativa, motivadora e significativa. Verificou-se que em concordância com Marcatto (1996), Tanaka (2004) e demais autores, a adoção do RPG como ferramenta metodológica traz deleite ao ato de estudar. E é visando aulas que acarretem em empolgação da parte dos discentes, que profissionais da área de ensino poderão lançar mão desta ferramenta pedagógica, adequando-a a suas

necessidades dado a sua potencialidade educacional cheia de alternativas em seu papel de instrumento de apoio didático.

Esse trabalho propiciou testar comportamentos em caráter experimental prático, pois neste formato lúdico o aluno conseguiu projetar-se nos papéis segundo as regras e adquirir o conhecimento através da experiência por investigação, uma vez que a dramatização favorece uma vivência simbólica num método transformador, onde cada aluno passou a conceber ou se apoderar de seu próprio personagem.

Pude constatar que a afetividade interferiu na aprendizagem dos alunos. Para Piaget (1986), a construção do conhecimento é ligada a cognição. Valoriza-se o aprendizado ao compreender o potencial do jogo na sala de aula como propiciador de um contexto favorável ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do alunado.

Os alunos foram levados a “experimentar emocionalmente o que sente o personagem” (GUIMARÃES 2009, p.57) numa vivência experimentada de forma quase palpável no campo da imaginação, através de ações e interações entre jogador e personagem se fundindo com uma só mente. O que os levou a ter uma ligação com o conteúdo ao se comunicarem com os personagens representantes dos artistas estudados. Ponto esse a ser considerado no que se refere ao desenvolvimento da parcela humana do aluno, englobando suas capacidades sociais e até mesmo emocionais.

Segundo Hagen, os jogadores precisam se “preocupar com um único personagem, um único álter ego. Podem concentrar sua criatividade num único indivíduo e gastar todo seu esforço em conceder vida a esse personagem. ” (1994, p. 59) E como as narrativas se diversificavam em cada aula mas os personagens dos alunos permaneciam os mesmos, essa experiência resultou numa maior

interação aluno/personagem, sendo externada por seu interesse sobre a desenvoltura do mesmo nas narrativas.

Este detalhe repercutiu nos alunos proporcionando uma maior receptividade quanto apreensão devido ao caráter cooperativo da proposta narrativa. No papel de seu personagem o aluno/jogador pôde ser alguém diferente e, brincando de faz-de-conta, assumiu um novo papel, numa série de experiências emocionais as quais não conheceria fora do jogo.

O resultado obtido reforça a sua adesão à aplicação do método. Minha experiência com este trabalho direcionará as próximas atividades com uma nova abordagem, onde as propostas pedagógicas serão inseridas no planejamento anual da escola como projeto para as aulas de Arte, cujo ápice possa se desdobrar em exposições das obras produzidas, na abertura da atividade para a comunidade escolar através de apresentações teatrais oriundas da modalidade de RPG conhecida como LARP¹⁴, bem como narrativas interdisciplinares.

Ainda que a proposta do uso do RPG tenha cumprido seu papel como ferramenta afetivo-cognitiva ao aproximar realidades distintas por meio de relações de afinidade e trazer conteúdos eurocêntricos universais distantes dos alunos do campo, percebi a necessidade de trabalhar também o contexto rural no qual eles estão inseridos. Ao investigar os costumes culturais das comunidades do campo localizadas no município de Guanambi, Maiza Messias Gomes (2018) trata das práticas que preservam saberes e significados para a região, como a Capoeira, os Sambas de Roda, o Reisado, que são parte das tradições culturais da comunidade rural onde estes alunos estão inseridos e oferecem um amplo material artístico e

¹⁴ *Live action role-playing* ou jogo de interpretação ao vivo em português, é uma das formas de se jogar RPG. Considerado uma evolução, ou uma variação do RPG em que, ao invés de imaginar o cenário narrado, se utiliza o espaço à volta como o cenário de jogo. Aproximando-se de uma peça de Teatro de improvisação.

histórico para criação de narrativas que aprofundem o conhecimento em suas próprias raízes.

Em uma perspectiva freiriana, que enfatiza o aprendizado por proximidade contextual e onde há a necessidade de se respeitar o conhecimento do sujeito, o RPG ainda pode ser explorado como ferramenta pedagógica que propicie esta aproximação à cultura local a ser explorada e trazida aos jovens das comunidades rurais da região nas aulas de Arte. Levando-se em consideração essas práticas, pode-se levar aos alunos do campo experiências produzidas pela própria comunidade por meio do jogo em atividades futuras; e assim levar em consideração para as próximas aplicações os mitos e heróis locais como referências de personagens a serem vivificados pelos alunos no contexto do jogo.

A eficácia da adoção do RPG enquanto ferramenta pedagógica no ensino de Artes Visuais está em sua capacidade de promover um maior e mais afetivo envolvimento dos alunos através de práticas lúdicas que potencializam a Abordagem triangular. Esta potencialidade está na experiência singular de articulação entre a ferramenta pedagógica e a abordagem para o aprendizado artístico, proporcionando aos alunos uma nova forma de ler, contextualizar e produzir arte na Educação Básica.

7 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 1a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino de Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010. (ed. revisada)

_____ e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital Art& - Número 0 – outubro de 2003.

_____ (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRAGA, Jane Maria. **Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de role playing game (RPG)**. 23ª Reunião GT 16 Educação e Comunicação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL, ministério da educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio**. Parte II; Linguagens, Códigos E Suas Tecnologias, Conhecimento De Informática. Brasília: Ministério Da Educação, 1999.183p.

CASSARO, Marcelo. **Manual 3d&t Alpha - Defensores de Tóquio** - 3ª Ed. – 1998.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.

_____. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins, 2005

COOK, Monte. et al. **Dungeons & Dragons: livro do jogador**. São Paulo: Devir, 2001.

CUNHA, Fernanda Pereira da. E-arte/educação crítica. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino de artes e culturas visuais**. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

DATNER, Yvette. **Jogos Para Educação Empresarial**. 2º ed. São Paulo: Ágora, 2006.

DEWEY, J. **Ter uma experiência**. In: DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.109-141.

- EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Seqüencial**, Ed. Martins Fontes, 1° ed. Ltda. São Paulo – SP. :1989.
- FERNANDES, Zizelda Lima. **Jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola** / Zizelda Lima Fernandes -. Campinas, SP: [s.n.], 2017
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo-SP, Paz e Terra, 1996/2003.
- GOMES, Maiza Messias. **Sambas de roda das comunidades negras de Guanambi - BA: memórias do Vai de Virá, Quebra Panela e Reisado**. / Maiza Messias Gomes – Vitória da Conquista, 2018. 222 f. Orientadores: Isnara Pereira Ivo. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018.
- GADAMER, Hans-Georg. **A Atualidade do Belo: a arte como jogo símbolo e festa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985
- HAGEN, Mark Rein. **Vampiro: A Máscara**. São Paulo: Devir, 1994.
- HIGUCHI, Kazuco Kojima & ROBERTI, Glauco Micsik. RPG: o resgate da história e do narrador. In:**Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e tv, rádio, jogos, informática**. São Paulo: Cortez, 2000. p.175-211.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JACKSON, Steve. **GURPS: Generic Universal Roleplaying System – Módulo Básico**. São Paulo: Devir, 1991
- J.R.R. Tolkien. O Senhor dos Anéis**. São Paulo, Brasil: Martins Fontes. 1954.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, Pioneira, 2002.
- MIRANDA, Simão De. **Professor não deixe a peteca cair: 63 Idéias para aulas criativas**. Campinas, SP: Papiros, 2005.
- MARCATTO, Alfeu. **Saindo do quadro – uma metodologia lúdica e participativa baseada no role playing games**. 2ª ed. São Paulo: A. Marcatto, 1996.
- MACIEL, Luiz Carlos. **O poder do clímax**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- NEVES, Fátima Maria; COSTA, Célio Juvenal. **A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação**.R,v. 15, n. 1 (2012).
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Editora Vozes. RJ. 187p. 1977.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role playing games (RPG)**. Rio de Janeiro: Devir, 2000.

PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick. **Construção de personagem & Aquisição de Linguagem – O Desafio do RPG no INES**. 2003. 225f.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____, INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

_____. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre *Roleplaying game*/Sonia Rodrigues**. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SILVA, Priscila Teixeira da. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs - Bahia: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer**. 2015.

TANAKA Riyis, Marcos. **SIMPLES - Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem Através de uma Estratégia Motivadora: Um Manual Prático para o uso dos Jogos Cooperativos ... e RPG na Educação**. Jogo de Aprender. 2004

THIOLLENT, M. 1986. **Metodologia da pesquisa-ação**. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação). São Paulo, Cortez, Autores Associados, 108p.

UTUARI, Solange; FERRARI, P. F.; Libaneo, Daniela; SARDO, F. **Arte por toda parte**. 2. ed. São Paulo: FTD Educação, 2016.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**; trad. José Cipolla Nt. - São Paulo: Martins Fontes, 1994.