



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIA EDUCAÇÃO**

**Nome do Aluno: Yann Vasconcelos de Araújo**

**Orientador: Prof. Dr. Geder Parzianello**

**ROLE PLAYING GAME NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO**  
**ETNOGRÁFICO**

**São Borja, RS, 2023**

**YANN VASCONCELOS DE ARAÚJO**

**ROLE PLAYING GAME NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa de Pós-graduação lato sensu em Mídia Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Mídias e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geder Parzianello

**São Borja  
2023**



Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

D331r De Araújo, Yann Vasconcelos  
ROLE PLAYING GAME NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO  
ETNOGRÁFICO / Yann Vasconcelos De Araújo.  
40 p.

Trabalho de Conclusão de  
Curso (Especialização) -- Universidade Federal  
do Pampa, ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIA E EDUCAÇÃO,  
2023.

"Orientação: Geder Parzianello".

1. RPG. 2. Etnografia. I. Título.

**YANN VASCONCELOS DE ARAUJO**

**ROLE PLAYING GAME NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO**

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Mídia e educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Mídia e Educação.

**Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em: 14/03/2023.**

**Banca examinadora:**

---

**Prof. Doutor Geder Parzianello  
Orientador  
(Unipampa)**

---

**Mestre Marcelo Hipólito Proença  
(Instituto Federal de Educação  
Campus Passos/MG)**

---

**Prof. Especialista José Carlos Ferrari Júnior  
(Rede municipal de Porto Alegre)**



---

Assinado eletronicamente por **GEDER LUIS PARZIANELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/03/2023, às 20:41, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **Marcelo Hipólito Proença, Usuário Externo**, em 14/03/2023, às 21:30, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **JOSE CARLOS FERRARI JUNIOR, Usuário Externo**, em 15/03/2023, às 07:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1066395** e o código CRC **B0780688**.

---

## **AGRADECIMENTO**

Ao professor Dr. Geder Parzianello pela orientação fundamental para produzir este trabalho.

A minha esposa, Livia de Sousa Rodrigues, eterna companheira e fruto de minha alegria diária, por todo o apoio.

Ao meu Pai, Igor Damasceno de Araújo, e ao meu irmão, Rafael Vasconcelos de Araújo, pela presença fundamental em minha vida.

Aos meus amigos/irmãos Flávio Alves Sabino Filho e Rodrigo Marinho Alencar, por mais de uma década de camaradagem.

Ao professor Dr. Antenor Teixeira de Almeida Júnior, por toda a orientação que me presta, mesmo após encerrarem os anos de graduação.

A minha coordenadora Verônica Medeiros, por todos os ensinamentos que servem de inspiração para minha formação profissional.

Só tenho a agradecer!

## RESUMO

O estudo objetiva analisar habilidades curriculares suscitadas por alunos observados enquanto participantes de um grupo de *Role Playing Game* (RPG). Participaram da pesquisa 6 crianças de ensino fundamental II de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza. O grupo foi observado durante 4 meses, semanalmente. A metodologia utilizada foi de cunho etnográfico. A análise etnográfica aponta que o RPG pode suscitar nos alunos habilidades dos componentes curriculares de língua portuguesa, língua inglesa, e principalmente de artes, além de ser possível envolver as mídias digitais no processo. Tudo isso de forma lúdica e agradável aos alunos. Ao mesmo tempo, notaram-se alguns percalços que podem ganhar escala maior em contexto real de sala de aula.

**Palavras-chave:** RPG, Habilidades, Estudo Etnográfico

## ABSTRACT

The study seeks to analyze curricular skills raised by watched students while they were participants of a Rolling Playing Game (RPG) group with six children in Elementary School II from a Municipal School in the city of Fortaleza participated in the research. The group was watched during four months, every week. We used the ethnographic method. The ethnographic analysis points to the fact that RPG can raise student's abilities from the Portuguese language curricular component, English language curricular component and, mainly, Arts curricular component, moreover it is possible to envole the digital media in the process. All this done in a ludic and enjoyable way for the students. At the same time, some mishaps were noted that may take on a larger scale in a real classroom context.

**Key words:** RPG, Skills, Ethnography



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
RPG: UMA FERRAMENTA LÚDICA PARA A EDUCAÇÃO.....	13
HABILIDADES DESENVOLVIDAS.....	16
METODOLOGIA DO ESTUDO.....	18
ANÁLISE ETNOGRÁFICA DOS DADOS.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39



## INTRODUÇÃO

O *Role Playing Game* (RPG), também chamado, popularmente, de RPG de mesa, foi criado na primeira metade da década de 70 por Gary Gygax e Dave Arneson (Pereira, 2011, pág. 255) e pode ser encarado como um jogo, mas também pode ser visto como um modo de contar histórias em que os criadores da narrativa são, ao mesmo tempo, seus autores e também atores. Assim define Cassaro (2015):

Quando joga um videogame, você não é mais um simples espectador, porque o protagonista está sob seu controle. Ele anda, soca e chuta quando você aperta botões. Você comanda seus movimentos e pode, até certo ponto, escolher suas decisões. Um jogo de RPG é o passo seguinte. Aqui, você faz de conta que é outra pessoa. Você representa um papel, finge ser um personagem. E sua liberdade é muito maior — porque nenhum autor tomou as decisões antes de você. (CASSARO, 2015, pág.8).

Dessa forma, podemos encarar o RPG como um teatro de improviso, no qual o único limite para o que acontece no jogo é a imaginação dos jogadores. Assim, é perceptível o aspecto lúdico que o RPG possui. Foi pensando, justamente, nesse aspecto que surgiu a ideia de produzir uma estratégia para utilizar o RPG em contexto escolar e que inspira este artigo, de forma que os alunos pudessem desenvolver, na escola, determinados conhecimentos através da interação com o jogo. Assim, foi criado, então, o projeto “RPG Influyente”, na Escola Municipal Francisco Domingos da Silva, em Fortaleza, estado do Ceará, onde atuo. O projeto em questão reuniu professor e alunos por meses de trabalho didático, em uma jornada de aventuras que se pode conceber, claramente, como “fantásticas” e de mobilização de conhecimentos. São fantásticas no sentido aqui de que a narrativa adota elementos da fantasia, como magia, personagens superpoderosos, etc. São mobilizadoras de conhecimento pelo fato de que o professor criou situações em jogo que os alunos deveriam utilizar seus conhecimentos para resolvê-las.

Daí que este artigo é resultado dessa experiência de ensino, estruturada na forma de um estudo etnográfico sobre a utilização mesma do RPG na escola para trabalhar habilidades de alunos do Ensino Fundamental II, habilidades estas discriminadas na Base Comum Curricular e convergindo, portanto, a ferramenta lúdica com as finalidades de aprendizagem escolarizada.

Assim, este trabalho tem como objetivos principais: analisar um grupo escolar

de RPG, e descrever os processos realizados pelo grupo que levaram os alunos a utilizarem determinadas habilidades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e Artes. Espera-se, portanto, responder as questões norteadoras: O RPG pode desenvolver as habilidades curriculares esperadas dessas três disciplinas de maneira satisfatória para o grupo? Como e quais seriam os processos realizados com o RPG para desenvolver as habilidades dos alunos do grupo?

A experiência nessa escola na cidade de Fortaleza, durante o ano de 2022, foi desenvolvida **na e pela** efetividade do projeto de ensino “RPG Influyente”. Dentre os objetivos do projeto, tínhamos: a) estimular a prática de leitura por parte dos alunos envolvidos; b) criar situações-problema, as quais os alunos deveriam resolver mobilizando o próprio conhecimento e suas habilidades, aliados ao professor quando necessário; c) estimular a criatividade do grupo de alunos através de *world building* (a criação de um universo para o jogo); d) envolver os alunos em narrativas complexas análogas à realidade, de forma a fazê-los pensar sobre temas importantes do dia-a-dia; e) desenvolver uma narrativa colaborativa, pela qual outras situações colaborativas se desenvolveriam; e, por fim, e não menos relevante, f) envolver de forma lúdica os alunos em conteúdos escolares.

Participaram do projeto numa primeira experiência de ensino, cinco alunos, dentre eles, três alunos de oitavo ano do ensino fundamental e dois alunos de nono ano do ensino fundamental. O número de alunos é propositalmente reduzido em função de uma aplicação mais adequada do ambiente de jogo, como indicaremos logo mais, a seguir. Após algum tempo de jogo, um dos alunos de oitavo ano se retirou do jogo, dando lugar a outro aluno também de oitavo ano.

Para a realização do projeto, os alunos que frequentavam a escola em seu período letivo matutino foram convocados a frequentar a escola no período vespertino somente às quintas-feiras de forma semanal, do dia 01/09/2022 até o dia 20/12/2022. Assim, os alunos tiveram apenas quatro horas semanais para se dedicar ao jogo e num total de três meses de ensino. Por motivo de limitação do tempo, decidiu-se que a participação de cinco alunos apenas seria a mais adequada, levando-se em conta o que diz Cassaro (2015):

Duração: para uma aventura curta — como um episódio de uma série de TV, ou um mangá de 100 páginas —, calcule 30 minutos por jogador. Já um longa-metragem para cinema, ou um capítulo de um game longo, tem uma hora (ou

mais) por jogador, pois existem mais problemas a resolver. Isso significa que, conduzindo três jogadores em um episódio, o jogo deve durar mais ou menos uma hora e meia. Se os mesmos três jogadores participam de um longa-metragem, ele durará três horas — ou mais, se o mestre assim desejar. (CASSARO, 2015, pág.132)

Como a duração por sessão seria similar à de um longa-metragem, contou-se cinquenta minutos por jogador, aproximadamente, totalizando perfeitamente quatro horas de aula disponíveis por semana. Também significativo destacar que o projeto ocorreu em uma sala reservada para os encontros presenciais. Disso, se extrai a qualidade de ambientação do espaço para efetiva aprendizagem e condições de gamificação com real envolvimento lúdico por parte do aluno. A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos *games* em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e pelo entretenimento (ALVES et al., 2014, pág. 76).

O intuito deste trabalho é o de demonstrar detalhadamente a forma com que o espaço de ensino, através do RPG, foi planejado e também conduzido, destacando-se nessa descrição os pontos fortes do processo, assim como os pontos fracos que se revelaram na rotina das jogatinas, dando-se atenção às limitações da ferramenta pedagógica. Espera-se, com o estudo, fornecer um panorama detalhado da proposta didática, para que outros educadores possam analisá-la, de forma a chegarem a uma conclusão sobre utilizá-la ou não em seus contextos mais específicos de ensino-aprendizagem.

Escolheu-se o método etnográfico para a realização da pesquisa. De acordo com Cançado (1994) a etnografia é a descrição de grupos de pessoas enquanto portadoras de certo grau de unidade cultural e busca estudar o comportamento no seu contexto social. Assim, objetiva-se descrever o grupo de alunos jogadores de RPG nesse projeto, de forma a estudar seu comportamento em seu contexto escolar específico.

O método etnográfico teve longa tradição na pesquisa antropológica, tendo como origem a Antropologia Cultural e a Antropologia Social. A Antropologia Social surgiu na metade do século XIX com o intuito de estudar culturas primitivas ou distintas, e isso levou os antropólogos pesquisadores dessa área de estudo a imergirem nos contextos e culturas que estavam sendo investigados.

Embora a antropologia derive de viagens de exploração e de comércio do século XV, a Antropologia Social, como uma disciplina organizada, é um produto da metade do século XIX, quando os debates evolucionários

reacenderam o interesse pelas culturas “primitivas” ou “exóticas”. O desenvolvimento dessa disciplina inclui o argumento funcionalista do antropólogo Bronislaw Malinowski de que os costumes e práticas observados pelos antropólogos deveriam ser explicados em termos de sua função atual na cultura, o que pressupõe a imersão do pesquisador nos contextos e na cultura que estão sendo investigados. (MAINARDES ,2009, pág. 99)

O passo seguinte para constituir a ciência etnográfica foi o aumento do interesse não mais por sociedades e culturas desconhecidas, mas por sociedades mais familiares, de forma a analisar e problematizar estes aspectos familiares (Mainardes, 2009, pág.100). Desde então, a etnografia tem sido reapropriada por várias áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia e a própria Educação. Apesar das reapropriações, permanece a noção de que a etnografia consiste na coleta e análise de informações sobre a vida cotidiana de determinado grupo, realizada por um etnógrafo que participa parcial ou integralmente do contexto estudado, como observado na seguinte descrição:

De maneira a evitarmos possíveis confusões, uma vez que o rótulo “método etnográfico” pode e costuma abrigar variadas práticas e técnicas específicas e utilizadas por diversas áreas do conhecimento, compreendemos a etnografia aqui a partir da sua aproximação original com a antropologia e na qualidade de um método qualitativo de pesquisa que visa à descrição e o entendimento holístico de fenômenos culturais (e, com eles, dos significados sociais) presentes em grupos, comunidades ou instituições particulares de acordo com os próprios termos e atitudes daqueles que os vivenciam em seu cotidiano. (DE SOUZA, 2014, pág. 308).

Para realizar um estudo etnográfico é necessário definir o método da pesquisa, assim como é necessário definir o papel do pesquisador. Com o método de pesquisa, e seguindo o roteiro descrito por Cançado (apud Cavalcanti e M.Lopes, 1994, pág. 57), o pesquisador estabelece um campo de análise, estabelece o grupo a ser analisado, desenvolve o relacionamento com o grupo nos encontros, e reúne o *corpus*, analisando-o criticamente, de forma a realizar a interpretação do material. Enquanto inserido no grupo, o pesquisador teve papel de mestre da narração, assim como teve papel de professor. O *corpus* da pesquisa foi reunido através de diários de campo e anotações esporádicas sobre acontecimentos e falas marcantes dos agentes envolvidos no *game* e durante os encontros.

## **2- RPG: UMA FERRAMENTA LÚDICA PARA A EDUCAÇÃO**

Um dos grandes desafios do profissional da educação é conseguir que o processo de aprendizagem seja significativo para o aluno. Conforme Maia e Scheibel

(2012), para que haja a aprendizagem significativa, é necessário que o professor conheça e compreenda os interesses, as necessidades e as motivações de cada aluno, além de ter capacidade e sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural dos estudantes.

Porém, a insistência em um método tradicional de ensino, no qual os alunos são considerados *tábulas rasas* capazes apenas de absorver conhecimento transmitido pelo professor, pode dificultar, consideravelmente, o êxito em se conseguir uma aprendizagem significativa. Isso ocorre, pois, nesse tipo de método, os alunos são considerados agentes passivos perante o conhecimento, lhes servindo somente o papel “bancário” de armazenar conteúdos. Iniciativas como as da gameficação surgem, justamente, para dar um novo formato ao processo de ensino-aprendizagem. Claro está também que o excesso de ludicidade, ou a mera aplicação de jogos em salas de aula não representa, por si só, uma inovação exatamente favorável a um aprendizado mais efetivo. É necessário um uso consciente dessas ferramentas, de modo a se atingir um propósito didático bem definido.

Por esse motivo, justifica-se a prática de se associar o RPG à educação. E, de modo cada vez mais didaticamente cuidadoso. Como a imaginação é o único limite para o que se pode ou não no jogo, o professor tem as condições de, através da decisão em grupo, incluir na jogatina vários tópicos de interesse dos alunos, assim como, ele enquanto professor pode também, incluir diversos elementos da cultura popular que fazem parte do repertório dos estudantes.

Por consequência, os estudantes são cercados com elementos de seu próprio interesse de forma lúdica, de tal forma que aliada a ela, o professor consegue incluir as práticas docentes que lhe forem mais convenientes no interesse curricular, sem concorrer com o interesse e a atenção dispersa do estudante, que é um problema de fato recorrente em salas de aula. Os jogos funcionam, portanto, como uma ferramenta de prender a atenção e despertar o potencial cognitivo dos alunos.

Vasques (2008, pág.1) apresenta um histórico sobre o RPG no Brasil enquanto vinculado à educação. Ele mostra em sua dissertação que já em 1996, um grupo chamado *O olho de Saulot* levou panfletos sobre o uso do RPG na educação ao público do Encontro Internacional de RPG daquele ano. Além disso, o autor também destaca que em meados de 1996 e 1997, cidades do interior do Brasil procuravam empregar o RPG nas escolas. Isso levou, por exemplo, a casa de cultura da cidade de Poços de Caldas (MG) a promover oficinas para apresentar o jogo às instituições de

ensino.

O que queremos dizer é que sua aplicabilidade não é, em si, portanto, nenhuma novidade, já que desde a década de 90 movimentos educacionais apontam para esse recurso. Desse modo, surgiram vários estudos para demonstrar a utilização do RPG em sala de aula, de modo a associar diversos conceitos e áreas da educação ao jogo.

Gomez (2017) concluiu numa pesquisa que o uso do RPG como ferramenta pedagógica poderia estimular o interesse no aluno sobre a disciplina de História, pois as características lúdicas do RPG dão ao aluno um lugar no ensino da História tais quais os laboratórios no ensino da Química e da Física. Tanto quanto os laboratórios oferecem uma forma prática de experimentação das ciências da natureza, o autor conclui que o RPG traz uma forma prática de experimentação das ciências ditas humanas.

Em outro estudo, Costa (2005), por sua vez, realizou reuniões semanais com seus alunos em encontros de RPG com o intuito de avaliar o desenvolvimento de certas competências dos alunos e a maneira como eles as aprimoravam. Na sua pesquisa, ele relata que as características dos alunos foram identificadas, de forma que se pudesse trabalhá-las durante as sessões, fazendo com que as deficiências pudessem ser superadas e as qualidades, aprimoradas. O trabalho desenvolvido mostrou mudanças por parte dos alunos:

Pôde-se perceber em alguns dos participantes uma timidez bastante significativa e que provocava certos impedimentos no andamento das interpretações. E foi exatamente sobre estes indícios que as modificações vieram a aparecer com maior nitidez. Tais alunos, no final do projeto, encontravam-se comunicativos e participantes, viabilizando novas configurações na dinâmica do grupo. (COSTA, 2005, pág. 774)

Assim, o autor concluía que o lúdico presente nas interpretações e rolagens de dados gerava atenção assídua em todos os processos da narração, mais do que em qualquer outra interação pedagógica, como uma aula comum, por exemplo.

Vale ressaltar que consideramos o lúdico não só algo que visa o divertimento mais do que a qualquer outro objetivo, mas consideramos o lúdico como algo que evoca o espírito lúdico conforme descrito por Macedo et al (2009):

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica por que as atividades são realizadas não apenas como meios para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir



algo pelo prazer da repetição. (MACEDO et al, 2009, pág. 18).

Buscamos, então, o espírito lúdico quando pensamos no projeto com RPG. O intuito foi criar uma relação entre aluno/conhecimento, em que os alunos entrassem em contato repetidamente com o conhecimento pelo prazer da repetição. Desse modo, é possível perceber a pertinência dos estudos sobre RPG associados à educação. Os trabalhos relatados demonstram grandes êxitos em contextos educativos ao utilizar o jogo como ferramenta lúdica e atrativa. Isso ocorre, pois:

Os fatores que contribuem para a força e a consistência dos games enquanto ferramentas educativas são o desafio, a fantasia, os estímulos sensoriais, a curiosidade que ajudam a dar eficácia às aprendizagens envolvidas. (SANTAELLA apud MALONE, 1981, pág. 188).

Ou seja, a ludicidade presente no RPG agrada, prende a atenção e pode ajudar a ensinar com maior eficiência, pois estimula vários sentidos e transmite informações sem ser cansativo. Resta-nos agora analisar o RPG na perspectiva do nosso grupo específico, de forma a verificar como ocorreram os processos que desenvolveram as habilidades dos alunos enquanto jogadores.

O fato de ser um jogo nem tão novo na realidade dos games e ou o fato de não ser um jogo digital concorrem paralelamente como vantagens pedagógicas em ambos os casos, seja pelo retorno à ludicidade sem a tecnologia, seja pelas experiências acumuladas desse ambiente lúdico em realidades escolares. Também para reafirmar que meios em educação não são tão somente tecnológicos e ou digitais.

### **3- HABILIDADES DESENVOLVIDAS**

O projeto desenvolvido para confecção deste trabalho teve como base o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a definição das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos<sup>1</sup>. A construção do documento iniciou em 2018, e atualmente, é a referência para os professores de ensino público da cidade de Fortaleza. Foi produzido em conjunto pelo município, professores, educadores e pesquisadores para a formação integral de crianças e adolescentes, como forma de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em 09 Fev, 2023.

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado, sendo fundamental para a elaboração da proposta curricular das escolas públicas do Ceará.

Tendo em vista sua elaboração à luz da BNCC, o documento visa o desenvolvimento por parte dos alunos de um conjunto de competências e habilidades. Então, o documento segue a seguinte diretriz:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Elas estão relacionadas ao saber fazer uso dos diferentes objetos de conhecimento — aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos — que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2018, pág. 41).

Nosso trabalho, assim como o documento em questão, visa justamente contemplar determinado conjunto de habilidades utilizando o RPG como ferramenta para alcançar tal objetivo. Ressalta-se aqui a definição e a importância de tais habilidades, tendo como suporte o próprio Documento Curricular Referencial cearense:

A habilidade representa a capacidade de fazer uso de um conhecimento adquirido em uma realidade intra ou interpessoal qualquer. Ela está articulada com o conceito de “operação cognitiva”, pois define um tipo de uso cognitivo do conhecimento, que esperamos nos contextos da vida, sem nos isolar como operação mental abstrata, dissociada da realidade a ser descrita em uma taxonomia de objetivos educacionais igualmente abstraída da realidade. (BRASIL, 2018, pág. 41).

Percebe-se, então, que desenvolver estas habilidades é essencial para a vida de qualquer estudante, pois elas são consideradas pertinentes para que os indivíduos resolvam as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, ou seja, as demandas que a realidade cobra ou cobrará dos alunos na vida prática. Como o desenvolvimento destas habilidades é essencial para os estudantes, fundamental é a importância de se conseguir diferentes ferramentas para desenvolvê-las junto a eles.

Resta-nos pontuar quais habilidades foram manifestadas pelos alunos, habilidades estas devidamente estabelecidas pela DCRC (2018), com base na BNCC (2017). Faremos isso, separando-as por componente curricular para melhor organizar as ideias do texto.

Língua portuguesa: A) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis; B) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e

por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. C) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero;

Artes: A) desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais; B) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico; C) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens, cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador;

Língua inglesa: A) interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa; B) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas; C) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.

#### **4- METODOLOGIA DO ESTUDO**

Para esse estudo seguimos um roteiro etnográfico que se caracteriza pelos seguintes passos: a) o pesquisador deve estabelecer um campo; b) deve estabelecer um papel e a maneira de entrar nesse campo; c) estabelecer os informantes; d) Desenvolver um relacionamento entre os informantes; e) realizar a coleta de dados; f) fazer a análise do corpus; g) fazer a interpretação (CANÇADO apud CAVALCANTI e LOPES, 1990, pág. 57).

O campo de aplicabilidade estabelecido pelo pesquisador foi o de verificar o RPG enquanto ferramenta em contexto de educação para desenvolver habilidades essenciais que atendam aos interesses curriculares da escola.

O papel do pesquisador foi o de professor, inserido no contexto de aprendizagem, assim como o de mestre da narrativa. A maneira de entrar no campo foi

através das jogatinas semanais, nas quais houve interação do grupo e coleta de dados. Nelas, o professor assumia o papel de mestre da narração, criando o cenário e eventos que ocorriam na narração e os alunos assumiram papel de jogadores, roteiristas da narrativa, e cada um interpretava o personagem que criou, tal como são definidos estes papéis:

O mestre é um jogador especial. [...] Ele decide o que acontece dentro do ambiente do jogo, como uma porta abrindo sozinha ou uma nave alien aterrissando. Ele também interpreta os monstros e os personagens que não são controlados pelos jogadores. O mestre aplica as regras, decidindo as consequências das ações do personagem, e funciona como co-roteirista junto com os jogadores. (CASSARO, 2005, pág.8)

Os informantes da pesquisa foram os participantes do grupo de RPG, ou seja, os alunos que participaram dos encontros e jogaram com o professor. As identidades dos estudantes jogadores foram protegidas<sup>2</sup>. Para efeito descritivo, identificamos os mesmos por codinomes: Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5 e Aluno 6. Aqui há seis alunos listados, pois em determinado momento o Aluno 4 decidiu não mais jogar o RPG, abrindo uma vaga para o Aluno 6.

Então, desenvolveram-se os encontros presenciais para ocorrer a narrativa de RPG, na qual a relação entre pesquisador e informantes era de: professor/alunos; mestre/jogadores; articulador de problema/articuladores de soluções; e, principalmente, todos tinham uma relação de contribuintes para a narrativa, pois todos tinham o papel de acrescentar elementos na história a ser contada/construída.

Todas as quintas-feiras, os alunos chegavam às 13 horas. O professor iniciava a narração dez minutos depois e todos jogavam até às 17 horas. As jogadas consistiam em uma narração coletiva, na qual o mestre definia os elementos da cena (como cenário, personagens, tramas, etc.) e os jogadores decidiam como os personagens agiriam mediante o que fora narrado. A ideia era definir um objetivo pessoal para cada personagem (como achar um artefato místico poderoso, por exemplo, ou salvar sua terra natal de uma maldição), para que os jogadores pudessem tomar decisões que ou os aproximassem dos objetivos ou os afastassem, criando conflitos narrativos.

A coleta de dados se deu, principalmente, por meio de apontamentos,

---

<sup>2</sup> PLENÁRIO DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Não registra e não avalia pelo sistema CEP/CONEP pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito. Lax: Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS.

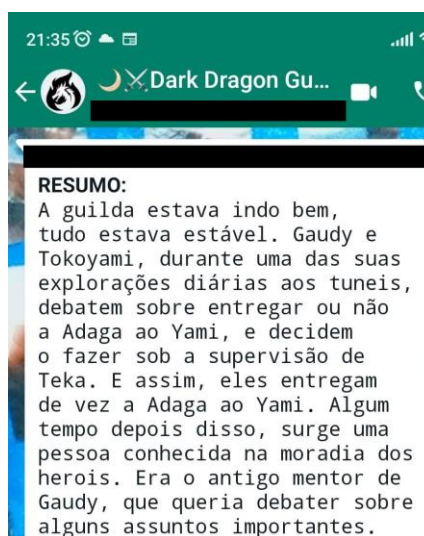
anotações por parte do pesquisador, mas, também foram feitos diários de campo com impressões e análises do que antes observado. As anotações eram realizadas no momento das jogatinas, quando o pesquisador percebia uma situação muito pertinente para ser analisada posteriormente, como, por exemplo, quando o professor percebia que seus alunos utilizavam alguma habilidade das disciplinas já descrita anteriormente.

Os diários de campo, por sua vez, eram realizados quase todas as semanas após os encontros, como forma de preservar os acontecimentos tanto narrativos quanto didáticos e foram guardados de forma digital em um aplicativo de armazenamento. Ao todo, foram feitos 15 diários. Extraíram-se dos diários apenas as situações mais marcantes em ordem cronológica de produção dos diários para produzir a análise, de forma a refletir somente o que é pertinente ao estudo, filtrando as informações não pertinentes, tais como informações sobre horários de chegada e saída dos alunos, ou momentos que não foram necessariamente didáticos.

Assim, extraíram-se dos diários somente as situações nas quais foi evidente a utilização das habilidades descritas no DCRC, e também os principais percalços que se fizeram presentes no processo em grupo.

Os alunos também contribuíram para os registros, criando um diário de aventura, no qual eles tinham o papel de resumir o que acontecia na narrativa a cada encontro através de registro em aplicativo de mensagens *WhatsApp*. O fizeram em um grupo que criamos especialmente para o projeto. Essa utilização do aplicativo foi proveitosa por diversas maneiras, como o envio de textos narrativos por parte dos alunos, ou o compartilhamento de desenhos que davam vida à narração.

**Figura 1: *print screen* de resumo**



Fonte: Aluno 2

Optamos por utilizar este aplicativo, pois:

[...] compreendemos que o WhatsApp configura-se como um meio de comunicação que recruta eventos e práticas de letramentos propagados através de um dispositivo tecnológico que permite aos seus usuários “[...] interação, intercâmbio, troca de informações e mesmo de mensagens realizada [...] de forma individual ou coletiva [...] na forma de arquivos de textos, sons e imagens digitalizadas, software, correspondência (email) etc.” (Xavier, M. M, & Serafim, M. L. apud FIORILLO; FERREIRA, 2017, pág. 44).

Porém, houve percalços no processo. O primeiro deles envolve o uso da ferramenta digital em questão. Como os alunos são de escola pública de uma comunidade carente, é bastante comum que a situação dos alunos seja de núcleo familiar de baixa renda. Isso implica dizer que para boa parte dos alunos é inviável possuir celular individual, ou até mesmo sinal regular de internet e conectividade. Assim, dois dos alunos não conseguiram interagir pelo aplicativo, o que gerou, inicialmente, certo sentimento de exclusão, pois, ao passo que não participavam da interação no grupo online, também não ganhavam os benefícios previstos dentro do jogo. Mais tarde, percebendo o fato, foi então criada outra forma de eles receberem os benefícios, para tentar amenizar a situação e tentar oferecer a equidade ao jogo entre os competidores. Criei, enquanto professor, um esquema no qual os alunos sem celular poderiam escrever seus registros de forma física e entregar. Mesmo assim, não houve sempre um retorno dos dois alunos nessa condição.

Outro percalço encontrado foi a demanda de tempo que o jogo precisa para envolver de forma convincente os conteúdos curriculares na narração. A descrição etnográfica revelará, mais à frente, que os alunos foram bastante receptivos aos desafios que envolviam os conhecimentos curriculares dentro do jogo, pois os contextos criados pela narração os levaram a encarar esses conhecimentos como parte essencial da narrativa (mesmo que inconscientemente), sendo importante para eles realizarem as demandas solicitadas. Entretanto, a criação desses contextos demandou muito tempo de cada sessão. Isso quer dizer que levamos duas horas, pelo menos, para criar um contexto natural no qual os desafios se desenrolariam sem parecer apenas um simples desafio ou sem sentido narrativo. Em uma situação real de ensino em sala de aula, o professor possui tempo limitado de carga horária e uma enorme quantidade de alunos. Ou seja, levar muito tempo para desenvolver esses contextos e, ainda, incluir os conhecimentos curriculares na trama, pode ser uma tarefa

muito desafiadora.

## 5- ANÁLISE ETNOGRÁFICA DOS DADOS

Os encontros presenciais do grupo começaram em 01/09/22. No primeiro encontro, o professor apenas explicou sobre como funcionava a narrativa coletiva do RPG, como seria o cenário da narrativa, e apresentou o livro Manual 3D&T Alpha para os alunos. Explicou que a ambientação do jogo seria em um mundo medieval fantástico, no qual existem criaturas fantásticas, e os personagens da narrativa realizam feitos igualmente fantásticos. O professor também os alertou que para começarem a jogar, os alunos precisavam ler o livro pelo menos da página 12 até a página 27. Essa parte do manual diz respeito às características das personagens, como consta destacado no modelo de ficha de personagem abaixo.

Figura 2 - Modelo de ficha de personagem

**FICHA DE PERSONAGEM**

Nome  Pontos

**Características**

FORÇA

HABILIDADE

RESISTÊNCIA

ARMADURA

PODER DE FOGO

Pontos de Vida

Pontos de Magia

Pontos de Experiência

**Vantagens**

**Desvantagens**

**Tipos de Dano**

**Magias Conhecidas**

**Dinheiro e Itens**

**História**

**Turno de Combate**

**Passo 1 • Iniciativa:** cada combatente rola um dado e acrescenta ao resultado sua Habilidade. Inclui +1 por Aceleração ou +2 por Teleporte (não cumulativos), quando houver. Combatentes com iniciativa mais alta agem primeiro.

**Passo 2 • Força de Ataque (FA):** os personagens escolhem seus alvos e fazem seus ataques ou manobras, cada um em sua iniciativa. A Força de Ataque de cada um será igual a H+F+1d (para ataques corpo-a-corpo) ou H+PdF+1d (para ataques à longa distância), à escolha do jogador. Essa escolha deve ser feita antes da rolagem.

**Passo 3 • Força de Defesa (FD):** a Força de Defesa do vilão será igual a H+A+1d. Subtraia esse valor da FA do atacante. O resultado final será a quantidade de Pontos de Vida perdidos pela vítima. Caso a FD final do alvo seja igual ou superior à FA final do atacante, nenhum dano é provocado.

Fonte: Cassaro (2015, pág. 143) com grifo nosso.

Explicou-se que entender as características era o ponto inicial para a criação das personagens. Por isso, os alunos precisavam ler essa parte do manual para, no

próximo encontro, criarem seus personagens. Logo, o professor imprimiu as páginas do livro e deu um exemplar para cada aluno. Além disso, trocamos números de telefone e criamos nosso grupo de *Whatsapp*. Desse jeito, o professor pôde divulgar o manual através do grupo *online* também.

Na segunda semana, no dia 08/09/22, o grupo se reuniu novamente, revelando-se que apenas dois alunos dos cinco leram as páginas requeridas. O professor, então, explicou cada característica, para que os alunos que não leram o livro pudessem entender as regras, e os alunos que leram pudessem tirar as dúvidas. Isso demorou metade do tempo do segundo encontro. Porém, ainda faltava a leitura de outro tópico do livro: as vantagens, que correspondem aos poderes fantásticos que cada personagem pode possuir.

Esse foi um tópico que interessou bastante aos alunos, demonstrado no seguinte diálogo:

Aluno 1 -- Então eu posso ser um espadachim apelão que nem o Zoro?

Professor -- Pode! É só ver quais vantagens te dão poderes que nem o do zoro. Tipo a vantagem "ataque especial", que faz com que o ataque do personagem seja muito mais forte, que nem as técnicas do zoro.

Aluno 1 -- Entendi, tio.

Professor -- Pois é. Por isso, vocês precisam ler as vantagens e ver quais poderes vocês querem que os personagens de vocês tenham.

No diálogo acima, o Aluno 1 pergunta se seu personagem pode ser como o personagem de *anime* que ele admira por achá-lo muito forte. O professor abre a possibilidade para que o desejo do aluno possa se realize, e incentiva a todos a lerem o manual.

Os alunos liam a sessão de vantagens do livro e conversavam entre si, divagando e discutindo sobre quais poderes seriam mais legais para seus personagens. Passaram o resto do encontro lendo e debatendo entre eles e com o professor. Nesse ponto, pôde-se notar a manifestação da seguinte habilidade da prática de linguagem de leitura, presente no DCRC:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (CEARÁ, 2019, Pág.283)

Graças à vontade de criar um personagem interessante baseado em seus



gostos e preferências e os inserir na narrativa coletiva, os alunos demonstraram interesse e envolvimento na leitura proposta, compartilhando interpretações e criando expectativas sobre o que poderiam fazer com as vantagens/poderes disponíveis no jogo. Perceber esse movimento leitor instigado nos alunos, além da manifestação da habilidade supracitada, nos faz inferir que o RPG pode ajudar a instigar a leitura na escola.

Soma-se isso, a este outro diálogo que ocorreu já na terceira semana no dia 13/09/22, dois dias antes do terceiro encontro do jogo.

Aluno 2 -- Tio, o que o senhor acha da Biblioteca Élfica?

Professor -- Cara, acho um *site* muito bom para pegar material de RPG. Por que a pergunta?

Aluno 2 -- É que eu estava vendo outros manuais do 3D&T. Eu vi o Manual do Defensor. Tem umas vantagens muito legais lá.

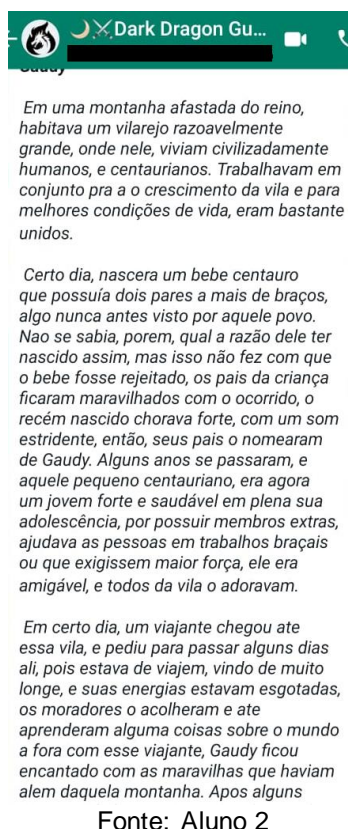
Professor -- Pois é, cara! É um site muito bom. Antes de comprar meus livros, eu pegava tudo meu lá.

Aluno 2 -- Eu gostei também de um manual de Pokémon que tinha lá. Eu li, e parece que é bem completinho.

Nesse diálogo, é possível perceber que o aluno expandiu seus horizontes de leitura sobre o gênero e sobre o tema. Destaco ainda que o aluno o fez de forma autônoma, sem que o professor indicasse a leitura como uma obrigação ou pré-requisito para continuar o jogo. Pelo contrário, o aluno tomou a iniciativa, e não só leu um material extra sobre o mesmo manual do qual estávamos trabalhando, mas ainda leu outro manual sobre RPG com temática de Pokémon. Isso demonstra, mais uma vez, o quanto o RPG pode ser efetivo para envolver os alunos em atividades de leitura na escola.

Ainda na terceira semana, os alunos criaram a história de seus personagens. Dessa forma, os alunos contextualizaram seus personagens no cenário da narrativa. Nessa etapa de criação, o professor deixou livre, para seus alunos imaginarem a história dos próprios personagens conforme lhes fosse conveniente. Apenas alertou para seguirem a premissa do cenário de ser um mundo medieval fantástico. Dessa maneira, a coerência dos elementos da narrativa seria conservada. A criação das personagens foi realizada via aplicativo de mensagens *Whatsapp*, como consta na figura 3:

Figura 3: Print screen de criação de cenário



Aqueles que não tinham acesso ao aplicativo de mensagens produziram as histórias de seus personagens através da escrita manual.

O envio da história tal como constatado na figura 3, findou na manifestação da seguinte habilidade do componente curricular língua portuguesa:

Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. (CEARÁ, 2019, pág. 199).

Isso fica evidente na utilização do aplicativo de celular para editar e publicar o texto produzido pelos próprios alunos.

Na Figura 3, o Aluno 2 produziu um texto sobre a história da sua personagem. Nota-se que ao fazer isso, o estudante adicionou elementos que contribuíram para a construção do mundo da narrativa. Isso, pois, ao contar sobre a condição de nascimento incomum do seu personagem, o aluno criou um vilarejo, no qual humanos e centauros (criaturas fantásticas) vivem juntos. Como o professor jamais mencionara tal vilarejo antes, de fato constata-se a adição do aluno ao jogo. Tais movimentos por

parte dos alunos apenas beneficiavam a narrativa.

Todas as interações vantajosas ao jogo no aplicativo eram recompensadas pelo mestre em forma de benefícios narrativos (como novos poderes, chances extras de rolar o dado em situações críticas, etc.) Fizemos este sistema de recompensas como forma fornecer um reforço positivo aos alunos, para que eles encarassem o ato de produzir textos e conteúdo para narrativa como algo bom e recompensador. Para isso, levou-se em conta o seguinte conceito de reforço positivo:

Para Skinner um reforço positivo é qualquer estímulo que, quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência na resposta. [...] O reforço é definido como algo que se observou aumentar a probabilidade de repetição da resposta. (SPRINTHALL & SPRINTHALL, 1993,p.226)

Com esse conceito em mente, tomamos que o reforço positivo eram as recompensas para os alunos em jogo. A resposta a se repetir foi a produção de conteúdos por parte dos alunos. Com esse sistema simples, percebemos que os alunos se empenharam em produzir suas histórias e seus resumos de cada encontro.

Com isso, concluímos que transformamos o aplicativo de mensagens em um espaço extra para enriquecer a nossa narrativa coletiva. Ou seja, a mídia digital era intrínseca às atividades do projeto. Vale ressaltar a importância de incluir diferentes mídias no cotidiano escolar para os alunos, desde que devidamente suscitados o uso das mídias e a produção nelas e para elas por parte dos alunos. Nas palavras de Tarouco e Abreu (2017):

A familiaridade dos jovens com as múltiplas mídias também acarreta uma demanda sobre os professores no sentido de tornar necessário aprimorar o nível de alfabetização informacional e midiática. Isto implica uma capacitação que combina uso e produção, pois envolve habilidades no uso de TICs no processamento da informação e para a produção de conteúdos pelos próprios usuários. Para que estas habilidades e competências sejam desenvolvidas, não adianta somente acessar e ler textos multimodais, é preciso também ser capaz de produzi-los. (TAROUCO e ABREU, 2017, pág. 17).

Concordando com as autoras, não ocorreu apenas o uso do aplicativo, mas ocorreu também a produção de conteúdos por parte dos alunos nele e para ele. Além disso, pode-se dizer que o uso da mídia ajudou a suscitar a produção escrita competente por parte dos alunos. Consideramos escrita competente aquela realizada por um escritor competente que, tal como postula os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, pág. 48), planeja o discurso e o texto em função do seu objetivo e do

leitor a que se destina, considerando as características específicas do gênero textual. Além disso, a criação de histórias e resumos das sessões suscitou também a seguinte habilidade de língua portuguesa nos alunos:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero; (CEARÁ, 2019, pág. 260).

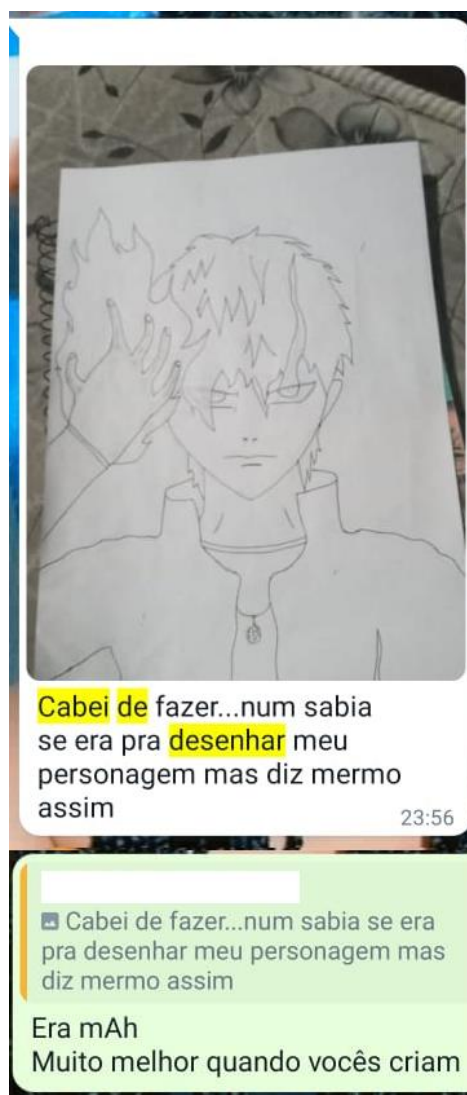
As definições supracitadas vão ao encontro do conceito de Xavier e Serafim (2020) sobre o WhatsApp, pois os autores postulam que o *WhatsApp* pode contribuir para processos de ensino-aprendizagem desde que a produção nesses aplicativos considere os propósitos sociocomunicativos postos em circulação (ou seja, desde que o aluno produza o texto em função de seu objetivo, em função do leitor e considere o gênero a ser escrito).

Defendemos, então, o uso do WhatsApp, enquanto uma tecnologia digital, como uma possibilidade pedagógica que pode, quando bem desenvolvida e situada em um projeto formativo de construção de conhecimentos, contribuir com processos de ensino-aprendizagem cuja finalidade recai em considerar os efetivos propósitos sociocomunicativos postos em circulação via interfaces tecnológicas de interação discursiva. (XAVIER, M. M, & SERAFIM, M. L., 2020, pág.50).

Tudo isso demonstra o uso coerente do aplicativo de acordo com os autores mencionados em relação às habilidades destacadas e em conformidade com documento norteador das escolas do Ceará.

No dia 14/09/22, um dia antes do terceiro encontro, o professor deu a ideia para os alunos de mandarem uma imagem que representasse seus personagens. Esse foi um recurso que o professor utilizou para ajudar a narrativa visualmente e facilitar o ato de imaginar cada personagem. Então, quatro alunos enviaram imagens da *internet* que representavam a aparência de seu personagem. Apenas o Aluno 3 produziu seu próprio desenho e o enviou no grupo de *WhatsApp* como consta na figura abaixo.

Figura 4: Printscreen de desenho



Fonte: Aluno 3

Nesse sentido, houve a manifestação da seguinte habilidade:

Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. (CEARÁ, 2019, pág. 331)

Corroborando com a habilidade supracitada, o aluno desenvolveu sua própria arte, expressando através do desenho a idealização da aparência da sua personagem. Para isso, fez uso de instrumentos convencionais de desenho, como lápis, borracha e papel sulfite ofício, além de utilizar o recurso digital para compartilhar sua obra. Percebe-se nos traços do seu personagem uma forte inspiração dos desenhos de *mangás* e *animes*, mídias que mais de uma vez foram citadas como alvo de interesse

dos alunos envolvidos.

O aluno ainda comentou, informalmente, como consta na Figura 4, que não sabia se era para desenhar, mas que tomou iniciativa e desenhou mesmo assim. O professor ainda incentivou a iniciativa do aluno, respondendo que é bem melhor quando há a produção própria dos alunos. Apesar disso, apenas o Aluno 3 criou o próprio desenho.

O terceiro encontro ocorreu no dia 15/09/22. Iniciamos a narrativa coletiva nesse encontro. O mestre começou o jogo, introduzindo cada personagem na narração, levando em consideração a história de cada um deles. Os alunos iniciaram um tanto quanto tímidos, sem saber exatamente como interpretar suas personagens. Isso não foi surpresa, pois os alunos eram jogadores iniciantes. Foi quando o professor os orientou em determinado momento:

Aluno 3 -- Meu personagem diz que não quer negociar com ele, pois não confia nele.

Professor -- Espera aí! Deixem-me dar uma dica para vocês: ao invés de anunciar o que os personagens de vocês vão fazer, apenas os interpretem como se vocês fossem um ator. Ao invés de anunciar que não quer negociar, digam: "Desculpe, meu caro, mas não pretendo negociar com você, pois não confio em você". Interpretem como se vocês fossem o personagem de vocês.

Então, os alunos entenderam a estrutura de uma narração de RPG, principalmente quando observaram como o mestre interpretava os NPC's (personagens que os demais jogadores não controlam). A partir desse momento, a narração tomou um enfoque maior na interpretação dos jogadores e na descrição de ações dos personagens.

Em jogo, o personagem de nome Yami do Aluno 3 tomou ações importantes que definiram os rumos da história. Yami, um príncipe regente de um reino decadente e de terras inférteis, negociou um acordo com um barão de um reino vizinho. O nome do barão: King Dice. A negociação teve os seguintes termos: King Dice levaria o povo do reino de Yami para um local com condições melhores enquanto Yami faria alguns favores para King Dice. Yami cedeu à negociação, mesmo sem confiar em King Dice. Então, o príncipe reuniu seu povo em uma praça pública, e fez o seguinte anúncio:

Aluno 3 -- Olá, povo de Rock Valley! Gostaria de anunciar uma ação que eu tomei pelo bem do povo. Nos próximos dias, vocês devem sair desse reino. Serão levados em caravanas, escoltados pelos homens de King Dice. Vocês devem ir para encontrar condições melhores para vocês. Lá para onde vocês irão tudo será melhor, eu prometo! Enquanto isso, eu sairei para tentar restaurar esse reino caído. Até lá, sigam King Dice. Saibam que Rock Valley jamais deixará de existir, pois vocês são Rock Valley!

O Aluno 3 ainda interpretou o personagem na cena com tom choroso, como se

Yami estivesse emocionado por ter que tomar tal iniciativa para com seu povo. O mestre e os outros jogadores elogiaram a interpretação, como forma de incentivar mais cenas com interpretações mais rebuscadas. Com tudo isso, percebe-se que o RPG suscitou a seguinte habilidade da disciplina curricular de artes:

Experimental a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. (CEARÁ, 2019, pág. 340).

Assim, a narrativa seguiu essa lógica, em que o mestre montava um cenário e expunha as personagens dos jogadores a conflitos narrativos. Dessa maneira, o professor suscitava a interpretação dos alunos, que cada vez mais, encarnavam suas personagens. Muitas vezes, as reviravoltas e situações inesperadas postas para os alunos exigiam improvisação e pensamento estratégico por parte deles.

Tomemos, como exemplo, o que aconteceu na narração do dia 29/09/22. Os personagens dos jogadores estavam em uma longa viagem em uma carruagem para uma cidade chamada *Red Edge*. Cada um deles tinha um interesse no local, fato que os reuniu na aventura. Em determinado ponto da viagem, os personagens foram perseguidos por um monstro gigante e destrutivo, chamado Jacaré-Toupeira, um monstro que faz grandes buracos subterrâneos e que emerge para caçar suas presas. O personagem do Aluno 4 possuía uma flecha que teleportava o alvo que atingisse. Percebendo o perigo iminente aos personagens, rapidamente, o aluno utilizou a flecha, que teleportou o monstro e livrou seu grupo do perigo. Quando todos achavam que estavam seguros, uma dezena de jacaré-toupeiras emergiu por de baixo da terra, iniciando outra perseguição. Com a carruagem em movimento e os monstros se aproximando, cada vez mais, os alunos se viram em uma situação desesperadora. O personagem do Aluno 5, um ninja, percebeu que os monstros eram cegos e se guiavam através dos sons. Foi então que ele anunciou:

Aluno 5 -- Tio, eu joga minhas bombas de fumaça em várias direções. Eu joga ao redor da carruagem para confundir eles, e joga mais longe também. Como é bomba de fumaça, eles nem vão ver pra onde a gente vai.

Assim, o mestre narrou que o ninja jogou suas bombas de fumaça, e o barulho feito confundiu os monstros, que perderam o rastro da carruagem. Podemos dizer que os alunos obtiveram sucesso na cena, tendo em vista que o objetivo deles era saírem

ilesos da situação. Além disso, observou-se a manifestação da seguinte habilidade da componente curricular de artes:

Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador. (CEARÁ, 2019, pág. 340).

Constata-se tal habilidade, pois os alunos produziram acontecimentos cênicos e improvisações em suas narrativas. Tudo isso foi feito com base nos conflitos narrativos narrados pelo professor que geraram situações de urgência, nas quais surgiram as improvisações. As caracterizações das personagens e do cenário foram realizadas na narração coletiva, levando em conta os espectadores (os próprios componentes do grupo).

Pode-se dizer, inclusive, que os alunos manifestaram as duas últimas habilidades supracitadas em todos os encontros que houve do jogo. Isso, pois RPG é essencialmente a interpretação de personagens com a finalidade de realizar uma narrativa coletiva. Isso implica dizer que os jogadores envolvidos irão compor acontecimentos cênicos e irão improvisar enquanto jogarem RPG, o que os leva a experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa e lúdica em todos os encontros.

Realizamos mais dois encontros nos dias 06/10/22 e 13/10/22. O professor introduziu mais elementos narrativos ao jogo. No encontro do dia 06/10/22, os participantes do RPG informaram que o Aluno 4 desistira de jogar. Investigando, o professor descobriu que o Aluno 4 estava desmotivado com a narração, pois ela não se adequava ao que ele esperava jogar. Inclusive, descobriu-se que houve debates exaltados quando o Aluno 4 manifestou suas opiniões aos outros alunos. Isso ocorreu, pois os outros alunos discordavam das opiniões do Aluno 4, gerando antagonismo entre eles. Então, conversei com todos os alunos em grupo no dia 07/10/22 e os expliquei que não são necessárias discussões sobre a opinião do Aluno 4. Se o Aluno 4 decidiu sair do jogo, só nos resta respeitar sua decisão, levando em conta o que ele estava sentindo quanto ao jogo. Foi, então, que os alunos decidiram chamar o Aluno 6 para ocupar o lugar que o Aluno 4 deixara livre no jogo. Nesse período, preparamos tudo para que o Aluno 6 pudesse ser inserido na narrativa.

Aqui cabe a reflexão de que o RPG, apesar de ser uma atividade lúdica, pode não agradar a todos os alunos. Este pode ser um problema mais significativo quando



tentamos inserir o RPG no contexto real de sala de aula. Levemos em consideração que uma sala regular dos anos finais do ensino fundamental possui quantidades bem mais elevadas de alunos que a da experiência que realizamos. Isso quer dizer que um número bem considerável de alunos pode ficar desmotivado a jogar, o que pode atrapalhar a proposta do RPG em sala de aula. Assim, o professor deve antecipar bastante esse tipo de problema para aplicar o RPG em suas aulas. Pode criar outros modos de jogar, por exemplo. Deve, pelo menos, coletar dados dos alunos para entender que tipo de história eles gostariam de participar e quais seus interesses. Ou seja, deve adotar algumas práticas para conhecer seus alunos e suas expectativas para as aulas com RPG. Assim, espera-se ao menos diminuir as incidências de alunos insatisfeitos com essa fermenta em aula.

Sobre o jogo, o principal elemento narrativo introduzido nessas duas semanas foi uma língua antiga e desconhecida que os personagens descobriram naquele mundo que criamos. Os personagens precisavam interagir com essa língua para chegar a alguns objetivos pessoais. Além disso, alguns personagens centrais do jogo interagem apenas nessa língua. Por sua vez, foi estabelecido que as personagens entendiam o básico dessa língua antiga.

Logo os alunos perceberam que essa língua, na verdade, era a língua inglesa. Ou seja, o professor introduziu uma disciplina curricular no jogo como um elemento narrativo de extrema importância para os alunos. Perceberemos que esse fato levou os alunos a interagirem com muita estima em língua inglesa.

No encontro do dia 20/10/22, o personagem ninja do Aluno 5 se viu perdido em um calabouço. Ao seu lado, estava apenas um personagem da raça elfo negro que acabara de conhecer. O Elfo negro não entendia uma palavra sequer que o ninja dizia. O Elfo se comunicava apenas na língua antiga (ou seja, em língua inglesa). Lembrando que o Elfo em questão foi interpretado pelo professor. Assim, o Aluno 5 tentou se comunicar, ocorrendo o diálogo abaixo. Serão adicionadas explicações ao lado das frases em inglês para melhor compreensão:

Aluno 5 -- Você sabe como saímos daqui?

Professor -- I am sorry. I can't understand you. (Tradução: "Eu lamento. Não consigo entender você").

O aluno interrompeu a interpretação para sanar uma dúvida:

Aluno 5 -- Tio, como é "sabe" em inglês?

Professor -- “Sabe”? Depende. Mas pode ser *Know*.

O aluno voltou a interpretar e perguntou:

Aluno 5 -- You know exit? (O aluno quis dizer algo como: você sabe onde é a saída?).

Professor – The exit? Yes, I know. Follow me! ( Tradução: A saída? Sim, eu sei. Siga-me!).

O aluno declara então o que seu personagem fará:

Aluno 5 – Certo, professor. Eu sigo ele<sup>3</sup> (o elfo negro).

Nesse caso, percebemos o aluno tomar iniciativa para resolver seu problema de comunicação por conta própria, arriscando-se a falar em língua inglesa. O aluno queria saber como seu personagem poderia sair do calabouço. Junto ao personagem do aluno, havia outro que potencialmente saberia como chegar até a saída. O problema era que os dois personagens tinham um impedimento linguístico que dificultava o entendimento mútuo. Então, o aluno precisou superar essa barreira. Perguntou ao professor como falar determinada palavra em outra língua, reuniu seu conhecimento prévio do inglês (pois se lembrou das palavras *you* e *exit*) e usou isso para produzir uma sentença interrogativa.

Devemos destacar, porém, que a frase produzida pelo aluno não está de acordo com a gramática normativa de língua inglesa. De acordo com o site *Cambridge Dictionary*<sup>4</sup> (2023), quando não há os verbos auxiliares *to be*, *to have*, ou quando não há verbos modais presentes no enunciado, utilizam-se os auxiliares *do*, *does*, *did* para produzir sentenças interrogativas. Além disso, é necessário pôr o artigo *an* antes no substantivo *exit*. Isso é necessário, pois de acordo com *Cambridge Dictionary*<sup>5</sup>, tal artigo mostra que o substantivo referido não é conhecido pelo orador. A personagem do Aluno 5, de fato, não conhecia a saída (*exit*), sendo necessário pôr este artigo diante do substantivo para indicar isso. Conclui-se, então, que a frase correta e de acordo com a norma gramatical e que mais se aproxima do que o aluno disse, seria: *Do you know an exit?*

Apesar de sua frase não estar totalmente correta à luz da gramática normativa

<sup>3</sup> Gramaticalmente correto, na norma culta: “eu o sigo”.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/questions-yes-no-questions-are-you-feeling-cold>. Acesso em 23/02/2023.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/a-an-and-the>. Acesso em 23/02/2023.

ou de uso da língua, o aluno conseguiu alcançar seu propósito comunicativo de saber se o outro personagem sabia ou não onde seria a saída do local. É importante destacar que em nenhum momento o professor exigiu que o aluno resolvesse o problema falando em língua inglesa. Não houve pressão alguma para que o aluno tomasse tal iniciativa. O aluno o fez de forma livre e espontânea. Isso indica que o contexto criado pelo jogo motivou o aluno a tomar iniciativa e a falar em língua inglesa por conta própria. Por conseguinte, o aluno utilizou a seguinte habilidade do componente curricular de língua inglesa: Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa; (CEARÁ, 2019, pág.362).

Além disso, podemos perceber, pela transcrição, que o aluno compreendeu o que foi dito em língua inglesa pelo professor na última interação. O aluno anunciou que seu personagem iria seguir o outro personagem após o professor interpretar dizendo em língua inglesa: “siga-me!”. Tudo indica que o aluno já conhecia o vocábulo *follow*, o que o levou a responder dessa maneira. Assim, a seguinte habilidade do componente curricular de língua inglesa foi provocada nesse momento: Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral. (CEARÁ, 2019, pág: 370).

No dia 27/10/22 não conseguimos reunir o grupo por causa de um evento na escola que ocupou a sala reservada para o nosso encontro. Então, apenas nos reunimos no dia 03/11/22. Nesse dia, o mestre focou na narração coletiva para criar um contexto no qual a língua inglesa seria utilizada novamente. Assim, foi narrado que os personagens do Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3 e do Aluno 6 ficaram presos em uma masmorra. Nas paredes dessa masmorra havia indicações do que as personagens precisavam fazer para saírem ilesas de lá. As indicações estavam em língua inglesa. Porém, os personagens chegaram até essas inscrições apenas no final do encontro, o que impossibilitou a interação deles com a língua inglesa.

Já no dia 10/11/22 foi quando os alunos interagiram com as indicações mencionadas. O professor pôs na lousa da sala o que as personagens dos alunos conseguiam ler nas paredes da masmorra. Assim, primeiramente, o professor expôs na lousa os seguintes dizeres: *Follow the indications and everything gonna be wrong. Do not follow the indications and everything will be fine.* A tradução é algo como: “Siga as indicações e tudo dará errado. Não siga as indicações e tudo ficará bem”.

O professor comentou que se descobrissem o que significa os enunciados, os

alunos ganhariam vantagens narrativas. Disse também que daria dicas para descobrir o significado dos vocábulos para os alunos caso precisassem, mas, que as recompensas narrativas diminuiriam conforme o professor fosse dando essas mesmas dicas.

Assim, foi dado um tempo para os alunos pensarem sobre o significado dos dizeres expostos. Juntos, eles lembraram a tradução dos vocábulos *follow*, *not*, *will* e *be*. Eles descobriram também a tradução da palavra *indications*, tudo isso sem a intromissão do professor e provavelmente pela familiaridade do vocábulo com nosso idioma. O professor, então, pediu para que eles ficassem atentos ao vocábulo “fine”, pois já deveria ser de conhecimento deles seu significado. Eles, então, lembraram também de sua tradução e usos.

Aos poucos, os alunos foram juntando o que descobriram. Como eles conheciam mais vocábulos da segunda frase, começaram a tentar traduzi-la. Chegaram ao consenso que a segunda frase significaria algo como “não siga as indicações e estará bem”.

Os alunos chegaram a descobrir o sentido geral do que estava escrito na segunda frase. Apesar disso, tinham receio de não estarem corretos, pois ainda faltava a tradução de alguns vocábulos. Por isso, pediram dicas ao professor. O professor forneceu a tradução do vocábulo *everything*. Os alunos formularam hipóteses novamente, mas ainda não estavam certos da tradução. Só quando o professor explicou que *wrong* nesse contexto é o contrário de *fine*, eles chegaram a uma conclusão. Traduziram os dizeres como “Sigam as instruções e tudo ficará mal. Não sigam as instruções e tudo ficará bem”. Aliás, os alunos sequer pensaram em utilizar tradutores *online*. Os alunos ficaram motivados em resolver o desafio sem a ajuda dessas ferramentas, apenas com as dicas do professor.

Mesmo assim, não estava claro para os alunos o que eles deveriam fazer com a informação daqueles dizeres. Criaram teorias, debateram, mas novamente não chegaram a um consenso. Os personagens, então, avançaram para outra sala da masmorra. Na sala em que eles entravam agora, havia os seguintes dizeres, que o professor expôs na lousa: “*Every ten seconds, just jump!*”. A tradução desses dizeres é algo como: “A cada dez segundos, apenas pulem!”.

Mais uma vez, os alunos tentaram descobrir o significado dos dizeres por conta própria. Juntos, lembraram a tradução dos vocábulos *ten* e *seconds*. Logo pediram para o professor a tradução das palavras restantes, *every*, *just* e *jump*. O professor

contou e eles conseguiram traduzir. Decidiram então que os personagens contariam até dez e pulariam, seguindo a ordem indicada.

Então, o mestre narrou que todos os personagens pularam ao mesmo tempo, e, quando eles estavam suspensos no ar uma onda de energia horizontal saiu das paredes e os atingiu, fazendo a vitalidade das personagens ser prejudicada. Os alunos logo se exaltaram, mas, finalmente entenderam a proposta dos textos, expressando isso no diálogo abaixo:

Aluno 2 -- Tio, eu não acredito! Então era para a gente não ter pulado!?

Aluno 3 -- Era. Foi isso o que a gente leu lá atrás! A gente fez tudo errado. A gente seguiu a indicação da parede.

Professor -- Pois é. Como é que vocês não perceberam antes, galera?

Em suma, os alunos entenderam na primeira sala que os personagens não deveriam seguir as indicações que vissem. Porém, quando chegaram na segunda sala, os alunos decidiram seguir a indicação dos dizeres na parede, e narraram a ação de pular dos personagens. Isso levou os personagens a serem prejudicados na narrativa.

Concluiu-se, assim, com este episódio, que os alunos interagiram com os textos em língua inglesa, mobilizaram conhecimentos prévios e com a ajuda do professor, conseguiram entender a informação passada em cada um dos dizeres. Apesar disso, não conseguiram saber em tempo hábil de jogo como utilizar aquelas informações a seu favor. Mesmo assim, os alunos trabalharam juntos para formular hipóteses sobre o sentido dos textos, para descobrir para o que eles serviam e para utilizar a informação angariada de maneira vantajosa (mesmo não aproveitando as informações). Com isso, percebemos a utilização da seguinte habilidade do componente curricular de língua inglesa por parte dos alunos: Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas; (CEARÁ, 2019, pág. 363)

Depois disso, os personagens tiveram contato com mais dois textos. Eles seguiram o mesmo movimento de antes: tentaram traduzir e pediram a ajuda do professor. Quando descobriam o que os textos mandavam fazer, faziam exatamente o contrário. Até que enfim os personagens saíram da masmorra e encerramos o encontro.

Os caminhos que os alunos escolheram em jogo, os levaram a não interagir mais com a língua inglesa durante as sessões futuras. Podemos dizer, inclusive, que até a última sessão, focamos no jogo cênico, na dramatização e caracterização de

personagens, e na composição da narrativa. Em suma, nas sessões subsequentes demos ênfase nas habilidades do componente curricular de artes. No último encontro em dezembro, fizemos uma confraternização e jogamos uma última vez.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise etnográfica demonstrou a incidência de várias habilidades presentes no Documento Curricular Referencial do Ceará por parte dos alunos enquanto eles jogavam RPG. Isso comprovou a efetividade do jogo para atender às demandas educativas do contexto em questão enquanto utilizado no ensino. Foi efetivo, pois a narrativa coletiva proporcionada pelo RPG atendeu a essas demandas da escola ao passo que atendeu vários interesses dos alunos, além de ser uma atividade lúdica desafiadora. Tudo isso corroborou para que os alunos se sentissem motivados durante os jogos de RPG, e aceitaram com mais facilidade os desafios que envolveram os componentes curriculares. Em resumo: aprenderam enquanto jogavam.

Percebemos em nossa análise a incidência de habilidades dos componentes curriculares de língua portuguesa, língua inglesa e artes. A maioria das habilidades dos componentes de língua portuguesa e língua inglesa se revelaram por propostas de atividades e desafios demandados pelo professor, inseridos de forma complementar à narrativa coletiva. Podemos concluir estes componentes curriculares puderam ser incluídos no jogo de forma proveitosa aos alunos. Isso, pois os componentes curriculares foram incluídos com justificativas narrativas adequadas que forneceram contextos instigantes para os alunos as utilizarem.

Porém, as habilidades do componente de artes foram reincidentes em todos os encontros do jogo. Isso ocorreu, pois o RPG é um jogo de interpretação de papéis, fazendo com que as habilidades artísticas sejam inerentes ao jogo. Com isso, podemos concluir que o RPG proporciona uma boa oportunidade de criar um contexto educativo no qual as habilidades artísticas dos alunos podem ser constantemente trabalhadas.

A mídia digital se fez presente do início do projeto até o fim. As interações do grupo fora dos encontros ocorriam através do aplicativo *Whatsapp*. Articulamos o uso do aplicativo de forma que os alunos seriam recompensados no jogo caso eles produzissem conteúdo que enriquecesse nossa narrativa. Utilizar as habilidades do componente de língua portuguesa só foi possível, inclusive, graças a essa articulação.

Dessa forma, produziram, publicaram textos de origens de personagens, criaram lugares fantásticos e trouxeram outros elementos que agregaram à narrativa, além de resumirem os encontros semanalmente. O fizeram, utilizando os recursos disponíveis na plataforma. Apesar disso, houve incidência de alunos que não tinham acesso ao aparelho celular. E o professor não obteve sucesso em incluir esses alunos nas produções de texto semanais, apesar das tentativas de encontrar alternativas que contornassem o problema.

Outro problema que veio à tona foi que um dos participantes acabou por revelar descontentamento em relação ao jogo, o que o levou a sair do grupo. Levando esse fato de um contexto reduzido como o nosso para um contexto real de sala de aula, esse fato poderia ser mais problemático. Isso, pois podemos inferir que o RPG pode não atender aos interesses de boa parcela dos estudantes, culminando em descontentamento e desinteresse na aula do professor. Por sua vez, o professor deve achar alternativas que contornem esse tipo de situação.

Além disso, o tempo foi extenso para fazer com que o componente curricular de língua inglesa pudesse ser utilizado em jogo de maneira coerente com a narração. Como relatado, demorou alguns encontros até que os alunos pudessem interagir com a língua inglesa. Nesse sentido, nosso estudo etnográfico revelou esse problema particular que pode indicar que determinados componentes curriculares podem sofrer com esse problema caso o método de jogo a ser seguido seja o mesmo desse estudo.

Apesar de todos os percalços, a experiência foi enriquecedora para o professor e para os alunos que se demonstraram animados até o último encontro. Jogamos. Maravilhamo-nos com a narrativa. Divertimo-nos com as interpretações e os alunos desenvolveram habilidades dos componentes curriculares de maneira lúdica e interessante. Tudo isso proporcionado pelo Role Playing Game, que sempre se prova um bom aliado da educação. Dessa forma, este trabalho reafirma que o RPG da forma como foi empregado nesta discussão pode ser uma ótima alternativa de atividade extracurricular nas escolas de ensino fundamental por ser uma atividade lúdica que vai ao encontro de desenvolver habilidades dos componentes curriculares. Também indica que o RPG deve ser extremamente bem planejado e articulado como ferramenta para ser significativo em contexto real de sala de aula. Sobretudo, alcançamos a máxima: RPG encanta, diverte e desenvolve os participantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina et al. **Gamificação: diálogos com a educação**. In Luciane Maria Fadel et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 04 Mar 23

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 09/02/23

*Cambridge Dictionary*. **Questions: yes-no questions (Are you feeling cold?)** .2023. Disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/questions-yes-no-questions-are-you-feeling-cold>> Acesso em: 23 Fev 23.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas: n. 23, p. 55-69, 1994.

Cassaro, Marcelo. **Manual 3D&T alpha**. Porto Alegre: Jambo, 2015.

Cavalcanti e M. Lopes. **Versão revisada do Texto-Base do Mini-Curso Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de línguas no Contexto Brasileiro**. Rio de Janeiro: X ENPULT, PUC, 1990.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento curricular referencial no ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza, Secretaria de Educação, Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 03 Jan.2023.

DA COSTA, Rodney Querino Ferreira; DA SILVA, Fabiana Rodrigues; GALHARDO, Eduardo. **O uso do RPG na escola como possível auxiliar pedagógico**. São Paulo: UNESP, 2005.

DE MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christie. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Artmed Editora, 2009.

DE SOUZA, Mauricio Rodrigues. **Uma questão de método: origens, limites e**



**possibilidades da etnografia para a psicologia social.** Psicologia USP, v. 25, n. 3, p. 307-316, 2014.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco; FERREIRA, Renata Marques. **Tutela jurídica do Whatsapp na sociedade da informação.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

GOMEZ, Marcos Vinicius de Andrade, FIALHO, Samuel Sampaio, NETO, Pedro Celestino Morais. **O Role Playing Game como ferramenta de Ensino da História.** Carangola: UEMG, 2017.

MAIA, C.M.; SCHEIBEL, M.F. **Didática: organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino Brasil S.A. 2012.

MAINARDES, J. **Pesquisa etnográfica: elementos essenciais.** Em: BOURGUIGNON, J. A. (Ed.). . Pesquisa social: Reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2009.

MALONE, T.W. **Toward a theory of intrinsically motivating instruction.** *Cognitive Science*, 4, p. 333-370, 1981.

PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. **RPG e História: O descobrimento do Brasil.** Revista NUPEM, v. 3, n. 4, p. 255-261, 2011.

SANTAELLA, L. **O papel do lúdico na aprendizagem.** São Paulo: Teias, v. 13, n. 30, p. 185-195, 2012.

Sprinthall, Norman A. & Srinthall, Richard C. **Psicologia Educacional.** Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1993.

TAROUCO, L. M. R.; ABREU, C. S.; ALVES, E. **Mídias na educação: a pedagogia e a tecnologia subjacentes.** Porto Alegre: Evangraf, 2017. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/MidiasEduc/livro/Midias%20educacao%20-%202017.pdf>. Acesso em: 09 Fev, 23.

VASQUES, R. C. **As potencialidades do RPG(Role Playing Game) na educação escolar, 179 f.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

Xavier, M. M, & Serafim, M. L. **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico.** São Paulo: Mentis Abertas, 2020.