

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
CURSO DE HISTÓRIA

EVILLA MARIA LEITE CARVALHO

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ATRAVÉS DOS JOGOS:
RPG DE MESA E MARANHÃO DO SÉCULO XVII**

São Luís – MA

2025

EVILLA MARIA LEITE CARVALHO

**ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ATRAVÉS DOS JOGOS:
RPG DE MESA E MARANHÃO DO SÉCULO XVII**

Monografia apresentada ao Curso de História,
da Universidade Federal do Maranhão-UFMA,
como requisito para obtenção do grau de
licenciada em História.

Orientadora: Profa. Dra. Soraia Sales
Dornelles

São Luís – MA.

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Leite Carvalho, Evilla Maria.

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ATRAVÉS DOS JOGOS: : rPG DE
MESA E MARANHÃO DO SÉCULO XVII / Evilla Maria Leite
Carvalho. - 2025.

66 f.

Orientador(a): Soraia Sales Dornelles.

Monografia (Graduação) - Curso de História,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís / Ma, 2025.

1. Ensino de História. 2. História Indígena. 3. Rpg
de Mesa. 4. Metodologia Pedagógica. I. Sales Dornelles,
Soraia. II. Título.

EVILLA MARIA LEITE CARVALHO

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ATRAVÉS DOS JOGOS:

RPG De Mesa E Maranhão DO Século XVII

Monografia apresentada ao Curso de História,
da Universidade Federal do Maranhão-UFMA,
como requisito para obtenção do grau de
licenciada em História.

Orientadora: Profa. Dra. Soraia Sales
Dornelles

Monografia apresentada em : __/__/__.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Soraia Sales Dornelles (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Alírio Luís Bezerra Ferreira

Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. André Luís Bezerra Ferreira

Universidade Estadual do Maranhão

Aos meus amados pais, Domingas Cardoso e Glauber Carvalho, por todo o amor, apoio incondicional e incentivo que me trouxeram até aqui.

Esta conquista é de vocês.

A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos.

(PAULO FREIRE)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me conceder força, sabedoria e resiliência para superar os desafios e alcançar este objetivo.

Agradeço à Nossa Senhora por sua materna intercessão. A fé foi meu alicerce em cada etapa desta jornada.

À minha querida orientadora, Soraia Sales Dornelles, pela paciência, dedicação, valiosas orientações e por compartilhar seu vasto conhecimento. Sua expertise e confiança foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

À minha amada mãe, Domingas Cardoso, por ser a minha maior inspiração. Seu amor incondicional, sua força e seus sacrifícios foram a base para que eu chegasse até aqui. Cada passo desta jornada foi impulsionado pela sua fé em mim. Minha gratidão é eterna.

Ao meu amado pai, Glauber Carvalho, por seu apoio incondicional, seus conselhos e por sempre me incentivar a buscar meus sonhos. Minha gratidão por tudo que me ensinou e por estar sempre ao meu lado.

Aos meus irmãos, Gabriela Carvalho e Glauber Carvalho Filho por todo o amor incondicional, apoio irrestrito e incentivo constante. Obrigada pela parceria de vocês.

Ao meu tio, Joneilson Cardoso, e sua família que me acolheram em seu lar com tanto carinho e generosidade durante os anos da minha graduação. Minha eterna gratidão.

Aos meus queridos avós paternos, Severiana Carvalho e José Elias, pela inspiração e por sempre acreditarem no meu potencial. À minha avó materna, Maria Cardoso, por seu amor incondicional e apoio constante. E ao meu avô materno, Agostinho Leite, que, embora não esteja mais entre nós, sua memória e seus ensinamentos foram um guia em minha jornada.

Aos meus amigos, pela parceria, compreensão e pelos momentos de descontração que tornaram esta caminhada mais leve e prazerosa. A amizade de vocês foi um porto seguro e um estímulo nos momentos de maior dificuldade.

RESUMO

O tema da pesquisa aborda a necessidade de superar o ensino tradicional de História, que se limita à memorização e posiciona o professor como detentor do conhecimento, especialmente no contexto da História Indígena. O texto critica a abordagem eurocêntrica e linear, que marginaliza os povos indígenas e reproduz estereótipos, apesar da obrigatoriedade legal de valorizar a pluralidade étnico-racial. A pesquisa propõe o Role-Playing Game (RPG) como uma metodologia inovadora para fomentar as aulas de História. O RPG de mesa permite aos alunos assumir papéis históricos, tomar decisões e desenvolver análise crítica, transformando a sala de aula em um espaço de interação e experimentação. O jogo é visto como um "exercício amoroso" que promove o deslocamento e a desobrigação das formalidades, incentivando o "pensar historicamente" através da vivência de diferentes contextos. O trabalho foca no Maranhão do século XVII, para demonstrar como os povos indígenas, como os Tupinambá, atuaram como agentes ativos, utilizando alianças e resistências para preservar seus territórios. Essa perspectiva alinha-se à Nova História Indígena, que reconhece a agência e as estratégias desses povos, desafiando a visão de vítimas passivas. O estudo visa contribuir para uma prática pedagógica que valorize os indígenas e promova uma educação democrática e plural. O RPG é apresentado como uma solução para as dificuldades dos professores em inovar e engajar os alunos, tornando o ensino de História mais crítico, participativo e significativo, permitindo que os estudantes construam o conhecimento de forma ativa.

Palavras-chave: Ensino de História, História Indígena, RPG de mesa, Metodologia Pedagógica.

ABSTRACT

The research topic addresses the need to overcome traditional History teaching, which is limited to memorization and positions the teacher as the holder of knowledge, especially in the context of Indigenous History. The text criticizes the Eurocentric and linear approach, which marginalizes indigenous peoples and reproduces stereotypes, despite the legal obligation to value ethnic-racial plurality. The research proposes Role-Playing Game (RPG) as an innovative methodology to foster History classes. Tabletop RPG allows students to assume historical roles, make decisions, and develop critical analysis, transforming the classroom into a space for interaction and experimentation. The game is seen as a "loving exercise" that promotes displacement and freedom from formalities, encouraging "historical thinking" through the experience of different contexts. The work focuses on 17th-century Maranhão, a period of intense colonial disputes, to demonstrate how indigenous peoples, such as the Tupinambá, acted as active agents, using alliances and resistance to preserve their territories. This perspective aligns with the New Indigenous History, which recognizes the agency and strategies of these peoples, challenging the view of passive victims. The study aims to contribute to a pedagogical practice that values indigenous peoples as historical subjects and promotes a democratic and plural education. RPG is presented as a solution to the difficulties teachers face in innovating and engaging students, making History teaching more critical, participatory, and meaningful, and allowing students to construct knowledge actively.

Keywords: History Teaching, Indigenous History, Tabletop RPG, Pedagogical Methodology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O ENSINO DE HISTÓRIA E JOGOS	16
1.1 Discussões acadêmicas.....	16
1.2 História Indígena	18
2 RPG E EDUCAÇÃO	23
2.1 O que é RPG?	23
2.2 Boas práticas: exemplos de jogos.....	28
2.3 Desafios no uso do RPG como recurso didático no ensino de história.....	40
3 UMA PROPOSTA DE RPG E HISTÓRIA INDÍGENA NO MARANHÃO DO SÉCULO XVII	41
3.1 Recuperando Diretrizes para o Ensino de História Indígena	41
3.2 Revisão bibliográfica sobre o Maranhão no século XVII	44
3.3 Proposta de RPG.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de uma ficha de personagem do jogo de RPG Jaguareté o Encontro.....	26
Figura 2 - Capa do jogo de RPG Jaguareté o Encontro.....	31
Figura 3 - Tabuleiro que representa a paisagem rural.....	34
Figura 4 - Tabuleiro que representa a paisagem urbana.....	35
Figura 5 - Ficha dos personagens	36
Figura 6 - Baralho dos operários.....	37
Figura 7 - Marcador de pontuação	37
Figura 8 - Livro do mestre, tabuleiros e outras peças do jogo.....	38

INTRODUÇÃO

Durante minha jornada na graduação, tive a oportunidade de me aprofundar em diversas áreas do conhecimento, enriquecendo minha formação e consolidando meus interesses de pesquisa. Minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) foi essencial para desenvolver habilidades de pesquisa e análise crítica. Além disso, integrei o Grupo Indígenas na História do Maranhão (IHMA), onde pude explorar a complexidade das relações históricas e culturais que moldaram a região, ampliando minha compreensão sobre a diversidade e a riqueza desses povos.

Foi nesse contexto de descobertas e aprendizados que a sugestão da minha orientadora foi fundamental para a escolha do tema desta monografia. A proposta de desenvolver um jogo de RPG de mesa ambientado no Maranhão colonial, um período tão rico em eventos e personagens, despertou meu entusiasmo e impulsionou-me a explorar a interseção entre história, narrativa e ludicidade. Essa abordagem inovadora abriu novas perspectivas sobre a forma como a história pode ser contada e vivenciada.

O ensino de história, ainda hoje, precisa romper com a visão de que essa disciplina serve apenas para memorização de datas e acontecimentos, fazendo com que pareça que o professor é detentor do conhecimento. Esse conceito tradicionalista sobre as aulas de História pode ter se formado através dos materiais didáticos que a disciplina possui, como os livros didáticos, que por vezes são fragmentados, dão um caráter conteudista e transmissivo às aulas e, que causa nos estudantes uma postura passiva de apenas reproduzir conteúdo nas avaliações.

Quando se trata de História Indígena, percebe-se que essa questão de ensino tradicionalista é ainda mais evidente, pois são conteúdos que destacam um protagonismo europeu e são expostos de forma linear e cronológica, fazendo com que o professor pareça detentor do conhecimento. E não possui apoio didático qualificado, é uma forma de reproduzir estereótipos que fazem das sociedades indígenas coadjuvantes na formação do Brasil.

Esta pesquisa propõe estudar como os jogos, especificamente o role-playing game, comumente conhecido pela abreviação RPG, neste caso RPG de mesa, é uma ferramenta que pode fomentar as aulas de história. “A aula de História é assim compreendida como espaço de interação e de experimentação, lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado” (MEINERZ, 2018, p. 74).

O ato de jogar traz diversificação para a sala de aula e com isso, espera-se integrar ainda mais os alunos à aula.

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. Neste contexto e levando em conta o que nos ensina Johan Huizinga, “o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (2000, p.11), jogar é desobrigar-se das utilidades da sala de aula. Jogar é instalar-se na passagem, em um intervalo do nosso cotidiano. Estar desobrigado a “estar” e comungar com um eu que vai sendo outro, numa continuidade que não se mede, nem se estabelece ordem, nem autor. Jogar consiste mesmo, então, em brincar. Uma brincadeira com o tempo, numa instalação mesma no que divide passado e futuro. Sempre apontando à conservação do passado e à espera do futuro. O jogo é o próprio ato. É brincar em ato, nem uma forma que antecede a brincadeira, nem um resultado esperado que se divida do próprio ato de brincar e, então, que ao se jogar, se instala no próprio ato criativo, na passagem de um “não-saber ao saber”. Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes. (GIACOMONI; PEREIRA, 2018. p. 14-15).

O ensino de história indígena é amparado pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Que orienta as escolas, de acordo com a Lei nº 11.645/2008, a promoverem uma educação que supere os preconceitos que ainda estão presentes na sociedade, que valorize a pluralidade étnico-racial, para que haja compreensão e consciência do processo histórico.

No que diz respeito à temática, observa-se a falta conhecimento sobre esses povos, sua história e suas diferenças sociais, culturais e linguísticas, generalizando todos os povos a um povo. As narrativas curriculares e históricas que, por séculos, ocultaram os povos indígenas da história do Brasil, valorizando apenas os conhecimentos eurocêntricos, contados a partir da colonização, ainda permanecem no imaginário social e cultural da população brasileira. O que temos observado, nas formações que realizamos, é que ainda há muito estudo e trabalho a ser feito para desnaturalizar a imagem do indígena genérico e primitivo, pois suas culturas não estão paradas no tempo, estão em constante transformação como qualquer outra. Como enfatiza Walsh (2009, p. 15) precisamos assumir “[...] um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade e incentivar novos processos, práticas e estratégias de intervenção para criticamente ler o mundo, como disse Freire, e entender, (re) aprender e agir no presente” Walsh (2009, p. 15, APUD, SORATTO; NASCIMENTO, 2020, p. 379-380).

Além de determinar que essa temática seja incluída, esse documento orienta que os professores adotem metodologias inovadoras para melhor envolvimento dos alunos. Nessa base legal, este estudo pretende demonstrar que o RPG é uma ferramenta que segue as orientações repassadas pela legislação, podendo trabalhar os conteúdos de forma crítica e contextualizados, promovendo aos alunos uma participação ativa no processo de aprendizagem.

Por meio da simulação de contextos históricos, o RPG possibilita que os alunos assumam diferentes papéis e tomem decisões baseadas em situações próprias da época, estimulando a análise crítica e o entendimento de que o passado é um campo de múltiplas possibilidades. Como afirmam Giacomoni e Pereira (2018), pensar historicamente não significa apenas organizar fatos em uma linha do tempo, mas se abrir ao “eu-outro”, num exercício de sensibilidade e deslocamento das certezas do presente, permitindo novas interpretações sobre o passado e a constituição de futuros possíveis.

O estudo da História como um modo de propiciar aprendizagens e de provocar acontecimentos é o que pode permitir, como resultado, o pensar historicamente. Uma vez que pensar historicamente não consiste simplesmente em dispor fatos numa linha de tempo, ou mesmo em ser capaz de reconhecer os riscos de uma decisão, sem uma pesquisa das injunções do passado que determinam o presente. Pensar historicamente é dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é se desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento. De certo que, é possível afirmar que o que se faz nas aulas de História, em maior grau, é mesmo reconhecer, antes de aprender. Talvez porque a aprendizagem dependa sempre de uma espécie de lance de dados, de uma violência que se dá nos encontros, por isto a importância de se estar sempre à espreita e aproveitar os encontros, de se deixar abater pelos signos, numa atitude inteiramente amorosa. Quem sabe o professor de História não deva exatamente se constituir em um provocador de encontros, no sentido de permitir a aprendizagem, para além do reconhecimento. (GIACOMONI; PEREIRA, 2018. p. 13-14).

Assim, o presente trabalho busca refletir sobre as potencialidades do uso do RPG no ensino da História indígena, tomando como recorte espacial e temporal o Maranhão do século XVII. Constitui um espaço privilegiado para o estudo da História indígena, pois foi palco de intensas disputas coloniais e de complexas interações entre diferentes povos. A região foi marcada pela presença de portugueses, franceses, holandeses e missionários jesuítas, que estabeleceram alianças e conflitos com diversos grupos indígenas, como os Tupinambá. Longe de serem apenas vítimas passivas do processo de colonização, os indígenas desempenharam um papel ativo nesse contexto, utilizando alianças, estratégias e resistências armadas como formas de negociação de poder e preservação de seus territórios e modos de vida.

Pesquisas recentes, vinculadas à chamada Nova História Indígena, têm revelado essas múltiplas estratégias de agência indígena, evidenciando que as populações nativas souberam aproveitar as rivalidades entre colonizadores para fortalecer suas posições políticas e econômicas. No caso dos Tupinambá, por exemplo, as alianças com os franceses representavam

não apenas uma alternativa militar contra os portugueses, mas também uma possibilidade de reafirmar sua autonomia e manter aspectos de sua cultura. Assim, estudar o Maranhão nesse período significa não apenas reconstituir as disputas coloniais, mas compreender as experiências indígenas em sua complexidade, reconhecendo-os como sujeitos históricos ativos e decisivos nos rumos da colonização.

Alinhado às diretrizes legais e aos pressupostos da Nova História Indígena, este estudo pretende contribuir para a construção de uma prática pedagógica que valorize os povos indígenas como sujeitos históricos e que promova uma educação democrática, plural e comprometida com a formação cidadã. Em consonância com a ideia de Giacomoni e Pereira (2018) de que o ensino de História deve ser um “provocador de encontros”, despertando questionamentos e permitindo novas interpretações sobre o passado. Portanto, o presente estudo busca articular as contribuições da Nova História Indígena com o potencial dos jogos, visando construir um ensino de História indígena mais crítico, participativo e significativo.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA E JOGOS

1.1 Discussões acadêmicas

Trazer metodologias diversificadas para a sala de aula é uma opção para fugir do ensino tradicional, que acontece comumente, como principal forma de ensino adotada nas escolas de educação básica espalhadas pelo país, a aula expositiva. E diversificar o método de ensino é, por vezes, tarefa apenas do docente, que não dispõe de materiais adequados para inovar suas aulas. Além das dificuldades estruturais que o ambiente escolar, muitas vezes, apresenta, há os materiais didáticos fornecidos para os professores, que constantemente, não abarcam de forma satisfatória os conteúdos abordados. Com isso, advém indagações acerca das aulas ministradas.

Das muitas assombrações que perseguem uma professora durante sua vida profissional, queremos aqui destacar duas de ordem propriamente pedagógica. A primeira delas é cotidiana, epidérmica; acontece enquanto o professor explica algum conteúdo e se indaga “será que eles estão aprendendo”? A segunda assombração é mais de fundo, de longa duração, e diz respeito à eterna pergunta “será que isso vai fazer alguma diferença na vida destes alunos”? (SEFFNER, 2018. p.19).

Fernando Seffner prossegue seu raciocínio respondendo que para a primeira questão, se obtém resposta em uma eventual avaliação para saber se o conteúdo foi entendido. Mesmo que depois de um trimestre se perceba que os alunos já se esqueceram do assunto. Já o segundo ponto, dificilmente se sabe, pois não sabemos como se formou a visão de mundo dos alunos. São fatores que nos fazem pensar que é quase impossível obter resultados de maneira satisfatória. (SEFFNER, 2018)

[...] a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores, de sua história enfim. Podemos dizer que o objetivo de uma aula de história é a realização de aprendizagens de conteúdo, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. (SEFFNER, 2011. p. 213).

No que tange ao ensino de história, conserva-se os mesmos questionamentos relatados acima. Fazer com que os alunos não tenham a História apenas como uma disciplina de decorar datas e com assuntos distantes das suas realidades, é difícil quando não se tem acesso a materiais de qualidade, e se tem um ensino corriqueiro

A pergunta sobre como é possível encontrar o tempo dos alunos e permitir-lhes gostar ou se encantar com uma aula de História, certamente tem atormentado há muito tempo professores e pesquisadores da área. Alguns destes simplesmente se perguntaram, em

outras épocas, sobre como seria possível levar os alunos a se envolver com um conteúdo aparentemente tão abstrato e tão distante das realidades vividas. (GIACOMONI; PEREIRA, 2018. p. 9).

Esses questionamentos são atrelados a uma série de fatores, como planejamento, recursos, métodos e resultados. São questões que devem nortear o docente, para se tentar chegar a uma forma de ensino satisfatória. Como aproximar os alunos da aula, do assunto estudado? Conhecer a turma é indispensável, saber o que eles já conhecem sobre o assunto, o que pensam a respeito. Para assim, inseri-los de forma satisfatória na temática abordada.

A sala de aula pode ser esse espaço formador para o aluno. Espaço que ele aprende a pensar, elaborar e expressar melhor suas ideias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade. (GARRIDO, 2012, p. 125).

Isso se agrava quando se trata de assuntos relacionados às sociedades indígenas, que atualmente ainda carecem de maior material didático nas escolas de educação básica. A obrigatoriedade do ensino sobre os povos indígenas e dos afrodescendentes na sala de aula na educação básica se deu por meio da lei nº 11. 645/2008. Embora haja essa obrigação legal de abordar a história indígena, muitas vezes a implementação efetiva dessa legislação nas práticas educacionais enfrenta obstáculos. Isso pode ocorrer devido a uma série de fatores, como a falta de materiais didáticos adequados, à formação insuficiente dos professores sobre o tema e a persistência de estereótipos arraigados na sociedade (SILVA, 2020; WITTMANN, 2009).

Apesar do avanço com a homologação dessa lei, atualmente, observa-se a falta de inclusão da história indígena na sala de aula. O livro didático, por exemplo, traz conteúdos fragmentados e remete os povos indígenas às pessoas presas ao passado e ainda, os retrata de forma folclórica. Dessa forma, um material que deveria impulsionar o conhecimento acerca desses povos, acaba por reproduzir os estereótipos já enraizados no meio social. Giovani José da Silva em uma entrevista, por e-mail, concedida ao Instituto Humanitas Unisinos, falou sobre a educação nas escolas de aldeias indígenas, retratando a ineficiência dos livros didáticos

Nas escolas localizadas em aldeias indígenas, ao longo do século XX e, por incrível que pareça, em pleno início de século XXI, ainda é contada uma história europocêntrica, excludente e que pouco tem a ver com a história vivenciada por estas populações. Infelizmente, os livros didáticos levados para as escolas dos índios ainda contam uma história em que eles pouco ou nada aparecem. Isto sem falar que, em geral, professores mal preparados e livros obsoletos ainda se referem aos indígenas exclusivamente no passado (os índios caçavam, pescavam, dormiam em redes etc.) e de forma genérica, como se todos fossem iguais, ontem e hoje. (SILVA, 2010, on-line).

1.2 História Indígena

A trajetória dos povos indígenas, no senso comum, é marcada por visões limitantes quanto a capacidade de agência histórica, tidos como sujeitos passivos na História do Brasil. Esse pensamento se consolida nas próprias escolas de educação básica, uma vez que as abordagens tradicionais não dão a devida importância para esses sujeitos políticos, abordados sempre no passado, por meio de uma análise conteudista que ver nos povos tradicionais resquícios de um passado colonial, contribuindo para a manutenção da visão deturpada de sociedades dizimadas, representadas em um passado longínquo, com seus remanescentes assimilados (BANIWA, 2006).

Tradicionalmente, a intelectualidade brasileira, sobretudo a historiografia, havia excluído os povos nativos da história e formação nacional. Quando muito os colocavam apenas como coadjuvantes no início da colonização que praticaram escambo com os primeiros portugueses, logo saindo de cena e dando palco ao escravo africano na economia açucareira. Caio Prado Júnior, por exemplo, em seu clássico *Formação do Brasil Contemporâneo* de 1942, retrata os indígenas dos primórdios da chegada dos portugueses como figuras que foram dominadas pelas estratégias dos colonizadores, onde acabaram sendo escravizados e fatidicamente sofrendo com um processo de aculturação nas missões jesuíticas; concluindo que a progressiva destruição desses povos se deu pela relação “desigual” de níveis culturais, onde uma cultura inferior – a primitiva – teria sido sobreposta por uma superior – a do colono, levando naturalmente ao gradual desaparecimento dos nativos e seus modos específicos de existência. De acordo com John Monteiro, essa tendência na escrita da história brasileira perdurara na intelectualidade devido a imagem “cristalizada” que se tinha destes povos, onde sua cultura “primitiva” e modo de existência seriam estáticos, carente de mudanças, de avanços, e, portanto, de história. Com base nas teorias evolucionistas e a ideia de progresso civilizacional, que guiavam os estados europeus que serviam como modelo de país para os letrados brasileiros desde a independência; os ameríndios eram tidos como humanos primitivos e de formações culturais isoladas e estáticas. Desta forma historiografia brasileira, de forma geral, concebera os indígenas e sua sociabilidade como externos à esfera colonial e ao progresso, donos de uma cultura imutável e arcaica. Seria impossível para os nativos se envolverem com o mundo colonial sem perderem sua “essência” indígena, sem deixarem de ser “índios”. Com isso, os historiadores enxergavam diferenciados processos de assimilação no contato destes povos com o homem branco; como resultado, os nativos que se integravam a civilização perdiam sua identidade indígena, se tornavam com o tempo menos “índios”, passando por processos de aculturação. (FREITAS, 2023, p. 19-20).

Com isso, enfatizamos que é necessário demonstrar a importância desses agentes históricos na construção social, pois são sujeitos políticos que resistiram e ainda resistem em busca dos seus direitos. É necessário integrar a perspectiva dos povos indígenas na história do Brasil e abordar a agência histórica desses povos, que por vezes, são apresentados como

sujeitos passivos na história. A sala de aula é um lugar propício para apresentá-los como sujeitos políticos. Isso ressalta a necessidade de mais estudos sobre esses povos, pois além de material para o meio escolar, esses trabalhos também legitimam, de alguma forma, a luta desses povos por seus direitos.

Essas experiências, vivências e estratégias indígenas vêm sendo esmiuçados por um crescente número de estudiosos, buscando aliar uma certa sensibilidade antropológica às informações inéditas que emergem em fragmentos dispersos, dos arquivos que guardam e escondem os mistérios do passado. Este é um lado importante daquilo que podemos chamar de nova história indígena, porque há outro lado, não menos importante, que é a investigação das diferentes perspectivas nativas sobre o passado, muitas vezes codificadas em registros orais que se distanciam do modo usual de se pensar a história. (MONTEIRO, 1999, p. 238).

Nessa linha, pretende-se erradicar a ideia de desaparecimento desses povos, que é a chamada “tese da extinção sustentada por sucessivas correntes do pensamento social brasileiro” (MONTEIRO, 1995, p. 222).

A persistência dessas conclusões pessimistas para os indígenas perdurou na historiografia brasileira do século XX devido, em parte, as tendências estruturalistas e/ou marxistas que, apesar de seus importantes estudos acerca da economia escravagista e de exportação do Brasil colônia – tecendo uma relação de dependência com a metrópole portuguesa, tendiam a tomar a Europa como protagonista de nossa história. Os projetos de nação discutidos e elaborados pelos letrados do país enxergavam os indígenas como um obstáculo ao progresso da civilização, sua primitividade os impossibilitava de entrar na marcha histórica e os impedia de até mesmo ter uma história – uma vez que seu estado cultural era arcaico e imutável. Portanto lhes restava apenas a etnografia: como determinara Adolfo de Varnhagen, essa se configuraria pela “a-historicidade” de seu objeto de estudo, estaria “incumbida de transcrever a imagem de um eterno presente, na melhor das hipóteses, ou, na pior, realizar o registro já museográfico de um passado já remoto”, que seria o “índio” idealizado. (FREITAS, 2023, p. 22).

Um aspecto que legitima a resistência indígena é pertencente a eles próprios, pois a partir de organizações políticas reivindicam seus direitos e se mostram sempre atuantes nas lutas sociais. Desconstruindo assim, o pensamento pessimista que se tinha a respeito do futuro dessas populações (MONTEIRO, 1995).

[...] Trazendo sua força e relevância sociopolítica, os povos indígenas não se encontravam em extinção – provando o discurso histórico como errado; lutando por seu direito de existência, falando por si mesmos e se mostrando agentes históricos capazes de reagir às políticas etnocidas do estado nacional. Dessa forma aqueles pesquisadores aliados aos nativos se viram obrigados a repensar toda a dinâmica histórica que fora narrada até então, e através de dados científicos buscaram dar suporte material para as reivindicações sobre a história, cultura, etnicidade e a construção da indianidade ameríndia. (FREITAS, 2023, p. 22).

No entanto, mesmo com novos estudos nessa área, ainda se é presente, nas escolas, ideias de que esses povos são presos no passado. Apesar da lei nº 11. 645/2008 e do parecer nº 14/2015, ainda são necessárias formas de se repassar o ensino sobre esses povos de forma plena, sem o olhar da perspectiva do colonizador. Pois, se é comum pensar nos nativos apenas após a chegada dos europeus onde se hoje é o território brasileiro, e assim, os ver como pessoas aculturadas. A legislação traz a obrigatoriedade do ensino de história indígena. No entanto, ainda há desafios em transmitir de forma adequada a agência política e a verdadeira representatividade dos povos indígenas no contexto histórico brasileiro. Quando se tem outra imagem acerca dos indígenas, são como vítimas da colonização, o que pode ser visto como um passo para modificar os pensamentos enraizados. Mas isso nada mais é do que outra forma de silenciar,

[...] os múltiplos processos históricos de questionamento, negação e reelaboração de identidades indígenas que informavam e direcionavam as maneiras pelas quais diferentes segmentos sociais nativos se posicionavam diante da nova ordem que começou a se instaurar com a chegada dos primeiros navegantes portugueses, há quinhentos anos (MONTEIRO, 1999. p. 238).

Pretendo fazer uma reflexão de como os jogos, especificamente o RPG, pode contribuir para efetivação de tal tema em sala de aula. Os jogos podem ser ferramentas didáticas para ensinar história indígena de modo eficaz. Podem oferecer uma abordagem dinâmica para transmitir esses conhecimentos aos alunos, podem contextualizar eventos históricos, tradições e modos de vida, proporcionando uma compreensão mais profunda desses aspectos. O uso dessa ferramenta em sala de aula pode ser muito produtivo em relação aos objetivos pretendidos, pois é uma forma de complementar o processo de ensino aprendizagem.

O ato de educar envolve processos em que não temos garantias de resultados, porém construímos propostas e investimentos que incidem sobre razões e emoções que nos mobilizam. Cabe destacar aqui que não queremos didatizar o jogo no sentido de pensá-lo como técnica única ou método capaz de garantir melhores resultados em relação aos vividos em nosso cotidiano como professores. Defendemos sim as potencialidades dessa prática que compreendemos ainda pouco explorada em nossa área. (MEINERZ, 2018. p.74).

Meinerz (2018) destaca esse aspecto importante em relação aos jogos. Não se trata de ser um método perfeito que vai resolver todos os problemas didáticos na sala de aula. Trata-

se de um meio, em meio a tantos, que pode ser explorado para obtenção de maior interação do alunado com o assunto abordado nas aulas. Um investimento, nesse caso, no campo da história indígena, que é ainda uma área timidamente servida em recursos didáticos inovadores. A sala de aula é lugar de aprendizagem não apenas para os alunos, os professores também devem aprender com cada aula e com os alunos, e fazer da aula um espaço de prática experimental a legítima como espaço de aprendizagem.

O professor é convidado a desenvolver a habilidade de construir jogos em que as práticas de diálogo intelectual e afetivo são fundamentais. Nesse processo o professor faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto formas de jogar, quanto conteúdos para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente. (MEINERZ, 2018. p.76).

Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira no livro “Jogos e Ensino de História”, exploram o ato de jogar como uma abordagem inovadora para o ambiente escolar. Nas suas abordagens destacam que, ao jogar, os estudantes não apenas se engajam em uma atividade recreativa, mas também participam ativamente da formação de conceitos históricos,

Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes. Nesse limitado e isolado tempo, lançando mãos às palavras de Huizinga (2000, p. 13), tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. Um espaço para o imprevisível. Mas um imprevisível que forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa. (GIACOMONI e PEIREIRA. 2018, p. 15).

Ler realidades distantes ou próximas da contemporaneidade legitimam o ato de jogar como um excelente recurso pedagógico para as aulas de história, pois o objetivo é inserir os alunos no contexto estudado. Um recurso proveitoso para a história indígena, uma vez que o discente pode fazer parte da trajetória desses povos e assim conhecer de forma aprofundada tradições e lutas por eles encaradas.

A capacidade de tornar-se outro e o mistério do jogo manifestara-se de modo marcante no costume da mascarada. Aqui atinge o máximo a natureza "extra-ordinária" do jogo. O indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor, é outra pessoa. Os terrores da infância, a alegria esfuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se inextricavelmente misturados nesse estranho mundo do disfarce e da máscara. Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada

dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2000, p. 11).

Jogar é um ato de interação entre professores e alunos. Ao conectar os alunos para jogarem, tem-se por objetivo inseri-los no contexto da aula e fazer com que aprendam jogando. Além de proporcionar aos alunos que praticam essa atividade juntos, fazendo com que haja maior interação entre eles e aprendam juntos. Os autores indagam sobre como inserir uma “arte na aula de história”, como envolver os alunos em assuntos distantes. Discorrem a respeito do jogo como didática, como ele traz um encontro para sala de aula, fazendo uma conexão entre aluno e professor.

Está posto o desafio aos militantes da docência e da pesquisa deste campo, dada a importância política do ensino de História, da construção de novas práticas educativas que promovam além do pensamento crítico, a criatividade, a ludicidade, a sensibilidade, a crítica, a inovação e a produção de novas subjetividades. Para tanto, é preciso deslocar os processos educativos para além da fragmentação, da rotina, da repetição, da monotonia, da massificação. (CUNHA; GIACOMONI; OLIVEIRA; SILVA, 2020, p.376-3770).

Um aspecto que os autores chamam a atenção é a seriedade do jogo. Como equilibrar a autonomia e a espontaneidade que são características do jogo, sem renunciar às estruturas exigidas pelo ensino formal. Para tratar dessa questão eles citam o historiador holandês Huizinga, que em suas muitas contribuições ao se tratar sobre o jogo, defende que,

[...] o jogo autêntico e espontâneo pode ser profundamente sério. O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se ‘apenas’ de um jogo pode passar para segundo plano. A alegria que está indissoluvelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são dois polos que limitam o âmbito do jogo. (HUIZINGA, 2000, p. 19).

2 RPG E EDUCAÇÃO

2.1 O que é RPG?

A sigla RPG abrevia o termo role-playing game, que pode ser traduzido como Jogo de Interpretação de Papéis. Foi criado em 1974, nos Estados Unidos, por Gary Gygax e Dave Anerson. “Os dois criaram o primeiro e mais popular jogo de RPG do mundo, o Dungeons & Dragons, comumente conhecido como D&D. Um jogo com temática de Fantasia Medieval, com fortes inspirações em obras literárias. (GALDINO, 2025, p. 158). Cada sistema de RPG é composto por um conjunto de regras que contêm um universo

A utilização do RPG como ferramenta didática no Brasil teve suas primeiras incursões por volta da década de 1990, coincidindo com a popularização dos jogos de RPG no país.

Apesar de já ter sido utilizado em outros países na década de 1980, o RPG começou a ser utilizado como um instrumento pedagógico no Brasil apenas na segunda metade da década de 1990, quando o jogo ganhou mais popularidade nos circuitos educacionais, e nos anos 2000, quando ocorreram simpósios e encontros que focaram especificamente em temas educacionais. (MORAIS; ROCHA, 2012, p. 29).

A historiadora Carla Beatriz Meinerz afirma que com o RPG “O Professor pode construir ambientações históricas, propondo acontecimentos atrelados aos objetivos conceituais de determinados conteúdos, sem eliminar o caráter lúdico da proposta” (MEINERZ, 2018, p. 82). A historiadora discorre a respeito de como esse jogo pode ser adaptado para construir ambientações históricas, integrando acontecimentos relacionados aos objetivos conceituais do conteúdo a ser ensinado.

Para o eixo pedagógico, é necessário compreender as dinâmicas possíveis do jogo e analisar de que maneira a informação chegará até o estudante e se transformará em conhecimento. O jogo de RPG permite a utilização de diferentes recursos para apresentar o assunto, pois além da narrativa, podemos contar com imagens, sons, mapas, gráficos, cenários, tabuleiros etc. E por se tratar de um jogo, há o envolvimento direto dos estudantes, o que facilita muito o aprendizado. Todos aprendemos melhor quando não nos sentimos apenas ouvintes, mas sim, parte do processo. (PARISOTO, 2019, p. 33-34).

Temos alguns tipos de RPG, como o digital, o livro jogo e o de mesa. Esse último é o que essa pesquisa se propõe a aprofundar. Dentro do RPG de mesa há vários sistemas de regras. Trata-se de um jogo em que há o mestre, que é mediador do acontecimento, é o narrador do jogo. Sua função é apresentar a história para os demais participantes, a partir da sua narração, os outros jogadores tomam suas decisões para dar seguimento ao jogo.

Se o RPG fosse um videogame, o mestre seria o controle, o aparelho em si. O mestre cria o mundo de aventuras onde vivem os heróis. Ele diz aos jogadores o que acontece nesse mundo, assim como o aparelho de videogame mostra na tela da TV. O mestre também controla os inimigos que enfrentam os heróis. [...] Sempre que um jogador tenta fazer algo com seu personagem, o Mestre diz se ele conseguiu ou não. O Mestre diz como ele deve realizar sua ação, como jogar os dados, que resultados precisa conseguir [...] O Mestre também inventa as aventuras. Muitas revistas trazem numerosas aventuras prontas que um Mestre pode usar. Qualquer aventura pronta pode ser modificada ou alterada pelo mestre se ele achar necessário trocando personagens, mudando seus poderes, acrescentando ou removendo coisas. Essas mudanças podem ser necessárias para tornar a aventura adequada a seu grupo de jogo. (EVANGELISTA, 2009, p.9).

Minimamente, precisa-se de dois jogadores, que são personagens. Suas ações são guiadas baseadas na narração do mestre. Esses jogadores serão personagens de acordo com a ambientação do jogo. Ou seja, se a ambientação se passar na era medieval, as personagens serão medievais; se for na ditadura civil militar brasileira, serão pessoas que viveram na época da ditadura; no caso da História indígena, serão pessoas de acordo com a cultura indígena e dependendo da época em que se passa o jogo.

Também tem as fichas dos jogadores, elas podem limitar as ações das personagens, mas também oportunizar mais poderes para elas, isso depende do que nelas estiver escrito. A ficha define as habilidades e atributos que cada jogador vai ter. Por exemplo, uma personagem pode ter uma alta habilidade no quesito luta, no entanto, pode ter pouca habilidade no que diz respeito à investigação. Já outra, pode ser boa em inteligência, enquanto é ruim em atletismo. Essas características ditam todas as tomadas de decisões dos jogadores durante o jogo. Galdino (2025, p. 159-161) afirma que:

Esses personagens são criados em fichas, que trazem a descrição de seus aspectos físicos, mentais e culturais. Possibilitando, assim, que os jogadores entendam e descrevam o quão hábeis são seus personagens em determinadas funções. Ou seja, precisam ser bastante descritivos sobre o quão bom eles são em lutar com uma espada, por exemplo, ou resolver um conflito com diplomacia. Isso de acordo com as habilidades e características escolhidas por cada jogador ao criar seu personagem. Incentivando em muitas ocasiões um jogo extremamente colaborativo, onde cada um vai desempenhar uma função melhor do que outro em determinada situação colocada em cheque pelo narrador. Desse modo, um determinado jogador pode possuir um personagem muito bom em funções de combate, enquanto outro em estratégias e táticas militares, e assim por diante. Para além disso, de forma mais específica, os jogadores podem apontar nessas fichas a personalidade de seus personagens, seus gostos, seus traumas, elementos que deixam cada personagem mais singular e complexo, tornando tudo mais divertido de se jogar. Também é possível elaborar uma detalhada história de personagem, que traga a explicação de como ele adquiriu aquelas determinadas características, seus objetivos e ambições. [...] Nela é possível perceber as descrições de suas principais características, algumas delas especificadas através de números que pontuam em uma escala o quão o personagem é bom em uma determinada habilidade, esses números atuam no jogo dando bonificações nos testes realizados em dados. Outras habilidades são descritas através de um breve resumo,

podendo serem consultas com exatidão no livro de regras do jogo. É importante frisar, que o modelo da ficha vai se altera de acordo com o jogo utilizado.

FIGURA 1 - EXEMPLO DE UMA FICHA DE PERSONAGEM DO JOGO DE RPG JAGUARETÉ O ENCONTRO



HISTÓRICO

(O Povo que você escolher define seus Caminhos, Capacidades de Bônus e Capacidades Proibidas. Veja tabela 3.1)

Jogador: _____
 Personagem: _____
 Povo: _____

Altura: _____
 Peso: _____
 Sexo: _____

Idade: _____
 Local de origem: _____
 Objetivo: _____

ATRIBUTOS & CAPACIDADES

(Distribua 10 pontos de Atributo. Inicialmente, Máximo de 6 em um único atributo. Cada ponto de Atributo adquirido dá direito a uma Capacidade relacionada a ele)

Físico:	Vitalidade:	Consciência:	Expressão:
☐ Amarrar	☐ Alerta	☐ Autocontrole	☐ Administração
☐ Arcos	☐ Armaduras	☐ Concentração	☐ Comunicação Gestual
☐ Armas de Pólvora	☐ Bloqueio	☐ Conhecimento Mítico	☐ Dissimulação
☐ Balestra	☐ Correr (Maratona)	☐ Consistência	☐ Escrita (_____)
☐ Borduna/Tacape	☐ Empatia	☐ Cosmologia	☐ Intimidação
☐ Briga	☐ Escudo	☐ Determinação	☐ Ins. Musical (_____)
☐ Correr (Disparada)	☐ Meteorologia	☐ Geografia	☐ Leitura (_____)
☐ Escalada	☐ Percepção (Audição)	☐ Identificar Emoções	☐ Liderança
☐ Espadas	☐ Percepção (Olfato)	☐ Interpretação de Sonhos	☐ Língua (_____)
☐ Esquiva	☐ Percepção (Paladar)	☐ Intuição	☐ Língua (Tupinambá)
☐ Fuga	☐ Percepção (Visão)	☐ Percepção (Espiritual)	☐ Língua (Guaianás)
☐ Furtividade	☐ Percepção (Tato)	☐ Resistência Espiritual	☐ Língua (Português)
☐ Lança/Flecha	☐ Preparar Alimentos	☐ Saberes Naturais (Fauna)	☐ Língua (Espanhol)
☐ Mordida	☐ Rastrear Presa	☐ Saberes Naturais (Flora)	☐ Negociação
☐ Natação	☐ Resistência a Doenças	☐ Saberes Naturais (Venefício)	☐ Perceber Intenções
☐ Navegação(_____)	☐ Resistência a Dor	☐ Saberes Ocidentais (Direito)	☐ Performance
☐ Saltar	☐ Resistência a Embriaguez (_____)	☐ Saberes Ocidentais (Engenharia)	☐ Pregação
☐ Trabalhos Manuais	☐ Resistência a Venenos	☐ Saberes Ocidentais (Medicina)	☐ Rito e Cerimonial
☐ Varapaus	☐ Sobrevivência	☐ Teologia	☐ Sedução
☐ _____	☐ _____	☐ _____	☐ _____
☐ _____	☐ _____	☐ _____	☐ _____

CAMINHOS

Os Caminhos são determinados conforme o seu Povo. Distribua (por padrão) 8 pontos nos quadrados. O 6º ponto custa dois.

Caminho 1º 2º 3º 4º 5º 6º

Código de Ética* atual: _____

Provação** para o próximo nível: _____

PERTURBAÇÕES

Caminho 5º 4º 3º 2º 1º

Código de Ética* atual: _____

Provação** para o próximo nível: _____

PONTOS DE VIDA

(Como um Atributo: Vitalidade e os pontos de Caminhos)

CAPACIDADES ESPECIAIS

(Consulte as tabelas, conforme o seu povo, da 3.15 até a 3.17. Veja a descrição de Cada Capacidade na Lista de Capacidades Especiais no Capítulo 3)

Nível 1: _____

Nível 2: _____

Nível 3: _____

Nível 4: _____

Nível 5: _____

Nível 6: _____

Nível 1: _____

Nível 2: _____

Nível 3: _____

Nível 4: _____

Nível 5: _____

Nível 6: _____

EQUIPAMENTOS

(Consulte o Capítulo 4)

Equipamento	Custo	Dano	Alcance	Qtd.	Tipo	Especial/Regras

Outro elemento fundamental é o controlador do acaso, o mais comum é o dado, por isso esta pesquisa vai optar pelos dados para mediar o acaso. Cada sistema de RPG tem seus dados. Há sistemas que têm dados de 20 faces, outros 10, outros 6, varia de jogo para jogo. Essa é a parte da sorte do jogo, já que o lançamento do dado é ato de sorte. Ajuda o jogador a somar habilidades. Se o personagem tiver pouca força, como 3 pontos, e estiver precisando de mais força para concluir uma ação, pode solicitar ao mestre para autorizar o lançamento do dado. O resultado obtido soma-se aos pontos que ele já possui, supomos que o número obtido foi 4, em um dado de 6 faces. No caso da força, que é o exemplo ilustrado aqui, soma-se 3 mais 4. Com esse resultado a personagem fica bem mais forte e pode conseguir o objetivo pretendido. No entanto, se tivesse obtido 1 ou 2, nada se somaria à sua força. Outro ponto em que o dado pode ser utilizado é caso a personagem faça uma pergunta ao mestre sobre alguma coisa no cenário do jogo. Caso tenha um bom resultado o mestre pode responder à sua dúvida de forma correta. Caso não tenha, o mestre pode responder de uma forma que lhe tire totalmente do caminho da resposta correta.

Para que exista uma coesão no jogo de RPG, que usa da imaginação como um dos seus principais elementos, é preciso possuir um compilado de regras, que possibilitam a sua execução, esses compilados são publicados em formatos de livros. Essas regras vão traduzir de forma mecânica como alcançar determinadas ações dentro do jogo, como desvendar um elaborado enigma, desarmar uma armadilha, e assim por diante. Quando ocorrem situações que não podem ser solucionadas de forma arbitral e pela interpretação, surgem os objetos utilizados nos jogos de RPG: os dados. O jogador lança os dados e o resultado obtido neles, indica se houve sucesso ou não naquela situação. Um exemplo simples e prático: um jogador, empunhando sua espada, tenta acertar a brecha da armadura de um inimigo. Nessa situação, o mestre daria uma dificuldade a ser obtida no teste com o dado, que pode ter ou não algum bônus de acordo com a ficha do personagem. De acordo com o resultado, o jogo segue a partir do êxito ou fracasso da ação do jogador. Os dados no jogo, funcionam como o acaso do destino na vida real. GALDINO (2025, p. 161).

O mestre descreve a cena para os jogadores, a ambientação, os desafios e qual o objetivo do jogo. Por exemplo, estão numa caverna e o objetivo é sair da caverna antes que ela desmorone. Os desafios são apresentados ao longo do jogo, assim como as decisões tomadas pelos personagens. O jogo vai ser dialogado entre personagens e o mestre. Pode ser que os personagens sejam amigos, inimigos. Tudo isso depende da história criada. Definitivamente é um jogo de imaginação, é importante os jogadores se imaginarem onde está passando a trama, sentirem-se como integrantes da história narrada. A interpretação é a base para se ter um bom desfecho.

A interpretação e imaginação são fundamentais no RPG, com elas que se adentra à aventura proposta. Conhecer o contexto em que o jogo se passa, as potencialidades e limitações

do personagem que o jogador está sendo, é primordial para a partida ser bem-sucedida. O mestre também auxilia para que os jogadores possam interagir ao máximo durante a partida. Autores como Priscilla Emanuelle Formiga Pereira retratam o RPG como uma brincadeira de faz-de-conta,

Para jogar RPG, em primeiro lugar, deve-se imaginar uma trama e delimitá-la em um tempo e um espaço. Neste sentido, faz-se necessário configurar as características que vão modelar o universo que será inserido na narrativa; para que haja uma trama é necessário haver um ambiente ou cenário, contendo características e elementos que formam o tempo e o espaço aonde a aventura irá se passar. Desta forma, o jogo vai depender da criatividade, aonde os participantes, vão fazendo com que a história assuma elementos diferenciados, envolvendo os jogadores, que poderão retomar a aventura se assim quiserem. Neste ponto, o RPG parece ser a preservação de um mundo mágico numa relação intertextual dinâmica, onde se é possível perceber diferentes linguagens que também desempenham papel semelhante, como é o caso do cinema, das histórias em quadrinhos, da literatura, videogames, brincadeiras e da televisão. Veículos de um universo simbólico característico de nossa própria formação quando somos crianças e que ainda é preservada na adolescência e até mesmo quando chegamos à fase adulta. E o sucesso de algumas destas linguagens se dá pela necessidade de alimentar o imaginário, aliviar as tensões, viver experiências diferentes de nossa vida cotidiana, diante da vida efêmera, onde o avanço tecnológico provocou modificações nos hábitos da sociedade que vivenciamos, inclusive nas formas de lazer [...] (PEREIRA, 2010, p. 20-21).

O RPG constitui-se como um jogo de imaginação e interpretação, no qual mestre e jogadores constroem juntos uma narrativa ambientada em determinado tempo e espaço. A trama se desenvolve a partir das escolhas dos personagens, que enfrentam desafios e criam relações no decorrer da história. Nesse processo, a criatividade é elemento central, permitindo que diferentes linguagens dialoguem e se entrelacem. Assim, o RPG vai além de uma simples dinâmica lúdica: trata-se de uma experiência coletiva de criação, que preserva o espírito do faz-de-conta e a necessidade humana de alimentar o imaginário em diferentes fases da vida.

2.2 Boas práticas: exemplos de jogos

Há alguns jogos de RPG que já foram utilizados em sala de aula. Um deles é o livro jogo ‘Jagareté: o encontro’, do qual foi apresentada uma ficha de personagem-jogador antes. Como citado anteriormente, existem várias formas de RPG, o livro jogo é uma delas. Apesar deste trabalho estudar o RPG de mesa, acho pertinente falar sobre esse exemplo, pois além de ser pensado para sala de aula, trata sobre a história indígena, tal qual este estudo.

Jagareté: o encontro foi criado por profissionais do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná, em 2018. Ele foi distribuído em algumas escolas no Paraná, depois foi comercializado pela editora da universidade. Trata-se de um jogo com o cenário do

Brasil no século XVI e, tem como objetivo fornecer material pedagógico sobre sociedades indígenas da época. (ARAÚJO, 2019).

Com o título de Jagueté – o encontro o RPG produzido pelos professores, pesquisadores, técnicos e alunos vinculados ao MAE, foi ambientado no período do primeiro contato entre os grupos étnicos nativos, ocupantes do território que viria a se constituir como Brasil, e os europeus. O livro-jogo instala uma perspectiva necessária: a experiência vivida pelas culturas ameríndias no processo das relações Inter étnicas fundadoras da sociedade colonial no século XVI. A construção do cenário e das personagens exigiu um amplo trabalho de pesquisa com fontes etno-históricas e etnográficas para a re-criação, tão aproximadas quanto possível, das cosmologias e práticas sociais dos diversos grupos étnicos habitantes do Brasil daquele período. Neste percurso, foi preciso acréscimos ficcionais – lembrando a lição de Clifford Geertz, no sentido de compreender a ficção como algo construído; ou seja, em grande medida, as etnográficas recentes ofereceram suportes para os elementos simbólicos utilizados nas narrativas do livro-jogo. (ROSATO, 2013, p.11).

Não foram encontrados estudos que mostrem o resultado desse jogo na sala de aula. No entanto, no livro há um espaço de orientações de como pode ser usado nas aulas,

O RPG pode ser uma excelente ferramenta para envolver o estudante no processo ensino-aprendizagem. Muito mais interessante do que apenas estudar um texto histórico sobre como se deu o povoamento da região hoje conhecida como Brasil, é poder estar na pele dos povos que aqui habitaram. Essa é a premissa principal de Jagueté: O Encontro. Além disso, ao utilizar o RPG como ferramenta de ensino, ele poderá contribuir para a socialização e a interatividade dos alunos em sala de aula. Jagueté: O Encontro foi desenvolvido de tal maneira a ter regras simples, prontas para serem utilizadas na escola. Mas mesmo assim, caso pareça complicado além da conta, não há a necessidade para o professor de fazer uso de todas as regras e peculiaridades desse jogo, cabendo a ele o uso do bom senso e a simplificação das coisas, aplicando algumas das regras necessárias para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem. Abaixo estão listados dois modelos utilizados para apresentação de conteúdos diversos em sala de aula. É possível utilizar um deles ou os dois. Nós incentivamos o professor a buscar a sua própria maneira: (ROSATO, 2013, p. 19).

Percebe-se que o jogo foi pensado de forma adaptável para tornar o seu manuseio o mais adequado possível para a sala de aula. As duas formas que são citadas acima referem-se primeiro ao que no livro é nomeado de “Mestre-Professor”, que se dá da seguinte maneira,

[...] Em qualquer jogo de RPG, é indispensável que haja um Mestre e normalmente o professor deve tomar esta posição, pois é ele quem vai coordenar a história e os alunos irão representar os personagens. A sala poderá ser dividida em grupos (por exemplo, por afinidade ou a cada duas fileiras de carteiras), em que cada grupo representará um determinado personagem, mantendo a ficha em um local visível para todos os participantes, por meio de cópia distribuída entre os jogadores ou projetada. O jogo se dá como aconteceria em uma mesa com menos jogadores, porém cada grupo brincará decidindo em conjunto ou de forma individual e alternada o que se fará em cada momento da aventura. Deve-se manter um cuidado com aqueles alunos apáticos e passivos, incentivando-os a interpretar e trabalhar em equipe. Apesar do conceito de ganhador e perdedor não ser aplicável ao RPG, ainda assim, como qualquer atividade social, durante o jogo podem acontecer desentendimentos entre os participantes, criando situações de antagonismo em um mesmo grupo. Para evitar ou minimizar

esses comportamentos, deve-se conhecer com clareza as regras para que o método seja educativo e participativo. A ação torna-se um pouco mais lenta e a interatividade diminui, porém, agindo como mediador perito, o professor garantirá o diálogo e o respeito entre todos os jogadores. (ROSATO, 2013, p. 19-20).

Dessa maneira, o professor terá mais domínio sobre o jogo e sobre a turma, uma vez que o mestre é quem conduz os jogadores, ou seja, guia suas decisões. Desse modo, também, é possível que o professor incentive todos os alunos de maneira mais particular, para que assim, todos interajam na aventura. A outra forma que o livro sugere ao professor é formar vários grupos.

Vários grupos: O professor pode buscar em sua escola alunos que se dediquem ao RPG ou formar alguns Mestres de Jogo capazes de mostrar a aventura para outros jogadores. O jogo pode acontecer na própria sala de aula como pode ser um trabalho sugerido para grupos de alunos depois de uma explanação sobre a história narrada e sobre as regras. O importante no uso desse material é o incentivo do professor, fazendo da aprendizagem um momento lúdico. (ROSATO, 2013, p. 20).

Essa forma dá mais autonomia aos alunos, é mais interativa do que a primeira, já que os alunos também serão mestres. Isso fará com que esses estudantes se aprofundem ainda mais na temática para mostrar os alunos que serão jogadores. Após apresentar o assunto para os estudantes, o papel do professor será de observador, após já ter apresentado o assunto para os estudantes.

Esse livro-jogo apresenta várias aventuras, como “as realizações técnicas e culturais dos povos, organização, mitos e lendas, religiosidade, relações de poder, produção de subsistência e produção simbólica, entre tantos outros”. (ROSATO, 2013, p. 20), permitindo que o professor opte pela temática que quer abordar. A descontração e a interdisciplinaridade desse método didático são duas das principais características do RPG para a sala de aula. É importante também, saber a melhor forma para avaliar a turma depois da aplicação do jogo, e assim, obter informações acerca do que foi conhecido ou aperfeiçoado depois dessa atividade lúdica.

FIGURA 2 - CAPA DO JOGO DE RPG JAGUARETÊ O ENCONTRO



Fonte: <https://mae.ufpr.br/jaguarete-o-encontro/>

Cristiane Parisoto (2019) em sua dissertação de mestrado, defendida em 2019, intitulada “As conquistas do proletariado e os sentidos do trabalho: um jogo de rpg como recurso didático para o ensino da história na educação profissional e tecnológica” apresenta seu produto, que é um sistema de RPG, que foi aplicado em uma turma de Curso Técnico de Multimídia Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Vacaria.

Esta pesquisa teve como objetivo geral, analisar as potencialidades e contribuições do Ensino da História para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, criando um recurso didático capaz de apresentar aos estudantes o processo histórico que reduziu o trabalho a emprego e a consequente exploração do trabalhador, gerada e ampliada dentro desse cenário. Para tanto, partiu-se da análise do fundamento ontológico e histórico do conceito de trabalho na intenção de investigar as origens e significados dos termos Mundo de trabalho e Mercado de trabalho. Além disso, esta pesquisa procurou identificar as possibilidades e contribuições que a disciplina de História pode oferecer para provocar o debate sobre a interdisciplinaridade no IFRS campus Vacaria através de um jogo temático em estilo RPG sobre as relações de trabalho a partir da primeira Revolução Industrial. (PARISOTO, 2019, p. 21).

A pesquisa de Parisoto (2019) foi desde a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) até a avaliação que os alunos fizeram do jogo aplicado. A partir da análise do PPC, observou-se que na ementa nada havia a respeito da Revolução industrial. “Um dos conteúdos centrais para a compreensão da sociedade atual” (PARISOTO, 2019, p. 42). Então, decidiu por tratar da temática da Primeira Revolução Industrial. O jogo foi nomeado de “A Revolução Industrial e as conquistas do proletariado”.

O jogo foi aplicado em uma turma de 3º ano do ensino médio, que possuía 13 alunos. Dentre esses alunos, alguns não conheciam RPG, outros já tinham ouvido falar de forma superficial ou jogado alguma vez e apenas um conhecia e jogava de forma recorrente. Primeiramente, fez um questionário com a turma, depois ela coletou, através de um mapa mental, o que os alunos pensavam em relação à palavra trabalho.

Depois de explicar sobre o tema que ia trabalhar e de que forma iria apresentar a temática à turma, a autora relata que os alunos se empolgaram com a proposta de aprender sobre um tema através do lúdico. A partir dessa coleta, iniciou-se a elaboração do jogo, que foi pensado para ser jogado em um grupo com quatros estudantes, sendo três personagens-jogadores e um mestre.

O jogo é dividido em três cenas e leva em torno de 1 hora e 30 minutos. A primeira cena conta com a narração do contexto histórico – a ambientação, revelando detalhes quanto ao processo produtivo e às condições de vida a que estavam sujeitos os personagens. Conforme a cena vai sendo narrada, o mestre vai marcando a passagem dos anos na linha do tempo indicada na parte superior do tabuleiro. Durante a narração, o mestre mostrará imagens da época, documentos, recortes de jornais e relatos de pessoas que viveram o período, para que os estudantes possam compreender o contexto histórico e “entrar” no jogo, e na história. (PARISOTO, 2019, p. 46).

Essa cena começa com uma ambientação rural que vai sendo modificada pela urbanização, com fábricas e tem um recorte temporal que vai de 1760 a 1800. Para ilustrar, Parisoto (2019) confeccionou tabuleiros com paisagens desenhadas. De acordo com o passar do tempo, o mestre do jogo retirou o cenário rural, substituindo-o pelo urbano.

Para a próxima cena, é necessário definir uma idade para cada personagem, isso ajuda os estudantes a conhecerem sobre a perspectiva de vida da época. Para isso, era utilizado o marcador de acaso, que nesse caso, era um dado de seis faces.

Durante a cena 2, os personagens-operários se envolvem em movimentos ludistas de “quebra máquinas”. Precisam ter as habilidades de força e influência suficientes em cada uma das seis rodadas para alcançar o resultado esperado. Já o personagem-mineiro viverá situações específicas da rotina das minas de carvão e lutará por melhores condições de trabalho. Para esta cena foram elaborados dois baralhos: um específico para os operários e outro para o mineiro. Nessas cartas vão aparecendo situações que melhoram ou agravam a situação dos personagens e que serão determinantes para o sucesso ou não do movimento ludista de que participam, no caso dos operários ou se conseguirão se manter no jogo e lutar por melhores condições, no caso do mineiro. (PARISOTO, 2019, p. 51).

O jogo conta com 12 personagens-jogadores que possuem “atributos de força e de influência de acordo com a idade que possuem ao longo da partida” (PARISOTO, 2019, p. 48). Nessa cena 2, dois personagens são operários das fábricas e outro trabalha nas minas de carvão. De acordo com o desdobramento da partida, esses personagens interagem entre si. “Dependendo da idade, existem bônus que modificam a força e a influência que aparecem na ficha do personagem”. (PARISOTO, 2019, p. 49).

Os resultados obtidos na cena 2, são somados e contados como experiência para a cena 3, que se passa entre 1817 e o final da década de 1840. Nessa cena, há mais complexidade nas situações, visto que é um período de grandes reivindicações do proletariado. Para isso, para a cena 3 há um baralho de cartas específico para o período que é utilizado por todos os jogadores. [...] na cena 3, o foco está na formação das Trade Unions - sindicatos e nas reivindicações do movimento cartista, com destaque para a elaboração da Carta do Povo. Há uma rodada especial que é pré-requisito para seguir no jogo. Se os jogadores, somando suas habilidades não conseguirem a pontuação mínima para formar um sindicato local, eles deverão usar a pontuação de experiência acumulada na cena 2. (PARISOTO, 2019, p. 53-54).

Ao longo do jogo, é necessário a presença de personagens-não-jogadores para compor o contexto das cenas. A autora organizou tabelas de pontuação para os jogadores. Para verificar a pontuação de cada jogador, usa-se esses procedimentos: “1. Retirar a carta do baralho; 2. Verificar os níveis de força e de influência do personagem; 3. Somar ou diminuir estas habilidades de acordo com o enunciado na carta; 4. Verificar se a idade do personagem confere algum bônus”. (PARISOTO, 2019, p. 54, nota).

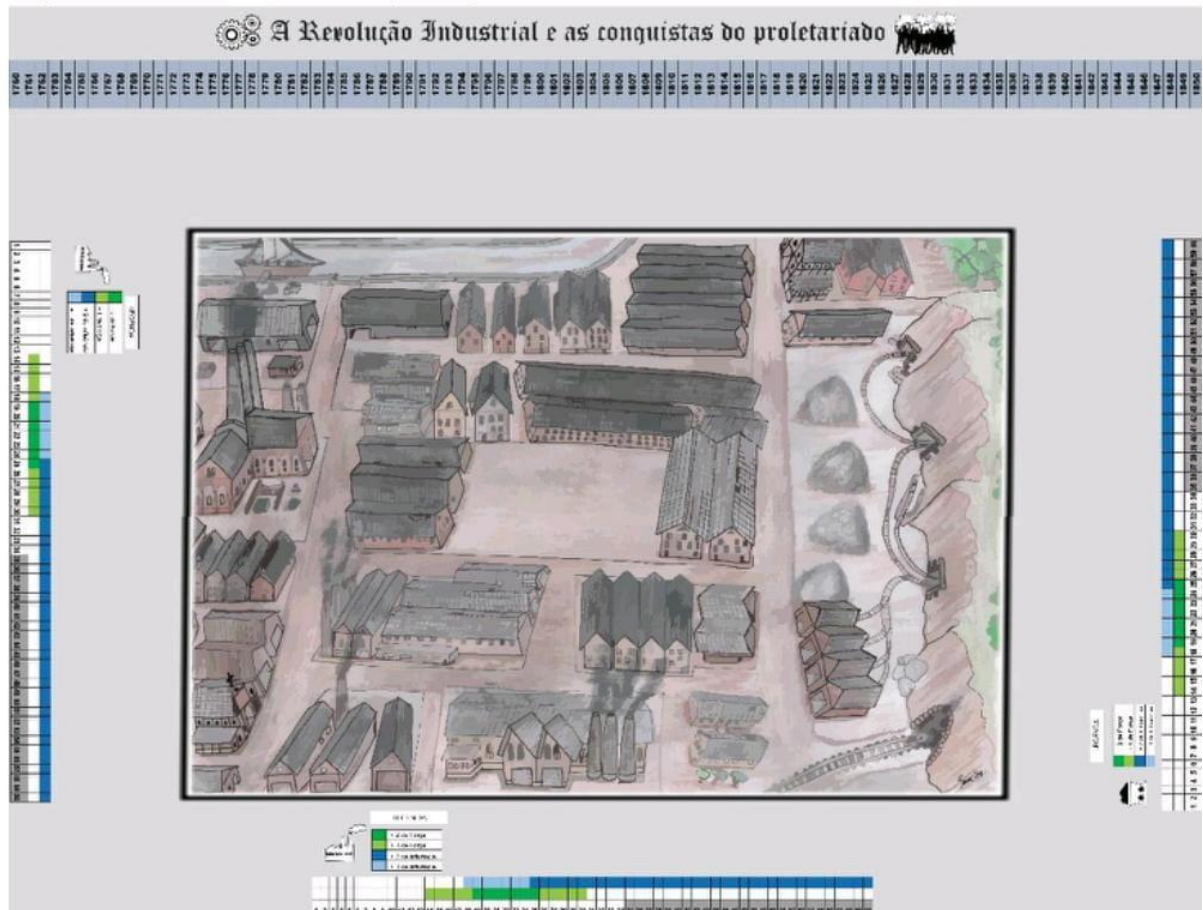
Além de tabuleiros com paisagens e tabela para pontuação, a autora preparou baralho, ícones ilustrativos, indicador de idade e os materiais indispensáveis, ficha dos jogadores e livro do mestre, que em outros sistemas também são chamados de livro de regras.

FIGURA 3 - TABULEIRO QUE REPRESENTA A PAISAGEM RURAL



Fonte: PARISOTO, 2019

FIGURA 4 - TABULEIRO QUE REPRESENTA A PAISAGEM URBANA



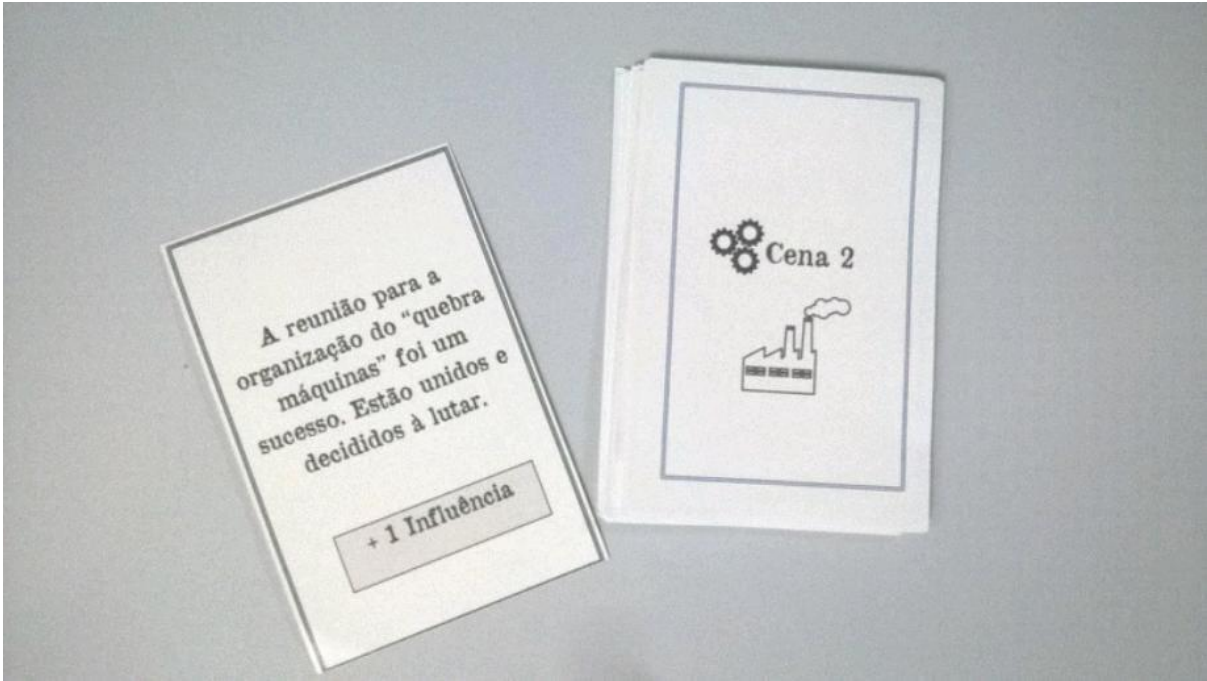
Fonte: PARISOTO, 2019

FIGURA 5 - FICHA DOS PERSONAGENS



Fonte: PARISOTO, 2019

FIGURA 6 - BARALHO DOS OPERÁRIOS



Fonte: PARISOTO, 2019

FIGURA 7 - MARCADOR DE PONTUAÇÃO

Rodadas - Cena 2						
Movimentos Ludistas/ Mineiros	1811	1812	1813	1814	1815	1816
Jogador A						
Jogador B						
Jogador C						
Total de pontos de Experiência _____						

Fonte: PARISOTO, 2019

FIGURA 8 - LIVRO DO MESTRE, TABULEIROS E OUTRAS PEÇAS DO JOGO



Fonte: PARISOTO, 2019

O livro do mestre é essencial para o andamento da partida. Principalmente porque a maioria dos alunos não possuem familiaridade com o jogo e com o tema abordado. Por meio dele o mestre narra as cenas, conduz as regras, ou seja, permite o prosseguimento do jogo. “É importante destacar que o mestre tem um papel fundamental em todas as cenas. É ele quem irá conduzir os demais colegas na “aventura” (PARISOTO, 2019, p. 50). Então, percebe-se a importância do livro do mestre e do mestre para toda a partida.

Depois da aplicação do jogo, o próximo passo da autora foi voltar à escola para avaliar o produto educacional. Fez isso através de um questionário e novamente, fez um mapa mental a partir da palavra trabalho.

[...] iniciei perguntando sobre a primeira impressão que tiveram 61 ao ver o jogo e quatro deles se manifestaram para responder: Estudante 1 – “à primeira vista parecia que ia ser um pouco confuso de jogar, principalmente porque eu nunca tinha jogado um RPG de mesa, mas depois que deu a introdução, não teve complicação para entender como o jogo funcionava. Estudante 2 – “à primeira vista pareceu complicado. E não se tinha um panorama geral, porque o principal sentido que o jogo tem, só vai se dando no decorrer do jogo. E dava vontade de saber mais”. Estudante 3 – “eu nunca tinha jogado e foi fácil de aprender”. Estudante 4 – “eu achei um pouco diferente dos RPG’s normais, ele é mais para um jogo de tabuleiro, mas eu gostei bastante”. (PARISOTO, 2019, p. 60-61).

A autora destaca a pergunta do estudante 4. É uma pessoa que já possuía experiência com RPG e considera a forma de sistema que ela elaborou diferente dos que ela já conhecia. Parisoto (2019) explicou que,

[...] inicialmente, tentei criar o jogo com uma narrativa mais aberta, em que os jogadores pudessem escolher entre alguns caminhos. Contudo, conforme o que já fundamentei antes, e expliquei à turma, se a narrativa ficasse mais solta, com maiores possibilidades de escolha, as chances de o jogo terminar muito cedo, como que seguindo por atalhos, era considerável. E desta forma, os estudantes poderiam deixar de “vivenciar” alguns dos processos fundamentais para a compreensão da temática a que o jogo se propõe. Por esta razão, foi preciso procurar um equilíbrio entre as possibilidades que esse tipo de recurso oferece e os objetivos de ensino. (PARISOTO, 2019, p. 61).

Também houve sugestões para melhorias, como “reforçaram que gostariam que o jogo tivesse mais possibilidade de escolha aos jogadores, mas que da forma que está, atende à proposta de ensinar sobre a temática tratada no jogo” (PARISOTO, 2019, p. 62). Em relação ao conhecimento que o jogo proporcionou, segue as respostas,

Sobre o nível de conhecimento em relação aos direitos trabalhistas antes da aplicação do recurso educacional, 8 marcaram a opção “Sei o que eram os direitos trabalhistas, mas não sabia como tinham sido conquistados”. 2 responderam que tinham um conhecimento razoável a respeito e 1 deles disse já ter bastante conhecimento sobre o assunto. Quando perguntados sobre como avaliavam o conteúdo (Revolução Industrial) apresentado no jogo, 8 marcaram a opção “o conteúdo foi apresentado com profundidade e riqueza de detalhes” e 3 marcaram a opção “o jogo traz informações suficientes para se ter noção do contexto, mas não aprofunda o conteúdo”. Uma das questões abertas do questionário de avaliação, perguntava “em sua opinião, é possível aprender sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos com o jogo? Por favor, justifique sua resposta”. Todas as respostas foram afirmativas. Entre as justificativas, um dos estudantes argumentou “sim, pois, utilizando diversos recursos no decorrer da partida, o contato com conceitos, ideias e fatos torna-se mais natural, permitindo correlacionar melhor tais aspectos e suas consequências. As surpresas e reviravoltas da história conseguem envolver os participantes, favorecendo o aprendizado”. (PARISOTO, 2019, p. 62-63).

Além dessas, outras questões foram abordadas e o mapa mental que foi feito, demonstrou mais informações em relação à palavra trabalho. Percebe-se através do produto educacional da Cristiane Parisoto (2019), a potencialidade do RPG para o ensino como um todo e como é o caso abordado, para o ensino de história. Fazer com que estudantes se envolvam no contexto abre possibilidades para novas aprendizagens, para deixar de lado conceitos já aprendidos superficialmente e ampliá-los.

2.3 Desafios no uso do RPG como recurso didático no ensino de história

Desde a adolescência, sempre acreditei no potencial educativo do lúdico, especialmente ao observar como os esportes, como o futebol, são capazes de ensinar valores, promover interação social e envolver intensamente tanto quem pratica quanto quem assiste. Essa percepção despertou em mim a convicção de que é possível construir conhecimento de forma dinâmica e prazerosa, tornando as aulas mais atrativas. Foi com esse olhar que me aproximei do RPG (Role-Playing Game), após conhecer as discussões apresentadas no livro *Jogos e ensino de História*, organizado por Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira, especialmente no capítulo escrito por Carla Beatriz Meinerz.

No texto “Jogar com a História na sala de aula”, Meinerz descreve o funcionamento do RPG e suas possibilidades educativas, destacando que:

Seguindo a lógica de jogos de expressividade, não podemos esquecer os RPG's (Role-playing Games), jogos de interpretação mediados por um mestre, que constrói um mundo a ser vivenciado pelos diferentes jogadores. O mestre conduz a narrativa do jogo, lançando desafios, tarefas e acontecimentos. Cabe aos jogadores optarem por diferentes ações que são confirmadas ou negadas através do jogo de dados. O Professor pode construir ambientações históricas, propondo acontecimentos atrelados aos objetivos conceituais de determinados conteúdos, sem eliminar o caráter lúdico da proposta. (MEINERZ, 2018, p. 82).

Essa explicação despertou meu interesse porque evidencia a possibilidade de criar ambientações históricas para explorar conteúdos de forma lúdica e interativa, proporcionando maior envolvimento dos alunos com o conteúdo. O objetivo, entretanto, não é substituir completamente as metodologias já consolidadas, mas somar novas estratégias às práticas existentes, como adverte Meinerz: “[...] não queremos didatizar o jogo no sentido de pensá-lo como técnica única ou método capaz de garantir melhores resultados em relação aos vividos em nosso cotidiano como professores”. (MEINERZ 2018, p. 74).

A necessidade de aproximar os alunos do conhecimento histórico é reforçada por Galdino (2025, p. 165), ao afirmar que:

Desta maneira, compreendendo que a disciplina de História se mostra, em muitos momentos, extremamente distante da realidade social de nossos discentes, se não conseguirmos fazer esses sujeitos se sentirem agentes transformadores da História, fracassamos enquanto professores/educadores/historiadores. Evidentemente que esse é um movimento difícil, porém não impossível. É desse modo que entendemos que a utilização dos jogos de RPG pode contribuir bastante para a construção conjunta de

um conhecimento histórico entre os educadores e os educandos. (GALDINO, 2025, p. 165).

Apesar de suas potencialidades, o RPG ainda enfrenta resistência no ambiente escolar, sobretudo em abordagens mais tradicionais. A desvalorização do lúdico como recurso pedagógico se deve, em grande parte, à percepção equivocada de que jogos são apenas entretenimento e não contribuem efetivamente para a aprendizagem. Meinerz (2018, p. 74) reconhece essa dificuldade, mas reforça sua defesa do uso de jogos ao afirmar: “Defendemos sim as potencialidades dessa prática que compreendemos ainda pouco explorada em nossa área”. A autora acrescenta que “investir contra a resistência ao jogo na educação não é tarefa simples. Mas vale a pena pela riqueza de possibilidades que abre”. (2018, p. 85).

Outro desafio relevante é a infraestrutura das escolas públicas brasileiras. Muitas delas não possuem acesso adequado à internet ou equipamentos tecnológicos para a implementação de jogos digitais. Além disso, cresce o debate sobre os impactos do uso excessivo de telas na vida dos adolescentes. Nesse contexto, o RPG de mesa surge como uma alternativa viável e acessível, pois exige apenas materiais simples, criatividade e interação entre os participantes. Ao promover o diálogo, a tomada de decisões e a resolução de problemas, o RPG favorece tanto a aprendizagem cognitiva quanto o desenvolvimento social, possibilitando que os alunos vivenciem a História de maneira crítica e participativa.

3 UMA PROPOSTA DE RPG E HISTÓRIA INDÍGENA NO MARANHÃO DO SÉCULO XVII

3.1 Recuperando Diretrizes para o Ensino de História Indígena

A Lei nº 11.645/2008 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio, alterando o Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O texto legal determina que os conteúdos curriculares devem abordar “a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional” (§ 1º), destacando suas contribuições sociais, políticas e econômicas. Essa lei ampliou a Lei nº 10.639/2003, que já previa a obrigatoriedade do ensino de história e cultura

afro-brasileira, representando um avanço no reconhecimento da importância histórica dos povos indígenas e afrodescendentes na formação do Brasil.

Contudo, apesar do avanço legal, sua implementação apresentou desafios significativos. Soratto e Nascimento (2020) observam que, enquanto a Lei nº 10.639/2003 foi acompanhada de documentos orientadores sobre como trabalhar a temática afro-brasileira, a Lei nº 11.645/2008 careceu de diretrizes específicas para o ensino da história indígena. Na ausência de tais orientações, muitas práticas pedagógicas se limitaram a atividades superficiais e descontextualizadas, realizadas apenas para “cumprir a lei”. Os autores afirmam ainda que a simples inclusão do termo “indígena” na legislação levou a equívocos, como o tratamento homogêneo de afrodescendentes e indígenas, alternando apenas termos, sem considerar as especificidades históricas e culturais de cada povo.

Foi organizada também uma série de documentos orientadores de como trabalhar a cultura e história africana nas escolas. Já no âmbito da criação da Lei n. 11.645/2008 não foram disponibilizadas orientações de como trabalhar as questões indígenas na prática pedagógica, as quais muitas vezes ficaram à parte, ou, quando trabalhadas, as atividades apresentavam conteúdos descontextualizados, apenas como uma forma de cumprir a Lei. Acrescentar o termo “indígena” na Lei n. 11.645/2008, sem as devidas orientações, gerou equívocos, como o entendimento de que as atividades a serem trabalhadas poderiam ser as mesmas para ambos povos, apenas substituindo: ora indígena, ora afrodescendente. (SORATTO; NASCIMENTO, 2020, p. 6-7).

Essa abordagem reducionista contribuiu para a manutenção de estereótipos e para a generalização da história dos povos originários, como alertam Russo e Paladino (2014). Para eles, a ênfase apenas no “resgate das contribuições” desses povos à história do Brasil, sem problematizar desigualdades ou a diversidade cultural existente, favorece interpretações folclorizadas e reforça a ideia de que sua relevância histórica se restringe à mestiçagem ou a traços culturais isolados. Tais práticas desconsideram a pluralidade dos povos indígenas, sua agência histórica e seu papel político, frequentemente ignorados ou lembrados apenas em datas comemorativas.

[...] identificamos limitações no fato do conteúdo da Lei não explicitar abertamente o caráter multicultural do país e se referir a negros e indígenas como “dois grupos étnicos” que caracterizam “a formação da população brasileira”. Esta última sempre apresentada em singular, sem problematizações ou discussões relacionadas a processos de desigualdade e exclusão existentes. Acreditamos ser outra limitação a ênfase “no resgate das contribuições (de negros e indígenas) nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. Se por um lado, é uma orientação importantíssima para desvelar a invisibilidade destes grupos e destacar a relevância de sua atuação ao longo da história do Brasil, por outro, sem maiores esclarecimentos, pode-se subentender que sua relevância se associa apenas ao fato de

que contribuíram para a mestiçagem deste país, apontando a traços culturais isolados e folclorizados. (RUSSO; PALADINO, 2014, p. 39).

Nesse contexto, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 surge como um importante instrumento para o aprimoramento da aplicação da Lei nº 11.645/2008. O documento reforça que as instituições públicas e privadas devem incluir, em suas propostas curriculares, conteúdos que promovam o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos povos indígenas, em condições de igualdade com os demais grupos étnico-raciais. Como destaca o parecer:

A correta inclusão da temática dos povos indígenas na Educação Básica tem fortes repercussões pedagógicas, tanto na formação de professores quanto na produção de materiais didáticos que, por sua vez, devem valorizar devidamente a história e a cultura dos povos indígenas, repercutindo na construção da imagem do povo brasileiro e no reconhecimento da diversidade cultural e étnica que caracteriza nossa sociedade como multicultural, pluriétnica e multilíngue. (BRASIL, 2015, p. 7-8).

O documento explicita que a temática indígena deve ser trabalhada de maneira a reconhecer a pluralidade e os direitos originários desses povos, conforme previsto na Constituição de 1988. Entre os objetivos pedagógicos listados no parecer, destacam-se: reconhecer a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, sua contribuição para a cultura e história brasileiras, seu direito à terra e sua continuidade como cidadãos do país (BRASIL, 2015, p. 9). Assim, a inclusão da temática indígena nos currículos escolares demanda novas metodologias, reflexões teóricas e práticas que superem visões estereotipadas e reduzidas.

Nesse sentido, o estudo da história do Maranhão Colonial pode oferecer subsídios relevantes para professores e alunos, pois evidencia o protagonismo indígena nas alianças e resistências frente ao processo colonial. A utilização de recursos didáticos inovadores, como os jogos de RPG, pode contribuir para a efetivação das diretrizes legais, ao possibilitar aos estudantes vivenciar situações históricas e compreender a diversidade e a complexidade das sociedades indígenas. Estudos já realizados em sala de aula apontam que o RPG tem potencial para atender aos objetivos indicados pelo Parecer nº 14/2015, proporcionando uma aprendizagem crítica e significativa que valoriza a temática indígena.

3.2 Revisão bibliográfica sobre o Maranhão no século XVII

No século XVII o Maranhão foi palco de intensas transformações políticas, sociais e econômicas, marcadas pelo processo de colonização portuguesa na região norte do Brasil. Após a criação do Estado do Maranhão e Grão-Pará, em 1621, a Coroa buscou consolidar seu domínio sobre o território por meio da fundação de vilas, da instalação de forças militares e da atuação de ordens religiosas, como os jesuítas, que desempenharam papel fundamental na catequese e no aldeamento dos povos indígenas. Ao mesmo tempo, a disputa por mão de obra indígena gerou conflitos constantes entre colonos e missionários, evidenciando a complexidade das relações coloniais. Nesse período, o Maranhão se estruturava como uma zona estratégica, tanto do ponto de vista religioso quanto econômico, dentro do projeto de expansão portuguesa no continente.

Em sua dissertação intitulada “A galha da Figueira Branca e do Carvalho: Alvorecer do Maranhão Colonial, a partir das representações do chefe Tupinambás (1603-1619)”, Darlan Rodrigo Sbrana (2017) trata sobre as primeiras tentativas de relações estabelecidas entre os portugueses e os nativos brasileiros. Os portugueses tentavam identificar os líderes indígenas para melhor favorecer o plano expansionista. Tentavam atrair os líderes através de alianças, festas com banquetes e presentes. Embora a figura de “chefe” que os portugueses tinham não fosse a mesma para os povos nativos, esperava-se que houvesse algum líder que desse as ordens — ou nenhum líder, como acreditava Pero Vaz de Caminha. Esta relação que tentava ser construída, até mesmo através de sequestros de indígenas mais jovens, visava favorecer a dominação e evitar brigas.

Para além dos padres, outros estudiosos também refletiram sobre a figura dos chefes tupinambás. Na arqueologia, André Prous (1993) identificou uma hierarquia baseada no prestígio familiar e pessoal, com diferentes subcargos: chefes de paz, chefes de guerra e os religiosos, chamados Caraíbas — estes últimos ligados à função profética. Na filosofia e antropologia, Pierre Clastres faz distinção entre os chefes de guerra e os de paz. O chefe de paz é um “fazedor de paz”, com perfil de generosidade extrema, talento oratório e que pratica a poligamia, geralmente com guerreiras prisioneiras. Ele oferece oratória e generosidade, e em troca recebe prestígio e esposas. (SBRANA, 2017)

O antropólogo Carlos Fausto (1992) contesta a ideia de hierarquia e sucessão hereditária. Para ele, a organização política se dá por aldeias ligadas em conjuntos

multicomunitários, sem um centro ou soberania única. A chefia se constrói pelo prestígio pessoal, por meio do carisma, da fama guerreira e da prática da poligamia — que também serve como ferramenta para estabelecer alianças. O chefe que acumula esposas e genros se torna mais prestigiado, formando uma rede de apoio político.

Já o sociólogo Florestan Fernandes analisa a chefia indígena a partir de três princípios: parentesco, gênero e idade. Para ele, os fatores que contribuem para a ascensão social são a capacidade de trabalho (como na agricultura), o número de esposas (relacionado à capacidade de sustento), os bens e ornamentos de guerra, e a habilidade na oratória — os chamados "senhores da fala". (SBRANA, 2017)

Conforme os relatos dos viajantes e missionários europeus, os chefes tupinambás do Maranhão eram homens idosos. Quanto mais avançada a idade, maior o respeito e o prestígio. Japiáçu, por exemplo, líder de toda a Ilha do Maranhão, teria quase 100 anos. Outros líderes como Maracujá, Su-açúcar e Momboré-uau também são descritos como tendo mais de 100 ou até 180 anos. Os casamentos revelavam essa importância: as moças, às vezes, preferiam se casar com anciãos que fossem chefes, devido ao prestígio que isso representava. (SBRANA, 2017)

Assim, o que se pode perceber é que o olhar europeu sobre os chefes tupinambás foi se transformando com o tempo. No início, havia confusão, tentativas de encaixar esses líderes em moldes europeus. Mas com o passar dos anos, especialmente com o contato mais direto de padres e pesquisadores, foi-se reconhecendo a complexidade, a lógica própria e os critérios específicos de prestígio e autoridade entre os tupinambás. Essa construção da imagem do chefe indígena influenciou não apenas a relação entre colonizadores e nativos, mas também os estudos posteriores em diversas áreas. (SBRANA, 2017)

Uma das principais características dos chefes tupinambá do Maranhão e regiões próximas era serem homens velhos. A idade avançada, associada ao gênero masculino, era vista como sinal de prestígio, sabedoria e autoridade entre os tupinambás. Os missionários franceses, como Claude d'Abbeville (2008) e Yves d'Évreux (2007), relataram repetidamente a presença de chefes com mais de 100 anos, como Japiáçu, Maracujá, Momboré-uau e Su-assuac — todos descritos como figuras respeitadas e influentes em suas comunidades. A velhice era um marco honroso, chamado de Thuyuaë, e dava ao chefe reconhecimento social, reverência e voz ativa nas decisões coletivas. (SBRANA, 2017)

Mesmo quando mencionam o estranhamento diante do fato de moças tupinambás preferirem se casar com velhos chefes, os padres admitem que isso se devia ao prestígio que

eles carregavam. Vários relatos reforçam que os principais indígenas, mesmo com idade avançada, mantinham a memória e eram ativos politicamente. Também é lembrada a presença de outros chefes idosos, como Mucurapirá e Midinapá, além do testemunho sobre a liderança de Gregório Mitagaia.

Apesar da ênfase no perfil masculino e idoso, Sbrana (2017) aponta a exceção de uma mulher com status de chefia: Maria Moacara, princesa dos tapajós, que assumiu a liderança de uma aldeia após a morte do marido, o major Roque. Assim, podemos perceber que, para os europeus do século XVII, ao encontrarem um chefe tupinambá, a primeira característica visível e significativa era ele ser um homem de idade avançada, o que provavelmente causou estranheza.

Mas se a idade parecia fundamental para que os guerreiros tupinambás se tornassem os principais entre os seus, em vista do caráter processual da condição de chefe, no decorrer do século XVII, surge nas evidências de uma mulher tupi com status de principaleza. Era Maria Moacara¹³⁴, “princesa, desde seus antepassados, de todos os tapajós” (BETTENDORFF, 2010: 195). Ela teria se casado, em matrimônio cristão, com o principal Roque ¹³⁵ e, depois, quando já ele era morto, com um português, assumindo então a chefia de populosa aldeia ¹³⁶. Como ainda teremos oportunidade de ver, Maria Moacara ainda apresentaria outras características relacionadas aos chefes. (SBRANA, 2017: 117).

A eloquência era um instrumento de prestígio e também de disputa, como mostram os discursos entre pai e filho (Cobra Azul), revelando tensões internas e estratégias de ascensão. Além disso, a retórica se relacionava diretamente com momentos de guerra e paz, e até com a honra e o fracasso de um chefe, como no caso de Grand Bresil. Por fim, os relatos indicam que a oralidade tupinambá era mais que uma habilidade de comunicação, simbolizava o poder.

Como se pode perceber, as palavras – as boas ou as más – era o modo de expressão que quase definia as guerras e as pazes. Adentrando no tempo da narrativa, a maneira como os agentes da conquista representavam os discursos dos chefes pode nos oferecer algumas evidências das diferentes ocasiões em que a oratória era utilizada para convencer os agrupamentos. Um exemplo está em Luiz Figueira e em sua relação com o chefe Cobra Azul. Depois de receber carta vinda de Pernambuco requisitando a sua volta, o padre jesuíta tenta convencer a aldeia de Cobra Azul a descer em sua companhia, para tanto, aproveitava-se da disponibilidade de um dos seus filhos, Cobra Azul, o moço¹⁴⁴, para convencer seus parentes e aliados a segui-lo, pois, os laços de amizade com o chefe da aldeia estavam rompidos (FIGUEIRA, 1608: 132). Para o referido jesuíta, o chefe Cobra Azul seria “grande feiticeiro e valentão”. (SBRANA, 2017: 120).

O domínio da oratória não bastava por si só: era necessário que o chefe usasse sua fala em prol do bem comum. Aqueles que utilizavam o dom da palavra apenas para benefício próprio eram criticados e perdiam prestígio entre os seus. Os relatos de missionários e cronistas

apontam que um verdadeiro líder devia convencer, não impor. O “falso chefe” era aquele que não ouvia sua comunidade, que não se comprometia com o grupo, e por isso acabava marginalizado. Assim, ser um “bom orador” implicava saber ouvir, respeitar a coletividade e usar a fala com sabedoria e equilíbrio. A liderança entre os tupinambá, portanto, exigia não só habilidades discursivas, mas também compromisso ético com o coletivo. Inclusive, os europeus ficavam admirados com o poder presente na oratória. (SBRANA, 2017)

A figura do chefe tupinambá era construída tanto pela fala quanto pelas ações. A autoridade se expressava nos gestos, nas escolhas e nos comportamentos que reafirmavam seu prestígio diante da comunidade. A generosidade, por exemplo, era um traço valorizado: bons chefes eram aqueles que distribuíam bens, organizavam festas, alimentavam os outros e atuavam como mediadores. O prestígio também se construía na guerra e nas alianças. Um chefe que liderava com coragem e mantinha sua palavra era respeitado e ouvido. Dessa forma, a liderança não era um posto fixo, mas um lugar constantemente disputado e reafirmado pelas práticas cotidianas. (SBRANA, 2017)

Entre os tupinambá do século XVII, os bens de prestígio desempenhavam um papel fundamental na estruturação da hierarquia social e na distinção entre líderes e demais membros da comunidade. “A condição social de um tupinambá também estaria expressa em seus bens pessoais. Ornamentos de penas, pedras altamente reputadas socialmente e colares de dentes dos inimigos indicariam o status de um indivíduo” (SBRANA, 2017, 109). Esses bens não eram apenas objetos materiais, mas símbolos carregados de significado político, cultural e espiritual. Dentre os principais bens de prestígio tradicionais estavam o cachimbo de petúnia, utilizado durante discursos como marca da autoridade dos chefes, as plumagens e enfeites corporais usados por filhos dos principais guerreiros, além da pedra verde conhecida como tembetá. Esta última, que era usada nos lábios, simbolizava maturidade, prestígio e fertilidade para os tupinambá, e, ao mesmo tempo, castidade e eternidade sob a ótica europeia. Tinha tanto valor que, segundo relatos, um único exemplar poderia ser trocado por grandes quantidades de mercadorias ou até mesmo por um navio.

Com o contato com os europeus, especialmente os franceses e portugueses, novos bens de prestígio foram introduzidos e incorporados ao repertório dos chefes tupinambá como Medalhas com brasões reais, casacos azuis com cruzeiras brancas, espadas, roupas de veludo, chapéus, cruzeiras de ouro e até hábitos de ordens militares passaram a ser utilizados por aqueles que mantinham alianças com os colonizadores. Tais objetos, além de símbolos de distinção,

passaram a garantir reconhecimento político e privilégios legais, como o foro especial. Os líderes indígenas reivindicavam e exibiam esses bens como prova de seu status, e sua posse era estritamente limitada àqueles que ocupavam posições de poder, excluindo escravizados ou subordinados.

Ainda que os objetos europeus tenham sido incorporados como novos símbolos de autoridade, os significados e a lógica de distinção própria dos tupinambá permaneceram. A principal Elza Maria Moacara, por exemplo, mantinha-se fiel a esses códigos ao vestir-se de maneira especial, usando um pedaço de pano na cintura em público, diferenciando-se dos demais, mesmo com mínima vestimenta. Assim, os bens de prestígio, sendo tradicionais e coloniais, continuaram a operar como marcadores de poder e pertencimento dentro das estruturas sociais indígenas, mesmo em um contexto de intensa transformação e confronto cultural. (SBRANA, 2017)

Os demarcadores de distinção social entre os tupinambá, evidenciados em registros do século XVII, revelam uma hierarquia bem marcada por meio de comportamentos cerimoniais, posicionamentos físicos e distinções simbólicas nas interações com outros grupos e dentro das próprias aldeias. A obra de Claude d'Abbeville (2008) é particularmente rica em descrições que evidenciam essas diferenças, especialmente no contexto das alianças entre os franceses e os tupinambás da Ilha Grande.

Durante a implantação da cruz e do estandarte francês, por exemplo, observa-se a posição destacada dos chefes indígenas. Os principais eram os primeiros a adorar os símbolos cristãos, vestidos com casacos azuis celestes com cruzeiras brancas, roupas reservadas a eles e doadas pelos franceses para ocasiões solenes. Esse gesto, além de demonstrar respeito à nova fé, indicava a posição superior dos chefes frente aos demais. Em eventos similares, como o batismo coletivo na capela de Junipará, apenas os principais tinham acesso ao interior da capela, enquanto os demais índios permaneciam do lado de fora. Pode-se observar como se manifestava o poder hierárquico nas aldeias.

Esses marcadores de distinção se estendiam para outras áreas do cotidiano cerimonial, como os banquetes oferecidos aos franceses. Em várias aldeias, os principais participavam das refeições com os estrangeiros, enquanto os demais indígenas apenas observavam, separados por barreiras físicas como as paredes das casas. A posição privilegiada dos chefes também se manifestava nas reuniões públicas, onde suas redes eram armadas no centro da aldeia e onde eles se sentavam, ou deitavam, fumando cachimbos e discutindo assuntos importantes. O

restante da população permanecia no chão, em silêncio, respeitando o espaço de autoridade. (SBRANA, 2017)

No contexto da recepção de visitantes, observam-se diferentes protocolos conforme o status do recém-chegado. Enquanto os inimigos capturados em batalha eram recebidos com hostilidade pelas mulheres da aldeia, amigos e aliados eram acolhidos com cerimônias emocionadas e presentes simbólicos, como as redes de algodão. O chefe anfitrião geralmente permanecia reservado até o momento do reconhecimento formal, quando então estendia a mão ao visitante e o saudava com cortesia.

Havia também casos em que o próprio chefe ia ao encontro do visitante, o que era interpretado como uma quebra de protocolo, como quando Marcoiá Però foi pessoalmente receber os franceses. Tais variações não desmentem os padrões, mas revelam flexibilidade conforme o contexto político ou as alianças em jogo.

Outro marcador recorrente nas narrativas é a hospitalidade demonstrada ao permitir que os visitantes armem suas redes ao lado da do chefe, dentro da mesma cabana, gesto que simbolizava prestígio e acolhimento. Tal prática era considerada uma honra para o anfitrião e sua recusa era vista como ofensa. Essa mesma lógica aparece, anos depois, na narrativa de Bettendorff ao visitar Maria Moacara, uma liderança feminina. Mesmo com um papel não vinculado à guerra, ela reproduz os símbolos de distinção: convida o visitante a sentar em sua esteira, oferece alimento cerimonial e compartilha o espaço privado da habitação.

Dessa forma, tanto nas práticas religiosas introduzidas pelos europeus quanto nos hábitos tradicionais dos tupinambá, observa-se a permanência de códigos de distinção social fortemente enraizados. Esses códigos não apenas organizavam a vida interna das aldeias, mas também moldavam as relações diplomáticas com os estrangeiros, sempre reforçando o papel dos chefes como intermediários, líderes e figuras de prestígio.

A análise dos relatos de cronistas como Claude d'Abbeville, Luiz Figueira, Évreux e Bettendorff revela que, entre os Tupinambá, os bens de prestígio e os rituais sociais desempenhavam um papel fundamental na estruturação da hierarquia e na afirmação de distinções sociais. Os chefes – ou principais – destacavam-se não apenas pelo poder político, mas também pela sua posição central nas cerimônias religiosas, alianças com estrangeiros, recepção de visitantes e práticas cotidianas dentro das aldeias.

A presença de vestimentas especiais, como os casacos azuis com cruzeiros brancos, a ordem cerimonial nas adorações e implantações da cruz e do estandarte francês, bem como o direito exclusivo de entrada nas capelas e participação em banquetes seletivos, evidenciam a existência de marcadores simbólicos e materiais de status. Esses elementos não eram apenas influências externas, mas se associavam a práticas indígenas já existentes, como o uso das redes no centro da aldeia, o posicionamento nas reuniões públicas e os ritos de hospitalidade. (SBRANA, 2017)

A repetição de gestos cerimoniais e formas de recepção, mesmo em contextos distintos e com variações narrativas entre os cronistas, indica que esses demarcadores de distinção social tinham valor estruturante dentro do tecido sociocultural tupinambá. Assim, mesmo em contato com europeus e em meio a adaptações provocadas por alianças político-religiosas, os Tupinambá mantiveram formas próprias de organizar e simbolizar o poder, a autoridade e a prestigiada liderança em suas comunidades.

Além disso, é importante destacar que os bens de prestígio entre os Tupinambá não se restringiam a objetos materiais, mas englobavam também práticas simbólicas, como o domínio da oratória, a capacidade de formar alianças e a atuação como intermediários entre diferentes grupos. O prestígio de um chefe era construído continuamente por sua atuação pública, sua generosidade, sua bravura nas guerras e sua habilidade em promover a coesão social. (SBRANA, 2017)

O contato com os europeus, especialmente com os missionários capuchinhos e jesuítas, introduziu novos elementos que foram incorporados, reinterpretados ou até ressignificados pelos indígenas. Nesse processo, os Tupinambá demonstraram grande flexibilidade cultural, adotando certos símbolos estrangeiros – como a cruz ou as vestimentas cerimoniais – sem abrir mão de suas formas próprias de organização social e expressão de poder.

Ao observarmos os relatos coloniais com um olhar crítico, percebemos não apenas as transformações decorrentes do contato com os europeus, mas também a permanência e a criatividade com que os Tupinambá mantiveram sua lógica interna de distinção social. Os bens de prestígio e as práticas associadas a eles não desapareceram; ao contrário, ganharam novas camadas de significado, reafirmando a autonomia cultural e a complexidade das sociedades indígenas no período colonial.

André Luís Bezerra Ferreira (2018), analisa a atuação do Tribunal da Junta das Missões e o governo dos índios na capitania do Maranhão, compreendendo a sua atuação como parte

das estratégias política da Coroa lusitana para estruturar a sua monarquia pluricontinental, tendo como principal instrumento a fé como controle da ordem e das convenções sociais. Para isso, o autor busca compreender o contexto, como se deu a criação e a organização das missões e da Junta das Missões.

De antemão, cabe destacar três justificativas apresentadas pelo autor para a criação da Junta das Missões, que se instituíram por consequência das mudanças na estrutura político administrativa, da política de governo baseada na propagação da fé e na centralização dos interesses da Monarquia Ibérica no Atlântico, em virtude do viés comercial e o advento da atividade mineradora.

Na conjuntura da dinamização das redes de comunicação foram instituídas as Juntas administrativas com a finalidade de informarem e deliberarem sobre diversos temas do reino e do ultramar. Além da modernização política-administrativa, outro fator que pode ser considerado para justificar tal medida foi a intensificação da centralização dos interesses da Monarquia Ibérica no Atlântico devido a reorientação dos seus fluxos comerciais e o advento da atividade mineradora, que inseriu a América na economia-mundo. (FERREIRA, 2018: 44).

Considerando que o governo se baseava em um modelo polissinodal - caracterizado pelas múltiplas jurisdições, com a atuação de diversas órgãos e conselhos auxiliando o governo -, que apesar de manter um conjunto de conselhos, com funções instituídas por meio de leis e asseguradas juridicamente, ainda assim, expressava uma alta atividade burocrática, que paralisava a estrutura administrativa sistematicamente.

Tornando emergente a modernização do sistema político administrativo da Coroa lusa para o arranjo de soluções com celeridade. Logo o modelo administrativo por meio do estabelecimento das Juntas, configurou-se em uma estratégia para modernizar o sistema português, sendo esta uma herança da União Ibérica. Nessa seara, o autor destaca que a Coroa Portuguesa configurou sua monarquia, a partir de uma política corporativista e baseada na formação de pactos políticos entre o rei e seus súditos no ultramar, corroborando para intercâmbios intercontinentais.

Assim, o autor salienta que além de ser uma monarquia pluricontinental, Portugal também foi uma monarquia católica, logo a figura do rei como representante de Deus e a utilização da fé como um instrumento de poder, alinham se às práticas e aos acordos utilizados além-mar, tendo em vista a proximidade entre a Igreja e a Coroa lusa.

Segundo Hespanha (1989), com o advento das reconfigurações políticas, as medidas administrativas buscavam institucionalizar a comunicação entre a coroa e os poderes periféricos

do reino; Para Cardoso (2012), esse contexto, já foi chamado por alguns autores de “atlantização”. Segundo a conceituação de Boxer (2001), utilizada por Ferreira (2018) para esse cenário, Portugal era a “nação missionária por excelência no mundo ocidental”.

Conforme Hespanha (1989, p. 47-73), mediante esse cenário de reconfigurações políticas, umas das principais medidas administrativas adotadas foi o “advento de novas formas de institucionalizar a comunicação entre a coroa e os poderes periféricos do reino”, uma vez que, a consulta era vista como uma forma de bom governo (HESPANHA, 1989, p. 58-59). Segundo Alírio Cardoso (2012, p. 32), “a dinamização das redes de comunicação do Atlântico luso, fenômeno que alguns autores já chamaram de atlantização”, pode ser considerado o principal feito no conjunto da modernização política realizada no período da Monarquia Ibérica. (FERREIRA, 2018: 43-44).

Porém, essa situação não era atípica, considerando o período da aliança intitulada de Monarquia Católica durante o período da União Ibérica, em que segundo Gruzinski (2014), Portugal e Espanha constituíram um reino de “dimensões planetárias”.

Logo, tendo em vista o papel fundamental da fé para a monarquia católica que inclusive serviu de fio de comunicação para a estratégia política, foi instituído o Tribunal da Junta Geral das Missões ou Junta das Missões do Reino, que tinha como finalidade articular as atividades missionárias, enviando clérigos para colônias e sustentando o projeto ultramar, assim como também tinha a função de informar e deliberar sobre temas do reino.

Inicialmente, a Junta das Missões era de caráter consultivo, como instrumento da administração central, servindo como meio de comunicação com os governadores e autoridades religiosas. No entanto, paulatinamente a Junta expandiu suas funções. Durante o reinado de D. Pedro II, a coroa portuguesa, estabeleceu as Juntas das Missões Ultramarinas, subordinada à Junta das Missões do Reino.

Haja vista, o contexto comercial em que a Monarquia Ibérica estava inserida, o processo de conquista do Estado do Maranhão e Grão-Pará foi essencial para a defesa dos interesses da coroa na América, desse modo, as missões surgem em caráter de conservação dos domínios além-mar, segundo Alencastro (2000).

Por conseguinte, segundo Arenz e Matos (2014), com as iniciativas de D. Pedro II em favor do Maranhão e Grão-Pará, houve a implantação de uma administração e fiscalização mais eficaz. Porém, com as crises entre Portugal e Espanha e as perdas das feitorias no comércio asiático, houve um maior investimento na atividade extrativista, na tentativa de compensar as perdas econômicas com os conflitos.

Segundo Karl Arenz e Frederik Matos (2014, p.349-380), no último quartel do período seiscentista, observou-se um conjunto de “iniciativas de D. Pedro II em favor do Maranhão e Grão-Pará, dentro da crescente ‘atlantização’ do Império luso”, havendo a implantação de “uma administração mais diligente e uma fiscalização mais eficiente” (ARENZ; MATOS, 2014, p. 351). Estabelecendo as conexões da Amazônia com a macro conjuntura da monarquia portuguesa, observa-se que o desfecho da União Ibérica desencadeou uma acentuada crise política e econômica para a Coroa lusitana. Mediante esse cenário, houve o acirramento das disputas territoriais contra o reino de Castela, além das perdas das feitorias no comércio asiático devido aos conflitos com os holandeses e ingleses. Os reflexos desses processos no Estado do Maranhão e Grão-Pará podem ser evidenciados com a reconfiguração do território devido as novas demarcações da América portuguesa perante América espanhola e a invasão de São Luís pelos holandeses. Nesse momento, a atividade extrativista, tendo como carro chefe a exploração das drogas do sertão, surge como uma possibilidade para compensar as perdas econômicas ocasionadas pelas especiarias asiáticas (ARENZ; MATOS, 2014, p. 351). Desta forma, para que houvesse a exploração dos sertões amazônicos os saberes indígenas foram indispensáveis. Conforme José Alves de Souza Júnior (2013, p. 178), esse processo resultou em uma fundamental dependência dos agentes coloniais “em relação a esse saber venatório dominado pelos índios, pois os utilizavam também como caçadores, remadores, guias pelo caminho da floresta, sendo tal dependência agravada pelo gigantismo da região e pela não aclimação à floresta”. (FERREIRA, 2018: 45-46).

Com a Lei de Liberdade, outorgada por D. Pedro II, houve modificações no acesso à mão de obra indígena, o que tornou o clima entre os colonos e os dirigentes do Estado tenso, em razão da escassez de trabalhadores e da disputa pelo monopólio do comércio e pelo controle dos indígenas pelos jesuítas, culminando na Revolta de Beckham, em 1684.

Nesse cenário, como consequência, foi elaborado o Regimento das Missões do Estado do Maranhão e Grão-Pará (1683), que criou a Junta das Missões da Capitania do Maranhão, que foi atuante de 1683 até 1777, tratando da questão indígena. Ademais, foi essencial para a reformulação do projeto colonial português na Amazônia, segundo Ferreira (2018), período em que D. Pedro II adotou medidas político-administrativas na região amazônica, porém ressalta-se que a Junta não tinha um regulamento próprio, sendo controlada pelo rei.

Conforme o autor, as Juntas das Missões, “se configurou como um desdobramento do compromisso lógico entre o rei e a Igreja para a aplicabilidade das leis e legitimar a expansão da monarquia pluricontinental e a dinamização da atividade missionária na Amazônia” (pág.50), que se reflete na pluralidade de seu colegiado do tribunal, composto por representantes da Coroa Portuguesa na região, sendo estes: Governador, Ouvidor, Bispo, Prelados das Ordens religiosas, além de outros cargos.

As funções dos cargos eram classificadas como “jurisdição delegada”, que era transferida por delegação régia, detida por governadores-gerais e outros servidores da monarquia, segundo Cosentino (2010). Sob essa perspectiva, a presidência da Junta das Missões

foi comandada pelo Governador e Capitão General do Estado do Maranhão, na falta destes o Capitão-Mor tinha competência para substituir e tratar dos assuntos e “tinham como obrigação zelar pela harmonia social através da aplicação da justiça no referido tribunal” (pág. 52).

Juntamente ao cargo de governador, logo após, vinha o Bispo, em igual importância, refletindo os interesses da Coroa Portuguesa de alinhar seus objetivos junto com os da Igreja, com destaque para a relação de padroado português, que servia como um instrumento de dominação política por todo território Luso. No que compete à atuação do tribunal episcopal no Maranhão, este existiu, apesar de ter um bispado por vezes ausente, no entanto, mantinha-se atuante, segundo estudos de Muniz (2011). Porém, nas épocas em que o cargo estava desocupado, o vigário geral assumia a posição.

Além do cargo de bispo, os ouvidores também foram de extrema importância, como representantes da justiça colonial, estratégia da Coroa para melhorar a burocracia da justiça e aumentar a centralização dos poderes na América Portuguesa. O cargo de Procurador dos Índios e Escrivão, foi criado pelo regimento das Missões, que solicitava que estes fossem membros da Companhia de Jesus, sendo a escolha do Procurador via eleições. Enquanto o escrivão, cargo que no Maranhão era ocupado pelo secretário geral do estado, também desempenhava um cargo de secretário da Junta das Missões.

Outrossim, as ordens religiosas, com lugar assegurado pela ocasião da instauração do Regimento das Missões (1686) também fizeram parte do tribunal, sendo estes: jesuítas, franciscanos, carmelitas e mercedários, estes que faziam parte do processo de conquista e ocupação das terras. Portanto, a Junta das Missões na Capitania do Maranhão, atuou para a construção e manutenção das estratégias políticas da Coroa Portuguesa. Por fim, em 1757 por meio de um processo de reformulação, a Junta passou a ser designada como Junta das Liberdades.

O terceiro capítulo da dissertação de Karen Conceição (2019) que tem sob título “De Peitan a Uainuy: os papéis sociais e religiosos das mulheres Tupinambá na Ilha do Maranhão e terra e circunvizinhas” reflete sobre a evolução da mulher dentro da sociedade Tupinambá. Peitan refere-se a fase da infância da menina, época em que são cuidadas pelas mães, enquanto Uainuy refere-se à última fase da mulher, que vai dos quarenta anos até o fim da vida, sendo consideradas chefes de família.

Conforme registros do Padre Claude D’Abbeville (2008), o casamento, em geral, era realizado entre um homem mais velho e uma mulher mais jovem, sendo que muitas optavam

por esse tipo de união, o que indica a atuação participativa das mulheres no processo matrimonial. Havia, ainda, a possibilidade de dissolução do casamento, decisão que podia partir de ambas as partes. Entre os Tupinambás, o padrão de residência era uxorilocal, isto é, matrilocal, após o casamento, o homem passava a viver na casa da família da esposa, o que possibilitava à mulher permanecer como membro efetivo de sua própria linhagem mesmo após a união.

No modo de residência matrilocal, portanto, o papel das mulheres torna-se destacado, são elas que detêm os saberes da agricultura, da produção dos alimentos, da fermentação das bebidas, o que influencia a economia geral da sociedade. Uma exceção ao caso da regra uxorilocal seria o casamento poligâmico, neste a mulher muda-se para a casa do marido. A poligamia é uma das práticas indígenas, que sem dúvida, exigiram atenção por parte dos missionários enviados a América, na medida em que índios e índias recusavam-se a abrir mão desses arranjos familiares, por serem a base sobre a qual se sustentavam seu poder e prestígio. (CONCEIÇÃO, 2019: 84-85).

No entanto, Conceição (2019) destaca que uma exceção a essa regra seria o casamento poligâmico, onde a mulher obedeceria ao modelo patrilocal, mudando-se para a casa do marido. Sendo a perspectiva masculina predominante nas abordagens da antropologia ao tratar da poligamia, geralmente essa relação é interpretada como símbolo de poder do homem mais velho, porém Conceição (2019) oferece uma leitura distinta sobre essa prática entre os Tupinambás.

Segundo a autora, a poligamia visava à formação de uma grande família, o que possibilitava o cultivo de várias lavouras, garantindo abundância de alimentos e bebidas, e conferindo status social. Isso porque a base econômica tupinambá era a agricultura, atividade cujo domínio estava a cargo das mulheres. Além disso, a entrada de outras esposas no seio familiar criava uma hierarquia entre elas, em que a esposa mais velha, ou primeira esposa, exercia autoridade sobre as demais. Todas viviam em união, mas deviam obediência à esposa principal.

A instituição matrimonial da poligamia esteve estreitamente vinculada à instituição política do poder: a existência de várias esposas pode garantir e reforçar a posição política do marido, assim como a entrada de outras mulheres na estrutura familiar, podendo garantir posição política e maior prestígio a primeira e mais velha esposa, visto que, a autoridade doméstica confunde-se com a autoridade política. A poligamia seria, ainda, uma forma de perpetuar a gerontocracia não apenas masculina como pensada por Florestan Fernandes e outros antropólogos, mas também feminina. As jovens mulheres e os rapazes deveriam submeter-se à autoridade não somente do marido, como da mulher mais velha dentro do grupo doméstico. As relações familiares, econômicas e religiosas não eram apartadas umas das outras. O poder econômico das mulheres é certamente um dos enigmas para a compreensão dos casamentos, especialmente o poligâmico, entre os índios Tupi. (CONCEIÇÃO, 2019, p.89).

Ademais, segundo as fontes, a mulher era considerada um símbolo de riqueza e poder, o que explica o fato de ser oferecida a um aliado político, não com um significado negativo, mas como um gesto de grande valor. D'Abbeville (2008) relata essa apreciação pela mulher em um trecho de seu relato, afirmando que eles não concordavam com a possibilidade de viver distantes de suas mulheres.

Visto que as mulheres, desde cedo, são encarregadas de funções essenciais para a reprodução social e cultural da comunidade, sua atuação abrange desde atividades agrícolas até funções relacionadas ao ritual antropofágico. A divisão das atividades se organizavam de acordo com o sexo e as faixas etárias, sendo que desde crianças, as meninas aprendiam com as mães sobre o plantio e o semeio, a fabricação de redes, a preparação de vinhos e carnes, bem como o preparo da bebida fermentada consumida nos rituais.

A mulher mais velha, Uainuy, no contexto social dos Tupinambás, possui distintas incumbências: torna-se chefe de família, coordena rituais e fabrica bebidas. Atua como liderança na casa dos homens, onde recepciona os escravos e inimigos e os prepara para o ritual de antropofagia. Também é responsabilidade das mulheres ornamentar os corpos dos inimigos ou escravos e preparar os mortos para o sepultamento.

Além disso, são elas que produzem as cerâmicas de barro, ornadas com desenhos que fazem referência à fauna e à flora. Esses utensílios eram utilizados tanto no preparo e consumo de alimentos quanto nos rituais, para armazenar bebidas. As peças eram confeccionadas com a técnica dos roletes e apresentavam formatos variados, como recipientes mais abertos, com bocas retangulares, circulares ou elípticas. Outro formato comum eram os vasos fechados e carenados, com boca elíptica. Os ensinamentos eram repassados para as mulheres mais novas pelas Uainuy, durante seu processo de crescimento na comunidade como mulher.

Entre essas práticas transmitidas de geração em geração, destaca-se também o preparo do cauim, bebida cerimonial de grande relevância cultural para as cerimônias e festas, fermentada por dias e era consumida em ocasiões como a execução de um inimigo, colheitas, guerras, ritos de nascimento, de passagem e cerimônias fúnebres. A preparação da bebida carregava significados simbólicos profundos. Segundo a autora, “a festa constituía acontecimentos que permitiam recordações, um lugar de encontros, de relações sociais, um lugar de troca de ideias, pois o momento reunia jovens e anciãos, homens e mulheres” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 95).

Com relação à alimentação, as mulheres tupinambás produziam farinha, mingaus, pães, bolos e bebidas, sendo alguns alimentos elaborados especificamente para expedições de guerra. Além da produção alimentar, a participação feminina também se manifesta na atuação como guerreira, muito relacionada ao mito greco-romano das mulheres Amazonas.

No contexto da guerra, as mulheres apareciam como incentivadoras, insistindo na ideia de vingança, segundo Évreux (2007). Os inimigos capturados eram levados para a aldeia e recebidos com alegria e gritos pelas mulheres, que pintavam o corpo dos prisioneiros com várias cores e os enfeitavam para o ritual realizado pelas Uainuy. Dessa forma, percebe-se a forte atuação das mulheres na sociedade tupinambá, sustentando distintos setores da comunidade.

3.3 Proposta de RPG

O Brasil Colonial, propriamente o século XVII, que é o recorte temporal deste trabalho, é um assunto estudado e aprofundado no 7º ano do ensino fundamental. Enfatizo duas das habilidades que essa temática trabalha:

(EF07HI08) descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências; **(EF07HI09)** analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência (BRASIL, 2018, p. 423).

A ambientação proposta para o RPG seria a Ilha de São Luís no século XVII, contribuindo para o estudo sobre o Maranhão e sua população nativa. O jogo permitiria que os alunos compreendessem as formas de convivência, os impactos do contato com os europeus e os meios de resistência indígena, de maneira a adentrarem nesse universo e nessa época. A proposta visa aproximar os alunos da vivência histórica, possibilitando que eles experimentem, através da narrativa, os dilemas e decisões das sociedades indígenas naquele contexto.

Na elaboração de um material educativo, não podemos focar apenas no eixo conceitual, pois corremos o risco de criar um produto que interessará apenas a especialistas da área e não atingirá o público que queremos, no caso, os estudantes. Não se pode, no entanto, esquecê-lo sob risco de criar um produto pouco sólido conceitualmente. Por isso, é importante que uma ampla pesquisa sobre o tema do jogo seja realizada. Não há como pensar no desenrolar da partida, na criação dos personagens e situações, sem que se tenha os dados, as características, os detalhes e até curiosidades a respeito. Para o eixo pedagógico, é necessário compreender as dinâmicas possíveis do jogo e analisar de que maneira a informação chegará até o estudante e se transformará em conhecimento. O jogo de RPG permite a utilização de

diferentes recursos para apresentar o assunto, pois além da narrativa, podemos contar com imagens, sons, mapas, gráficos, cenários, tabuleiros, etc. E por se tratar de um jogo, há o envolvimento direto dos estudantes, o que facilita muito o aprendizado. Todos aprendemos melhor quando não nos sentimos apenas ouvintes, mas sim, parte do processo. (PARISOTO, 2019, p. 33).

Apesar do que a historiografia tradicional representa, os povos indígenas não foram passivos no processo de colonização, como meros expectadores e receptores de novos costumes. A nova história indígena enfatiza as várias formas de resistência que adotaram como meio de preservar seus hábitos e terras. Essas resistências foram armadas, através de ataques contra expedições de fuga, com estratégias de se refugiar em locais de difícil acesso e também culturais, mantendo-se fiéis às suas crenças e ritos. Nesse sentido, o RPG pode trabalhar essas múltiplas formas de resistência, colocando os alunos diante de situações em que precisam tomar decisões semelhantes às enfrentadas pelos indígenas, permitindo que reflitam sobre as escolhas e suas consequências.

A aventura pensada pretende se consolidar nas formas de resistência adotadas pelos Tupinambá em meio às invasões europeias, nas representações dos líderes indígenas e no papel das mulheres nessa sociedade. Objetiva-se que os alunos imaginem, conheçam e compreendam esses mecanismos como formas de preservação da identidade tupinambá. Ao assumirem personagens que representem chefes, guerreiros ou mulheres tupinambás, os estudantes poderão vivenciar o impacto de suas decisões no enredo, tornando-se protagonistas no processo de aprendizagem.

Além das histórias escritas, muitos relatos orais narraram a liderança indígena dos Tupinambá no século XVII, especialmente durante a presença dos franceses no Maranhão. Para além dos enviados para exploração, os padres franceses também realizaram observações detalhadas, visto que necessitavam conhecer os hábitos, rotinas, formas de liderança e a hierarquia desses povos. De acordo com os relatos dos padres Claude d'Abbeville (2008) e Yves d'Évreux (2007), a liderança indígena era muito diferente da portuguesa, pois o que representava autoridade e respeito para os Tupinambá era o caráter do indivíduo: sua bravura, força, princípios e valores. (SBRANA, 2017).

O líder indígena tinha uma vida comum aos demais, não tomava decisões sozinho e consultava os anciãos. Ele respeitava a todos, ao contrário do chefe português, que dominava através da força (violência), da riqueza, tomava decisões de forma individual e tinha tratamento

diferenciado como símbolo de superioridade. Havia, sim, hierarquia dentro da comunidade indígena, que começava com o Morubixaba da Província — uma espécie de “chefe dos chefes” — e terminava com mulheres, crianças e escravos. (SBRANA, 2017).

Entre os atributos essenciais aos chefes tupinambás, destaca-se a oratória. Ser um "senhor da fala" era indispensável àqueles que aspiravam à liderança. Os relatos de cronistas como Claude d'Abbeville, Yves d'Évreux e Luiz Figueira revelam chefes que, por meio da palavra, influenciavam decisões coletivas, fortaleciam alianças e se afirmavam politicamente. Exemplos como Japiáçu, Pacamão, Cobra Azul (pai e filho) e Diabo Grande representam diferentes estilos de liderança ancorados na fala pública e nos gestos que a acompanhavam. (SBRANA, 2017).

Além da liderança masculina, as mulheres tupinambás também desempenharam papéis fundamentais, muitas vezes invisibilizados pela historiografia tradicional. Conceição (2019) teve como objetivo abordar os diversos papéis assumidos por mulheres indígenas Tupinambás em um contra discurso à imagem associada a essas mulheres, construída por uma antropologia predominantemente masculina e de perspectiva ocidental. Para isso, a autora utiliza como fonte dois relatos produzidos nos primeiros anos do século XVII pelos missionários da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, o padre Claude D'Abbeville e Yves D'Évreux, que participaram da expedição liderada por Daniel de La Touche em 1612.

A perspectiva apresentada pela autora está alinhada aos estudos da Antropologia das Mulheres, os quais caminham na contramão do que a antropóloga Peggy Sanday, importante no movimento feminista, denominou de modelo patriarcal de análise antropológica. Considerando a lacuna existente na produção científica acerca das mulheres indígenas, marcada por uma ênfase no protagonismo masculino, a autora argumenta que “o tradicional uso das teorias fundadas sobre um modelo masculino resulta em aceitar a dominação masculina como um fato universal” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 81).

Durante seus estudos, a autora identificou a presença de estereótipos de gênero e a influência da percepção ocidental na forma como a mulher indígena era representada, bem como na compreensão de suas tarefas dentro da sociedade indígena, frequentemente interpretadas como atividades inferiores. Conceição ressalta que essa visão é consequência de uma estrutura articulada desde os estudos de Claude Lévi-Strauss, nos quais o domínio doméstico é considerado um espaço inferior. Assim, conforme a autora cita Veiga (1994), a

constatação da efetiva atuação das mulheres na política questiona o modelo de oposição entre centro/periferia e masculino/feminino, característico da organização social ocidental, que historicamente atribui as posições de poder aos homens.

Desse modo, Conceição (2019) explora quatro aspectos do papel social das mulheres indígenas: 1) a contribuição econômica; 2) a influência no casamento e presença nas reuniões políticas; 3) um papel significativo em rituais; e 4) a produção da cerâmica. Para iniciar o debate sobre as posições e atuações da mulher indígena em suas sociedades, principalmente a tupinambá, a autora apoia-se em distintas fontes bibliográficas relevantes. Citando Annette Weiner (1984) e Lux Vidal (1977), observa os diferentes papéis desempenhados por mulheres e homens indígenas, que, embora distintos, se complementam de forma interdependente. Destaca-se, assim, a participação ativa das mulheres na economia e na política de suas comunidades.

Com o contato, os europeus impuseram seus costumes, dentre eles a inferiorização da mulher, à sociedade Tupinambá. Entretanto, as indígenas buscaram formas para se firmar; foram estratégicas em suas relações com os franceses.

As índias possivelmente desenvolveram várias estratégias, bem como diversas táticas para melhor sobreviver ao panorama colonial. Ao usufruírem dos espaços de atuação política disponibilizados a elas, as índias, defendiam os seus interesses e do grupo das quais faziam parte. Conversões ao cristianismo superficiais, relações concubinatos com os franceses, etc. eram algumas das táticas utilizadas por elas. Subvertiam as estratégias dos colonizadores e as consumiam, beneficiando-se. Nas palavras de Certeau: [...] subvertiam-nas a partir de dentro – não as rejeitando ou transformando-as (isto acontecia também) mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização [...] eles metaforizaram a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros no sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificando-o sem deixá-lo. Procedimentos de consumo conservavam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante (CERTEAU, 1994:35). Era por meio da lógica de interação com o poder dominante, na qual elas estavam inseridas, que resistiram e conseguiram posicionar-se de forma criativa. (CONCEIÇÃO, 2019, p. 109).

Era, portanto, por meio dessa lógica de interação com o poder dominante, na qual estavam inseridas, que resistiram e conseguiram posicionar-se de forma criativa (CONCEIÇÃO, 2019, p. 109). Esses aspectos podem ser transpostos para o RPG na construção de personagens femininas estratégicas, que se utilizam de astúcia e diplomacia para defender sua comunidade, possibilitando aos alunos refletirem sobre a complexidade das relações coloniais.

Dessa forma, observa-se a potencialidade da história colonial do Maranhão para fomentar uma aventura de RPG e, assim, fornecer material didático sobre história indígena para professores e alunos do ensino regular. O cenário destaca a organização social, as formas de resistência e outros aspectos de sociabilidade dos Tupinambá, buscando envolver os alunos no contexto da época para que conheçam a história de forma lúdica e crítica. Portanto, o RPG não apenas possibilita uma imersão no universo cultural dos Tupinambá, mas também favorece o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, permitindo que reflitam sobre os processos de colonização e resistência a partir de múltiplas perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos os jogos para a sala de aula e propriamente para o ensino de história, percebe-se que são uma ferramenta didática eficaz, pois promovem engajamento entre os estudantes, proporcionando uma experiência que os permite adentrar no contexto estudado de uma forma mais interativa, formando aprendizagem de maneira lúdica. E no caso do jogo apresentado aqui, permite aos alunos que se aproximem de acontecimentos que, ainda, são estereotipados.

No entanto, foi possível perceber que apesar de haver várias iniciativas para implementação de jogos como recurso didático, ainda são poucos aplicados nas aulas de

história, pois é tido como um com falta de seriedade por parte de alguns docentes. Tema esse que é abordado por Giacomini e Pereira (2018), que incentivam aulas com formas lúdicas e interativas.

Nesse contexto, a utilização do RPG como recurso didático se apresenta como uma possibilidade pedagógica promissora. Por seu caráter narrativo, interativo e lúdico, o RPG permite criar ambientações históricas que colocam os estudantes em contato com os dilemas, as escolhas e as dinâmicas sociais dos povos indígenas. Tal proposta contribui para que os alunos não apenas memorizem datas ou nomes, mas se sintam envolvidos no processo de construção do conhecimento histórico, aproximando-se da realidade estudada. Ao interpretar personagens, vivenciar decisões e refletir sobre suas consequências, os discentes podem desenvolver empatia histórica, além de uma visão crítica sobre o passado.

O RPG de mesa como metodologia para o ensino de história indígena, com a temática do Maranhão Colonial do século XVII, mostra-se com potencial para se alinhar e efetuar as orientações que o parecer nº 14/2015 apresenta.

É pensando assim, que acreditamos ser possível a construção de uma consciência histórica a partir dos usos do role-playing game, envolvendo a construção do conhecimento em grupo. Por mais que o educador esteja transportando os conteúdos da disciplina em uma narrativa dentro do jogo, os educandos estão “vivenciando”, através de seus personagens aqueles eventos e conceitos históricos, fazendo com que eles reflitam e analisem a partir de um lugar de experiência aqueles conhecimentos. (GALDINO, 2025, p. 165).

Portanto, a união entre a pesquisa histórica – fundamentada nos estudos da Nova História Indígena – e metodologias ativas, como o RPG, oferece aos professores instrumentos para cumprir de maneira mais efetiva as diretrizes legais e pedagógicas vigentes. Mais do que um recurso complementar, trata-se de um caminho para promover uma educação antirracista, plural e comprometida com a valorização da diversidade cultural do Brasil. Assim, compreender e ensinar a História Indígena, especialmente no contexto do Maranhão colonial, é um passo essencial para formar cidadãos conscientes, capazes de reconhecer a importância dos povos originários na construção da sociedade brasileira e de respeitar seus direitos e suas identidades no presente.

REFERÊNCIAS

ABBEVILLE, Claude d. **História da missão dos padres Capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, [1614] 2008.

ALMEIDA, Maria Celestino De. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: 2010.

AMARAL, Ricardo Ribeiro do. **RPG na escola: aventuras pedagógicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

BANIWA, Gersen Luciano dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 mar. 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 8 de julho de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78890-parecer-ceb-014-15&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 de dezembro de 2024.

CARDOSO, Alírio Carvalho. **A conquista da Amazônia: índios, portugueses e missionários na formação do Grão-Pará**. Belém: CRV, 2022.

CUNHA, M. C. da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. Cia das Letras: Rio de Janeiro, 1992, p. 9-24.

EVANGELISTA, Rodrigo. **O Mestre**. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/18155290/RPG-Ebook-Dicas-de-Mestre>. Acesso em: 12 ago. 2009.

ÉVREUX, Yves d. **Continuação da História das coisas mais memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos 1613 e 1614**. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, [1616] 2007.

FAUSTO, Carlos. Fragmentos de história e cultura tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico. In: Carneiro da Cunha, Manuela (Org.). **A história dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FERREIRA, André Luís Bezerra. A Junta das Missões na Capitania do Maranhão (1720–1757). In: SULIMAN, Sara da Silva; CENTURIÓN, Sara Concepción Chena (orgs.). **História indígena e do indigenismo na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2018. p. 41–61.

FREITAS, Raul Borges de. **Por outra História Indígena**: teoria, metodologia e escrita da obra de John Monteiro. 2023. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2023.

GALDINO, Alan Tassio. Rolando dados, imaginando a História: reflexões acerca do uso dos jogos de RPG como recurso didático nas aulas de História. In: KNACK, Eduardo Roberto Jordão; MONTEIRO, Charles (org.). **Ensaio sobre teorias da cultura e etnicidade**. v. 2. São Paulo: Verona, 2025. p. 157-166.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018, p. 9-18.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KASTENSMIDT, Christopher. **A Bandeira do Elefante e da Arara – Livro de interpretação de papéis**. Editora Devir, 2017. 208 p. ISBN 978-85-7532-680-0.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na Sala de Aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018, p. 73-85.

MEIRELES, Mario M. **História do Maranhão**. São Luís: Academia Maranhense de Letras, 2015.

MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas, História e Resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto. (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: FUNARTE/Cia das Letras, 1999, p.237-256.

_____. Entre o gabinete e o sertão: projetos civilizatórios, inclusão e Exclusão dos índios no Brasil Imperial. In: **Tupis, tapuias e historiadores**: estudo de História indígena e do Indigenismo. Tese (Livre Docência) – Unicamp, Campinas, 2001, p. 129-169.

_____. **O desafio da História Indígena no Brasil**, 1995.

_____. **Unidade, Diversidade e a Invenção dos Índios**: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen, Revista de História, 149 (2003), p. 109-137.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Jaguareté: o Encontro**. Ed. UFPR, 2013.

NEME, Fabiano. **Diários da Repressão**: RPG sobre um grupo de revolucionários lutando contra a ditadura militar em um país latino-americano. Um hack de The Shotgun Diaries. [S.l.]: [s.n.], 2018.

PARISOTO, Cristiane dos Anjos. **As conquistas do proletariado e os sentidos do trabalho**: um jogo de RPG como recurso didático para o ensino da História na Educação Profissional e Tecnológica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas, Charqueadas, 2019.

PARISOTO, Cristiane dos Anjos; HAMMES, Itamar Luís. Os jogos de RPG como ferramenta para o Ensino da História na Educação Profissional. In: CAETANO, Maria Raquel; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; LOPONTE, Luciana Neves. (Org.). **Diálogos, Práticas e Memórias**. 1ªed.Porto Alegre -RS: CirKula, 2019, v., p. 281-295.

PEREIRA, Priscilla Emanuelle Formiga. **RPG e história**: o descobrimento do Brasil. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PROUS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de (Org.). **Mundos nativos**: culturas e história dos povos indígenas. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

RPG EDUCACIONAL. **O que é RPG?** Disponível em: <<https://www.rpgeduc.com.br/rpg/o-que-e/>>. Acesso em: 3 dez. 2023, 14:00.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. **Reflexões sobre a Lei n. 11.645/08 e a inclusão da temática indígena na escola**. Revista Fórum Identidades. Itabaiana, v. 16. 2014.

SBRANA, Darlan. **Poder, religião e território**: as missões religiosas na formação do espaço colonial na Amazônia portuguesa (séculos XVII e XVIII). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens históricas**: debates. 2011. p. 213.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 19-34.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Geovani José da. **Indígenas**: uma história velada. Entrevista concedida a Márcia Junges e Patricia Fachin. IHU On-Line, São Leopoldo, n. 305, 10 jan. 2010. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3616-giovani-jose-da-silva> Acesso em: 6 jun. 2025.

SORATTO, Marinês; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Implementação da Lei N. 11.645/2008**: uma experiência na formação de professores. Revista Teias, 2020.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Colonial (1500–1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

WITTIMANN, Luisa Tombini. **Ensino (de) História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.