

## RPG, SABER HISTÓRICO ESCOLAR E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Carlos Eduardo de Souza Costa<sup>1</sup>  
Carmen Teresa Gabriel<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente texto objetiva discutir algumas bases do conhecimento histórico escolar e as formas pelas quais o jogo de interpretação de personagens RPG pode constituir-se como uma fermenta potente no desenvolvimento das operações intelectuais com as temporalidades e na reelaboração das consciências históricas de alunos e alunas da educação básica. Para isso as contribuições teóricas de Paul Ricoeur e Jörn Rüsen serão de grande importância.

**Palavras-chave:** RPG; ensino de história; temporalidades; narrativa; consciência histórica; competência narrativa.

### ABSTRACT

The present text has as its objective to discuss some basis of the historical scholastic knowledgement and the ways RPG game of characters' interpretation may be a powerful tool on the intelectual operations' development with the temporalities and on the reelaboration of the basic education students' historical counsciousness. For that, the theoretical contributions of Paul Ricoeur and Jorn Russen will be of a great importance.

**Keywords:** RPG; teaching history; temporality; narrative; historical consciousness; narrative competence.

### Introdução

A naturalização das realidades sociais, culturais, relações de poder e elementos da cultura que formam a nossa sociedade é um fato comum entre os estudantes da educação básica em nosso país. A dominação que alguns grupos exercem sobre outros, os sistemas de governo, os percursos da economia, bem como as múltiplas manifestações culturais são vistas por alunos e alunas como algo natural e acabado, não como construções históricas baseadas na ação dos homens no tempo. O perigo disso reside muitas vezes na aceitação de um conjunto de injustiças e práticas políticas e sociais carregadas de abuso e violência como fatos incontornáveis a serem passivamente aceitos.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino de História pelo Prof. história – UFRJ.

<sup>2</sup> Professora do PPGEH - UFRJ

O conhecimento histórico e o contato com os mecanismos de sua produção prestam-se a oferecer um contraponto importante a essa maneira equivocada de interpretar as realidades criadas e vividas pelos homens no devir histórico. Compreender a dinâmica das realidades sociais e a historicidade intrínseca à condição humana é imperativo no desenvolvimento de uma consciência histórica mais elaborada e complexa, em que a atuação dos homens como sujeitos em um determinado momento é vista como grande responsável pelas mudanças e permanências no movimento temporal das sociedades.

O presente texto tem como objetivo discutir a especificidade do conhecimento histórico escolar e a sua importância na transformação estrutural das consciências históricas de alunos e alunas no que se refere ao desenvolvimento de uma competência narrativa mais complexa e elaborada. Estruturamos nossos argumentos em torno de dois momentos. Num primeiro momento apresentamos em linhas gerais as contribuições teóricas de Paul Ricoeur para a reflexão sobre narrativas, temporalidades e conhecimento histórico, além de tratar brevemente de Reinhart Koselleck e sua semântica dos tempos históricos. Em seguida sublinhamos a potencialidade do jogo RPG tanto dos processos de produção do saber histórico escolar como da transformação qualitativa da consciência histórica dos estudantes da educação básica sobretudo no que toca às operações intelectuais com as temporalidades. Para isso as reflexões de Jörn Rüsen sobre consciência histórica, competência narrativa e aprendizado histórico serão cruciais.

### **A especificidade epistemológica do saber histórico escolar**

Segundo Gabriel (2012) o conhecimento histórico como objeto de ensino possui uma natureza epistemológica diferenciada, não podendo ser avaliado a partir dos critérios da ciência histórica produzida na academia. No entanto, é necessário que se compreenda que discutir a história ensinada significa também discutir as regras que pautam a produção do conhecimento histórico e os significados de verdade histórica. De acordo com a autora a reelaboração didática do conhecimento histórico não pressupõe em nenhum momento descaracterizá-lo ou abrir mão de sua cientificidade. Ao estabelecer um canal de comunicação com o conceito de “transposição didática”, de Yves Chevallard, a autora insiste que é possível pensar os sentidos de cientificidade que perpassam o campo da História e como eles podem ser didatizados, tendo em vista que refletir sobre a cientificidade na História hoje é lançar mão de duas categorias fundamentais

para o conhecimento histórico: temporalidade e narrativa. Gabriel fundamenta sua análise na hermenêutica de Paul Ricoeur, segundo a qual a narrativa histórica é uma estrutura temporal inerente ao conhecimento histórico e abriga dentro de si o próprio ato de explicar. Tal narrativa, apesar de manifestar aproximações com a ficção, com a imaginação e de utilizar-se de mediações subjetivas diante da incompletude da objetividade, não se confunde com o mero relato ficcional, pois precisa garantir que o próprio ato de narrar (e explicar) exponha seus critérios de autenticação e validação. Ou seja, é imprescindível o rigor crítico. A narrativa tal como concebida por Paul Ricoeur e outros autores (Jaques Rancière, François Dosse, François Hartog) consiste num dos elementos de validação científica do discurso histórico por exigir a explicitação dos seus métodos e critérios de produção da verdade. Uma das questões chave nessa abordagem é a crítica à articulação entre a estrutura narrativa do conhecimento histórico e a narrativa cronológica hegemônica no âmbito do que é nomeado como “história tradicional” estabelecida pelos historiadores da “história problema”.

A partir das observações acima a respeito da concepção de narrativa dentro da hermenêutica de Paul Ricoeur, Gabriel procura esclarecer as tensões em torno da permanência das abordagens baseadas no tempo cronológico no ensino de história. Nesse sentido a autora chama a atenção para a relação intrínseca entre “narrativa e inteligibilidade”. A estrutura narrativa é vista aqui como um caminho fundamental na reelaboração didática das temporalidades, contribuindo para a apropriação intelectual das articulações entre passados, presentes e futuros. Pensar a totalidade do tempo passa necessariamente pela narrativa histórica. De acordo com Gabriel (2012)

(...) problematizar o presente vivido pelos alunos passa a ser visto como condição *sine qua non* da inteligibilidade narrativa inerente ao ensino de história, a necessidade de compreender esse fragmento de temporalidade e como ele se articula com os demais - passado e futuro - torna-se um desafio a ser enfrentado pelos didatas dessa disciplina. (GABRIEL, 2012: p. 203).

Para discutir o significado desse presente com mais propriedade é que Ricoeur procura dialogar com o historiador alemão Reinhart Koselleck e suas categorias “campos de experiência” e “horizonte expectativa”. (KOSELECK, 2006: p. 306). A primeira é entendida como a permanência do passado no presente e a segunda como o conjunto das manifestações que objetivam o futuro. Experiência e expectativa, portanto, são vistos como elementos inscritos no presente, local onde passado e futuro se comunicam dialeticamente. Koselleck causa uma verdadeira reviravolta nos sentidos do tempo histórico ao colocar o passado como um campo

aberto, de incertezas e diversas possibilidades, o presente como espaço de tensão entre passado e futuro - ou melhor, entre campos de experiências e horizonte de expectativas - e o futuro como o domínio do possível. (KOSELLECK, 2006: p. 305-327).

Considerando a narrativa como categoria por meio da qual as temporalidades são passíveis de apropriação intelectual e como texto que possui uma natureza interpretativa e explicativa, pautada nos critérios de autenticação do discurso histórico Gabriel propõe, apoiada na hermenêutica de Paul Ricoeur, uma pista de investigação para enfrentar o problema da cientificidade na História.

Nessa perspectiva, importa sublinhar a natureza epistemológica a natureza epistemológica específica do conhecimento histórico escolar e como nós professores de História podemos contribuir para o desenvolvimento de ferramentas que auxiliem a reelaboração didática do conhecimento histórico produzido nas universidades.

No que se refere especificamente à ação docente nesse processo, cabe destacar as contribuições de pesquisadores como Monteiro e Penna (2011), que procuram elucidar como a pesquisa em ensino de história precisa articular saberes de múltiplas áreas (Teoria da História, Didática da História, Retórica, etc.) para produzir explicações mais contundentes na pesquisa sobre o ensino da disciplina. O que nos interessa aqui particularmente são as análises que os autores realizam sobre os saberes docentes mobilizados no processo de ensino, e em particular, sobre a contribuição do conceito de “conteúdo pedagogizado” (MONTEIRO e PENNA, 2011: p. 195), de Shulman, para se pensar esse processo. O conteúdo pedagogizado implica uma visão do conhecimento para além do domínio específico da disciplina, ampliando o foco para a dimensão do mesmo no que diz respeito ao ensino no ambiente escolar. Dessa forma, tal categoria engloba os seguintes processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. Sobre o trabalho de “transformação” - particularmente importante para a discussão que pretendemos desenvolver sobre o RPG no ensino de história - Shulman diz:

A atividade de transformação é o processo através do qual o professor produz as formas de representações mais poderosas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação). (MONTEIRO e PENNA, 2011: p. 200)

Cabe destacar nesses estudos (GABRIEL, 2012 MONTEIRO e PENNA, 2011) o lugar de destaque atribuído à categoria narrativa histórica. Como garantidora da inteligibilidade dos tempos históricos essa categoria além de narrar, carrega em si a explicação sobre aquilo que se

narra (MONTEIRO, PENNA, 2011, p. 197). Nesse sentido apontam para a especificidade da narrativa do professor, que mobiliza um conjunto de saberes para oferecer inteligibilidade ao vivido, para garantir que alunos atribuam sentido ao estudado. Os processos inerentes à noção de conteúdo pedagogizado (compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão) trabalham exatamente nessa perspectiva.

Vimos até agora que um dos eixos centrais do ensino da disciplina História consiste em garantir que alunos e alunas consigam operar intelectualmente com as temporalidades e que para isso a narrativa, tal como apresentada por Paul Ricoeur, é uma categoria fundamental. Observamos também que o trabalho do professor de História consiste em criar e desenvolver estratégias para que uma reflexão histórica de natureza escolar seja realizada, respeitando a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar. Para isso as reflexões de Yves Chevallard com seu conceito e de “transposição didática” e de Shulman com a noção de “conteúdo pedagogizado” são muito importantes, pois nos ajudam a pensar a prática docente na educação básica não como uma vulgarização dos saberes de referência, mas como um processo de criação e desenvolvimento de novos saberes a partir de contextos epistemológicos diferenciados.

### **RPG e saber histórico escolar**

O jogo RPG tem como elementos centrais de sua linguagem a narração de uma aventura por um mestre-jogador e a interpretação de personagens pelos demais jogadores. A partir de uma determinada trama/aventura narrada pelo mestre os jogadores tomam decisões e atitudes, respeitando sempre as características físicas, emocionais, intelectuais, etc. de seus personagens. A narrativa, ao mesmo tempo em que oferece os cenários, tramas e condicionantes a partir dos quais os personagens vão atuar, é diretamente influenciada pelas decisões e ações destes, criando uma jogabilidade de natureza espacial, temporal, processual e dialógica.

Para conferir um caráter mais empírico à discussão que pretendemos desenvolver utilizamos como empiria nesta seção o livro “*Quilombo dos palmares: RPG para iniciantes*”<sup>3</sup>, do escritor Luiz Eduardo Ricon, um dos pioneiros do jogo no Brasil. O livro é uma publicação da Devir Editora - especializada em jogos de estratégia, sobretudo RPG - traz um conjunto de regras

---

<sup>3</sup> Ver RICON, Luiz Eduardo. **Mini Gurps: Quilombo de Palmares**, São Paulo: Devir Editora, 1999.

e propostas para o desenvolvimento de aventuras ambientadas no Quilombo dos Palmares, possibilitando aos jogadores vivenciar a experiência de ser um escravo prestes a fugir de uma plantação de cana-de-açúcar, um quilombola, um capitão do mato, um senhor de engenho e até mesmo o Zumbi dos Palmares. Apesar de ser uma publicação destinada à utilização escolar não vamos encontrar nela nenhuma discussão de natureza pedagógica ou epistemológica sobre os seus possíveis usos em sala de aula. Esse é o objetivo deste texto.

“*Quilombo dos palmares: RPG para iniciantes*” começa por apresentar as características básicas do jogo RPG e um conjunto de regras simples que vão permitir ao leitor iniciar-se por este caminho de aventuras baseado na narração de uma trama por um mestre-jogador e na interpretação de personagens pelos demais. O livro se baseia no GURPS (*Generic Universal Role Playng Sistem*), um sistema de regras para RPG com caráter universal, o que permite a criação de aventuras e narrativas ambientadas em qualquer espaço, tempo ou cenário. Este sistema é uma criação do norte-americano Steve Jackson e funciona como plataforma para o funcionamento do RPG.

Dada a apresentação inicial do jogo e das suas regras básicas o livro passa para a montagem do personagem, utilizando como exemplo um escravo de um engenho de açúcar. É importante perceber que existe uma quantidade específica de atributos e pontos a serem distribuídos entre as características de um personagem para que ele se aproxime do modo mais real e concreto possível ao cenário proposto. Além de características físicas como força, destreza, velocidade e capacidade de resposta a estímulos existem aspectos psíquicos e emocionais que configuraram sua personalidade e orientarão as escolhas que o jogador fará durante a sua interpretação. O livro manifesta a importante preocupação em oferecer subsídios informativos para que os jogadores se familiarizem com a trama e, apoiado em uma bibliografia de referência, traça um histórico do Quilombo dos Palmares, da biografia de Zumbi, da geografia e dos demais aspectos da realidade material e simbólica do quilombo, como agricultura, organização social, leis, religião, costumes, etc. Dessa maneira, tanto o mestre-narrador terá condições para desenvolver uma trama mais consistente e fundamentada em leituras e interpretações históricas quanto os jogadores poderão construir personagens verossímeis e interpretações coerentes com a temporalidade em questão.

Apesar da pequena obra em si apresentar-se suficientemente interessante para o uso em sala de aula é importante que façamos três perguntas: 1) em que medida o RPG pode ser

considerado um recurso didático, uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento de uma reflexão histórica de natureza escolar?; 2) como alguns ingredientes importantes do pensamento histórico, como *temporalidade*, *narrativa* e *campo de possibilidades* na atuação dos sujeitos históricos, podem ser desenvolvidos juntos aos alunos por meio do jogo RPG; 3) que relações podemos traçar entre o uso do RPG na sala de aula e o desenvolvimento de uma consciência histórica mais elaborada junto aos alunos. Antes de apresentar propostas iniciais para o equacionamento das questões acima é essencial que se articule essa discussão com a natureza específica do conhecimento histórico escolar.

Como é possível pensar a utilização do RPG em sala de aula? Sem dúvida meu objetivo com este texto é discutir de maneira bastante introdutória e desde já defender o Role Playing Game como importante recurso não apenas na transposição didática de conteúdos, mas no desenvolvimento de operações com as temporalidades a partir da interpretação de personagens em um dado contexto histórico e em uma trama narrada por um mestre-jogador. As conexões entre a linguagem do jogo e alguns elementos estruturadores do discurso histórico abrem, de imediato, o caminho para uma reflexão teórica e metodológica sobre os processos de produção do conhecimento histórico na educação básica.

A narração de uma trama/aventura por um mestre-jogador-professor numa determinada realidade histórica é o pontapé inicial para pensar um dos elementos mais caros ao trabalho do historiador/professor de história: a **temporalidade**. Ao criar uma ambientação e uma trama histórica na qual os jogadores-personagens-alunos precisam representar papéis específicos e o professor pode contribuir muito para o desenvolvimento da noção de historicidade. Os alunos, ao se depararem com um conjunto de possibilidades de ação, precisam agir de modo condizente com a época, com o momento histórico em que se passa a trama, além de, é claro, respeitar a própria trajetória de seus personagens como sujeitos temporalmente condicionados. As tramas e aventuras comuns ao jogo RPG são essencialmente temporais e o contato dos jogadores com sua realidade, com sua substância factual, ocorre por meio da narrativa. A aventura narrada pelo mestre parte de um lugar e de um momento específico. Dado o problema a ser resolvido os jogadores começam a atuar, respeitando, em primeiro lugar às regras, em segundo a maneira como mestre narra a aventura (interação com personagens terceiros, sucessos e insucessos diante de obstáculos e dificuldades, etc.) e em terceiro o contexto e as condicionantes históricas.

Como as reflexões dos autores tratados acima já apontaram, sobretudo no diálogo de Carmem Gabriel com a hermenêutica de Paul Ricoeur, não é possível pensar narrativa e temporalidades de modo dissociado, visto que a primeira é garantidora da inteligibilidade da segunda.

A respeito da dimensão temporal da experiência histórica cabe retomar alguns apontamentos na direção das reflexões do historiador alemão Reinhart Koselleck em seu livro *“Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”*. Para iniciarmos o contato com o pensamento desse historiador devemos, antes de mais nada, elucidar o que ele compreende como **tempo histórico**. Diferentemente do tempo natural, seja o tempo físico regido pelo sistema planetário e mensurado de acordo com as leis das ciências naturais ou tempo biológico do organismo humano, o tempo histórico, por mais que se utilize da cronologia e das datações para se orientar e estabelecer marcos referenciais, possui natureza e características muito distintas. O tempo histórico está ligado à ação humana em sociedade, às atitudes políticas, às instituições criadas, tendo tudo isso um ritmo temporal particular e uma lógica própria. Para o autor

As decisões políticas tomadas sob a pressão de prazos e compromissos, o efeito da velocidade dos meios de transporte e de informação sobre a economia ou sobre ações militares, a permanência ou instabilidade de determinadas formas de comportamento social no âmbito das exigências econômicas e políticas temporalmente determinadas, tido isso conduz obrigatoriamente (...) a um tipo de determinação temporal que, sem dúvida, é condicionada pela natureza, mas que também precisa ser definida especificamente sob o ponto de vista histórico. (KOSELLECK, 2006 p. 13-14)

Sua preocupação fundamental consiste na maneira como a experiência temporal manifesta-se por meio da linguagem, de modo direto ou não direto. Nesse sentido Koselleck lança mão de duas categorias essenciais ao seu pensamento e à compreensão dos tempos históricos. Como mencionado anteriormente “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” procuram lançar luz sobre a maneira como “(...) em um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação com a dimensão temporal do futuro”. (KOSELLECK, 2006 p.13-14). No que diz respeito a experiência o autor nos diz:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento (...). (...) na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. (KOSELLECK, 2006 p. 309-310)

No que tange à expectativa Koselleck (2006) nos aponta:

(...) também ela é ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (KOSELLECK, 2006 p. 310)

Seria justamente na relação entre experiência e expectativa que se constituiria o tempo histórico. Ou seja, o conjunto das ações humanas em sociedade e tudo o que se produz a partir daí, sejam modos de conduzir a vida econômica o de organização social e simbólica, constitui-se na relação que se estabelece entre o passado acumulado e trazido ao presente como experiência e, a partir deste, o futuro que se quer alcançar trazido ao presente como expectativa. Para averiguar como funcionam as experiências temporais e se constituem os tempos históricos Koselleck investiga a constituição linguística de tais experiências, desenvolvendo uma verdadeira “semântica dos conceitos e dos tempos históricos” e enxergando tais conceitos como “indicadores de temporalidade”.

Mas por que tomar as reflexões de Koselleck a respeito da constituição dos tempos históricos e do modo como estes se expressam a partir de conceitos? Acreditamos que, ao montar e narrar uma “aventura histórica” de RPG em sala de aula, o professor precisa estar atento ao modo como seus alunos-jogadores-personagens vão conduzir-se em meio à trama. Visto que o objetivo do uso do RPG em sala de aula não é o mero entretenimento, faz-se necessário discutir a aplicação prática do jogo no desenvolvimento junto aos alunos e alunas de uma consciência histórica capaz de fazê-los perceber as diferenças entre os períodos, ou seja, a historicidade que perpassa ação dos homens no tempo. Ao conduzir a aventura caberá ao professor-narrador chamar a atenção dos estudantes com base na noção de “**campo de possibilidades**”. Perceber as relações entre passado, presente e futuro como abertas e não acabadas é umas das obrigações do historiador e do professor de História. Na medida em que alunos criam e representam personagens de um outro momento histórico e têm um campo imenso de possibilidades de ação à sua frente percebem que o passado não está cristalizado nos livros e que as possibilidades de vivenciar o estar no mundo em qualquer época são muito amplas. Obviamente um escravo prestes a fugir de um engenho de açúcar no Nordeste brasileiro na segunda metade do século XVII não se comportaria como um homem do século XXI na era da informática e das redes sociais. Mas isso não significa que ele mereça ser visto como alguém que possua menos possibilidades de ação diante da experiência da vida ou como um ser cuja subjetividade tenha menos valor e alcance que a nossa. Nesse caso, cabe ao mestre-

jogador realizar as mediações devidas para que alunos-jogadores possam desbravar essa seara aberta que o passado nos oferece.

Por fim cabe chamar a atenção para o fato de que toda aventura de RPG deve ser previamente construída e este processo envolve necessariamente o levantamento de fontes diversas e sua interpretação. Este processo demandará do professor um conjunto de mediações didáticas para que a construção dos conteúdos e a interpretação dos personagens pelos alunos-jogadores seja realizada de modo crítico, respeitando os procedimentos caros à produção do conhecimento histórico em seu contexto epistemológico específico, neste caso, a escola de educação básica. De acordo com Ana Maria Monteiro

Essa questão se insere no grande desafio que está posto para o conhecimento escolar que é de fazer a mediação entre o conhecimento científico e o cotidiano, sem recair em simplificações equivocadas ou reproduzir o senso comum. (MONTEIRO, 2005: p. 342-343)

Pensar o uso do RPG no ensino de história é, portanto, levar em conta a peculiaridade do processo de produção do conhecimento no âmbito escolar sem desprezar a dimensão científica que perpassa esse campo e que tem sido expressa por muitos historiadores por meio das noções de narrativa, temporalidades e tempo histórico.

### **RPG e consciência histórica**

Fizemos anteriormente referência à noção de tempo histórico desenvolvida por Koselleck destacando seu potencial para compreendermos as relações entre presente, passado e futuro, bem como para um entendimento mais amplo do significado das temporalidades. Tomando as operações mentais que mobilizam noções de temporalidades e de narrativa como elementos incontornáveis na produção do conhecimento histórico, como defende Ricoeur e também Rüsen (2001), apostamos que o jogo de interpretação de personagens RPG é capaz de ser configurado como uma ferramenta potente no desenvolvimento de formas mais elaboradas e estruturalmente mais complexas de consciência histórica junto a alunos e alunas da educação básica.

Afinal, para Rüsen a consciência histórica consiste na atribuição de sentido à experiência temporal, condição essencial de nossa própria existência como seres humanos. A ação humana e sua prática diante da vida envolve necessariamente situar-se em relação ao tempo. (RÜSEN, 2001: p. 56-57). Nas palavras de Cerri “agir (...) é um processo em que continuamente o

passado é interpretado à luz do presente e na perspectiva do futuro, seja ele distante ou imediato”. (CERRI, 2001: p. 99.).

Dessa forma, pensar historicamente é algo cotidiano e inerente ao estar humano no mundo e sua diferença em relação à historiografia, por exemplo, é que esta possui uma abordagem mais complexa e especializada desse fenômeno. Nas palavras de Rüsen a consciência histórica pode ser compreendida como

(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001: p. 57).

Para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais ampliada e complexa é necessário que se faça um trabalho de desenvolvimento da **competência narrativa** (LIMA, 2014: p.61), ingrediente primordial da consciência histórica. A competência narrativa é vista por Rüsen como detentora de três competências elementares: 1) para a orientação histórica (função), 2) para a experiência histórica (conteúdo) e 3) para a interpretação histórica (forma). Portanto a **aprendizagem histórica** consiste no desenvolvimento de um conjunto de competências ligadas à competência narrativa, fator responsável pela transformação estrutural da consciência histórica.

Essa perspectiva reafirma a nossa aposta que consiste a considerar o jogo RPG como uma ferramenta que, submetida ao devido tratamento e reflexão teórica, pode contribuir muito com a reelaboração da consciência histórica de alunos e alunas. Ao atuar em uma trama localizada num tempo e espaço específicos os estudantes terão a oportunidade de dar novos e mais complexos significados à experiência social do tempo, desenvolvendo assim a competência narrativa como a entende Jörn Rüsen. Para finalizar listamos algumas potencialidades nas diferentes etapas da experiência prática do jogo que merecem ser exploradas em estudos e análises futuras sobre os usos didáticos do RPG na produção do conhecimento histórico escolar.

- 1) a pesquisa realizada por alunos e alunas na construção de seu personagem tende a colocá-los diretamente em contato com fontes históricas das mais diversas, descortinando - com a mediação do professor - maneiras de ser e de estar em outras temporalidades.

- 2) a interpretação do personagem exige um exercício importante de alteridade, sofisticando o processo mencionado acima.
- 3) a narração do jogo configura-se como uma modalidade de narrativa histórica - reelaborada didaticamente para o espaço escolar - sendo essencial para o desenvolvimento das operações mentais que mobilizam a categoria temporalidade realizada por alunos e alunas.

Dessa forma julgamos ser possível e pertinente pensar o RPG, como uma ferramenta que ao mobilizar a inteligibilidade narrativa torna-se potente para fazer avançar as reflexões no âmbito do ensino de história que reconhecem a especificidade do conhecimento histórico escolar, em particular no que essa especificidade diz respeito ao trato com as temporalidades.

### Referências Bibliográficas

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. *Teoria da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur*. IN: Revista Brasileira de História, vol. 32, nº 64.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da histórica. *Revista de História Regional*, v.6, n.2.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, M., ROCHA, H., RIBERIRO, J. e CIAMBARELLA, A. (orgs.) *Ensino de história - usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. *Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25 n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa e PENNA, Fernando Araújo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, nº 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

RICON, Luiz Eduardo. *Mini Gurps: Quilombo de Palmares*, São Paulo: Devir Editora, 1999.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade De Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A., BARCA, I., MARTINS, E. R. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\* \* \*

**Como citar:**

COSTA, Carlos Eduardo de Souza; GABRIEL, Carmen Teresa. RPG, saber histórico escolar e consciência histórica: um diálogo necessário. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, Vol. 04, nº. 04. Ano 02, abr.-set. 2015. pp. 148-160. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528.