

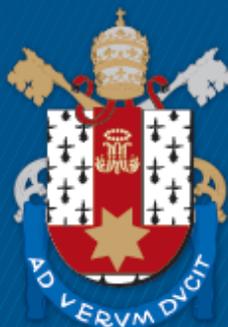
PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIO AUGUSTO PIRES POOL  
**DESAFIOS EDUCACIONAIS CRIATIVOS ASSOCIADOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES:**  
ESTUDO DE CASO CONSIDERANDO RPG EDUCACIONAL

Porto Alegre  
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIO AUGUSTO PIRES POOL

**DESAFIOS EDUCACIONAIS CRIATIVOS ASSOCIADOS ÀS PRÁTICAS  
DOCENTES: ESTUDO DE CASO CONSIDERANDO RPG EDUCACIONAL**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Maria Martins Giraffa  
Orientadora

Porto Alegre  
2017



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESAFIOS EDUCACIONAIS CRIATIVOS ASSOCIADOS ÀS PRÁTICAS  
DOCENTES: ESTUDO DE CASO CONSIDERANDO RPG EDUCACIONAL**

MARIO AUGUSTO PIRES POOL

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Porto Alegre  
2017

## CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

### Ficha Catalográfica

P821d Pool, Mario Augusto Pires

Desafios Educacionais Criativos Associados Às Práticas Docentes : estudo de Caso Considerando RPG Educacional / Mario Augusto Pires Pool . – 2018.

178 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa.

1. Cibercultura. 2. Desafios educacionais criativos. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação de professores. I. Giraffa, Lucia Maria Martins. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Teixeira CRB-10/1974

**DESAFIOS EDUCACIONAIS CRIATIVOS ASSOCIADOS ÀS PRÁTICAS  
DOCENTES: ESTUDO DE CASO CONSIDERANDO RPG EDUCACIONAL**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS (Orientadora)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> André Fagundes Pase – PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Pires Correa de Lacerda – FEEVALE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Conforto – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valderez Marina do Rosário Lima - PUCRS

Porto Alegre  
2017

*A minha cúmplice desta jornada, Claudia, pela parceria e pelo amor incondicional. Amo-te, infinitamente!*

*Aos meus filhos, Natano, Leonardo e Helena pelo encorajamento e pelo carinho do dia a dia.*

*A minha nora Georgea e ao meu neto Otto, que perpetuam a nossa família, cercando-nos de alegria e amor a cada momento.*

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Lúcia Giraffa, que, ao longo desta jornada, mostrou ser mais do que uma orientadora; uma amiga incondicional, um suporte afetivo e emocional que suavizou as dificuldades e as tensões, o meu eterno *obrigado!*

Também, a minha orientadora de mestrado, Professora Leda Lisia Franciosi Portal, incentivadora da continuidade desta etapa e amiga de coração.

A todas as docentes do PPGEduc, da PUCRS, que participaram do desenvolvimento deste trabalho e dos momentos significativos de evolução intelectual; em especial, à Professora Miriam Pires Corrêa de Lacerda, pelo seu envolvimento e seus temas instigantes, que inspiraram esta tese.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa ARGOS, pelo acompanhamento nas dores e angústias e na fraternal torcida durante esta jornada.

Ao meu amigo de doutoramento e de trabalho, Jonas Rodrigues Saraiva, pela paciência e pelo companheirismo das inúmeras discussões e correções que este volume exigiu.

Aos amigos da Universidade La Salle, Guilherme, Arthur, Patrícia, Tiago e Ana Margô, por tudo que representam neste momento da minha vida e na minha caminhada acadêmica.

Aos amigos Belmiro e Enrique, pelos bons momentos e risos, que, juntamente a nossa confraria, pudemos encontrar; o alento e o bom humor que ajudaram a combater as angústias do doutoramento.

A minha família, representada aqui pelas minhas irmãs, Marcia, Andréa e Karina, que muito apostaram e torceram por esta conquista.

Ao meu pai Mario, pelo amor incondicional e por estar presente com o seu bom humor e saúde ao longo desta caminhada.

A minha cunhada Maria Cecília, que além da admiração e cuidado está sempre presente nos desafios da nossa família.

Ao meu amigo e cunhado, Dr. Félix Bugueño, pela confiança e pelos longos ensinamentos na minha preparação para o ingresso neste programa de pós-graduação; meu profundo agradecimento.

Aos meus colegas da Reitoria da Universidade La Salle, Prof.<sup>a</sup> Vera Ramirez, Prof.<sup>o</sup> Renaldo Vieira (Pró-Reitores), Prof.<sup>o</sup> Irmão Cledes (Vice-Reitor), Prof.<sup>o</sup> Irmão Paulo Fossati (Reitor), pela aposta feita em mim e pelo apoio nos espaços de intersecção entre doutoramento e trabalho.

## RESUMO

Esta tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, inserida na linha de pesquisa FOPPE (Formação, Políticas e Práticas em Educação), investigou como os hábitos de lazer dos docentes contribuem para a criação de desafios educacionais criativos, a partir do estudo de professores que criaram RPGs educacionais. A pesquisa focalizou o professor que cria jogos de RPG e associa os conteúdos da sua disciplina às suas práticas pedagógicas ligadas aos desafios que propõe a seus alunos. Buscou-se, também, compreender como as práticas pedagógicas criadas por estes professores são influenciadas pelo fato de eles serem jogadores. Para entender as implicações dos hábitos de lazer no fazer docente, foi necessário verificar como se constituiu a formação desses docentes para que pudessem criar tais práticas. Do referencial teórico utilizado, destacam-se os autores: Bloom, Lévy, Carrano, Morin, Santaella, Amaral, Bergmann e Prensky. Como metodologia de pesquisa, adotou-se abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Como método de análise de dados, adotou-se a Análise Textual Discursiva, sendo os instrumentos de coleta de dados um questionário e uma entrevista. Os sujeitos desta pesquisa foram professores do ensino fundamental e médio que criaram ou adaptaram jogos do tipo RPG para poder trabalhar os conteúdos das suas disciplinas. Como contribuições desta tese, propusemos um guia para organização de práticas pedagógicas utilizando RPG, elementos para reflexão acerca da possibilidade/necessidade de rever o protagonismo docente, usando como elemento articulador/transversal seus hábitos de lazer, buscando contribuir para as discussões relacionadas à formação de professores. E, ampliar, o escopo de uso de jogos, especialmente tipo RPG, como recurso pedagógico nas etapas e formação que vão além dos anos iniciais. Entendemos que o aspecto lúdico e interdisciplinar desta modalidade de jogo se reforça na cibercultura.

**Palavras-chave:** RPG. Cibercultura. Desafios Educacionais Criativos. Práticas Pedagógicas. Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

*This thesis, linked to the Graduate Program in Education of the School of Humanities of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, included in the research line FOPPE (Training, Policies and Practices in Education), investigated how the leisure habits of teachers contribute to the creation of creative educational challenges, from the study of teachers who have created educational RPGs. It was investigated how the teacher who creates RPG games associates the contents of his discipline with his pedagogical practices linked to the challenges he proposes to his students. It was also sought to understand how the pedagogical practices created by these teachers are influenced by their being (a) a player. In order to understand the implications of leisure habits in teaching, it was necessary to verify how the formation of these teachers was constituted so that they could create such practices considering the structure of an RPG. Of the theoretical reference used, the following authors stand out: Bloom, Lévy, Carrano, Morin, Santaella, Amaral, Bergmann and Prensky. As a research methodology, a qualitative, case-study approach was adopted. As a method of data analysis, the Discursive Textual Analysis was adopted, the data collection instruments being a questionnaire and an interview. The subjects of this research were primary and secondary school teachers who created or adapted RPG games to be able to work the contents of their disciplines. As contributions of this thesis we propose a guide for the organization of pedagogical practices using RPG, elements for reflection on the possibility / necessity to revise the teaching protagonism, using as an articulating / transversal element its leisure habits, seeking to contribute to the discussions related to the formation of teachers . And, expand the scope of use of games, especially RPG type, as a pedagogical resource in the stages and training that go beyond the initial years. We understand that the playful and interdisciplinary aspect of this modality of play is strengthened in cyberculture.*

**Keywords:** *RPG. Cyberculture. Creative Educational Challenges. Pedagogical practice. Teacher training.*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Contextualização da pesquisa.....	26
Figura 2 - Taxonomia de Bloom revisada.....	60
Figura 3 – O modelo de Flipped Classroom ou Sala de Aula Invertida .....	63

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapeamento de trabalhos relacionados .....	72
Tabela 2 - Distribuição e categorias de trabalhos publicados e sua tipologia. ....	73
Tabela 3 – Distribuição de trabalhos publicados nas categorias ensino fundamental e ensino médio.....	73
Tabela 4 - Distribuição de trabalhos relacionados a RPG por área do conhecimento.....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED.....	Associação Brasileira de Educação a Distância
AD&D.....	<i>Advanced Dungeons and Dragons</i>
ANPED.....	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARGOS.....	Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação a Distância
ATD.....	Análise Textual Discursiva
CEFET-RJ.....	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso S. da Fonseca
D&D.....	<i>Dungeons and Dragons</i>
DEC.....	Desafios Educacionais Criativos
ENDIPE.....	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FOPPE.....	Formação, Políticas e Práticas em Educação
GEO MOODLE.....	Modelagem de Dados de Múltiplas Faces
GPS.....	<i>Global Positioning System</i>
ISSN.....	<i>International Standard Serial Number</i>
LARPS.....	<i>Live Action Role-Playing</i>
MMORPG.....	<i>Massively Multiplayer Online Role-Playing Game</i>
MOODLE.....	<i>Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment</i>
MUDS.....	Multiplayer Real-Time Virtual World
NUPEM.....	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ciências do Movimento
PUCRJ.....	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS.....	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RPG.....	<i>Role-Playing Game</i>
SBC.....	Sociedade Brasileira de Computação
SBGAMES.....	Evento Acadêmico de Jogos e Entretenimento da SBC
SENAI.....	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIPESQ.....	Sistema de Pesquisa da PUCRS
TD.....	Tecnologias Digitais
TSR.....	<i>The Sims Resource</i>
UEL.....	Universidade Estadual de Londrina
UESC.....	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFG.....	Universidade Federal de Goiás
UFMG.....	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA.....	Universidade Federal do Pará
UFPE.....	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR.....	Universidade Federal do Paraná
UFRJ.....	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE.....	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC.....	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRN.....	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ULBRA.....	Universidade Luterana do Brasil
UNEB.....	Universidade do Estado da Bahia
UNESP.....	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP.....	Universidade Estadual de Campinas
UNIME.....	Universidade Lauro de Freitas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
	OBJETIVOS.....	30
	CONTRIBUIÇÕES DESTA PESQUISA .....	31
	ESTRUTURA.....	32
<b>2</b>	<b>CONTEMPORANEIDADE: JUVENTUDES E SEUS CENÁRIOS.....</b>	<b>34</b>
2.1	JUVENTUDES E COTIDIANO .....	38
<b>3</b>	<b>CONHECENDO OS JOGOS DE RPG .....</b>	<b>45</b>
3.1	O RPG EDUCACIONAL .....	47
3.2	EXPERIÊNCIAS DO AUTOR COM RPG.....	50
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DOS JOGOS.....</b>	<b>55</b>
4.1	IMPLICAÇÕES DA SELEÇÃO/ADOÇÃO DE JOGOS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	55
4.2	OS JOGOS DE RPG NA FORMAÇÃO DE BASE DO PROFESSOR.....	58
<b>5</b>	<b>ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>69</b>
5.1	SUJEITOS.....	71
5.2	INSTRUMENTOS.....	72
5.3	ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS .....	74
5.4	ASPECTOS ÉTICOS .....	79
<b>6</b>	<b>TRABALHOS CORRELATOS E EXPERIMENTOS REALIZADOS.....</b>	<b>81</b>
6.1	EXPERIMENTOS REALIZADOS, HISTÓRICO E ETAPAS .....	84
6.1.1	“O ARQUIPÉLAGO DE SALLENAS” .....	85
6.1.1	“OS REINOS DE ARTON” .....	89
6.2	REFLEXÕES A PARTIR DOS JOGOS CONSTRUÍDOS .....	90
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>92</b>
7.1	O RPG E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS .....	92
7.2	PRÁTICAS ADAPTADAS COMO AUXÍLIO À MOTIVAÇÃO .....	94
7.3	DESAFIOS EDUCACIONAIS CRIATIVOS .....	97
7.4	ORGANIZAÇÃO DOCENTE.....	100
7.5	ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DE RPG .....	104
7.6	AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO RPG.....	108
7.7	ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES.....	109
7.8	BENEFÍCIOS DO RPG.....	111
7.9	PROTAGONISMO COMUNITÁRIO .....	115
7.10	PRÁTICAS CRIATIVAS.....	117
<b>8</b>	<b>RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES .....</b>	<b>120</b>
8.1	LIMITAÇÕES .....	123
8.2	TRABALHOS FUTUROS .....	124
8.3	GUIA NÃO PRESCRITIVO .....	125
8.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>143</b>
	APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido(1) .....	143
	APÊNDICE 2 – Questionário aplicado à entrevista .....	145
	APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2).....	151

APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista.....	152
APÊNDICE 5 – ATD – Organização das unidades de sentido e categorias.....	155
APÊNDICE 6 – Parecer do SIPESQ - PUCRS.....	156
<b>ANEXOS.....</b>	<b>157</b>
ANEXO 1 – RPG 01 .....	157
ANEXO 2 – RPG 02 .....	158
ANEXO 3 – RPG 03 .....	159
ANEXO 4 – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO .....	160
ANEXO 5 – SÍNTESE: “QUEM É QUEM NO RPG EDUCACIONAL” .....	171
ANEXO 6 – PUBLICAÇÕES RELACIONADAS COM A TESE.....	176

## 1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, muitos desafios e possibilidades se estabelecem para o ambiente educacional, especialmente devido ao cenário híbrido, fortemente influenciado pela ubiquidade das comunicações, pela dinamicidade e fluidez do conhecimento e pela necessidade de se (re)inventar o fazer diário em face de tantas opções e oportunidades que nos são ofertadas. Destacamos, de antemão, que não é nosso desejo afirmar que tudo o que existe ou o que vimos fazendo nada mais vale; desejamos começar esta interlocução enfatizando a necessidade de se considerarem mudanças em crenças, hábitos, seleção de recursos e abordagens relacionadas ao ambiente escolar (desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação).

Nesse contexto, é imperioso rever-se a organização de currículos, a formação docente, as práticas pedagógicas e os recursos digitais e analógicos (impressões, objetos, artefatos...) a fim de se poder auxiliar na motivação dos estudantes durante a construção de seu conhecimento.

Em tempos de IoT<sup>1</sup> (*Internet of Things*), nos quais a ubiquidade e a inteligência embutida nos objetos do cotidiano (celulares, carros, televisores, eletrodomésticos e outros) anunciam a quebra de paradigmas da contemporaneidade, e nos quais o indivíduo não produz mais sozinho e sim com pares, o entendimento das habilidades e competências a serem desenvolvidas na formação das pessoas requer dos docentes uma nova postura.

Nas interações entre docentes, em espaços formais (eventos, escola, outros) e informais, emergem comentários relacionados ao comportamento não participativo dos estudantes e às dificuldades que os professores encontram para trabalhar com a atual geração, aparentemente, não afeita ao estudo e desinteressada pelo ambiente rigidamente sistematizado que é ofertado pela escola. No que tange a um possível desinteresse pelo saber, por parte dos estudantes, não estamos de acordo. Acreditamos que existe, nos discentes, interesse por conhecimento, desde que este seja percebido como significativo para sua formação e interesses. Eles desejam receber informações que lhes permitam

---

<sup>1</sup>A *Internet* das Coisas (do inglês, *Internet of Things* – IoT), ou simplesmente *internet*, é uma rede de objetos físicos, veículos, prédios e outros que possuem tecnologia embarcada, sensores e conexão com rede capaz de coletar e transmitir dados.

construir soluções para os problemas que enfrentam ou enfrentarão, especialmente, em curto prazo.

Estamos acostumados ao modelo da sociedade industrial, em cuja época, o ritmo das mudanças era mais lento. O legado de tal concepção ainda permanece, em algum grau, no modelo que adotamos no ambiente escolar, com livros e materiais que apresentam conhecimento “consolidado”, de modo impresso, com difícil e dispendiosa atualização.

Cabe ressaltar que não somos contra materiais impressos. Porém, não há como não atentar para a dinamicidade e velocidade da produção/obsolescência do conhecimento em certas áreas, o que abre espaço generoso para o formato digital. Estudos da Organização Mundial do Comércio, da UNESCO e de especialistas em previsões de mercado apontam para as mudanças que advirão do uso massivo, intenso e revolucionário da *IoT*.

Ainda estamos acostumados a ofertar grandes volumes de informações para “durarem toda a vida”. Isso, porém, não é mais possível. O ambiente muda em ritmo ágil, e temos de formar pessoas para resolver problemas que ainda não existem. Aí residem os desafios e as possibilidades. Ou seja, cada vez mais, é recorrente a tradicional pergunta feita pelos estudantes: “onde eu vou usar isto?”. O docente é solicitado a respondê-la, tendo como expectativa, por parte do discente, a de que a informação possui aplicação prática, imediata no seu cotidiano.

Será essa uma percepção reducionista? Isso só ocorre agora ou sempre foi assim? Acreditamos que, dada a facilidade de acesso às informações, com o advento da *internet* e seus serviços, o estudante tenha amplificado a sensação de que o espaço de construção de conhecimento, ofertado, em grande parte, pela escola, está desvinculado do que se passa no mundo.

Estudantes, professores, pais, gestores e colaboradores que integram o ecossistema escolar se deparam atualmente com uma realidade diversa daquela observada no projeto tradicional da escola, sobretudo no conjunto de artefatos utilizados para apoiar a comunicação, o ensino e a aprendizagem. Certamente, dentre todos os atores, os mais afetados, no cenário de cibercultura<sup>2</sup>, são os professores. Estes são desafiados a reverem

---

<sup>2</sup> Pierre Lévy, ao publicar “A máquina universo” (1987), lapida o conceito de cibercultura ao indagar questões pertinentes ao movimento sociotecnocultural em que a sociedade está inserida. Segundo o filósofo, este é um tema polêmico e multifacetado em que culturas nacionais fundem-se a uma cultura globalizada e cibernética, envoltas no ciberespaço e orientadas por três princípios: interconexão, comunidades virtuais e

as suas práticas pedagógicas e a trabalharem de maneira diferente daquela em que foram formados.

A escola é composta de disciplinas individuais, associadas a distintas áreas do conhecimento. No entanto, os problemas da vida, os reais, não obedecem a esta compartimentalização. Eles requerem uma abordagem interdisciplinar para a sua solução. Assim, para organizarmos nossa trajetória de pesquisa, escolhemos focalizar o cotidiano do docente, expresso em práticas pedagógicas, estratégias, didáticas e atividades que ela/ele organiza para trabalhar com seus estudantes.

Para compor o cenário desta investigação, fizemos um recorte no ambiente escolar, considerando a interdisciplinaridade, inerente à construção de soluções para os problemas contemporâneos, e o hábito de jogar, cada vez mais frequente no cotidiano docente e discente.

As pessoas jogam, cada vez mais, dadas as facilidades ofertadas pelos dispositivos móveis e pelas redes sem fio. Joga-se desde jogos simples até sofisticados *games online*, com possibilidade de interação *multiplayer*, e com diversos recursos multimídia. Isso demonstra o fato de que o jogo voltou de forma intensa para o cotidiano das pessoas.

No caso do ambiente escolar, jogar sempre fez parte da rotina pedagógica, especialmente, na Educação Infantil e anos iniciais. Com relação aos demais níveis de ensino, dentre as diversas modalidades de jogos que podem ser inseridos no cotidiano escolar para auxiliar na interlocução de saberes, escolhemos os jogos do tipo RPG de mesa. Justificamos adiante esta escolha e suas implicações.

Ao atribuir relevância às questões advindas dos hábitos de lazer dos professores, especialmente daqueles que criam(aram) RPGs pedagógicos como elementos que oportunizam o desenvolvimento de desafios educacionais criativos, aproximamo-nos, naturalmente, dos modelos interdisciplinares de currículo e de seus pensadores, os quais primam pela convergência e pela interação das disciplinas, a partir da troca e da justaposição dos conhecimentos e das informações, num processo cooperativo para a resolução de problemas.

---

inteligência coletiva. Trata-se de um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 2010, p. 17).

Pombo, Guimarães e Lévy (1994) postulam que a necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento na educação vem sendo discutida no campo das teorias curriculares e das epistemologias pedagógicas. De modo geral, a literatura selecionada sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência, como propõe Gibbons (1997).

Na análise de Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Morin (2005) entende que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade. Para Morin (p. 23):

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Nesse sentido, segundo Fazenda (1979), a interdisciplinaridade se estabelece como articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produz como atitude e como modo de pensar, como pressuposto na organização curricular (JAPIASSU, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (GADOTTI, 1993) e, em nosso perceber, como elemento orientador na formação dos profissionais da Educação.

Ao buscar entender os “mecanismos” associados ao ato de ensinar e de aprender, no mundo contemporâneo, permeados pela interdisciplinaridade, percebe-se que o estudante de hoje já busca as informações de que necessita para resolver questões do seu

dia a dia de forma autônoma, utilizando-se de tecnologias digitais que estão ao seu alcance. Este *modus operandi*, de buscar informação e resolver problemas cotidianos, já está incorporado ao estilo de vida da juventude atual: eles estão quase sempre conectados.

Certa sensação de autonomia tem sido um dos elementos transformadores do modo de vida dos estudantes de hoje; provavelmente, isso também esteja contribuindo para que as aulas convencionais sejam muito questionadas por esta geração, o que nos remete a pensar o currículo e a sua concepção mais tradicional. Há séculos, as ciências e as suas áreas organizam-se por conteúdos, compartimentados em disciplinas muitas vezes herméticas e que não permitem o trânsito sem as devidas e esclarecidas permissões; acostumamo-nos a não associar saberes, e, sim, a colecionar grupos de conteúdos.

A questão está em entender que a operacionalização do currículo ainda segue constructos tão lineares quanto a sua concepção na Idade Média. Não contrapondo os autores anteriormente citados, mas permitindo uma interpretação mais associativa, podemos pensar que, ao estabelecermos processos que julgamos interdisciplinares, estamos transgredindo a lógica do currículo compartimentado e contido. Nesse sentido, temos, em Veiga-Neto (1996), duas premissas fundamentais: a primeira é a de que o currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional; a segunda é a de que deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações do espaço e do tempo que aconteceram na passagem do mundo medieval para a modernidade.

Segundo o autor, o mundo contemporâneo está vivendo uma ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, que se constituem em condições de possibilidade para fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que, até há pouco, ainda eram inexpressivos ou desconhecidos, como a globalização, a exacerbação da diferença, a fantasmagoria<sup>3</sup>, o hipercontrole, o hiperconsumo, a volatilidade dos mercados, etc.

Adotar a interdisciplinaridade não é desconstituir ou descaracterizar o currículo concebido, mas reforçá-lo, no sentido de propiciar que as inúmeras associações disciplinares e os constantes movimentos do trânsito de informações por diferentes áreas

---

<sup>3</sup>A fantasmagoria é a aparição das imagens-*phantasma*, que não correspondem ao real porque, na verdade, ao mesmo tempo em que são percebidas, não estão presentes; ao mesmo tempo em que buscam aparecer e corresponder ao real de algo, esse algo não existe como presença objetiva e, por isso mesmo, não pode ser representado como real (Walter Benjamin).

da ciência permitam ao professor e ao estudante a apropriação de espaços do saber ainda não conjugados. Pela lógica da cibercultura, estes acessos estão acontecendo de forma natural, transgredindo sem agredir, interagindo e aproximando o informante e o informado em um movimento que não se preocupa pela forma como o conteúdo se organiza, mas, sim, pelo espectro que ele atinge. Para Veiga-Neto (2002),

Se, por um lado, é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo. E, na medida em que tanto as práticas quanto o currículo se sustentam na disciplinaridade, é esta que funciona como um articulador entre ambos: as práticas e o currículo.

Cabe salientar que não fazemos crítica a métodos, processos ou à organização tradicional da escola, nem buscamos problematizar a questão numa perspectiva reducionista e antagônica, colocando professores de um lado e estudantes de outro, como na forma simplificada postulada por Prensky (2001), em sua menção aos nativos e imigrantes digitais. Prensky cunhou estes termos, na época em questão, início dos anos 2000, para chamar atenção ao fato de que tínhamos um novo contexto. Porém, percebemos hoje que não é possível apenas dicotomizar a questão, reduzindo-a a uma categorização de nascer antes ou depois do advento da *internet*. O fato de nascer antes ou depois não garante fluência digital<sup>4</sup>. Porém, crescer num ambiente onde as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano favorece o desenvolvimento de competências e habilidades que marcam a forma como o indivíduo se relaciona com o conhecimento, consigo mesmo e com as demais pessoas.

No ambiente escolar, esta questão reflete de forma peculiar, já que muitos docentes ainda não conseguem ter a concepção adequada das potencialidades ofertadas por certas tecnologias, especialmente aquelas que permitirão a ubiquidade<sup>5</sup> ou

---

<sup>4</sup> Aqui, entendido como o conjunto de competências e habilidades relacionadas à seleção e à adoção de tecnologias digitais para lazer, comunicação, trabalho e outras atividades inerentes (MODELSKI, 2015).

<sup>5</sup> Conforme Santaella (2013, p. 17), “[...] em termos tecnológicos, entende-se por ubiquidade a coordenação de dispositivos inteligentes, móveis e estacionários para prover aos usuários acesso imediato e universal à informação e novos serviços, de forma transparente, visando aumentar as capacidades humanas”. Ainda em relação à ubiquidade, Schlemmer (2014) afirma que se configura pela convergência e pela coexistência de espaços e tempos, digitais e analógicos, os quais chama de espaços de convivência híbridos e multimodais. Nesses espaços, “[...] diferentes tecnologias analógicas e digitais integram espaços presenciais físicos e *online*, constituindo novos espaços para o conhecer”. (SCHLEMMER, 2014, p.74).

comunicação ubíqua (SANTAELLA, 2013). Utilizar tecnologias que facilitem a mobilidade e permitam comunicar-se de forma síncrona ou assíncrona<sup>6</sup> com o seu grupo de relacionamento também traz, para o estudante da atualidade, outra dinâmica, no que tange ao comportamento e às atitudes de todos os momentos da vida. Considerando que resolver problemas faz parte do cotidiano, se for possível resolvê-los de maneira colaborativa, a construção de soluções tende a ficar mais interessante, gerando um conjunto de “lições aprendidas”<sup>7</sup>.

Percebe-se que os estudantes desta geração, acostumados à cibercultura, fazem isso de maneira “natural”, identificando soluções que transitam simultaneamente entre o mundo real e o digital. Nessa lógica, a Pedagogia da Abundância, defendida por Weller (2011), remete-nos a pensar que os recursos tecnológicos se associam aos conteúdos físicos e digitais, aliando-se a uma evolução natural por parte dos usuários, que independentemente da sua posição cultural ou intelectual, desfrutam de elementos tecnológicos que também permeiam a educação. Pensar em armazenamento na nuvem e outros serviços disponíveis a toda população promove o surgimento de uma nova modalidade de educação, possível dentro ou fora dos muros escolares.

Conforme Pase e Pellanda (2011), a alteração de cultura no uso de dispositivos móveis não é observada somente com a maior intensidade da conexão, tendo em vista que o indivíduo está agora conectado todo o tempo com a rede, mas também com o contexto do espaço físico. Pessoas trocam informações de forma virtual e se encontram fisicamente em algum local público. O "lugar" e o "encontro físico" são elementos novos na socialização da cibercultura, sendo potencializados pela amplitude atual da rede social, já que, originalmente, são mais ligados ao mundo *pré-internet*.

Para a maioria dos professores, o ambiente padrão para desenvolver seu trabalho ainda é a sala de aula presencial. Incluir novos espaços e novos formatos para se fazer Educação é um desafio que a *internet* e seus recursos nos ofertam. E acrescentamos que este “desafio”, na realidade, é uma oportunidade de revisar, melhorar e aprender.

---

<sup>6</sup> Tecnologia síncrona é o recurso que permite a troca instantânea informações entre distintas pessoas que se encontram conectadas em determinado momento. Tecnologia assíncrona é o recurso que possibilita estabelecer um diálogo entre os participantes sem a necessidade de todos estarem conectados ao mesmo tempo (POOL, 2016).

<sup>7</sup> Entendidas aqui como o grupo de informações interpretadas e utilizadas pelo estudante na resolução de problemas (POOL, 2016).

Na visão de Weller (2011), os benefícios da Pedagogia da Abundância nos remetem a entender os efeitos da “pedagogia da escassez”, que se desenvolveu na lógica de um modelo de um para muitos, quando se aproveita ao máximo o recurso escasso (o especialista). O autor exemplifica o modelo, incorporando a palestra como meio, ainda muito eficiente, de transmitir certos tipos de conteúdo de aprendizagem. Uma pedagogia instrutiva então pode ser vista como uma consequência direta das demandas de escassez.

Em uma era digital, em rede, o acesso ao conteúdo associado ocorre em uma escala diferente. Temos disponíveis (muitas vezes, gratuitamente) artigos de revistas, vídeos, *podcasts*, *slides* e postagens de *blog*. E não apenas o conteúdo é acessível, mas também as discussões, em fóruns, comentários e *blogs*. Além disso, há redes sociais de pares, especialistas e aprendizes. Os próprios especialistas podem ser mais facilmente acessados, e pode haver discussão em torno de seu conteúdo em fóruns dedicados.

Percebemos que as propostas por Weller enriquecem a discussão quanto à forma e à atitude imediatista para o consumo da informação. Trazendo tais entendimentos para o locus de nossa pesquisa, pode-se perceber que o professor também já pertence a este contexto. Naturalmente, está envolvido pelas tecnologias móveis e faz uso das informações digitais por meio de seus próprios dispositivos. Aqui, enfatizamos os *smartphones* e os *tablets*, que, se considerados no contexto profissional, são, com certeza, os maiores aliados para a ampliação da comunicação geracional.

Podemos, então, entender que cabe ao professor apostar no aprendizado baseado em recursos abundantes, e que ensinar seus alunos a pesquisar, selecionar informações de qualidade e se “movimentar” no ciberespaço faz parte de suas tarefas docentes.

A aprendizagem baseada em recursos (ABR, do inglês RBL) coloca os próprios recursos em primeiro plano na construção de conhecimento. Para Pais (2013),

A aprendizagem centrada em recursos (resource based learning) envolve uma forte apropriação do processo de ensino-aprendizagem pelos alunos e a tomada de consciência de que o conhecimento é algo de muito pessoal que se vai construindo de acordo com o ritmo de aprendizagem individual e os interesses pessoais. Atualmente, porquanto reconhecida a importância fundamental da personalidade do aprendiz no próprio processo de ensino-aprendizagem, esta metodologia apresenta um grande apelo ao trabalho do mediador enquanto elo de ligação [*sic.*] aos recursos, escritos e não escritos e de mobilizador ativo dos estudantes na procura dos mesmos.

O aparecimento de construções pedagógicas como a *Blended Learning and Flexible Delivery* (BLFD) reforçou o interesse na abordagem mais construtiva do conhecimento. Encarada como "a capacidade de escolher entre todas as instalações, tecnologia, media e materiais disponíveis, aqueles que melhor se aplicam ao conhecimento prévio e estilo de aprendizagem individual no sentido de alcançar um objetivo educacional", a BLFD é definida, segundo Orey (2002), como um caminho totalmente personalizado, do ponto de vista do aprendente, atribuindo-se ao professor um papel de *designer*, de modelador da experiência (CALADINE, 2002), empenhado em localizar, construir e disponibilizar recursos para os seus alunos, de molde a que estes possam atingir determinados objetivos académicos, no que se aproxima da RBL-ABR.

Assim, uma aprendizagem com essas características é um modelo educacional, desenhado por mediadores no sentido de mobilizar ativamente os alunos para uma multiplicidade de recursos, escritos e não escritos. Habitual e preferencialmente caberá ao professor da turma, em conjunto com outros professores (como, por exemplo, os docentes e/ou técnicos de TD), proceder à elaboração das planificações das unidades de ensino centradas na RBL-ABR. No entanto, pertencerá aos alunos a responsabilidade de seleção dos recursos, incluindo os humanos, que mais atraem as suas preferências individuais de aprendizagem, interesses e competências (THOMPSON; HENLEY, 2000).

Ryan (2000) usa a seguinte definição para aprendizagem baseada em recursos, retirada do Conselho Nacional Australiano de Educação Aberta e a Distância: é “um conjunto integrado de estratégias para promover o aprendizado centrado nos alunos em um contexto de educação em massa, através de uma combinação de recursos de aprendizagem especialmente concebidos e mídia interativa e tecnologias”.

O encontro físico é, então, uma consequência e não a causa de um grupo de relacionamentos, sendo antecedido pelas interações no ciberespaço. Lévy (1999, p. 92) define ciberespaço como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, cujo acesso é possível por intermédio da conexão estabelecida pela *internet*, à qual tanto os jovens como os seus professores estão conectados. As redes sociais digitais, que se formam a cada instante, criam vínculos

entre eles, promovendo interação e manipulação de informações que impactam/influenciam a construção do conhecimento.

Para despertar os professores para essa lógica, talvez necessitemos ressaltar esses pressupostos no contexto da sua formação de base. Desse modo, ações naturais e cotidianas já adotadas e advindas do uso das tecnologias podem autorizá-los a se apresentarem diante de seus estudantes de forma igualitária no contexto da cibercultura.

O estudante que hoje frequenta a Educação Básica, especialmente no ensino privado, em que as escolas possuem infraestrutura que permite a criação de atividades de pesquisa com uso intenso da *internet*, espera que seja considerada a possibilidade de utilizar tais recursos nas atividades escolares. Ou seja, ele/ela deseja que os hábitos que possui fora da escola, para lazer, busca de informações e outros, sejam considerados como alternativa também para estudar.

Nesse mesmo contexto, desponta novamente o hábito de jogar, cujas origens remontam à infância. Na Educação Infantil, o estudante é amplamente “exposto” a atividades lúdicas como elementos estratégicos da sua aprendizagem. Isso se “perde” à medida que avança nos anos escolares, ainda que se intensifique na vida fora da escola.

Na busca por estudar alternativas que pudessem compor opções para o ensinar e o aprender, encontramos, na experiência com os jogos de RPG, algumas das características do comportamento intuitivo e autônomo dos estudantes de hoje, os quais interagem naturalmente com regras e comandos, advindas de um mestre da partida, sem que isso gere conflitos, e, sim, interesse e proatividade na sua conduta. Ou seja, eles/elas estão acostumados a observar regras, limites e fazer pesquisas considerando a interdisciplinaridade, mesmo que isso não esteja explícito ou “consciente”.

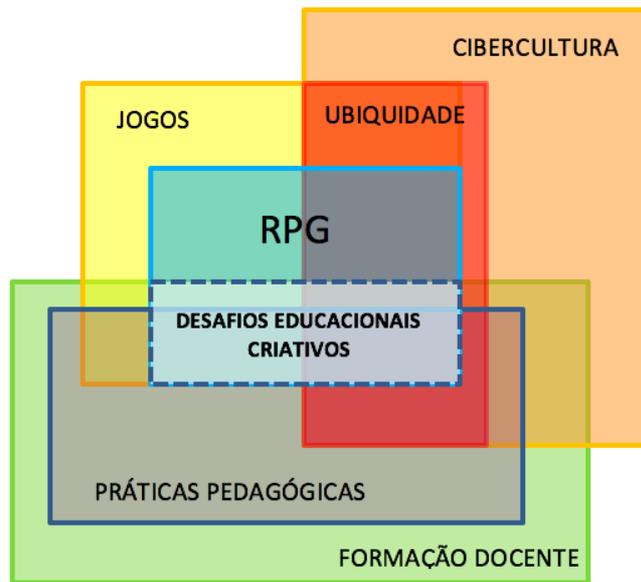
Os elementos e as regras que compõem esse formato de jogo, bem como os relatos e artigos científicos já publicados sobre as aplicações do uso de RPG em sala de aula, como os de Amaral e Bastos (2011), Cardoso (2008), Marcatto (1996), sugerem possibilidades para se criarem metodologias de ensino em que tanto o estudante quanto o professor irão envolver-se em desafios, pesquisar juntos, coletar informações e construir saberes para resolver determinadas situações-problema. Saberes que, se redefinidos e ressignificados, produziram conhecimentos mais interdialogados, “[...] resultados da reaproximação da prática e da teoria, e quem sabe, [...] circularidade dos saberes [...]” (GARCIA; MOREIRA, 2003, p. 9).

Esse tipo de jogo, o RPG, exercita também a aprendizagem social e cooperativa, na qual o convívio com os outros jogadores estimula, por exemplo, o trabalho em grupo. Além disso, pode-se criar uma concepção interessante associada ao uso do espaço presencial da sala de aula, pois, incorporando as tecnologias digitais a essa dinâmica, poderão surgir assuntos correlatos de interesse dos estudantes e que, posteriormente, serão aprofundados pelo professor. Tudo isso, de forma lúdica, dando espaço à construção de “Desafios Educacionais Criativos”, termo cunhado para esta tese, e que traduz o conceito de atividade mediada, participativa e desafiadora, em que o professor organizador do espaço escolar oferta a possibilidade de ocorrer trabalho colaborativo e flexível para abordar os conteúdos.

Para que isso seja possível, um novo *design* pedagógico é necessário. Portanto, é preciso que os professores sejam abertos a novos formatos de atividades, estimulando os seus estudantes, abrindo a possibilidade de experimentação e alternativas para a organização das suas aulas e permitindo, assim, o estabelecimento de novas atitudes educacionais. E, o mais importante, incluindo o estudante no planejamento e incentivando-o a desenvolver responsabilidades e comprometer-se a partir das suas habilidades e saberes. Acreditamos que deve existir um ambiente cooperativo que estimule o estabelecimento de condições favoráveis para que isso ocorra. Nesse sentido, o ambiente do jogo de RPG pode ser um elemento facilitador. Para melhor entendimento das áreas que concorreram para o contexto desta investigação, organizamos a figura 1.

Para a elaboração da figura 1, convergimos os cenários nos quais professores e estudantes transitam nas suas respectivas constituições, identificando, nesse contexto, espaços de pertencimento comuns, como a cibercultura, a ubiquidade e os jogos. Tais elementos de convergência possibilitaram associar o espaço dos jogos de RPG às práticas pedagógicas e à formação docente, fazendo emergir dessa intersecção os “Desafios Educacionais Criativos”.

Figura 1 – Contextualização da pesquisa



Fonte: Autor (2017).

Para quem convive com a atual geração, torna-se fundamental reconhecer esse comportamento e compreender seus formatos e seus espaços para que possa dialogar. Existe necessidade premente de entender a mecânica e o funcionamento das relações dos jovens com o mundo de hoje, visto que, no momento em que a juventude passou a utilizar a comunicação através de mecanismos e instrumentos que não apenas a sua fala natural, foi demarcado o nascimento de uma cultura de inter-relação “mediatizada”, na qual o mediador pode ser um equipamento. Para que a integração pedagógica aconteça, portanto, pais, professores e empregadores estão percebendo a necessidade de também se fazerem pertencer a estes espaços nos quais a comunicação se estabelece.

Para os professores dos estudantes de hoje, talvez, o maior desafio esteja em entender como os elementos que caracterizam esta geração, incluindo seu lazer e comunicação, por exemplo, podem auxiliar a criar espaços para propostas didáticas diferenciadas, que incluam essas capacidades e hábitos e os considerem nas atividades formais escolares.

Com relação à escolha do RPG como formato a ser focalizado nesta pesquisa, podem-se mencionar exemplos de trabalhos científicos na mesma direção. No trabalho de Martins (2015), a autora buscou investigar a gamificação das práticas docentes, e, nos seus achados, emergiu um curioso resultado: professores-jogadores, especialmente de

RPG, demonstram mais facilidade em organizar atividades com elementos de jogos do que professores que não têm o hábito de jogar. No trabalho de Giraffa, Muller e Moraes (2015), as autoras apresentam resultados de atividades gamificadas baseadas em enredos típicos de RPG e mostram os ganhos dessas práticas no ensino de programação para principiantes.

Esses trabalhos, envolvendo o uso do RPG com fins pedagógicos, foram escolhidos dentre as iniciativas de nosso grupo de pesquisa ARGOS – Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação a Distância da PUCRS<sup>8</sup>, como mote para esta investigação, justificando a escolha da modalidade RPG como o jogo que possui, na sua proposta, os elementos para tratar a questão da resolução de problemas de forma interdisciplinar, além de permitir o uso de abordagem de sala de aula invertida como uma das metodologias ativas preconizadas atualmente no cenário escolar. Nos capítulos seguintes, tratamos dessas questões mais detalhadamente.

Outro elemento motivador para a seleção da modalidade RPG está no fato de o autor ser um mestre de RPG e utilizá-lo para trabalhar conteúdos educacionais, conforme já divulgado em publicações anteriores<sup>9</sup>.

Em nossa trajetória de formação e profissão, surgiram muitas oportunidades nas quais atividades educacionais criativas e jogos estiveram presentes. No final da década de 90 e início dos anos 2000, criamos, em uma escola de informática, um curso para jovens com atividades de campo em que o uso das tecnologias digitais já era possível como prática de investigação e pesquisa. A proposta motivava os estudantes a trabalharem com equipamentos digitais pouco difundidos naquela época; utilizávamos notebook, GPS, bússolas digitais, pequenas estações climáticas, telefone celular<sup>10</sup>, rádios comunicadores, sinalizadores a laser, filmadoras, termômetros digitais, espectrômetros, impressoras portáteis, etiquetadoras térmicas, filmadoras e máquinas fotográficas

---

<sup>8</sup> <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/facedppg/ppge-eng/Introduction>.

<sup>9</sup> Como exemplos, o artigo *A construção de desafios educacionais criativos utilizando dinâmicas de RPG*, publicado pelo autor no Cadernos Anped, 2016, bem como o artigo *Jogando e aprendendo no Arquipélago de Sallenas: Construção de práticas pedagógicas baseadas em RPG*, publicado pelo autor em parceria com a orientadora deste trabalho nos anais do XIV Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital – SBGames, 2015.

<sup>10</sup> Primeiros modelos de telefones celulares, Nokia 5120, que operavam com a extinta tecnologia TDMA. Pesavam 170 g., conseguiam enviar SMS (até 160 caracteres), guardavam até 100 números na agenda, tinham chamada em espera, alarme, calculadora e uma impressionante lista de chamadas perdidas/recebidas/realizadas. A bateria de NiMh tinha capacidade de 900 mAh, suportando até 3 horas e 15 minutos de conversa e até 200 horas em espera.

digitais, e outros instrumentos não tão comuns para o dia a dia de uma escola. Essas atividades de campo eram os desafios da época e advinham de aulas não convencionais de computação, em que os jogos de RPG também estavam presentes.

Nessa ocasião, os jogos de RPG de mesa começaram a fazer parte do currículo do curso. Nos encontros, os estudantes passaram a ter oportunidade de conviver e desafiar-se por intermédio da atividade lúdica e dos seus personagens, desenvolvendo capacidade de relacionar-se em grupo e vivenciar a resolução de problemas advindos dos conteúdos da disciplina de informática, que eram incorporados à trama dos jogos, como elemento fundamental na construção desses conhecimentos.

Desde então, os jogos de RPG passaram a fazer parte dos estudos e também da rotina doméstica do autor, uma vez que até hoje essa atividade tem seu espaço rotineiro junto a seus filhos e amigos com encontros semanais para partidas de RPG de mesa em espaço fixo na casa do autor.

Além dos jogos, na esteira dos estudos de novas realidades que influenciam os jovens e do comportamento juvenil na cibercultura, já em nossa dissertação de mestrado, intitulada “O adolescente e a sua relação com a virtualidade: a busca da autonomia pelo uso do Chat”, defendida na Faculdade de Educação da PUCRS, em 2005, pudemos pesquisar, à época, a mediação digital através da compreensão do uso do Chat pelos adolescentes, identificando, na sua busca pela autonomia, o uso deste recurso na construção de suas relações. Versamos também sobre como as possíveis mudanças na sua organização diária, amparados pela comunicação digital, afetavam o seu cotidiano.

Embasada em uma perspectiva teórica que relacionou os movimentos e conceitos tanto de juventudes como de cibercultura, a pesquisa procurou apontar as aplicações do uso informal da ferramenta Chat como recurso pedagógico, na visão dos próprios entrevistados e também numa análise construtiva de suas reais possibilidades de um uso mediático natural entre escola e estudante. O campo da pesquisa centrou-se em um grupo de estudantes universitários e usuários diários de um mesmo sistema de Chat por mais de cinco anos.

Uma vez definido o contexto e o problema focalizado pelo presente trabalho, ou seja, a desmotivação dos estudantes para realizar as atividades escolares tendo em vista a falta de entendimento da aplicação dos conhecimentos adquiridos para resolver problemas complexos, bem como a preocupação docente em desenvolver desafios

educacionais criativos para auxiliar os estudantes a construírem conhecimentos para resolver esses problemas complexos, elencamos como questão norteadora: *Como hábitos de lazer dos docentes podem contribuir para a criação de desafios educacionais criativos associados às práticas pedagógicas, a partir do estudo de professores que criaram RPGs<sup>11</sup> educacionais?*

Decorrentes dessa questão central, emergem as seguintes questões correlatas:

- 1 *Qual a influência do fato de ele(a) ser jogador(a) na organização destas práticas?*
- 2 *Como se constituiu a formação deste(a) docente para que ele/ela pudesse criar estas práticas considerando a estrutura de um RPG?*
- 3 *Quanto desta formação pode ou deve ser incorporado nos currículos de formação docente?*

Tendo sido definidos esses elementos para a organização da pesquisa, buscou-se identificar saberes fundamentais para uma formação interdisciplinar de base, associada aos hábitos de lazer do docente, e, no recorte desta tese, às dinâmicas relacionadas aos jogos de RPG, a fim de que os professores, em uma nova interlocução educacional mais criativa, auxiliem os estudantes a fazerem associações entre seus hábitos de lazer e as necessidades inerentes ao estudo formal, a partir da vivência do professor-jogador.

Ao investigar a mecânica dos jogos de RPG, ofertamos um caminho alternativo para compreender e propor novos entendimentos acerca de práticas educacionais criativas que sejam consideradas na formação docente. Ou seja, que a partir do hábito de “jogar”, podemos encontrar elementos para apoiar a aprendizagem dos estudantes<sup>12</sup> por meio da construção de desafios criativos organizados por seus professores, aproximando os hábitos de lazer de discentes e docentes para o estabelecimento de um espaço, na escola, onde se reforça a ideia de aprender se divertindo. Este é um “conceito-chave” nesta tese: o prazer de aprender.

Nesse contexto, a tese que defendemos é a de que: *um caminho para auxiliar a motivar estudantes na construção de seu conhecimento é ofertar desafios educacionais*

---

<sup>11</sup> RPG, sigla em Inglês para *Role-Playing Game*, ou Jogos de Interpretação (tradução do autor).

<sup>12</sup> Que transponham a Educação Infantil e as Séries Iniciais onde o lúdico se faz presente nas atividades ofertadas aos estudantes.

*criativos, permitindo-lhes fazer associações entre seus hábitos de lazer e as necessidades inerentes do estudo formal.* E, para que tais desafios sejam ofertados, o professor também deve observar seus próprios hábitos de lazer de forma reflexiva, buscando, em si, o entendimento daquilo que o move, que o motiva, que o mobiliza e que o encanta. A aprendizagem está diretamente ligada à emoção. Esta ideia é corroborada por Alonso (2009), Coutinho e Lisboa (2011) e Bates (2016), que defendem a necessidade de aproximação daquilo que acontece no cotidiano dos estudantes com o que ocorre no ambiente escolar.

A transversalidade defendida por Pereira (2016) é aqui resgatada. Acreditamos que não basta propor uma disciplina para promover tal reflexão. Será necessário promover uma discussão que permeie todo o currículo, numa transversalidade.

Ou seja, a partir do estudo de docentes que criaram RPGs educacionais para trabalhar os conteúdos das suas disciplinas, é possível compreender como seus hábitos de lazer contribuíram para o processo de criação e inovação das suas práticas pedagógicas. E isso pode ser considerado com outros *hobbies* ou lazers escolhidos pelo docente. Ao final desta investigação, apontamos elementos que permitem estabelecer esta transversalidade, e indicamos algumas reflexões para se tratar disso nos currículos de formação do professor.

## OBJETIVOS

Tendo sido definidos o contexto, a problemática e a questão de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral desta tese o seguinte: *investigar como os hábitos de lazer docente podem contribuir para criação de desafios educacionais criativos, a partir de uma abordagem interdisciplinar, tendo como recorte os jogos de RPG de mesa.*

Como objetivos específicos, temos:

- 1. Compreender como o professor que desenvolve RPGs educacionais associa sua experiência como jogador para criar suas práticas pedagógicas.*
- 2. Entender como o conhecimento tácito oriundo do hábito de lazer do professor jogador de RPG pode ser associado ao currículo de formação docente.*

## CONTRIBUIÇÕES DESTA PESQUISA

No que tange à investigação associada a esta tese, destacamos que o tema escolhido é atual, e a discussão postulada, relevante, dado o contexto da cibercultura e o uso cada vez mais frequente dos jogos. A pesquisa se apoia nas questões relativas à interdisciplinaridade, dado o caráter multidisciplinar que o uso dos jogos de RPG suscita ao longo do seu enredo, permitindo ao professor resgatar junto aos seus estudantes associações entre diferentes conteúdos e áreas da ciência. Assim, a pesquisa demonstrou a sua importância ao trazer um cenário prático do uso desta lógica relacional e epistemológica.

Ao se falar em interdisciplinaridade, resgatamos Franco et al. (2013, p.5), que destacam:

A interdisciplinaridade é, especialmente, um modo diferente de se pensar essa realidade múltipla e complexa; consiste em articular bem uma lógica relacional organizando uma epistemologia que dê conta desta complexidade. A interdisciplinaridade torna-se produto de uma profunda recomposição dos quadros conceituais e filosófico normativos por meio dos quais pensamos.

Apoiamo-nos, também, em Cardoso (2016), para enfatizar que a interdisciplinaridade não existe por si só; depende da interpretação, aplicação e avaliação feita na prática cotidiana singular (e não individual) de cada professor. Cardoso ressalta o risco recorrente em usar o termo como se fosse inerente a qualquer processo pedagógico. Quando mencionamos interdisciplinaridade, queremos tratar de múltiplos saberes concorrendo para resolução de problemas; no caso do espaço escolar, estes ainda estão compartimentados nas disciplinas, causando dificuldades aos estudantes para fazerem as devidas associações.

Em tempos de cibercultura, com o fomento e o incentivo para jogar em diferentes espaços e a oportunidade de criar práticas pedagógicas que se aproximem do cotidiano dos estudantes, o uso de RPG educacional pode contribuir para o pensar interdisciplinar dos estudantes, desde que essas reflexões sejam incorporadas aos currículos de formação docente de maneira transversal. Ou seja, acreditamos que essa discussão deve fazer parte das disciplinas que abordam estratégias, práticas pedagógicas

e didáticas. Não acreditamos que apenas a inserção de uma disciplina que trate de jogos e suas modalidades seja capaz de operar uma transformação no pensar e no fazer docente, visando à inclusão dos jogos como elementos articuladores de saberes diversos, como no caso do RPG. Até podemos crer que seria um acréscimo interessante ao currículo de formação docente ter uma disciplina (ou mais) que concentrasse essa discussão, sem, no entanto, em nosso modo de ver, promover por completo e de modo profícuo a devida articulação. Precisamos, assim como no caso da inclusão da tecnologia como recurso no espaço educacional, ampliar os pontos de tangência para que a discussão/reflexão se torne parte da construção do fazer docente.

## ESTRUTURA

Este volume de tese está estruturado em oito capítulos, nos quais introduzimos e contextualizamos o lócus da pesquisa e mostramos as questões envolvidas nos desafios da educação em sua busca por melhores práticas, considerando a necessidade de um novo engajamento tanto por parte dos estudantes como dos professores; avaliamos as questões relacionadas à cibercultura, à interdisciplinaridade, às tecnologias digitais, à formação de professores e às possibilidades dos jogos de RPG no contexto educacional.

Também apresentamos a tese e a sua contextualização, seus objetivos e contribuições, a partir do olhar da formação de professores, bem como os aspectos que tangem à motivação na educação. Apresentamos uma expressão cunhada por nós, que tangencia os elementos aqui pesquisados, denominada DEC (*Desafios Educacionais Criativos*), que representa uma ruptura e uma possibilidade, respeitando os currículos compartimentados do sistema educacional vigente, de associar dinâmicas e atividades educacionais as quais transitem entre as diferentes disciplinas e seus conteúdos, promovendo o processo transdisciplinar a partir da lógica do jogo.

Nos capítulos seguintes, marcamos os aspectos da contemporaneidade e das juventudes, analisando seus hábitos, cotidiano e as características que traduzem os traços da personalidade juvenil em tempos de cibercultura e ubiquidade. A partir de conceitos da literatura, analisamos o hábito de jogar e a sua representatividade na vida dos estudantes e professores.

O volume dedica um capítulo específico à apresentação e à discussão dos jogos de RPG, abordando seu surgimento, suas características e as diferentes modalidades para as quais evoluíram ao longo das últimas décadas. Descreve a experiência do autor com esses jogos, vinculados as suas práticas educacionais. Em outro capítulo, apresentamos as implicações dos jogos na formação docente, bem como propomos uma abordagem didática e pedagógica associada ao jogo em si.

O volume é finalizado com a descrição de experimentos, trabalhos correlatos e reflexões a partir do uso de jogos no contexto didático-pedagógico, preparando o ambiente da tese para a análise dos dados da pesquisa, e os resultados colhidos com os entrevistados.

## 2 CONTEMPORANEIDADE: JUVENTUDES E SEUS CENÁRIOS

Desde que Tim Berners-Lee criou o primeiro servidor *web*, em 1990, muita coisa mudou no que hoje conhecemos como *internet*. Esse meio foi um dos grandes transformadores da nossa sociedade, influenciando o modo como nos comunicamos e como nos relacionamos. Se os primeiros *sites* fundados foram de universidades norte-americanas, o grande destaque da *web* atualmente são as redes sociais. *Twitter* e *Facebook* estão hoje entre os 20 mais acessados, pelo menos no Brasil.

A juventude contemporânea vem criando um ambiente virtual que permite o surgimento da sua personalidade eletrônica. Os ídolos e as referências mudam constantemente, a comunicação é instantânea e móvel. Esse ambiente, que chamamos de “ciberespaço” e que se conceitua na condição de ter os indivíduos ou “internautas” usuários do sistema claramente identificados como personalidades ou identidades condutoras das ações de comunicação através da rede mundial, também muda constantemente, criando novos padrões de comportamento e de aceitação cada vez mais diferentes dos comportamentos convencionais de relacionamento humano. Para quem convive com a atual geração, tornou-se fundamental reconhecer este comportamento e como ele se dá; compreender integralmente seus formatos e seus espaços é fundamental para que se possa dialogar.

O mundo das redes sociais não conhece limites de privacidade; tudo é público e veloz, gerando as mais superficiais conclusões, bem como as mais sérias e verdadeiras divulgações. Descobrir que o recurso tecnológico altera o comportamento é algo que historicamente nos moldou como sociedade. Nossa evolução se deu em torno do descobrimento das máquinas e, por meio do seu uso, os destinos do homem foram sendo escritos. Se o ciberespaço é um meio pelo qual acreditamos estar alterando alguns hábitos e comportamentos de nossos jovens, em que consiste a sua grandeza? E como o recurso por si próprio diferencia-se dos outros meios de comunicação? Nas mãos de um jovem, essa grandeza pode ser demonstrada de que forma?

Para Sodré (1996, p. 49-50), a socialização mediada pelos meios tecnológicos promove novas formas de interagir. O autor acrescenta que o corpo do indivíduo se enreda na trama tecnológica. Não mais registra a predominância de relações primárias ou cara a cara, como descreve a sociologia tradicional, mas defende a interface como motor de

contato entre os indivíduos. A informação converte-se, nos termos da cibernética, num processo de administração da vida social.

A juventude expressa a imagem da vitalidade e da energia; é a fase da vida em que melhor desempenhamos nossas funções físicas e assimilamos capacidades de memória e raciocínio lógico. Com este componente, podemos analisar o quanto a disponibilidade de acesso e o uso costumeiro ou rotineiro das redes sociais permitem às juventudes uma mobilidade na sua comunicação, bem como outra forma de organizar seu dia a dia, uma vez que seus contatos se tornam mais eficientes e múltiplos.

Em muitos relatos pela *web*, encontramos indícios do chamado “tempo livre do jovem”. Muitas são as horas dedicadas a navegar na *internet*, independente de quando e onde, graças aos dispositivos móveis existentes hoje; por sua vez, o ato de conversar com os amigos via rede social está incorporado às ações naturais do cotidiano. Independentemente da quantidade de horas gastas nessa atividade, fica evidente que o ócio quase sempre se dá quando o celular ou o computador está disponível ao jovem. Há uma década, ouvíamos falas como “*Se não tenho nada para fazer, então vou para o Chat<sup>13</sup> falar com os amigos*”, mostrando que existia a preferência por outras atividades, e que o Chat era a melhor alternativa para a ocupação do tempo de quem estava sem programa presencial. Atualmente, o antigo Chat, incorporado pelas redes sociais, está presente integralmente nos dispositivos móveis, celulares e *smartphones*, “pendurados” aos corpos dos jovens e dos adultos, fazendo deste um hábito constante e independente do tempo livre.

Não é objetivo desta tese aprofundar uma investigação sobre as consequências do tempo livre e da ociosidade na vida dos jovens; apenas percebemos o compromisso de citar a ação do uso constante da comunicação *online* como um recurso que o jovem adota. Embora muito se escute na fala dos pais que a ociosidade pode desviar a conduta do estudante, que procura, muitas vezes, em ações mais arriscadas e perigosas, o preenchimento do seu tempo livre, salientamos que a solução para evitar este tipo de problema não está no uso indiscriminado das redes sociais nos momentos ociosos. Não são poucos os relatos de jovens que se envolveram em diferentes e complicados

---

<sup>13</sup> Sala de bate papo *online*, muito comum no início dos anos 2000 e disponível geralmente nas plataformas de computadores *desktop* (gabinete de mesa).

problemas de má conduta e infrações, sem sair de dentro do quarto, fazendo uso apenas do computador e de seus acessos.

A capacidade de ocultar a identidade e abrir caminhos de conduta duvidosa pela *internet* é maior do que se imagina, e, quem sabe, mais perigosa que em situações reais<sup>14</sup>. A possibilidade de acessar o interior de um cofre de banco fisicamente é, na prática, pequena para um jovem; porém, a capacidade de criar um falso perfil em uma rede social e obter com isso alguma notoriedade pode ser a diferença e a frágil fronteira entre o comportamento lícito e o delito.

Sendo assim, voltamos a refletir sobre que a conduta diante do meio está ligada diretamente à formação do ser, não importando a grandeza das conexões que o recurso das redes permite realizar em tempo recorde, mas, sim, a qualidade dessa comunicação em intenções e objetivos por parte do usuário.

Para os jovens, a conquista da autonomia parece ser o caminho mais seguro para sustentar a sua autoafirmação e o reconhecimento da sua importância na sociedade. Vivenciar isso diante dos grupos é uma atitude fundamental na busca do respeito e da demarcação do seu espaço; entretanto, perante a família, essa autonomia pode tornar-se uma ação de rebeldia e de instabilidade afetiva, pois a dependência econômica e civil muitas vezes os prende aos cuidados de pai e mãe.

Os avanços tecnológicos acarretaram a informatização e reconfiguração das formas de produzir e consumir cultura. Dessa maneira, a sociedade contemporânea, definida por Castells (2002) como “sociedade em rede”, é caracterizada como sociedade informacional, estruturada em torno das tecnologias de informação e comunicação. A flexibilidade da sociedade, organizada pela estrutura da rede abarca um sistema de mídia altamente diversificado.

Com a emergência da rede mundial de computadores, o mundo está cada vez mais conectado, com informações que podem ser acessadas, por meio da *web*, de praticamente todos os cantos do globo. Nessa mudança, decorrente da evolução tecnológica, os jovens internautas criam diferentes olhares e perspectivas diante dos referenciais de cultura e comunicação. Essa tendência coloca em voga a questão da juventude. Uma juventude que, com seus pares, estabelece suas próprias normas e

---

<sup>14</sup> Aqui, em oposição ao conceito de situações virtuais.

referenciais, criando vínculos sociais e afetivos também nas relações mediadas pelas tecnologias digitais, dentro de processos comunicacionais repletos de simbolismos, confianças, relações de poder, fragilidades e ambiguidades.

Buscando uma reflexão sobre as diversas formas de ser jovem na contemporaneidade, Dayrell (2003) e Carrano (2003) propõem repensar a denominação dessa faixa etária não a utilizando no singular, mas no plural: *juventudes*. Isso porque, de acordo com Dayrell (2003, p. 42), “essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também nas regiões geográficas, dentre outros aspectos”. Para esse autor, a condição social e o tipo de representação das juventudes são construídos nos diversos contextos sociais, como ele mesmo identificou ao investigar jovens das camadas populares.

Entretanto, como o autor percebeu em sua pesquisa, há diferentes modos de ser jovem, pois, além da classe social, outros fatores são igualmente importantes na constituição das juventudes. As múltiplas culturas juvenis, nomeadas de “juventudes plurais”, de acordo com Azevedo, Garbin e Moro (2012), vêm “produzindo significativas mudanças não somente nos sujeitos, mas também nas próprias instituições responsáveis por sua formação, a exemplo da escola”. Caberia perguntar aqui: os diversos espaços nos quais as juventudes plurais circulam estariam considerando as inúmeras formas juvenis de manifestar-se culturalmente?

Além disso, Carrano (2003) também considera a cidade em que vivemos um espaço educativo e identifica dois sujeitos nessa relação: os jovens e a cidade. E é na promoção dessa relação que jovens produzem conhecimentos e ações que transformam a cidade numa “esfera educacional ampliada que se processa na heterogeneidade de espaços sociais praticados” (CARRANO, 2003, p. 16). O movimento intenso dos jovens nos diferentes contextos formais e não formais de educação propicia que suas experiências sociais também sejam contadas e recontadas nas redes digitais a partir das inúmeras interações cotidianas que estabelecem com outros sujeitos.

Afinal, como os jovens vêm interagindo e participando com seus pares e com as informações que circulam nas redes sociais da *internet*? Recuero (2013) aponta que *sites* de redes sociais da *internet* trouxeram contribuições para que os pesquisadores pudessem compreender a relação entre os espaços físicos (*off-line*) e os espaços eletrônicos (*online*) nos laços sociais e afetivos construídos entre as pessoas. Nas palavras da autora,

“ninguém esperava que essas ferramentas tivessem um impacto tão profundo nas redes sociais e que sua transmutação para o ambiente *online* pudesse igualmente impactar de forma tão pungente as práticas sociais também no espaço off-line” (p. 51).

Dessa forma, pensamos que uma análise mais detalhada para investigar se o recurso do ciberespaço pode oferecer algum tipo de ação virtual capaz de substituir alguma das dependências das juventudes, que, por algum motivo, tenha fugido do espectro familiar, faz-se necessária.

É no ciberespaço que reduzimos as distâncias. Os usuários de uma rede social, por exemplo, conseguem falar com um grupo de amigos em diferentes lugares, o que seria impossível, presencialmente, ao mesmo tempo com todos; assim, o “cotidiano” da vida dos jovens usuários das redes vai se revelando.

## 2.1 JUVENTUDES E COTIDIANO

O cotidiano pode representar, na vida de um jovem, um significado um pouco mais ousado do que na vida de um adulto: para este último, poderíamos até dizer que o cotidiano representa uma rotina de acontecimentos já estabelecidos pelas tarefas diárias do trabalho, culminando com alguma programação de lazer, resultado dos ganhos deste trabalho. Já na visão da juventude, o cotidiano é tão instável quanto a sua própria condição biopsicossocial. A resposta aos estímulos do meio e às atividades que o grupo de amigos exerce determina, em primeira ordem, a construção de uma vida cheia de ousadias e experiências novas, necessárias ao desenvolvimento e à percepção da sua autonomia e responsabilidade. Com isso, o cotidiano pode ser marcado por acontecimentos regrados pela vida escolar e/ou pelo trabalho, segundo a condição social do estudante, e pelas atividades diárias.

Algumas outras relações com o cotidiano, em que estão incluídas ações mais reservadas e íntimas da juventude, parecem obedecer a certa regra particular. Uma garantia de organização pessoal mais acertada, podendo ser repetidas por quase toda a vida do jovem, pois muitas dessas rotinas ou “hábitos” podem ter continuidade na vida adulta. Por exemplo: ler *e-mails* ou ficar descalço no exato instante em que se chega em casa.

Sentir-se livre, autônomo e apto a experimentar diferentes situações de relacionamento por decisão própria, sem interferências da família, são características marcantes das fases da juventude, que vêm ganhando atualmente um reforço através da tecnologia. Segundo Pool (2005),

sabemos que o acesso irrestrito a esses meios, está numa proporção mais próxima e afinada à geração infantil e jovem do que à dos seus provedores, conseqüentemente é bem comum encontrarmos, nas filas de banco, os filhos operando os caixas automáticos para seus pais, e não muito distante, também, ouvirmos frequentemente pais orgulhosos ao dizer que seus filhos entendem tudo de computador, de som, de vídeo e de tantos outros artefatos tecnológicos atuais (de última geração).

Isso não significa que os adultos não dominem ou entendam um pouco de tais equipamentos, mas o grau de interesse é completamente diferente sob o olhar de cada geração.

Os adultos geralmente são pragmáticos e objetivos no que tange à tecnologia; a eles interessa saber para que serve e como se acionam determinados equipamentos, o que, uma vez aprendido, dará a funcionalidade eventual, apenas, quando necessário. Já, aos olhos dos jovens, tais artefatos significam mais. Nestes objetos, existem olhares e curiosidades, magias e descobertas para seu uso, próprios da idade de quem busca uma identificação com o novo, com o inusitado. Se analisarmos as características, tanto do objeto quanto do jovem, não será nada difícil perceber que, nessa relação, existe uma zona proximal que fará com certeza uma união natural.

Nesse sentido, parece possível até mesmo inferir como poderia ser a linha de raciocínio, talvez inconsciente, de um jovem: se, para alcançar um grau maior de independência é necessária a aquisição de conhecimentos e domínios que possam sustentar minhas vontades e decisões e se existe uma área deste conhecimento também frequentada e largamente utilizada pelos adultos, na qual posso me destacar e dominar sem maiores esforços, por que então não me favorecer dessa vantagem para gozar de mais liberdade?

Retomando a reflexão, através do ciberespaço, a juventude se enxerga como ser autônomo, na medida em que exercita o relacionamento com um grau elevado de tomadas de decisão, responsabilidades, compromissos e ações pelas quais terá que responder e das quais terá de assumir autoria. Embora o universo da cibercultura seja o virtual, seus

mecanismos só existem e funcionam através da manipulação do homem, o que institui o recurso, apenas, como um meio e faz deste jovem o personagem principal dos acontecimentos, o que geralmente culmina em ações presenciais e na aproximação real do indivíduo.

Bretas (2000), em seu estudo sobre interações telemáticas de jovens internautas em Belo Horizonte, constatou que grande parte dos jovens pesquisados formava turmas na *web* e com elas se encontravam no espaço urbano. A *internet* estava servindo para cultivar amizades criadas pelas afinidades observadas nas salas de bate-papo. Ao analisar o conteúdo das *homepages* desenvolvidas por esses jovens, a autora percebeu que estes não queriam apenas se tornar conhecidos, mas também tinham um objetivo bem prosaico: *entrar em contato com quem mora na mesma cidade e frequenta lugares parecidos*. Ela procurou mostrar que a rede não funcionava apenas como espaço diferenciado de sociabilidade, mas ajudava a criar relações reais e a reforçá-las. Logo, o estudo da professora nos mostra que sociabilidades virtuais podem deflagrar encontros onde posteriormente ocorrerá a sociabilidade *face a face*.

Entre os jovens, percebe-se que estabelecer costumes, comunicação, estilos de moda, hábitos e até alimentação, diferentemente dos adultos, faz com que uma fronteira cultural seja estabelecida, resguardando a possibilidade de invasões, por parte dos adultos, de um espaço (embora temporário) já conquistado, e que, por mais controverso que seja, possui suas regras e leis de uma conduta típica desta idade.

Se os movimentos culturais têm a força de penetrar no ambiente virtual, preservando suas características e trazendo novos adeptos, é bem provável que a sua força esteja fixada na cultura presencial que lhe faz jus; poder entrar na *internet* e identificar-se com algum grupo que por lá esteja colabora com a juventude no seu autorreconhecimento, na fixação da sua marca, na reafirmação da sua existência e da identidade do momento. Tudo aquilo que nascer a partir daí pode ser conceituado como acessório cultural. Vemos essas variações como simples adaptações e modismos ditados por uma cultura mais forte, e já reconhecidos.

Segundo De Lacerda (2012),

observando o conceito de juventude é interessante notar que vimos tentando constituir, de forma arbitrária, uma homogeneidade teórica que, em absoluto, recobre a heterogeneidade da vida em suas múltiplas e ricas manifestações. Essa armadilha, que nos enlaça e nos confere

segurança, tem favorecido que acreditemos na existência de atributos comuns a todo e qualquer jovem. Na cena contemporânea, as juventudes têm muitas faces, inundam diferentes paisagens com sua diversidade, destilam suas falas em diferentes espaços, desafiam em sua irreverência o *status quo*...

Apenas fazemos uma ressalva para aqueles grupos originados da própria cibercultura, cujas raízes estão construídas no agrupamento dos usuários e ligadas às questões da cibernética e da informática, tal como são os grupos que discutem programação de computador, jogos de rede, a própria rede social e outros fenômenos da *internet* e dos computadores.

Afirmamos que a riqueza maior da diversidade da rede social justamente está na pluralidade da vida dos jovens. Se não fosse este componente, quem sabe, teríamos uma única rede social chamada “juventudes” ou “adolescências”, o que poderia inibir o desenvolvimento criativo e multivivencial das relações nesta idade; é um grande benefício poder vivenciar outras formas de pensamento e estilos de vida na busca da formação pessoal. Neste caso, a rede social torna-se um grande aliado. De acordo com Garbin e Severo (2013, p. 12), “se no passado as relações de amizade se perdiam devido a distâncias e falta de comunicações mais efetivas, nas comunidades virtuais, as relações estabelecidas ou restabelecidas a distância acabam por criar novas atitudes e comportamentos”. Cria-se, assim, o desejo, nas juventudes contemporâneas, por outras formas de interagir com seus pares nos diversos ambientes virtuais.

Ao entender que o homem é um ser que cresce e progride a partir dos seus feitos e contribuições científicas, entre elas, as tecnologias digitais e o ciberespaço – como o ambiente mais atual e moderno para este entendimento –, também é possível conceber que os atores que legitimam este cenário precisam atuar livremente para construir os comportamentos que darão pertencimento e sentido a esta sociedade digital e plural. Dar sentido a estes ambientes digitais significa reconhecer a sua atribuição social e o seu poder de integrar os diferentes indivíduos diante de todas as suas diferenças.

Percebemos que está presente nas falas e no comportamento das juventudes o sentido real para o relacionamento digital. A virtualidade se transforma em possibilidades reais, reconhecimento de pares em diferentes propostas, diferentes identidades e novos comportamentos. Multiplicam-se as chances dos jovens em dizer *não* às exclusões pelo seu próprio esforço e atitude.

As manifestações do mundo de hoje perpassam a grande rede digital, as redes sociais reduziram as fronteiras, o poder de ser visto e de ser escutado foi ampliado e o internauta é agora o partícipe do seu próprio destino. Encontramos, nas juventudes das redes sociais, novas ideias, novas propostas de vida, diferentes desafios e novos posicionamentos críticos, outrora, inaceitáveis.

Sustenta-se, nesta pesquisa, que o cotidiano escolar difere do de diversas instituições existentes, e que uma escola dita não convencional seria talvez aquela que se preocupa em saber como é o estudante que está recebendo. Segundo Giraffa (2009), a escola “tradicional” leva mais tempo para absorver e incorporar as tendências e as ofertas tecnológicas. Dessa forma, categorizar as escolas e o seu cotidiano poderá trazer diferentes resultados. Para efeito desta pesquisa, pensa-se em ações didáticas em que os professores também se adaptem rapidamente às mudanças tecnológicas, uma relação fundamental para entender o estudante contemporâneo.

Por essa lógica, retomamos os princípios do ecossistema escolar, onde o grupo de pertencimento altera a forma como se relaciona a partir das mudanças e da evolução tecnológica. Se, por um lado, a escola tradicional leva mais tempo para absorver e incorporar tendências tecnológicas, os seus sujeitos ainda são os principais promotores para que essas mudanças surjam, nesse ecossistema, de modo mais rápido. É fato que, quando os dispositivos, com o passar do tempo, ganharam mobilidade, permitiram uma interação rápida, associando recursos que, talvez, tenham surgiram nos corredores e nas salas de aula, rompendo o que se julgava ser um problema de acesso aos meios tecnológicos.

Conforme nos dizem Vieira, Conforto e Santarosa (2015), a escola como uma instituição social não ficou imune às demandas e aos desafios dados pelas tecnologias da mobilidade e, por isso, exige um redimensionamento do perfil de professores e de estudantes. De cada ator do cenário educacional, passa-se a exigir a sensibilidade e o domínio de um conjunto de habilidades para utilizar equipamentos e sistemas do universo digital.

Ser um estudante ou um professor inserido no mundo tecnológico é mais do que estar numa condição de ser proprietário ou não do equipamento ou da estrutura oferecida pela unidade escolar; tornou-se um comportamento, uma atitude. Independentemente da origem do meio tecnológico, estar conectado e fazer uso das tecnologias é estar em uma

posição em que as soluções do dia a dia são orientadas ou resolvidas pelo uso das informações digitais, tal como se lia as notícias de um jornal impresso antes de se iniciar o dia. Entretanto, educadores, na mesma medida em que constataam a velocidade com que a informação circula nas redes sociais, vivenciam o desafio da exigência da atualização permanente para a conquista da fluência digital e de sua utilização em contextos educacionais, conforme também postulam Vieira, Conforto e Santarosa (2015).

É na representatividade do ato de educar de nossas escolas que está a capacitação dos professores, a avaliação crítica sobre o que vem sendo feito, e as possibilidades de ouvir os estudantes para uma inserção dos seus valores e das suas necessidades nos projetos de cada escola. Dessa forma, recai no professor a responsabilidade de estar atento à mudança das tecnologias e dos comportamentos para transformá-la em ação pedagógica ou atitude de relacionamento.

Segundo Vieira, Conforto e Santarosa (2015):

A tecnologia da mobilidade, que alterou as formas de apuração, edição e distribuição do conteúdo, revela a fluidez do mundo informativo e computacional sustentado pela ubiquidade e pela portabilidade de seus dispositivos, suscita o debate sobre as especificidades dos equipamentos – smartphones, tablets e netbooks - quanto aos limites e às possibilidades relacionadas ao consumo e à produção de informação/conhecimento.

Por Imbernón (2013), a formação inicial de um professor para uma prática pedagógica de sucesso deve possibilitar uma análise global das situações educativas. Para ele, é preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que valorize a necessidade de uma atualização permanente do professor diante das mudanças que se produzem no mundo. Compreendendo, dessa forma, talvez encontremos na dinâmica dos jogos uma prática conciliadora capaz de envolver e de despertar o interesse do estudante de hoje e o prazer em lecionar do professor. Por essa definição, aproximamos a ideia de ecossistema a processos que permitem reorganizar-se, atualizar-se e corresponder a ações que tornem eficaz a forma como se ensina e se aprende.

Encontramos, na fala de Odum (1969), um conceito integral de ecossistema que pode ser traduzido e encontrar correspondência no conceito de ecossistema escolar, dadas as suas convergências. Postula o autor que o conceito de ecossistema tem como ideia

principal a unidade entre os organismos; são sistemas complexos que incorporam processos auto-organizacionais que podem ser representados por algumas características, tais como:

- a) possuem limites espaço-temporais;
- b) seus fatores e componentes se influenciam mutuamente;
- c) são sistemas abertos com entradas e saídas constantes de componentes;
- d) apresentam capacidade de resistir ou adaptar-se a distúrbios.

### 3 CONHECENDO OS JOGOS DE RPG

Na década dos 70, mais precisamente em 1973, foi publicado nos Estados Unidos, pela editora TSR (*Tactical Studies Rules*), o primeiro jogo de RPG, intitulado *Dungeons and Dragons*. Tratava-se de uma variação dos *War Games* baseados em histórias de fantasia medieval, tendo como universo a obra do escritor e professor de filologia de Oxford, J.R.R. Tolkien, autor da premiada obra “O Senhor dos Anéis”. Desde então, o RPG vem estimulando e desafiando profissionais de diversas áreas de atuação a desenvolver jogos em diferentes formatos, regras e cenários. Esse avanço permitiu aos jogos de RPG evoluir do sistema de mesa e dados para plataformas digitais *multiplayer* com conexões *online*. Mesmo com essa evolução, os elementos básicos de um RPG não mudaram, estando fundamentados na ação dos jogadores, que controlam um único personagem construído a partir de determinadas características e habilidades que lhe dão vida e personalidade na partida.

O RPG é um jogo de contar histórias, no qual jovens e adultos jogam por horas e narram as atitudes do personagem que está sob seus cuidados. Além do fato de possuir regras bem definidas, o jogo necessita de um mestre da partida. Por ele, são mediados o regramento do jogo e as intervenções entre personagens (*players*) e os NPC's (personagens criados e movimentados pelo mestre). Dessa maneira, os participantes são estimulados não apenas a imaginar e criar situações, mas também a integrar-se a um grupo, pensar estratégias, travar relações e acordos, construir conhecimentos, a partir de informações necessárias ao andamento do jogo, e mediar conflitos entre seus personagens.

Com o passar do tempo e pela característica do RPG de ser um jogo cooperativo, surgiu, na década dos 90, o formato digital de RPG que previa a possibilidade de se jogar de forma distribuída e utilizando-se a *internet* como veículo de interconexão dos jogadores. O desenvolvimento da informática e o crescimento das redes de *internet*, com maiores velocidade e capacidade de tráfego, fez com que os jogos de RPG também crescessem em número e qualidade, permitindo que um conjunto de usuários viesse a jogar em tempo real e se utilizar da troca de e-mails e *chats* como recurso adicional para combinar estratégias e trocar informações. Nessa modalidade digital, segundo Bittencourt e Giraffa (2003), o RPG continua sendo uma representação de papéis, um jogo de faz de

conta que permite vivenciar mundos imaginários; porém, o grupo de pessoas não se reúne presencialmente, e, sim, no ciberespaço.

Dentre as diversas formas de se jogar um RPG, destacamos o jogo de mesa, mais tradicional, e que requer menos recursos materiais para a sua prática. A partir dele, pode-se inserir o jogo na sala de aula. Cada partida desse formato de RPG é denominada “sessão de jogo” e, normalmente, pode durar horas. Muitas vezes, a aventura se desenrola em várias sessões. Quando isso acontece, dá-se o nome de “campanha” ou “aventura”. A cada encontro, os jogadores vão descobrindo novos segredos e elementos que compõem a trama. Uma campanha pode durar meses ou anos, até sua conclusão, num ápice final.

Tradicionalmente, a mecânica do jogo consiste em descrições sobre fatos e cenários, aplicação de determinadas regras para dar consistência às ações declaradas pelos jogadores e uso de um mecanismo que adicione aleatoriedade ao jogo; em geral, utilizam-se jogadas de dados. Cabe ao mestre do jogo desempenhar o papel de narrador, de árbitro em relação à aplicação das regras e de roteirista/autor da história (PEREIRA et al., 1992).

#### **Exemplo 1:**

O diálogo a seguir ilustra uma jogada de RPG:

***Mestre:*** *Vocês chegam à beirada de um penhasco e veem uma velha ponte de cordas...*

***Jogador:*** *Consigo ver algo perigoso do outro lado?*

***Mestre:*** *Você tem a habilidade 'visão apurada'... jogue os dados!*

***Jogador:*** *Joguei... e tirei 8; somando com os dois pontos da habilidade, ficam 10.*

*(Mestre lê as informações do jogo e vê que o nível de dificuldade para essa ação é 8).*

***Mestre:*** *Você consegue visualizar bem o que há do outro lado e não vê perigo nessa travessia...*

Os jogadores constroem seus personagens usando um sistema de regras que serão usadas na história criada pelo mestre de jogo. O jogo inicia com uma descrição feita pelo mestre para contextualizar os jogadores; a partir deste momento, o jogo prossegue, até o cumprimento da história, por meio das descrições do mestre e das resoluções de ações declaradas pelos jogadores. A história é criada a partir das interações dos jogadores (BITTENCOURT; GIRAFFA, 2003).

### 3.1 O RPG EDUCACIONAL

Há mais de três décadas, no Brasil, observam-se pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento de jogos eletrônicos. A partir de 1992, iniciaram-se atividades relacionando o uso de jogos de RPG como elemento educacional.

Nesse contexto, Piaget (1978) nos diz que o jogo é uma simples assimilação funcional ou reprodutória, e que, com a interiorização dos esquemas, o jogo passa a assumir uma relevância maior no processo de assimilação, favorecendo o processo de desenvolvimento mental cognitivo.

No Brasil, temos Passerino (1998), que nos descreve a relevância do trabalho com jogos educativos computadorizados para motivar o processo de ensino e aprendizagem, pois a utilização desse tipo de material, digital, une as características dos programas de computador e dos jogos, trazendo vantagens que auxiliam na atividade do professor e na aprendizagem do aluno.

Prensky (2001) fala sobre as características e relevâncias do jogo no processo de aprendizagem e realiza uma comparação dos diferentes tipos de jogos a serem utilizados nos diversos tipos de engajamento para uma aprendizagem mais interativa.

O jogo de RPG, embora tenha se difundido largamente pelo mundo, quando apresentado na sua versão digital, ainda mantém as suas características enquanto regimento e estratégias da versão original, concebida em fichas de papel, dados e outros elementos físicos. A base do RPG está no meio e nas suas regras, que organizam os passos, delimitam ações, estipulam o que pode e o que não pode ser feito, colocam limites para o certo e o não certo, orientam para alcançar as metas e para que todos os participantes se encaminhem na mesma direção.

No contexto escolar, as regras e o meio levariam a proposta pedagógica, onde os indivíduos encontrariam as indicações de como poderiam efetuar suas ações.

Nesse sentido, cabe citar a discussão levantada por McLuhan (1969), cujas principais obras foram escritas na década de 60, e que é conhecido por proposições polêmicas, tais como: a ideia de “aldeia global”, a de o meio ser a mensagem e a de as tecnologias serem como extensões dos sentidos humanos, que corroboram o entendimento de se poder reconhecer no entretenimento o auge do processo de concentração humana. Como dito, para o autor, “o meio é mensagem”; a forma e o meio

da apresentação das reflexões dos estudantes estabeleceram as condições de possibilidade para o reconhecimento e a apropriação de novos conteúdos. Possibilitando ver no entretenimento uma estratégia produtiva para provocar processos de aprendizagem em áreas consideradas mais áridas pelos estudantes.

Prensky (2001) nos diz que os jogos engajam-nos, atraem-nos, geralmente sem que nos demos conta.

Foi a partir dessas observações que os jogos de RPG passaram a atrair a atenção dos educadores e a serem vistos como possibilidades reais de inserção educacional. Tradicionalmente, quando surgiram os primeiros livros de RPG, os grupos que se formavam para jogar detinham-se muito na leitura, na interpretação, na dramatização e no uso constante de conhecimentos gerais de diversos campos da ciência, que os municiavam de informações importantes que seriam utilizadas para sustentar e argumentar as suas jogadas.

Naturalmente, essa população, que, mais tarde, foi apelidada de “nerds”, diferenciava-se das demais pelo fato de gostarem de ler e aprofundar conhecimentos. O jogo era ilimitado quanto aos aspectos informativos; quanto mais, melhor. Nessa lógica, alguns professores, provavelmente jogadores de RPG, perceberam o quanto a dinâmica do jogo diferenciava-se de uma aula expositiva, mas possuía muita relevância enquanto metodologia ou prática pedagógica. Prensky (2001) considera que os jogos em geral contêm a maioria, se não todos os fatores considerados por ele como “fatores poderosos”. Dentre esses fatores, o fator “regras” é o que transforma um jogo em um jogo, pois são elas que diferenciam o jogo da brincadeira.

Com tantos pontos positivos aliados a processos educacionais, seria uma questão de tempo fazer com que o RPG pudesse se associar a práticas educacionais. Foi no final da década dos 90 e início dos anos dois mil que houve uma explosão de experimentos e artigos publicados sobre a prática do uso de RPG em sala de aula, conforme demonstramos no capítulo 15 do volume, anexo 5.

Conforme Bittencourt e Giraffa (2003), existem o RPG “de mesa” e o digital. No de mesa, os jogadores vivenciam presencialmente a narrativa de uma história que deve ser interpretada por eles próprios; já, no digital, essa mediação é realizada pelo computador através da web. Alguns exemplos desse tipo de jogo são: *Everquest*, *Neverwinter Nights* e *World of Warcraft*.

O RPG digital é hoje uma das plataformas mais presentes entre os jogadores mundiais. Possui as características do antigo RPG de mesa e encanta pela riqueza da sua construção e possibilidades gráficas, associando sons, cenários, efeitos e um detalhamento impecável quanto à caracterização de cenas e cenários de época, geralmente medievais. Nesta tese, focalizamos o RPG de mesa devido as suas características físicas, que possibilitam a sua reprodução em qualquer ambiente. Trata-se de se pensar a atividade do RPG como recurso pedagógico universal, o que permite ser aplicado em qualquer meio, utilizando-se de poucos recursos, bastando que o professor apenas organize a dinâmica e utilize o tradicional lápis e papel como recurso físico.

Considerando o relato acima, podemos citar diferentes RPG's utilizados como meio para atividades educacionais, estes jogos geralmente podem ser classificados e utilizados a partir da sua dinâmica ou das ações que eles permitem realizar. Algumas são ações de representação simbólica.

Outros jogos, concretos, com o manuseio de fichas e dados, também têm formas eletrônicas e digitais de se praticar atividades de RPG:

- a) *Tabletop role-playing game* (RPG de mesa ou tabuleiro);
- b) *Computer role-playing game*;
- c) *Live action role-playing game*.

Esses exemplos podem ser descritos da seguinte forma, conforme pesquisa realizada em livros e na internet por Grandó e Tarouco (2008):

- a) Dados e tabuleiro (exemplo: *Dungeons and Dragons*): foi com a publicação de *Dungeons & Dragons*, nos Estados Unidos, que surgiu o RPG original, que se joga com livro, dados multifacetados, lápis e papel.
- b) LARPs: vem do inglês, *Live-Action Role-Playing*, ou "Ação Viva: Jogo de Interpretação de Papéis", em tradução literal. Os primeiros LARPs evoluíram a partir dos RPGs de mesa e são a versão mais atual para a brincadeira de representação simbólica. Nele, os participantes não utilizam o tabuleiro e os dados para jogar, e, sim, interpretam o seu personagem como se fossem atores, dando uma vida temporária para os personagens que eles criaram. Nele, também encontramos o Narrador, o qual organiza e aplica as regras do jogo. No lugar dos dados, os jogadores definem o resultado de uma disputa através de *Jan Ken Po* ("pedra, papel e tesoura").

- c) RPG's por rede (MUD's): dentro da categoria dos RPG's de rede, temos subdivisões com as quais podemos ter as ferramentas de construção de RPG, os jogos assíncronos e os jogos em rede, síncronos. Os MUD's são programas antigos por meio dos quais uma pessoa podia criar seu próprio mundo com suas regras. Esse mundo poderia ser visitado por outras pessoas, que começariam a fazer parte dele, interagindo com os outros jogadores e o Narrador. Devido à muita liberdade na construção dos mundos e das regras, o sistema, inicialmente aberto para construções, começou a receber regras mais rígidas de comportamento dentro dos mundos. A partir da implementação desses novos sistemas de controle, os MUD's acabaram sendo deixados de lado e substituídos por sistemas de mundos pré-prontos.

Independente do formato de RPG utilizado, a sua dinâmica já é reconhecida no mundo acadêmico, e a sua prática vem acontecendo em diferentes situações e regiões do nosso país. As experiências em escolas vêm, nos últimos anos, abrindo espaço para o uso dos RPG's em dinâmicas comerciais e em empresas interessadas na formação e qualificação de seus colaboradores. Não trataremos sobre essa utilização nesta pesquisa, mas torna-se importante notificar que, após décadas de adaptação e pesquisa sobre o uso dos RPG's em sala de aula, o jogo ganha credibilidade e adapta-se mais uma vez; agora, para o uso empresarial.

### 3.2 EXPERIÊNCIAS DO AUTOR COM RPG<sup>15</sup>

Em fevereiro de 2015, reuni alguns amigos do meu filho, de doze anos, para conhecer o RPG de mesa; um grupo de meninos entre doze e quinze anos, moradores do mesmo condomínio e jogadores assíduos de jogos digitais *multiplayer* do console Playstation 4.

A decisão e o momento de apresentar o RPG de mesa deram-se por dois motivos: o primeiro foi a constatação de alguns pais, dentre eles, eu mesmo, sobre o tempo demasiado que seus filhos estavam dedicando aos jogos digitais, ficando por horas

---

<sup>15</sup> Mantivemos esse trecho do texto em primeira pessoa do singular.

sozinhos em seus quartos, conversando em voz alta com jogadores distantes e imersos nas partidas *multiplayers, online*, em que diversos jogadores comunicavam-se e jogavam em tempo real; o segundo foi quando observei que este mesmo grupo adquiriu alguns *decks* de *Game Cards* da série *Magic*, com a intenção de jogar cartas de RPG em seus encontros pelas áreas do condomínio. Percebi, nessa oportunidade, uma brecha para quebrar a rotina do confinamento dos jogos *online*.

Manipulando cartas, reunindo-se para fazer trocas de *cards* e jogando as partidas do *Magic*, o grupo demonstrou que, fora da plataforma digital, também havia uma convivência entre eles, uma aprendizagem e um momento relacional peculiar dos estudantes dessa faixa etária. Foi neste momento que organizei um jogo de RPG de mesa e apresentei aos garotos.

Situação igual a essa eu já havia vivenciado, quinze anos antes, quando a mesma experiência de introduzir o RPG de mesa aconteceu com meu filho mais velho e o seu grupo de amigos. Aquela experiência acabou sendo o embrião de um projeto de jogos aliado ao ensino de informática, aplicado na escola para a qual trabalhava e que tinha como proposta o ensino da informática para jovens estudantes pelo desenvolvimento de projetos; o computador, naquele contexto, era o meio e não o fim do processo. Tudo isso aconteceu entre os anos de 1997 e 2002.

Para reproduzir essa experiência no grupo atual (2015), reuni os antigos materiais sobre RPG, adquiri novos livros, confeccionei um mapa de mesa, comprei miniaturas, dados e as regras do RPG *Dungeons & Dragons*, conhecido como D&D, que, conforme mencionado, é uma aventura de fantasia medieval e também o primeiro jogo de RPG apresentado ao mundo.

Os meninos formaram um grupo focal de 10 estudantes, com idades entre 12 e 15 anos, com escolaridades diferentes e que não conheciam o jogo de RPG de mesa. Para acompanhar e observar a ação dos participantes, foi criada uma aventura, intitulada “O Arquipélago de Sallenas”, um jogo nos padrões e nas características do sistema *Dungeons & Dragons* que conta a história de um arquipélago distante com muitos mistérios e habitantes mágicos.

Nos primeiros encontros, foram apresentadas as regras e a mecânica do RPG; nessa etapa, os estudantes construíram fichas, redigindo uma breve história com fatos

importantes sobre a vida dos seus personagens e descrevendo características físicas e comportamentais.

Acredito no potencial do jogo de RPG como um modelo de inspiração para outras práticas interdisciplinares e vivenciais que utilizem uma mecânica similar. Por ser um jogo de dramatização em que se dá ao estudante o poder de conduzir suas ações e de buscar diferentes alternativas para desenvolver seus conhecimentos, entendo que, nessa prática, o aprender e o pesquisar tornam-se atividades prazerosas, descontraídas e, sobretudo, muito sérias, sob o ponto de vista de quem está pesquisando; elas proporcionam um espaço mútuo, onde os estudantes e os professores coexistem e relacionam-se.

Mencionando a perspectiva de Rovere (2009, p. 39): “A escola é um espaço de gente e esse espaço vai se (trans)formando e se constituindo como uma rede de coexistência a partir das pessoas e da maneira como essas pessoas se relacionam com outras pessoas”.

No RPG “O Arquipélago de Sallenas”, embora concebido para um grupo focal, o jogo vem permitindo observar o relacionamento entre os jogadores (papel do estudante) e o mestre da partida (papel do professor). Todos vivenciam as experiências de vida uns dos outros; os valores dos membros do grupo são expostos e confrontados, exercitando a prática da crítica e da aceitação. Isso remete a Sanmartín (2005, p. 48), quando diz: “quando nos relacionamos com o meio no qual nós desenvolvemos, as coisas, as pessoas e as situações não nos deixam indiferentes”.

Por essa perspectiva, as ações do jogo “O Arquipélago de Sallenas” ratificam o entendimento de que o cultivo de valores na escola, associado à contextualização dos componentes curriculares, às experiências, rotinas e vivências escolares, e convergem para uma ampla proposta formativa no âmbito da educação básica a partir dos valores concebidos pelos estudantes. Pesquisas comprovam que o RPG favorece a prática da cooperação, respeito mútuo, ética, socialização, companheirismo, etc. entre aqueles que o vivenciam, seja numa sessão de jogo casual entre amigos ou na sua aplicação dentro de sala de aula (AMARAL, 2008; RIYIS, 2004; MARCATTO, 1996). Isso acontece pelo fato de esses valores fazerem parte das regras do próprio RPG, cujos participantes trabalham em constante cooperação em prol da conquista de objetivos buscados no desenrolar do jogo.

Vinculado a isso, outro fator relevante que venho observando durante os encontros do grupo é a forma como o trabalho cooperativo surge entre os membros. Para atingir determinados objetivos comuns, é fundamental estabelecer alianças no jogo, que fortaleçam os vínculos para manter os personagens atuantes na partida pelo maior tempo possível, tendo em vista as ações e os obstáculos a serem conquistados e dependendo do grau de dificuldade encontrado por cada personagem. Isso faz com que a decisão de andar sozinho possa ser um risco ao jogador.

Em determinados movimentos do jogo, observa-se a necessidade que o grupo tem de trabalhar de forma cooperativa, dado o conhecimento que adquiriram para avaliar as dificuldades de determinadas ações. Aplicar soluções já vivenciadas em outras jogadas atribui ao jogador certa garantia para assertivas em jogadas mais complexas e de grau mais elevado. Em algumas situações, venho observando uma mobilização dos envolvidos em agruparem-se de forma a aceitar sugestões dadas pelos demais e até mesmo sugerindo novas ideias para estratégias de jogadas.

Entre outras observações deste comportamento, entendo que a mobilização do grupo e o envolvimento deles com a atividade de jogar estabeleceu uma compreensão, um amadurecimento da importância do trabalho cooperativo. Isso reforça a ideia de que tão importante quanto se manter presente no jogo é a necessidade de fazer com que os outros jogadores também se perpetuem, garantindo dessa forma a ideia original de trabalho em equipe. De acordo com Gómez e Samaniego (2005, p. 123), “[...] cooperação é um tipo de comportamento que exige a ação contínua de várias pessoas com a intenção de alcançar um objetivo comum”, mediante ações coordenadas que possam favorecer “o enriquecimento pessoal e a exploração gratificante das possibilidades criativas em um ambiente em que ninguém é discriminado, excluído, derrotado ou eliminado” (p. 128).

Outra potencialidade sobre a mecânica do RPG, como um estímulo à aprendizagem, está no conhecimento adquirido sobre os conteúdos de história. Percebemos que, por se tratar de um jogo narrado em determinada época (D&D), os integrantes passam a ter um interesse maior pelos fatos e acontecimentos históricos. Com um número maior de informações, os seus argumentos foram sustentados com mais veracidade, impossibilitando, em determinadas situações, que o mestre da partida viesse a invalidar certas jogadas, dado o ordenamento e a consistência dos argumentos utilizados na defesa do personagem. Por ser o RPG um jogo definido pela interpretação de

personagens ou o “faz de conta”, a dinâmica pode propiciar aos estudantes a assimilação e a valorização do saber histórico escolar, visto que, para jogar, o estudante precisará estabelecer um contato maior com a disciplina de história (CARDOSO, 2008).

Além dessa disciplina, praticamente todos os conteúdos disciplinares podem ser trabalhados com uma dinâmica similar. Para isso, a preparação da disciplina e a forma de interação precisam ser planejadas e mediadas pelo professor, uma vez que adote nesta prática soluções criativas para uma nova forma de abordagem do assunto desejado.

A característica principal do jogo é a de não contemplar um ganhador. Os personagens recebem missões a cumprir, as quais surgem ao longo das partidas. Está na interpretação da história, na dramatização entre os jogadores e nas soluções de cada desafio o objetivo do jogo. Entre as inúmeras missões que o jogo apresenta, existe uma missão final, considerada a principal, que exige dos jogadores uma ação coletiva. Essa missão estimula os jogadores a unirem-se em grupos, sendo necessária a troca de conhecimentos, o uso de estratégias cooperativas e de reflexões sobre relacionamento, conduta e ética.

## 4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DOS JOGOS

Muitas experiências com o uso do RPG na educação já vêm sendo desenvolvidas em diferentes escolas do Brasil e gerando algumas publicações a respeito, mas ainda são movimentos tímidos, realizados geralmente por algum professor conhecedor e incentivador dessa prática. Perceber no RPG um potencial didático-pedagógico exige uma proposta planejada. Além de conhecimentos básicos sobre o jogo, é fundamental ao professor ter uma clara compreensão dos mecanismos transdisciplinares que permitirão fazer a inclusão dos conteúdos e das disciplinas na mecânica do jogo.

Normalmente, na Educação Básica, em particular nas disciplinas do ensino médio, apresenta-se um amontoado de regras, fórmulas e conceitos que destoam da realidade sociocultural do estudante. Assim, é comum encontrarmos estudantes dessa etapa escolar que não conseguem compreender ou aplicar os conteúdos pedagógicos em situações práticas do seu dia a dia, mesmo já possuindo informações relevantes sobre dado conhecimento. Fica sempre uma separação entre o saber escolar e o saber cotidiano. Segundo Ramos, Lima e Rocha Filho (2009), não há como aprender algo sobre o que não se conhece o mínimo que possibilite estabelecer relações lógicas. Por isso, só se aprende aquilo de que já se sabe algo. Dito de outro modo, só é possível aprender o que pode estabelecer relação com o conhecimento já adquirido. Isso está intimamente relacionado com a própria linguagem que se construiu e com a qual se pode operar.

### 4.1 IMPLICAÇÕES DA SELEÇÃO/ADOÇÃO DE JOGOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Se a razão de ser professor está no êxito do desenvolvimento do indivíduo, é evidente que faz parte desse ofício o exercício da observação, a busca pelo novo, a interpretação dos movimentos, a adaptação e muitos outros elementos característicos da docência. Vendo dessa forma, os professores de hoje, segundo Palfrey e Gasser (2011), constituem um grupo que precisa conviver e interagir com os estudantes da cibercultura, ou os nativos digitais, como os autores descrevem; precisam aprender a conviver em meio a tantas inovações tecnológicas. No entanto, é para se questionar a real necessidade de

que esses professores apropriem-se, obrigatoriamente, desses recursos para utilizá-los de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que outras atitudes e posturas sejam necessárias, mas jamais um enfrentamento ou uma competição com quem naturalmente já transita pelo ciberespaço. Embora a forma de trabalho dos professores seja, em muito, diferente da forma como seus estudantes percebem o conhecimento e a sua produção, cabe ao professor descobrir os meios conciliadores para uma atividade criativa e imersiva.

Adaptar-se às novas e complexas demandas da educação e do comportamento originário das novas tecnologias exige do professor inovação. Segundo Guerreiro (2006), “Inovação é a capacidade de ver de outro modo, com outro olhar, o objeto já observado e descrito por muitos”. Assim, a principal demanda proposta nesta pesquisa é o conhecimento e a interpretação das mudanças de comportamento que a revolução digital trouxe para a geração atual de estudantes. Uma ampla compreensão do comportamento do estudante de hoje irá permitir a criação de práticas pedagógicas conciliadoras, integrando o estudante como um parceiro da construção coletiva do saber.

A condução e o orquestramento dos encontros sempre contarão com a habilidade e a formação dos professores ao saber se relacionar com os estudantes da cibercultura. Luckesi (2011) defende que o educador deve ser suficientemente capacitado e habilitado para compreender o patamar do educando. Para o autor, qualidades importantes, tais como compreensão da realidade com a qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional, são elementos de caráter fundamental para sua formação inicial. À luz dessa compreensão do autor, entendemos que o início de toda a mudança no cenário atual da educação, talvez, esteja na palavra do próprio estudante, que, por mais que já tenha sido questionado, pouco foi ouvido.

Entende-se que a base da educação formal sempre remete à imagem do professor e do espaço de aula. Sabendo que esses ícones representam o início do processo do ensino e da aprendizagem, sempre estaremos atentos à qualidade e à formação desse profissional. A formação de professores é um tema extensamente abordado em toda a comunidade da ciência da educação. Por que esse assunto é uma constante? Percebe-se que a escolarização e o desenvolvimento comportamental da nossa população exigem, a cada

dia, mestres mais preparados, mais críticos e com visões contemporâneas que acompanhem a evolução.

No campo teórico sobre a formação inicial do professor, autores como Luckesi (2011), Imbernón (2011) tratam dessa temática por perspectivas congruentes. Esses autores comungam sobre o fato de o sucesso dos processos educacionais estar sob o olhar da regência do professor. Aspectos como o seu desempenho em sala de aula, o seu amor e dedicação ao ofício e, principalmente, a sua capacidade intelectual bem como o seu conhecimento sobre aquilo em que atua são, para esses autores, elementos fundamentais para uma prática pedagógica de sucesso. Ao professor, cabe, além da sua experiência, que se dá ao longo dos anos de classe, ter uma formação inicial sólida, que desenvolva as suas aptidões e lhe dê *insights* para trabalhar com a complexidade do dia a dia de uma sala de aula.

Formar professores que entendam que o desenvolvimento das etapas do ensino e aprendizagem exige, além da vocação, uma capacidade muito importante da aplicação dos seus conhecimentos, com certeza, trará resultados efetivos no processo educacional. À forma como esses conhecimentos são aplicados, ao conjunto de ações criativas do professor e às suas habilidades em se fazer entender, chamamos de didática, o que habilita o profissional ao ensino. Essas competências refletem-se em ações, tais como estimular cada vez mais nos estudantes o gosto pelas descobertas, despertar o interesse crescente pela livre associação das ideias e das informações e fazer com que tudo isso se transforme em aprendizado. Esses elementos também estão presentes no ato de jogar.

Embora a literatura revele uma concepção mais “clássica” na formação básica dos professores, é evidente que as novas práticas, bem como as novas concepções pedagógicas exigem também outras técnicas de capacitar os professores na construção do seu saber inicial. Os professores de hoje precisam estar mais preparados para atender à evolução rápida dos estudantes de hoje, frente às tecnologias e à comunicação, que permitem apropriação, com grande volume e velocidade, de todo o tipo de informação.

Segundo Demo (2011), a noção de ciência como estoque de conhecimento disponível não é mais cabível. Para o autor, em vez dessa noção, prevalece a de processo permanente de inovação. O conhecimento inova tanto porque se inova constantemente. Nesse sentido, percebe-se que a formação de base tende a seguir esse mesmo conceito. Revendo Imbernón (2011), o autor defende que a estrutura da formação inicial deve

possibilitar uma análise global das situações educativas. Para ele, é preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética, a qual valorize a necessidade de uma atualização permanente do professor diante das mudanças que se produzem no mundo.

Embora os fundamentos apresentados pelos autores afirmem as habilidades básicas de um professor, entendemos que também é necessário ao professor de hoje uma capacidade de adaptação e resposta ao modo como os estudantes interagem com os processos de ensino. A base de informações é muito mais ampla e advém de múltiplos meios.

#### 4.2 OS JOGOS DE RPG NA FORMAÇÃO DE BASE DO PROFESSOR

Entendemos que nem todos os professores apropriam-se das dinâmicas de jogos para traduzi-las em ações pedagógicas, principalmente quando se trata de uma didática utilizada para o dia a dia. Sustentando a tese, busca-se encontrar relações clássicas do fazer pedagógico e analisá-las sob o ponto de vista das dinâmicas dos jogos, uma vez que, para a geração atual de estudantes, essas dinâmicas são entendidas como ações espontâneas, intrínsecas e instintivas.

A ação de jogar estimula o estudante a também gostar de atividades educacionais criativas que se aproximam da mecânica dos jogos, principalmente no que tange a jogos digitais, produto da cibercultura. Explicar a afinidade do estudante contemporâneo com os jogos não esclarece na totalidade ao professor em formação sobre a dinâmica dos desafios educacionais criativos baseados nessa mecânica. Porém, para um professor-jogador, aproximar essas ações de atividades didáticas talvez seja uma tarefa mais fácil de compreender.

Jogar tem-se tornado um hábito cada vez mais incorporado por grande parte da população; as próximas gerações de professores serão, talvez na sua totalidade, uma geração de estudantes jogadores. Com essa percepção, a tese apresenta sustentações clássicas sobre a formação de professores, capazes de justapor a dinâmica dos jogos com alguns elementos fundamentais presentes na formação de base, que, uma vez adequados para o comportamento do estudante contemporâneo, surgem como ferramentas poderosas de interação e ensino.

Sendo assim, destacamos dois temas de interesse e relevância na formação pedagógica: o primeiro fala sobre planejamento ou planificação, fundamental para o professor objetivar a sua aula, e o segundo discorre sobre a avaliação do ensino. Nessas duas abordagens, presentes nos cursos de formação para professores, nota-se a aproximação das dinâmicas do RPG a muitas teorias pedagógicas conhecidas.

Um dos modelos teóricos adequados para traçar um paralelo entre temas distintos, mas com possibilidades de convergência (Jogos de RPG e Formação Didática), encontra-se em Bloom *et al.*<sup>16</sup> (1971), que desenvolveu uma taxonomia muito importante nos processos de planificação e de avaliação de ensino. O seu legado educacional mantém uma atualidade e uma singularidade quando comparado à dinâmica da construção de didáticas baseadas em jogos.

O modelo de Bloom (figura 2) visa a uma aprendizagem pelo avanço e pelo domínio das competências por um processo passo a passo, tempo a tempo, de acordo com o desenvolvimento de cada estudante. Na dinâmica do jogo de RPG, o estudante é representado pela figura do jogador, e o seu desenvolvimento são as etapas da narrativa descritas pelo mestre. Por essa perspectiva, a obra de Bloom torna-se um objeto de estudo sério, criterioso e livre de preconceitos ideológicos ao se associar à mecânica dos jogos de RPG.

O modelo de Bloom<sup>17</sup> tem mostrado uma eficácia enorme no envolvimento dos estudantes nas tarefas de estudo; na perseverança do estudante na realização das tarefas de aprendizagem; no cumprimento dos programas de ensino; na melhoria da autoestima dos estudantes; no aumento das suas expectativas educacionais com menor rendimento; no sucesso generalizado ao nível das aprendizagens básicas.

Com essa relação, suscita-se um questionamento: De que modo a formação de base do professor contemplaria os princípios de Bloom acerca das ações gamificadas advindas do RPG?

---

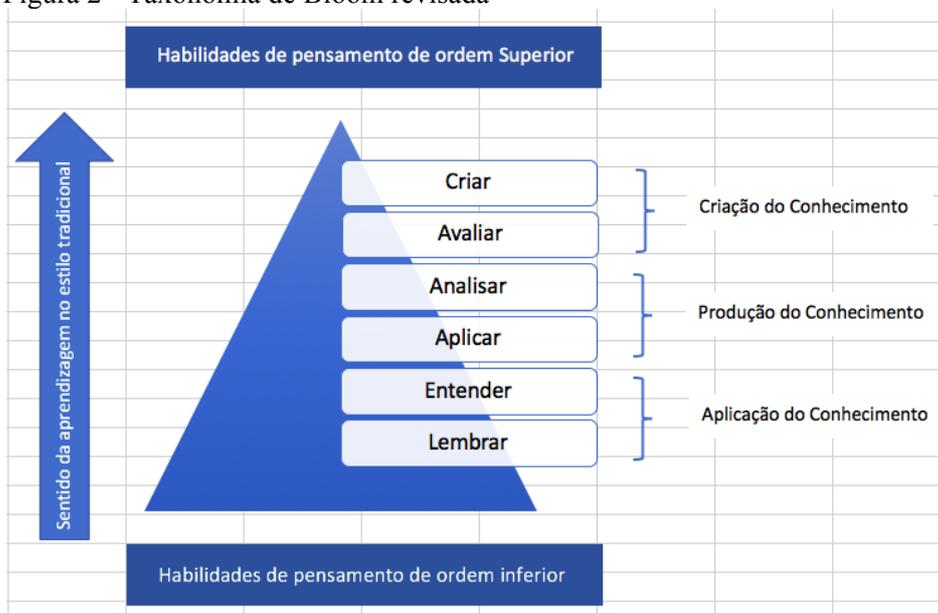
<sup>16</sup>O uso de objetivos educacionais permite ao professor planejar com base no que se espera do aluno e não apenas no conteúdo. Uma das teorias utilizadas para trabalhar com Objetivos Educacionais é a Taxonomia de Bloom [Bloom et. al., 1979].

<sup>17</sup>A Taxonomia de Bloom é um referencial para classificar afirmações as quais se espera que os alunos aprendam como resultado da instrução.

Os comportamentos cognitivos de entrada são as aptidões pessoais que se manifestam pelo seu caráter substantivo em relação aos conteúdos; isso é, são o conjunto dos conhecimentos prévios necessários ao estudante para compreender a nova disciplina, advindos de situações-problema apresentadas pelo professor ou advindos da experiência de vida de cada estudante. Cabe ao professor identificar nos estudantes tais características e aptidões, capazes de promover esta dinâmica, proporcionando o interesse pelo assunto e a integração dos conhecimentos prévios e naturais destes estudantes ao tema proposto na atividade de sala de aula.

Podemos então visualizar (figura 2) o conjunto de competências cognitivas necessárias à realização dos objetivos de aprendizagem. Segundo Bloom, essa variável explica até 50% da variância dos resultados obtidos pelos estudantes. Decorre daqui a necessidade de dividir as tarefas de aprendizagem numa sequência, do mais simples para o mais complexo, buscando entender as diferentes experiências e as soluções do grupo para uma mesma situação-problema. A passagem às tarefas seguintes depende do domínio integral das anteriores; com essa troca de experiências, o processo torna-se dinâmico e participativo, recriando uma nova visão para o mesmo problema apresentado.

Figura 2 - Taxonomia de Bloom revisada



Fonte: [Anderson *et.al.* 2001, p.28]

No jogo de RPG, é fundamental considerar as bases de conhecimento de cada jogador, quando concebemos um raciocínio sobre as etapas e dinâmicas de um jogo desse estilo. Encontramos em Marcatto (1996) uma consideração em que o autor afirma que o professor pode apresentar a aplicação de conteúdo, inserindo o estudante em uma situação-problema cotidiana que exija algum conhecimento escolar ou vivencial para a sua solução. Finalmente, como o *role-playing game* simula uma realidade experimentada no campo da imaginação, é possível desenvolver situações-problema em contextos interdisciplinares, visto que a vida é interdisciplinar (RIYIS, 2004).

Nas pesquisas de Amaral e Bastos (2011) com o RPG, defendem os autores que os estudantes que não possuem competências relativas ao conteúdo de ciências (por exemplo), pelo menos acompanham os resultados das tarefas realizadas pelos colegas que as têm, o que pode levar, em médio e longo prazo, a aprendizagens nessa disciplina. Isso foi importante, pois, ao trabalhar os diferentes interesses e saberes dos estudantes, naquela atividade, os autores conseguiram fazer com que todos se sentissem incluídos e motivados para a solução do problema que o grupo enfrentava, o que nos leva ao segundo eixo do modelo de Bloom, que são as características afetivas.

As características afetivas de entrada resultam da existência de uma relação de causa e efeito entre a afetividade e o aproveitamento escolar. Benjamim Bloom<sup>18</sup> considera que a afetividade explica até 25% sobre os resultados escolares. O apreço pelo professor, o gosto pelos conteúdos e a adesão a determinado método pedagógico constituem exemplos de características afetivas de entrada.

Quanto maior for a relação afetiva entre o estudante e os conteúdos de estudo, maior será o grau de perseverança na realização das tarefas de aprendizagem. A motivação para aprender depende, sobretudo, da relação afetiva entre o estudante, o conteúdo de estudo e o professor.

Mencionando mais uma vez a perspectiva de Rovere (2009, p. 39), “A escola é um espaço de gente e esse espaço vai se (trans)formando e se constituindo como uma rede de coexistência a partir das pessoas e da maneira como essas pessoas se relacionam

---

<sup>18</sup>A Taxonomia de Bloom é constituída de três domínios, o cognitivo, afetivo e psicomotor, que caracterizam as habilidades, capacidades e atitudes que devem ser desenvolvidas no processo educacional [PICKARD, 2007]. O domínio cognitivo trata das habilidades mentais e de pensamento, que envolvem lembrança, reconhecimento, resolução de problemas e criatividade. Já o domínio afetivo abrange as áreas do sentimento e da emoção. Finalmente, o domínio psicomotor pertence à área das habilidades físicas e manuais [Bloom et. al., 1979].

com outras pessoas”. Isso nos transpõe para o terceiro eixo do modelo, em que a qualidade do ensino e a constituição do ambiente de aplicação são também fatores fundamentais no aprendizado do professor em formação.

Segundo Bloom, a qualidade do ensino ministrado explica até 25% dos resultados escolares. O autor chama a atenção para a necessidade de adaptar o ensino às reais necessidades do estudante, imprimindo-lhe alguma autoridade, autonomia, participação, reforço das aprendizagens bem-sucedidas, *feedback* imediato, correção pronta e atividades de remediação para acompanhar as dificuldades de aprendizagem.

Nessa direção, novamente mencionamos Sanmartín (2005, p. 48): “quando nos relacionamos com o meio no qual nós desenvolvemos, as coisas, as pessoas e as situações não nos deixam indiferentes”, sendo tal fenômeno relevante particularmente quando o ser humano se encontra em momento de “tomar decisões e incorporar em seu esquema de valores o que é mais e o que é menos importante, o que beneficia o indivíduo e o que é melhor para o grupo” (p.45).

Segundo Andréa Pavão, em suas observações de campo, o RPG está passando por uma fase de pedagogização. Na medida em que os jovens se interessam tão apaixonadamente por esses jogos, assim como se interessam pelos quadrinhos, por exemplo, educadores se apropriam dessas linguagens e as trazem para a cena pedagógica (PAVÃO, 2000, p. 112-113). Dessa maneira, o terceiro eixo do modelo de Bloom, quando personificado, evidencia a necessidade de se manter a qualidade da aula ministrada, bem como de se construir um ambiente onde o imaginário do estudante possa se desenvolver. Assim, aproximamo-nos mais uma vez das dinâmicas do RPG, visto que a palavra “qualificar” pode ser traduzida como adaptar, melhorar, aproximar da realidade do estudante formas usuais e criativas de se ensinar, presentes no cotidiano dessa geração quando levamos em conta o sucesso e a qualidade das interfaces dos jogos, sejam eles digitais ou de tabuleiros.

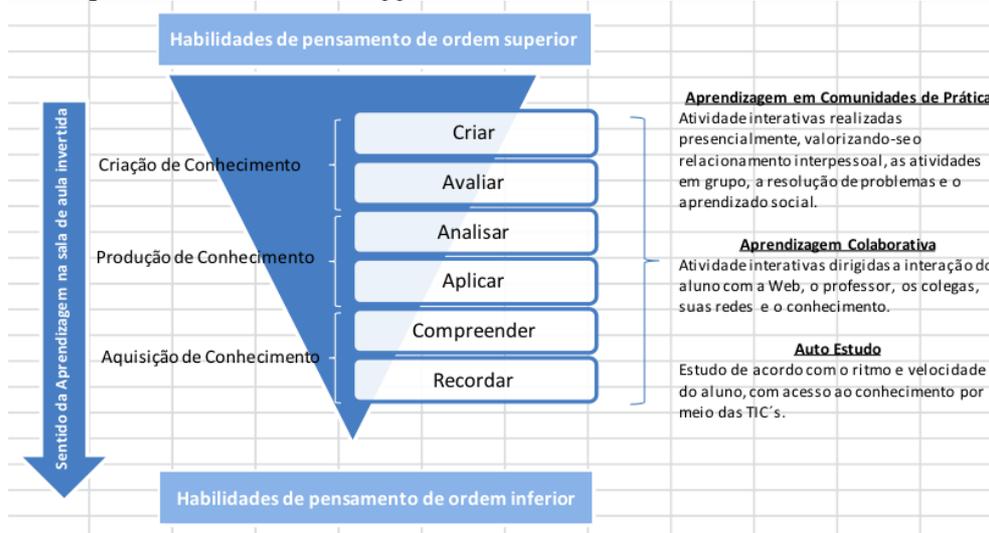
O pensamento de Bloom recebeu várias críticas, pois a organização dos objetivos educacionais permitiu a criação de sistemas instrucionais com um enfoque diretivo, que visavam ao controle e à adaptação do comportamento individual a um ensino pré-definido, no qual a organização eficiente de condições estimuladoras permitiria que se cumprisse o objetivo maior: que o estudante saísse da situação de aprendizagem diferente de como entrou.

A taxonomia e os sistemas instrucionais que dela surgiram buscavam a eficiência e a eficácia no ensino, bem aos moldes da pedagogia tecnicista, que colocava a inserção profissional como objetivo central do processo educativo. Apesar das críticas feitas a Bloom e sua taxonomia, não se pode negar que ao planejar um currículo é preciso decidir e definir os objetivos de aprendizagem, estruturando de forma consciente o processo educacional de modo a oportunizar a formação esperada.

Em 2012, surgiu uma proposta de aprimoramento da taxonomia de Bloom, dados os processos naturais de aprendizagem que as mídias e até mesmo a mecânica dos jogos digitais estavam constituindo em uma geração cada vez mais conectada e autônoma, capaz de deduzir e organizar suas informações a partir de seu próprio raciocínio crítico.

Surgiu então a primeira versão da “sala de aula invertida”, ou *Flipped Classroom*, proposta por Bergman e Sams (2012), a qual respeita integralmente a taxonomia de Bloom, mas inverte a sua ordem, apresentando uma nova pirâmide, em que o espaço de pertencimento do estudante no processo de aprendizagem surge a partir da criação do conhecimento, indo em direção à produção do conhecimento e se fortalecendo na aquisição do conhecimento. Daí o nome: Sala de Aula Invertida. A figura 3 representa a inversão proposta pelos autores.

Figura 3 – O modelo de *Flipped Classroom* ou Sala de Aula Invertida



Fonte: Bergmann e Sams (2012).

Se para Bloom o ensino deveria começar pelas habilidades de pensamento de ordem inferior e ir paulatinamente avançando, para Bergman e Sams, o processo deve ser invertido. O estudante, em atividades de autoestudo, com base em livros, materiais em hipertextos e *hiperlinks*, vídeos e outros recursos midiáticos, dedica-se à aquisição de seu próprio conhecimento, utilizando o tempo necessário à atividade, de acordo com suas características de aprendizagem.

Em etapa subsequente, o professor da disciplina estimula o estudante à pesquisa e à interação com os colegas com o uso de ferramentas de tecnologia da informação. Dentro dessa proposta, o estudante se dedica às ações de criar e avaliar, que são habilidades superiores de pensamento. Essas ações são o foco dos encontros entre professores e estudantes, deixando as habilidades básicas para atividades orientadas de estudo individuais, a serem realizadas autonomamente pelos estudantes. Os vídeos gravados pelos professores e o material didático de apoio (livros, anotações, *sites*, etc.) são, segundo os autores, os auxiliares do estudante nesse processo.

Ressaltamos que toda essa dinâmica, revisada, se assemelha à organização de um RPG, em que os processos criativos e relacionais dão início à busca de informações e estruturam as estratégias para alcançar os objetivos do jogo e a resolução de problemas.

No postulado acima, em que a pesquisa buscou aproximar alguns entendimentos teóricos da literatura com algumas experiências e modelos convergentes sobre a dinâmica dos RPGs, surgem ações efetivas que se utilizam de atividades criativas em sala de aula.

Embora, nos dias de hoje, encontrar professores-jogadores não seja tão raro, também se entende que essa habilidade ou característica ainda não contempla a maioria da população dos novos professores em sala de aula no país. Por isso, nossa investigação buscou compreender a formação docente de professores-jogadores, a partir das suas escolhas, e compreender os porquês da facilidade e habilidade que cada um apresenta ao eleger os jogos de RPG como prática educacional criativa.

Em tópico subsequente, faremos a apresentação clara e específica do grupo de entrevistados. Porém, não poderíamos deixar de antepor alguns conceitos e elementos advindos das interações com o grupo de participantes, que se relacionam com o assunto do presente tópico.

Emergindo, a partir da fala do grupo de professores entrevistados, todos jogadores de RPG, com o critério de que a dinâmica do jogo esteja presente nas suas ações docentes de forma natural e contínua, revelaram-se as etapas da formação docente de cada um. Todos possuem formação superior, com bacharelado ou licenciatura (psicologia e física), em cursos nos quais a docência fazia parte na escolha de carreira. Em diferentes momentos das suas vidas, conheceram o jogo de RPG (adolescência, juventude, vida adulta). Para aquele a quem o RPG chegou mais cedo, o jogo tinha um sentido de entretenimento; para o professor a quem os games foram apresentados na vida adulta, o recurso pedagógico surgiu com a chegada do jogo.

Em seus depoimentos, fica claro que havia uma inquietude com relação ao planejamento e o currículo de base das escolas em que lecionavam. Percebiam que as metodologias aplicadas em suas respectivas instituições, tradicionalmente reproduziam o modelo científico educacional, em que o professor assumia o protagonismo das aulas e ao estudante cabia responder e estudar o que era exposto, o que, segundo Nóvoa (1999), poderia ser traduzido como “a pobreza da prática educacional”. Para o autor, a pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional; tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior, chega às escolas, replicado pela impossibilidade de flexão dos professores formados nessa lógica.

Os participantes relataram que havia sistematicamente um desinteresse, por parte da maioria dos estudantes, e que a rotina de estudar, ler e responder enfraquecia os momentos de interação entre os estudantes, e, assim, as aulas apresentavam pouco rendimento; os momentos de convívio em sala eram pautados por demonstração de prostração, pouca energia. Assmann (1998) trata com muita propriedade da necessidade de reencantar a educação, cujo significado pressupõe colocar a ênfase numa visão de ação educativa que implique produção de experiências de aprendizagem. Isso pressupõe o reencantamento de educadores e educandos.

O ambiente pedagógico tem que ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela doce alucinação entusiástica requerida para que o processo de aprendizagem aconteça. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. (Assmann, 1998, p. 29).

Em determinado momento, para os entrevistados, surgiu a possibilidade de utilizar a dinâmica do RPG em sala de aula, ou por conhecimento prévio, nos casos em que a mecânica do jogo se alinhava a propostas inovadoras ou metodologias mais abertas, ou pela abertura da escola em aceitar e reconhecer esse tipo de proposta como experiência importante e disponível.

A formação inicial, bem como o mestrado dos professores implicados, permitiram ampliar a visão sobre a mecânica do RPG no uso educacional. Todos revelaram que percebiam que, na complexidade do jogo, era possível adicionar, além do conteúdo, momentos de lazer e de relacionamento entre os estudantes, o que demonstra a noção sobre a forma de aproximação do jogo nesta geração.

Um dos entrevistados revelou que, na sua inquietude, encontrava-se uma preocupação com os comportamentos cognitivos da turma, considerando questões relacionadas com a afetividade dos estudantes e a qualidade do ensino ministrado, características evidentes na atividade do jogo de RPG e presentes na taxonomia de Bloom, que resultam em um movimento participativo estimulado por situações-problema e desafios educacionais. Essa composição pode induzir os estudantes ao trabalho coletivo, ao relacionamento tencionado pelas trocas de experiências e informações e, por sua vez, a um nível elevado de construção do conhecimento em grupo. O movimento é sinérgico e permite gerar soluções advindas de experiências próprias de cada estudante, do seu *background* e de uma intensa troca de informações.

Porém, para que essas experiências iniciais com o RPG pudessem ter tido êxito, os professores revelaram que havia uma natureza inerente a sua história de vida, que era ter o RPG como parte da atividade de lazer de cada um deles. Embora tivessem diminuído a frequência com que jogavam para se divertir, uma vez que a experiência com o jogo foi introduzida na atividade laboral (docência), esta passou a ser, além de um desafio profissional, uma característica peculiar na forma de ensinar de cada um. Uma atividade, como dito por um dos entrevistados, “nunca presente na minha formação de base, mas que eu tinha a certeza que poderia aplicar e ajudar a motivar os meus estudantes”.

Buscando pressupostos teóricos, a fala nos remete a pensar na crença da autoeficácia desse professor. As crenças de autoeficácia figuram entre os fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do estudante, devendo-se aos

trabalhos de Bandura (1977; 1986) a sua conceituação, operacionalização e o primeiro impulso de pesquisas. Schunk, com dezenas de estudos específicos, é o autor que individualmente mais contribuiu para a aplicação desse conceito na realidade escolar, focalizando suas influências na motivação e na aprendizagem do estudante (PINTRICH; SCHUNK, 1996).

Crenças de autoeficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao *self*. A definição universalmente aceita pelos autores é a do próprio Bandura (1986), para quem as crenças de autoeficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (p. 391). Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de autoeficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida.

Ressalta-se nessa definição que se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, às próprias habilidades, conhecimentos etc., representados pelo termo “capacidades”. Não é questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possua. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação.

Há também um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação, que precisa ser cumprido. Portanto, as pessoas com a crença de autoeficácia consideram, em pensamento, simultaneamente, as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzem a esse objetivo.

Os professores entrevistados continuaram a sua formação profissional visando sempre à docência. Todos fazem parte de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), e seus projetos de pesquisa também contemplam o tema sobre jogos de RPG.

Das experiências iniciais com os jogos de RPG, surgiu a oportunidade de cada um dos entrevistados desenvolver, além das atividades de sala de aula, outros experimentos em campos paralelos, utilizando-se de jogos digitais e outros jogos em sala de aula.

Embora os jogos do tipo RPG não fizessem parte do plano metodológico das escolas onde atuam, os professores entrevistados puderam contar com o apoio institucional destas, uma vez que a proposta do RPG pode ser apresentada. Narram que

não somente podiam realizar as atividades em sala de aula, como também encontravam espaço no contraturno das escolas para desenvolver os jogos com estudantes interessados.

O apoio da instituição possibilitou que mais professores pudessem conhecer a experiência, e essa exposição dos jogos de RPG abriu possibilidades de novos projetos, tanto em eventos da escola como também em atividades programadas que envolviam conteúdos do currículo.

O que havia sido, até então, uma atividade de lazer para a maioria dos entrevistados, tornou-se um instrumento para o trabalho na docência. Porém, para que isso pudesse ter acontecido, narram que foi necessário apresentar tecnicamente o jogo de RPG e mostrar que podia ser utilizado em sala de aula como uma metodologia diferenciada, capaz de motivar estudantes e criar novos espaços para a construção do conhecimento. Era, acima de tudo, uma atividade prazerosa sem deixar de ser construtiva e curricular.

## 5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Galliano (1986), todas as acepções da palavra “método”, registradas nos dicionários, estão ligadas à origem grega *methodos* – que significa “caminho para chegar a um fim”. Goldenberg (1997) define o método como a observação sistemática dos fenômenos da realidade através de uma sucessão de passos, orientados por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não revelados.

Entendemos, na fala de Ludke e André (1986), que, para realizar uma pesquisa, é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Trata-se de construir uma porção do saber. Esse conhecimento é não só fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente.

Na compreensão da temática sobre RPG e hábitos dos professores, esta tese não depende apenas da problemática definida; está atrelada também ao conjunto de pressupostos e pré-concepções do pesquisador, tais como sua visão de mundo e de realidade, suas posições filosóficas e epistemológicas (MORAES, 2007).

Segundo Martins (2015), deve-se levar em consideração a especialização profissional, e eleger um assunto para ser abordado em profundidade, o que está estreitamente relacionado à especificidade, relacionada com os paradigmas introjetados pelo pesquisador. Assim, os caminhos percorridos nessa investigação vinculam-se fortemente às crenças, valores e princípios pessoais construídos e vivenciados pelo autor do trabalho.

A escolha do tema deve basear-se em critérios de relevância (importância científica e contribuição para o enriquecimento das informações disponíveis), de exequibilidade (ou seja, acesso à bibliografia e disponibilidade de tempo) e de oportunidade (contemporaneidade da pesquisa) – além da adaptabilidade do autor, que já deve ter os conhecimentos prévios sobre o assunto e sobre a área de trabalho proposta (ANDRADE, 1997).

Segundo Tardif (2014), autor referência na área de formação docente, que trata da pesquisa em Ciências da Educação, base desta investigação, estudos desse cunho, que abordam ensino, práticas pedagógicas, etc., devem considerar o ponto de vista dos sujeitos de pesquisa e suas subjetividades, bem como os conhecimentos e o saber-fazer docente mobilizados na ação. O autor diz que “[...] a pesquisa acerca do ensino deve basear-se num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 230).

Considerando esse postulado, que norteia nossa pesquisa no que tange à formação de professores e à constituição de práticas pedagógicas a partir da mecânica de jogos de RPG, optou-se pela investigação de natureza qualitativa. Justifica-se tal escolha pelas características da pesquisa qualitativa, apresentadas por Bogdan e Biklen (1994): ambiente natural como fonte direta de dados e o ressignificado como seu principal instrumento; dados a serem coletados, predominantemente descritivos, tendo como preocupação o processo muito mais do que o produto; foco de atuação especial do pesquisador no “significado” que os entrevistados dão às coisas e à sua vida; análise dos dados realizada num processo indutivo, retratando a perspectiva dos participantes.

A escolha pelo Estudo de Caso justifica-se uma vez que as características do conjunto a ser estudado recaem sobre a análise dos fatos e do envolvimento de estudantes e professores, mestres de RPG, com vivência em sala de aula, onde apresentam comunicação e didática criativas, advindas das experiências obtidas com esta modalidade de jogo.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, apoiada por um estudo de caso, obteve dados a partir de dois instrumentos: questionário *online* e entrevistas, selecionadas a partir da análise dos questionários.

Embora reconhecendo a grande variedade de tradições e de estratégias englobadas pelo rótulo geral de pesquisa qualitativa, considera-se que o que existe de mais comum entre suas diversas formas é a tradição *verstehen* (hermenêutica). Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Ao relacionar isso sob o olhar das diferentes abordagens do método qualitativo na análise de diferentes autores, encontramos, em dois autores principais, a melhor adequação, justificativa em favor da escolha feita: em primeiro lugar, Stake (1985) percebe que, se o pesquisador quiser entender um caso particular, levando em conta seu contexto e sua complexidade, a metodologia do estudo de caso é ideal. A decisão depende sobre aquilo que o pesquisador quer saber (problema e questões norteadoras).

Em segundo lugar, André (1998) denota pontuações quanto ao uso do estudo de caso:

- a) Quando se está interessado numa instância particular;
- b) Quando se deseja conhecer essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade;
- c) Quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo do que nos seus resultados;
- d) Quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno;
- e) Quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

## 5.1 SUJEITOS

Participaram desta pesquisa três professores que criaram ou adaptaram jogos do tipo RPG para poder trabalhar os conteúdos das suas disciplinas.

Os critérios para a seleção desses sujeitos foram os seguintes:

- a) *Internet (Google)* usado como ferramenta de pesquisa;
- b) *Sites* sobre jogos de RPG;
- c) *Sites* sobre RPG contemplando:
  - o Experiências com RPG educacional;
  - o Artigos publicados;
  - o Dissertações de mestrado;
  - o *Blogs* de jogadores e mestres de RPG.

O processo de seleção dos professores entrevistados teve como implicação o fato de esses professores ainda se utilizarem das dinâmicas dos jogos de RPG e outros

elementos advindos das suas atividades de lazer, como apoio para atividades criativas em sala de aula com seus estudantes. Na mineração de informações sobre atividades e trabalhos correlatos às atividades com RPG, destacaram-se muitos artigos, dissertações e teses bastante específicos aos jogos de RPG em si, o que não traduzia o foco desta pesquisa. Para atribuímos um critério de seleção mais depurado, por meio do qual surgisse a aplicação da dinâmica dos jogos de RPG em atividades criativas, separamos os resultados, advindos das buscas, em categorias, tipologia de trabalhos e a sua incidência. Dessa primeira organização, a pesquisa apontou 73 trabalhos significativos ao tema RPG, resultado reduzido para 42 trabalhos (tabela 3), classificados em ensino fundamental e médio.

Aplicando um novo filtro, identificamos os trabalhos recentes, publicados entre os anos de 2016 e 2017, selecionando 18 publicações (tabela 1). Na etapa seguinte, foi enviado a esses professores um convite para participar da pesquisa, onde foi informado que posteriormente seria aplicado um questionário de aproximação de perfil. Recebemos o aceite de 13 professores para os quais foi enviado o questionário eletrônico. Desses, obtivemos o retorno de seis questionários respondidos, o que nos possibilitou realizar a escolha final dos três professores entrevistados.

## 5.2 INSTRUMENTOS

Após aplicar, de forma não exaustiva, a busca retornou 18 endereços de *sites* contendo experiências educativas baseadas na dinâmica dos jogos de RPG. A tabela 1 apresenta os resultados quantitativos desse mapeamento. Fez-se uma breve leitura dos resumos de cada um dos trabalhos encontrados, identificando metodologias de pesquisa e aportes teóricos. O apêndice 3 apresenta a síntese dos dados extraídos de alguns dos trabalhos relacionados.

Tabela 1 – Mapeamento de trabalhos relacionados<sup>19</sup>

<b>Repositório</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>2015</b>	<b>2016*</b>	<b>Total</b>
Google Acadêmico	RPG e Educação	6	3	9
Google	<i>Role-Play Game in the classroom</i>	7	2	9

Fonte: Autor (2017).

<sup>19</sup> Até maio de 2016.

Organização e frequência das informações preliminares sobre RPG educacional publicadas na *internet*:

Tabela 2 - Distribuição e categorias de trabalhos publicados e sua tipologia.

<b>Cod.</b>	<b>Indexador</b>	<b>Categoria</b>	<b>Tipologia</b>	<b>Incidências</b>
01	RPG	Pedagógico	Artigo / Dissertação	10
02	RPG	Educacional	Artigo / Dissertação	06
03	RPG	Ensino	Artigo / Dissertação	03
04	RPG	Educação	Artigo / Dissertação	17
05	RPG	Disciplinar Matemática	Aplicação Curricular	04
06	RPG	Disciplinar Química	Aplicação Curricular	01
07	RPG	Disciplinar História	Aplicação Curricular	04
08	RPG	Disciplinar Biologia	Aplicação Curricular	03
09	RPG	Disciplinar Física	Aplicação Curricular	02
10	RPG	Disciplinar Leitura e Escrita	Aplicação Curricular	07
11	RPG	Construindo RPG	Prática Gamificada	00
12	RPG	Criando RPG educacional	Prática Gamificada	03
13	RPG	Desenvolvendo RPG	Prática Gamificada	01
14	RPG	Autores de RPG	Prática Gamificada	02
15	RPG	Criadores de RPG	Prática Gamificada	01
16	RPG	Jogadores de RPG	Prática Gamificada	04
17	RPG	Doutorado	Teses	05
			<b>Total</b>	<b>73</b>

Fonte: Autor (2017).

Dados sobre RPGs educacionais publicados na *internet* e distribuídos na classificação ensino fundamental e ensino médio:

Tabela 3 – Distribuição de trabalhos publicados nas categorias ensino fundamental e ensino médio.

<b>Cod.</b>	<b>Indexador</b>	<b>Categoria</b>	<b>Incidências</b>
01b	RPG	Ensino fundamental	23
02b	RPG	Ensino médio	19
<b>Total</b>			<b>42</b>

Fonte: Autor (2016)

Dados sobre RPGs educacionais publicados na *internet* e distribuídos por área do conhecimento:

Tabela 4 - Distribuição de trabalhos relacionados a RPG por área do conhecimento.

<b>Cod.</b>	<b>Indexador</b>	<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Incidências</b>
01c	RPG	Ensino e Prática pedagógica	23
02c	RPG	Disciplinas Curriculares	13
03c	RPG	Comportamento Juvenil	8
04c	RPG	Linguística	6
05c	RPG	Lazer e Ludicidade	7
06c	RPG	Metodologias	7
07c	RPG	Educação escolar	6
08c	RPG	Psicologia	3
<b>Total</b>			<b>73</b>

Fonte: Autor (2017).

Partindo da organização das tabelas de 01 a 04, o trabalho se organizou como pesquisa considerando os números relevantes de publicações e experiências da aplicação educativa dos jogos de RPG. Os dados apresentados proporcionaram uma visão ampliada bem como a distribuição das áreas do conhecimento, onde a mecânica deste tipo de jogo já pode ser atestada e discutida como proposta pedagógica.

### 5.3 ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

Para a realização das entrevistas, estabelecemos o contato com 13 professores, identificados por suas publicações atinentes ao uso de RPG educacional, pertencentes à indexação da tabela 2 e da tabela 3 na categoria ensino fundamental e ensino médio. Explicamos que estavam sendo convidados a participarem como sujeitos de uma pesquisa que trataria sobre o uso de jogos do tipo RPG em sala de aula, abordando possibilidades e desafios enfrentados por eles no cotidiano de suas salas de aula, permitindo contar sobre suas práticas, suas metodologias e, inclusive, relatarem sobre as dificuldades enfrentadas.

O e-mail inicial solicitava a autorização para o envio de um questionário eletrônico de perfil, de onde seriam selecionados os professores com atividades de jogos de RPG mais recentes e com corpo crítico de estudantes nos anos finais do ensino fundamental e início do ensino médio. Após o retorno dos e-mails, que se deu quase de forma imediata, seis professores responderam com a afirmativa de que iriam contribuir no preenchimento do questionário.

No segundo momento, o questionário eletrônico, construído no Google Formulários, foi enviado e preenchido por todos os seis professores.

Após a compilação e tabulação das respostas, foram escolhidos três professores jogadores de RPG, com intensa atividade no uso de jogos educacionais e relevantes trabalhos publicados sobre o tema. Por residirem em diferentes cidades do Brasil (Fortaleza, Curitiba, Belo Horizonte), as entrevistas foram agendadas e realizadas por videoconferência (utilizando *Skype*). Foi autorizado, verbalmente, por todos os professores, o registro por meio de gravação de áudio e vídeo da conversa e a sua posterior degravação.

O procedimento de entrevista se deu por meio de uma conversa sistematizada a partir de um roteiro previamente elaborado, vide apêndice 4. Esse procedimento propiciou uma ação interativa entre o pesquisador e o(s) pesquisado(s), possibilitando esclarecer, adaptar e obter informações que anteriormente não estavam claras. Sua principal vantagem foi a captação quase que imediata dessas informações, aliada à possibilidade de aprofundamento de pontos levantados por outros instrumentos. Segundo Szymanski (2004), a entrevista é uma situação de interação em que estão em jogo as percepções do outro e de si próprio. O pesquisador busca muito mais do que uma simples informação. Instaura-se uma relação que pode trazer elementos relevantes para responder às questões de pesquisa.

De posse dos arquivos de áudio e vídeo dos professores entrevistados, foi realizada a degravação do conteúdo, para posterior aplicação da ATD (Análise Textual Discursiva)<sup>20</sup>, como metodologia de análise de dados.

A Análise Textual Discursiva é uma metodologia para analisar informações de ordem qualitativa. Pode ser definida como uma metodologia para a produção de saberes sobre problemas específicos na área das ciências humanas, encontrando-se a educação inserida nesse campo.

Podemos referenciar a Análise Textual Discursiva utilizando Ramos, Do Rosário Lima e Gessinger (2014), que postulam que:

A ATD é um procedimento analítico flexível que incorpora decisões do investigador sobre um importante conjunto de elementos, embora não

---

<sup>20</sup> Método analítico próprio para estudos qualitativos.

se trate de metodologia inteiramente controlada por ele, tendo em vista que a ATD se caracteriza, ainda, por ser um processo auto-organizado, no qual as ideias do pesquisador vão se construindo dentro do corpus por ele estudado.

Na investigação proposta por tese, a ATD foi elencada como metodologia adequada devido ao caráter de interação social da atividade de RPG, mediando aprendizagens e práticas culturais. A relação de interação entre professor e estudantes que compartilham de diferentes saberes em níveis de conhecimento também diferentes se configura como um grupo de pessoas com interesses afins que se unem no processo de pesquisa para que juntos possam tornar a aprendizagem coletiva em aprendizagem individual. Investigando suas próprias práticas, a comunidade aprendente valoriza a diversidade de cada um de seus componentes, procurando, no consenso como grupo, uma identidade que irá fazer daquela prática de pesquisa um exercício compartilhado, que, ao mesmo tempo, seja significativo para todos e para cada um dos membros da comunidade. Como vemos em Galiazzi *et al.* (2003, p.159),

Nas comunidades aprendentes se assume que as aprendizagens são produzidas na interação social, tomando como princípio epistemológico a participação partilhada em práticas culturais e discursos sociais, aprendizagens situadas em que participantes mais experientes mediam as aprendizagens dos menos experientes, visando a todos se tornarem participantes ativos em seus contextos.

A ATD se configura como uma metodologia de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada etapa do processo. Nessa perspectiva, somente o estudo e o diálogo no grupo não seriam, por si só, tão eficientes para o processo formativo inerente à prática da metodologia, como posto por Das Neves Pedruzzi *et al.* (2015).

Organizada em quatro focos, a Análise Textual Discursiva visa, inicialmente, à “desmontagem” dos textos, seguida de seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, estabelecem-se relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas, para, logo após, captar o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova compreensão desse todo. Por fim, o processo de pesquisa, nesta metodologia de análise, é auto-organizado, exigindo do pesquisador uma imersão, a completa impregnação nas

informações do texto analisado, sendo esta rigorosidade uma necessidade para que o novo tenha condições de ficar evidente.

A ATD é, pois, composta por três etapas, sendo a primeira delas o processo de unitarização, em que desconstruímos o texto, fragmentando-o em unidades de significado. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p.115),

Mais do que propriamente divisões ou recortes, as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende que mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo.

O processo de unitarização é, portanto, etapa essencial no desenvolvimento da Análise Textual Discursiva, pois, nessas unidades, estão contidas as mensagens mais significativas dos textos analisados. É preciso atentar ainda para o fato de que, no decorrer do processo de pesquisa, é possível que novas unidades ganhem importância para o conjunto da pesquisa, o que exige um constante olhar para os textos componentes do *corpus* de análise.

A segunda etapa da Análise Textual Discursiva constitui-se na organização de categorias, as quais podem vir a ser constantemente reagrupadas. Nesse momento, nosso olhar para os textos analisados começa a se tornar menos superficial e aparente, pois a partir do detalhe de cada unidade, avançamos para a totalidade das unidades e delas chegamos às categorias, nas quais congregamos informações sobre aquelas unidades. Dessa forma, a categorização:

Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.75).

Segundo os autores dessa metodologia, no movimento de categorização, ainda que ocorra a prevalência de uma elaboração indutiva de categorias, existe também a possibilidade de trabalharmos de forma dedutiva, na qual as categorias se originam *a priori*. No entanto, as categorias emergentes são fruto de uma organização ricamente elaborada, pois só podem ser finalizadas junto ao processo de conclusão da análise. Dessa

forma, as categorias irão transmutar-se na medida em que a pesquisa for avançando, o que resultará nas categorias iniciais, intermediárias e finais (DAS NEVES PEDRUZZI *et al.*, 2015).

O processo de aprendizagem da Análise Textual Discursiva culmina na produção de metatextos, os quais exploram as categorias finais da pesquisa. A elaboração dos metatextos é característica central do processo de desenvolvimento dessa metodologia, tendo em vista ser possibilitado ao pesquisador exercitar uma atividade demasiadamente importante em sua constituição: o exercício da escrita. Conforme afirmam os autores da metodologia:

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo, constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

O metatexto necessita ainda ser constantemente aperfeiçoado e reorganizado, pois, por ser um processo de escrita, exige uma permanente reconsideração em relação à sua estrutura e seus argumentos. Ou seja, assim como no processo de investigação do fenômeno seguimos o caminho com o intuito de complexificar nossos achados e nossas descobertas, da mesma forma procedemos na elaboração do metatexto.

Para tal seguiu-se o processo a partir da unitarização, quando os textos foram desconstruídos e organizados. No primeiro passo, foi realizada uma mineração de palavras-chave ocorrentes nas falas dos professores e que contribuíram para organizar as respostas em cada seção de perguntas do roteiro previamente elaborado. Na desconstrução dos textos, pôde-se identificar e isolar ideias com significado próprio. Surgiram então as unidades de análise referentes a elementos do fenômeno investigado.

Na etapa seguinte, foi possível fazer a categorização; as unidades de análise foram agrupadas em categorias, utilizando-se como critério as relações entre as ideias anteriormente fragmentadas, buscando entender as convergências e divergências.

Subsequentemente, as categorias iniciais foram reunidas em categorias mais abrangentes, reduzindo o número de categorias, categorias intermediárias e categorias *a*

*priori*, o que possibilitou reorganizar novamente as categorias em um número ainda menor.

A partir de então, foi possível construir os metatextos com diferentes tipos de textos, na sua totalidade, descritivos, os quais foram continuamente aprimorados, resultando na construção de um texto final que descreveu e interpretou as falas dos professores com a perspectiva teórica. Com essa estrutura, foi possível elaborar os subtítulos da análise de dados contidos no capítulo sete deste trabalho.

#### 5.4 ASPECTOS ÉTICOS

Bogdan e Biklen esclarecem que, “em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”. (1994, p. 75). Isso significa que cada área tem os seus códigos, sendo que alguns deles são fruto de considerável reflexão e sensibilizam os respectivos membros para dilemas e questões morais com as quais se podem defrontar; outros são menos ambiciosos e funcionam mais como forma de proteção do grupo profissional do que como repositórios de normas de conduta (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75).

Além disso, questiona-se quem é, na realidade, o “protegido” nas relações éticas: o pesquisador ou os participantes da pesquisa? Os interesses científicos ou a comunidade investigada? (MARTINS, 2004; MARASCHIN, 2004). Essas questões estarão sempre abertas enquanto houver a busca pelo conhecimento; contudo, consideramos importante destacar princípios essenciais:

- a) Epistemologia: relevância e implicações da pesquisa para o conhecimento na formação de professores.
- b) Verdade: estabelecimento de confiança mútua entre pesquisador-pesquisado no início, durante e ao final da pesquisa.
- c) Anonimato e confidencialidade: preservação da integridade ética, física e emocional dos participantes.
- d) Consentimento informado: clareza dos procedimentos a serem realizados na coleta de dados (questionários, entrevistas, registros audiovisuais) e a manipulação e divulgação dos resultados.

- e) Beneficência: esclarecimento sobre os danos e benefícios implicados na pesquisa.
- f) Direitos autorais: acordos sobre a divulgação pública e a cessão de direitos dos dados coletados.

A PUCRS possui um modelo institucional de estruturas de pesquisa para propiciar uma compreensão conceitual unificada e adequada à realidade da Universidade como instituição de ensino e pesquisa e proporcionar maior visibilidade da parte científica desenvolvida. As estruturas de pesquisa viabilizam a integração de pesquisadores e estudantes de Graduação ou Pós-Graduação, promovendo o desenvolvimento de projetos de pesquisa com foco na geração ou no avanço do conhecimento, bem como em resultados inovadores e na produção intelectual.

Portanto, o projeto desta tese foi submetido à análise do SIPESQ – Sistema de Pesquisa, que tem por objetivo fazer o mapeamento das estruturas e projetos de pesquisa desenvolvidos na Universidade, a fim de que se possa definir e implantar um conjunto de políticas e ações visando à valorização dos pesquisadores e dos grupos de pesquisa que contribuem para a qualificação do ensino e da pesquisa, sempre respeitando as características de cada área do conhecimento.

A Comissão Científica do SIPESQ emitiu parecer favorável sobre o projeto desta tese, sendo este reconhecido em 02 de maio de 2017: “A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES considerou que o projeto 7712 – Desafios Educacionais Criativos Associados às Práticas Docentes: estudo de caso considerando o RPG educacional – atende aos requisitos por ela definidos. Vide apêndice 6.

## 6 TRABALHOS CORRELATOS E EXPERIMENTOS REALIZADOS

O estado do conhecimento tem em sua origem o levantamento bibliográfico (teórico). Morosini (2015, p. 114) caracteriza os estados de conhecimento como a

[...] identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Numa perspectiva de aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico.

Seguindo essa metodologia, compreendemos e nos apropriamos do lócus a ser tratado na investigação, para, então, fazermos a inserção no campo científico. Assim, realizamos um recorte espaço-temporal de uma temática buscando identificar os achados de trabalhos correlatos publicados em eventos/periódicos e/ou produzidos nas pesquisas acadêmicas relacionadas a projetos educacionais. Nossa intenção foi traçar um panorama nacional e internacional das discussões correlatas à nossa investigação, cumprindo com rigor os caminhos que devem ser perpassados na construção de um referencial teórico.

No campo teórico e prático, projetos educacionais em que a mecânica do RPG também tem inspirado modelos para atividades em sala aula começam a surgir em diferentes regiões do Brasil.

O RPG educacional vem despertando cada vez mais o interesse de alguns professores. Eles estão percebendo que, na mecânica deste formato de jogo, existem potencialidades a favor de uma forma interessante para envolver os estudantes e fazê-los compreender os conteúdos desejados. Estão percebendo também que existe uma forte aderência dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem quando a dinâmica do RPG está presente. O formato lúdico do RPG vem despertando nos estudantes curiosidade e interesse nas disciplinas do currículo, criando uma lógica para pesquisar, para obter informações, para entender problemas e para apresentar soluções.

Quando propomos o enredo dos jogos educacionais tratados na forma de RPG, concordamos com Bruckman (1999), que nos traz a reflexão de que o ensino tradicional se baseia em métodos essencialmente fundados na transmissão de conteúdos e, quando se usa essa abordagem para projetar jogos educativos, a consequência é que muitos jogos não obtêm o resultado esperado por falta de divertimento ou por falta de benefício educacional.

No VIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, em Pernambuco (2010), os autores Pacheco e Amaral apresentaram um artigo intitulado: “Experimentando o RPG Pedagógico: a interdisciplinaridade na sala de aula”. Nesse estudo, buscaram experimentar o uso efetivo do RPG pedagógico em sala de aula, a partir de uma vivência interdisciplinar, verificando: as suas potencialidades na abordagem de conteúdos disciplinares e temas transversais; o estímulo à prática narrativo-dissertativa dos estudantes a partir da expressão oral e escrita; o potencial da escola para esta prática.

O trabalho em questão partiu de uma experiência vivencial ao longo do ano letivo de 2009, quando foi experimentado o uso exclusivo do RPG numa disciplina da grade escolar do 2º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp). A disciplina criada experimentalmente foi chamada “A Interdisciplinaridade entre a Física e a Geografia: o meio ambiente na sala de aula” e teve uma carga horária de 120 horas-aula, ou seja, 3 horas-aula semanais. Os pesquisadores, neste caso, foram os professores de Física e Geografia, que desenvolveram propostas pedagógicas para trabalhar os mais diversos conceitos de ambas as disciplinas<sup>21</sup>, sem estar presos a programas formais de ensino.

Dessa forma, foram realizadas atividades nas quais os estudantes eram estimulados a compreender conteúdos dessas disciplinas, independente da série na qual esses conteúdos fossem vistos (AMARAL; PACHECO, 2010). Foi criada uma aventura em que, num futuro fantasioso, os personagens, especialistas em diversas áreas do conhecimento, foram convocados pelo governo brasileiro para elucidar enigmas referentes a um artefato antigo descoberto no interior de uma caverna subterrânea, em Minas Gerais, que parecia conseguir produzir água em abundância, num período de escassez de água potável em todo o planeta. Os estudantes precisaram de conhecimentos em diversos campos da Física (óptica, termologia, calorimetria, transmissão de calor, etc.) e Geografia (geologia, cartografia, orientação, coordenadas geográficas, etc.) para conseguir superar os diversos obstáculos sob a forma de situações-problema que foram apresentados ao longo de sua jornada em busca de alguns elementos necessários para o correto funcionamento desse artefato.

---

<sup>21</sup> O movimento de interdisciplinaridade é aqui entendido como aproximações. As disciplinas se aproximam. Elas não se quebram, elas não se fragilizam, elas não são o problema da escola; elas necessitam conversar, porque os problemas precisam desse diálogo.

Seguindo a lógica de apropriação da mecânica do RPG para práticas educacionais, os autores Ximenes, Amaral e Brandão apresentaram, no I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, de 2004, em Braga, Portugal, uma experiência em que o RPG foi utilizado para a vivência de valores na escola.

No referido trabalho, dentre os diversos recursos possíveis para a vivência de valores na escola, os autores destacam o uso do RPG e dos jogos de tabuleiros (*board games*) como instrumentos de grande potencial para a consecução de tal finalidade. Segundo eles, pesquisas comprovam que o RPG favorece a prática da cooperação, do respeito mútuo, da ética, da socialização, do companheirismo, etc., entre aqueles que o vivenciam, seja numa sessão de jogo casual entre amigos ou na sua aplicação dentro de sala de aula. Isso acontece pelo fato de esses valores fazerem parte das regras do próprio RPG, cujos participantes trabalham em constante cooperação em prol da conquista de objetivos buscados no desenrolar do jogo.

Para tal, os autores desenvolveram um projeto intitulado “Clube do RPG”, no Colégio de Aplicação da UFPE, no decorrer do ano letivo de 2012, que contou com a participação efetiva de 14 estudantes da 1ª série do ensino médio. Foram realizados 20 encontros, duas vezes por semana, com duração de 1h cada, durante o horário do almoço. Nos encontros do “Clube do RPG”, foi desenvolvida a aventura “Zona de Conflito”, na qual os estudantes puderam experimentar as dificuldades, anseios e dilemas dos praças brasileiros durante a 2ª Guerra Mundial.

O professor (mestre do jogo) apresentou aos jogadores uma situação fictícia em que todos representavam soldados brasileiros em combate, durante a 2ª Guerra Mundial, na Itália. O objetivo desses soldados era resgatar um grupo de oficiais feitos prisioneiros num acampamento alemão antes que fossem transferidos para um campo de concentração. Ao receberem a missão, foram orientados a agir com cuidado e silenciosamente, de modo a evitar grandes confrontos, visto que formavam uma equipe muito pequena e, caso fossem capturados, não haveria tempo hábil para uma nova equipe resgatá-los antes de seguirem para o campo de concentração. Seus personagens possuíam habilidades condizentes com a missão e seus armamentos eram do mesmo tipo utilizado pelo exército brasileiro à época da 2ª Guerra Mundial.

Para realizar a missão, os jogadores passaram por situações-problema em que puderam vivenciar e tomar suas próprias decisões diante do fato da guerra. Durante o

período de desenvolvimento das atividades, com a utilização dos *board games*, bem como ao término da aventura de RPG, foram realizadas discussões, debates e dinâmicas que envolveram a formação e a prática de valores, tais como a cooperação, a ética e o respeito mútuo. Nesses momentos, foram resgatadas as estratégias utilizadas pelos jogadores durante a aventura, através das suas falas, questionando as escolhas feitas e relacionando-as a posturas éticas. O grupo conseguiu refletir e compreender que poderia ter utilizado outras estratégias a fim de solucionar as situações-problema enfrentadas, pois, mesmo estando numa situação adversa, os indivíduos devem mover-se por valores humanos (AMARAL; BRANDÃO, 2014).

É importante salientar que, para esta tese, os trabalhos mencionados serviram de base no que tange às experiências aplicadas no contexto de sala de aula, onde o relato dos autores contribuiu para entender que as dinâmicas advindas do RPG constituem um importante mecanismo de integração entre os estudantes, os conteúdos e a comunicação geracional. As atividades relatadas suscitaram outros formatos de interação com os discentes, preservando, além do relacionamento positivo do grupo, o contato com fatos e informações advindas do currículo, que possibilitaram trabalhar diferentes áreas do conhecimento.

## 6.1 EXPERIMENTOS REALIZADOS, HISTÓRICO E ETAPAS

Ao longo desta pesquisa, algumas experiências com RPG puderam ser desenvolvidas a partir do grupo focal organizado pelo autor da tese. Dois jogos intitulados “O Arquipélago de Sallenas” e “Os Reinos de Arton” foram concebidos para pesquisar e avaliar diferentes possibilidades de se pensarem os desafios educacionais criativos a partir de um modelo de atividade lúdica, atraente para jovens e adolescentes.

Na mecânica dos jogos, encontramos as características básicas de um RPG de mesa com o formato tradicional do *Dungeons and Dragons*, situado em uma época medieval, em que cada jogador contracena com o seu personagem diante das adversidades de um espaço geográfico imaginário. Para isso, adota habilidades, equipamentos e conhecimentos específicos que fortalecem o perfil do personagem escolhido. Esses elementos habilitam o jogador a enfrentar problemas e a realizar combates que surgem ao longo das partidas.

### 6.1.1 “O ARQUIPÉLAGO DE SALLENAS”

No jogo “O arquipélago de Sallenas” (Anexo 1), atribuímos características específicas ao enredo, proporcionando ações educacionais com base no conteúdo de sala de aula. A partir da geografia do mapa do jogo, bem como da narrativa da história de “Sallenas”, foi programada uma sequência de situações-problema envolvendo conteúdos atinentes aos anos escolares dos jogadores, incluindo matemática, física, química, história, geologia, botânica, geografia, navegação e outros saberes comuns ao dia a dia de um aventureiro, tais como técnicas de fazer fogo, filtrar água, construir uma corda, etc. Cada jogador adotou, como mencionado, uma ficha de personagem, que continha todas as suas características e habilidades e também exercia a função de diário do jogo, onde, a cada desafio alcançado, eram feitas anotações, atribuindo ao personagem os pontos de habilidades ou o grau de conhecimento adquirido. Esse conhecimento e essas habilidades puderam ser utilizados sempre que necessário.

Além da ficha do personagem, o “Arquipélago de Sallenas” foi ilustrado com miniaturas dos personagens vividos na história, que se movimentavam pelo mapa identificando suas localizações. Essas miniaturas são figuras típicas da época medieval, criaturas, monstros, guerreiros e dragões.

Nos embates, foram utilizados dados específicos para jogos de RPG, que pontuaram os lances e determinaram o êxito ou não de cada jogada. Existiram também pequenos dioramas ou cenários, contendo instrumentos que desafiavam o jogador a mostrar certas habilidades, por exemplo: uma bancada de ferreiro contendo um conjunto de ferramentas para se produzir uma espada ou consertar um objeto metálico. Esse diorama ajudou na narrativa do jogador.

A característica principal do jogo foi a de não contemplar um ganhador. Os personagens receberam missões a cumprir, as quais surgiam ao longo das partidas. Estava na interpretação da história, na dramatização entre os jogadores e nas soluções de cada desafio o objetivo do jogo. Entre as inúmeras missões que o jogo apresentou, existiu uma missão final, considerada a principal, que exigiu dos jogadores uma ação coletiva. Essa missão estimulou os jogadores a unirem-se em grupos, sendo necessária a troca de conhecimentos, o uso de estratégias cooperativas e de reflexões sobre relacionamento, conduta e ética.

Investigar os fenômenos decorrentes dos jogos RPG é fundamental para quem acredita que a mecânica desse jogo possa inspirar novos desafios educacionais criativos. O RPG por si só desenvolve relações sociais e estimula a curiosidade para vencer novos desafios. Portanto, essa atividade lúdica pode ser considerada um processo de educação e socialização. Não nos aprofundamos nas questões psicológicas que envolvem o jogo, mas buscando entender o perfil dos jogadores do grupo focal no que tange à vontade de jogar, ao gosto pelos desafios, à busca constante por informações, às lições que fortalecem seus personagens durante os embates e aos fatores pessoais que determinam a sua conduta social.

Os integrantes do jogo foram medidos pela escala teste de Lócus de Controle, de Rotter, princípio básico da teoria da Aprendizagem Social de Julian Rotter.

O lócus de controle se refere às expectativas de controle que os indivíduos mantêm sobre os acontecimentos da vida diária. Indivíduos cuja orientação do lócus é interna acreditam em poder exercer algum controle sobre esses acontecimentos; indivíduos cuja orientação é externa atribuem o controle dos acontecimentos a fatos externos – pessoas, entidades, destino, acaso ou sorte (ROTTER, 1990). Entretanto, Rotter (1990) considera que o lócus de controle é somente um dos determinantes potenciais do comportamento e chama a atenção para a importância do valor do reforçamento.

Toda predição de determinado comportamento deve levar em consideração o valor do reforçamento resultante para o indivíduo. Como o RPG exercita uma prática e uma vivência de comportamentos de um personagem, conduzido por um jogador (estudante) e um mestre (professor) com a missão de mediar e estimular os jogadores, entende-se que a escala de Rotter fornece, nesse caso, um bom indicativo para se conhecer o estudante por uma outra perspectiva. Essa medição é um instrumento importante para o professor para que ele possa se orientar e conduzir as ações e os reforçamentos durante a execução da atividade proposta.

Para fins de validação do Sallenas, foi organizado, como mencionado, um grupo focal com 10 estudantes com idades entre 12 e 15 anos, com escolaridades diferentes e que não conheciam o jogo de RPG de mesa. Os estudantes foram escolhidos por ordem de chegada e interesse; ao longo de 6 meses, o grupo se manteve o mesmo. As atividades

ocorriam na garagem do condomínio onde o criador do jogo reside, e os participantes, por serem de menores, foram convidados e obtiveram permissão expressa dos pais.

Dadas as características do Sallenas (dimensões e materiais associados), ficaria difícil montar e desmontar o jogo semanalmente na escola. Assim, optou-se por utilizar um espaço fixo, e os integrantes teriam de residir perto ou se deslocar até o local, fato que não foi impeditivo, dada a motivação de cada um. Em alguns encontros, pais ficaram observando o trabalho e a dinâmica da partida.

Cabe mencionar novamente que, nos primeiros encontros, foram apresentadas as regras e a mecânica do RPG. Nessa etapa, os estudantes construíram as fichas de seus personagens e redigiram seu histórico, atribuindo-lhes características físicas e comportamentais.

O jogo de RPG foi conduzido pelo autor desta tese, que assumiu o papel de mestre da partida. Como dito, para o caráter educacional da aventura, foram adicionados à trama do jogo vários desafios, com conteúdos curriculares das disciplinas pertencentes aos anos finais do ensino fundamental. Durante os encontros, buscou-se observar nos estudantes a forma como esses conteúdos foram trabalhados, o grau de satisfação e a persistência na resolução dos problemas e a percepção quanto à aplicabilidade dos conteúdos em uma atividade simulada, construída a partir de fenômenos reais.

Um dos estímulos para se jogar o RPG de mesa está na permanência do personagem; mantê-lo vivo até o final da partida é um desafio que depende basicamente da argumentação sustentada pelo jogador, bem como das estratégias elaboradas adequadamente para a resolução dos problemas apresentados pelo mestre. O estudante necessita raciocinar e escolher as soluções mais adequadas para cada lance.

Fora dos encontros semanais, os jogadores estabeleceram uma comunicação com o professor e entre os integrantes, utilizando aplicativos de comunicação digital; foi criado um grupo no WhatsApp e outro no Facebook – o perfil do Facebook serviu de espaço de divulgação e de diário virtual, narrando os acontecimentos ao longo dos encontros. Durante as partidas, os estudantes também utilizaram os seus dispositivos móveis para pesquisar e encontrar as informações que ajudavam a sustentar os seus argumentos e a solucionar os problemas.

Os testes aplicados nos estudantes do grupo focal apontaram que todos eles foram classificados como tendo crença de controle interno, em que a percepção do reforço

ou acontecimento que se segue a uma ação deriva do próprio comportamento ou de características pertinentes ao sujeito. Alguns estudos sugerem que os indivíduos com o locus de controle interno obtêm melhores resultados quando a situação exige competência, são mais motivados para realizações, assumem maior responsabilidade pelos resultados positivos, apresentam um bom autoconceito, são mais capazes de superar situações de insucesso e estresse, empenham-se mais para o trabalho (SECO, 2002).

Tendo no RPG um modelo de possibilidades para a construção de desafios educacionais criativos, observa-se a importância de conhecer o estudante com mais profundidade. Realizações em sala de aula podem ser potencializadas caso estudantes e professores acreditem que seus próprios esforços possam influenciar os seus resultados.

Durante a fase de aprendizagem sobre o próprio jogo, e mesmo com idades e escolarização diferentes, os meninos (coincidentalmente, todos os participantes eram do sexo masculino) revisavam naturalmente alguns conteúdos curriculares durante as partidas. Mostravam também mudanças de atitude positivas desenvolvidas nas rodadas, que, segundo eles, influenciaram diretamente no seu cotidiano e nas suas relações sociais na escola. O grupo cresceu e hoje conta inclusive com integrantes com mais idade, irmãos mais velhos, que jogam integrados ao grupo inicial e ajudam na promoção de outros conhecimentos, dada a maturidade e o grau de escolaridade mais avançado que apresentam.

Um dos aspectos fundamentais que rege as mudanças educacionais e estimula as diferentes pesquisas em educação é o fato de se buscar desenvolver nos estudantes a capacidade de aprender a aprender; esta é a base da metodologia da resolução de problemas e que emerge de forma natural entre os jogadores do Sallenas.

Na avaliação dos estudantes, o fato de jogar o Sallenas semanalmente auxiliou no desenvolvimento dos hábitos de pesquisa, de utilizar conteúdos das disciplinas da escola na solução de problemas, de buscar conhecimentos além do ano escolar em que se encontram, de desenvolver hábitos de trabalho em grupo e proatividade (não mencionada com essa palavra por eles). Percebemos que, usando os conhecimentos dos estudantes e os seus interesses, o desejo na busca por soluções pode aumentar principalmente se eles tiverem experiências de aprendizagem usando jogos. O Sallenas vai ao encontro dessa ideia por ofertar oportunidades de aprendizagem interdisciplinares e entretenimento por meio dos desafios ofertados.

Porém, não basta apenas ensinar a resolver problemas; é necessário incentivar que o estudante, partindo da realidade que o cerca, também proponha situações-problema que mereçam dedicação e estudo, e incentivar o hábito da problematização e da busca de respostas de suas próprias indagações e questionamentos, como forma de aprender. Para que uma determinada situação seja considerada um problema, deverá implicar um processo de reflexão, de tomada de decisões quanto ao caminho a ser utilizado para sua resolução, no qual automatismos não permitam a solução imediatamente.

Na própria mecânica do RPG, estes elementos surgem como ações fundamentais para se ir adiante, vencer desafios e reconhecer as dificuldades e conhecimentos que serão necessários; saber obter êxito na proposta do jogo.

#### 6.1.1 “OS REINOS DE ARTON”

No desenvolvimento do jogo “Os Reinos de Arton” (Anexo 2), observaram-se as rotinas da comunicação digital entre os participantes. Na primeira semana em que o time se constituiu, para além da criação do grupo no WhatsApp e do perfil no Facebook, gerou-se um sentimento de pertencimento, por meio de um canal de comunicação universal entre eles e o professor. As duas iniciativas, de grupo de diálogo e de perfil nas redes sociais, partiram dos próprios jogadores, sem que houvesse interferência do professor (mestre da partida).

Existe uma necessidade premente de entender a mecânica e o funcionamento das relações dos jovens com o mundo de hoje, visto que, como já mencionamos anteriormente, no momento em que a juventude passou a utilizar a comunicação através de mecanismos e instrumentos que não a sua fala natural, demarcou-se o advento cultural da inter-relação “mediatizada”, cujo mediador pode ser um equipamento.

Observa-se que, no comportamento inicial dos participantes do jogo Arton, a iniciativa de estabelecer a mecânica da comunicação virtual entre o grupo surgiu de um entendimento natural de que o professor também está inserido no uso corriqueiro desta tecnologia. Para os jovens do grupo, outra forma senão a que estão acostumados lhes seria pouco familiar ou natural, o que traduz o entendimento de que ao professor é necessária a instrumentalização mínima para corresponder a estas provocações naturais.

Nas palavras de Lévy (1999), um grupo ou indivíduo qualquer, sejam quais forem suas origens geográficas e sociais, mesmo que não tenha quase nenhum poder econômico, contanto que lance mão de um mínimo de competências técnicas, pode investir no ciberespaço por conta própria e adquirir dados, entrar em contato com outros grupos ou pessoas, participar de comunidades virtuais ou difundir para um público vasto, informações de todos os tipos que ele julgar dignas de interesse.

Essas novas práticas de comunicação persistem e até mesmo aprofundam-se na medida em que o ciberespaço se estende. Para a juventude contemporânea, a análise conceitual sobre o ciberespaço se dá pelo simples uso da tecnologia presente e disponível no seu dia a dia, podendo mudar de interface a qualquer instante pelo simples surgimento de outra mais interessante e com recursos mais próximos do ideário juvenil. Cabe aos professores saberem observar e entender este fenômeno para também poder participar e incluir-se neste contexto, pois nele geralmente as diferenças desaparecem quando existe um objetivo comum.

Conforme postulam Conforto e Santarosa (2002), as interconexões digitais, ao potencializarem a conectividade, criam processos de inteligência coletiva em que indivíduos entram em complementaridade e sinergia, formando um sistema cognitivo em que todos têm competências, conhecimentos e experiências de vida para a produção da coletividade. A inteligência mostra-se como produto da aprendizagem, uma aprendizagem que se operacionaliza na diversidade.

## 6.2 REFLEXÕES A PARTIR DOS JOGOS CONSTRUÍDOS

Acreditamos que a sequência de etapas a serem contempladas em trabalhos futuros após o fechamento desta tese (após comissão de avaliação e homologação) deverá considerar a investigação da mecânica dos jogos de RPG no espaço escolar, considerando essa abordagem como mais um caminho para compreender e propor novos desafios criativos organizados por seus professores. Precisamos refletir acerca das mudanças de comportamento dos estudantes de hoje e de como preparar os docentes para acompanhar essas alterações, criando atividades ou soluções pedagógicas que contemplem o “cenário” ao qual o estudante está habituado.

Acredita-se que um dos caminhos possíveis está no uso de jogos do tipo RPG, nos quais o trabalho cooperativo e desafiador estimula um processo contínuo de pesquisa e de busca de informações para a resolução de problemas, elementos fundamentais para integrar uma geração de estudantes que convive na “cibercultura” e que reconhece nesta um dos principais cenários do seu cotidiano. Temos de um lado a cibercultura como o espaço contemporâneo para os jovens se constituírem como aprendizes e de outro o modelo tradicional de educação; equacionar a existência de um espaço para se estabelecer uma nova relação entre professor-conhecimento-estudante é sem dúvida um dos desafios atuais.

Entender os hábitos do estudante contemporâneo possibilita reflexões não somente sobre mudanças na didática e nas metodologias aplicadas atualmente, mas também sobre uma nova presença do professor diante desse contexto. Acreditamos que esta geração de estudantes adota, em larga escala, resultante da ubiquidade ofertada pelas tecnologias digitais, os jogos como elementos de integração, socialização e descoberta. A adoção de práticas pedagógicas relacionadas às mecânicas de jogos do tipo RPG é uma alternativa a ser considerada para se fazer Educação.

Logo, revisitar os currículos de formação docente faz-se necessário, mas não apenas com a inclusão de uma disciplina para ensinar a “fazer jogos”, e, sim, com a proposta de uma formação transversal que contemple discussões interdisciplinares para uma formação docente capaz de gerar novas e desafiadoras atividades em sintonia com as necessidades apontadas pela escola neste contexto de cibercultura.

O conteúdo está posto, falta-nos adequar a forma de comunicação considerando as possibilidades ofertadas pelas TDs (tecnologias digitais). Ao final, o que se intenciona é manter ativa a discussão da necessidade de revisar a formação docente numa perspectiva transdisciplinar... O restante é consequência!

Na sequência, apresentamos os achados associados ao processo de análise dos questionários e, especialmente, as entrevistas que trouxeram muitas contribuições para as nossas reflexões.

Optamos por apresentar os resultados comentando as categorias nas quais agrupamos os achados e, por conseguinte, nossas reflexões, antecipando as contribuições sinalizadas na introdução deste trabalho.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS

### 7.1 O RPG E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS

Conforme mencionamos, organizamos a análise compartimentando-a nas categorias que citamos. Ao comentar os resultados, fazemos a articulação entre a opinião dos entrevistados, o aporte teórico selecionado e a opinião do autor a partir das observações dos participantes sobre os RPG criados.

O RPG, como já mencionado, tem se mostrado uma prática crescente entre os jovens por diversos aspectos, tendo surgido como um resgate à tradição de contar e ouvir histórias, que parece ter se perdido com o surgimento dos meios de comunicação global. Dessa forma, o jogo vem possibilitando a atuação dos estudantes em um cenário propício a novas experiências, no qual a presencialidade e o relacionamento direto reaviva antigos conceitos da atividade lúdica.

Colocando sob as perspectivas de outros autores que trabalham nessa dimensão conceitual sobre jogos e educação, encontramos em Kishimoto (2000) e Huizinga (2001) a defesa sobre a modalidade representativa do jogo contribuindo de modos diversos para a aprendizagem. Huizinga (2001) defende que a representação faz com que características “dormentes” nos estudantes se mostrem, sendo possível obter, dessa manifestação, desenvolvimento afetivo e cognitivo. Bomtempo (2000) ainda acrescenta que é possível estimular virtudes durante a representação.

Quando o jogo incorpora elementos da realidade, ainda que passem despercebidos, eles são inseridos de tal modo que os dois mundos se confundem e misturam (HUIZINGA, 2001), ou seja, não se faz distinção entre o jogo e a realidade e entre a diversão e a aprendizagem, criando uma via de mão dupla nesses aspectos, transportando o conteúdo trabalhado e a própria regra e dinâmica do jogo por meio de algo real e munido de significado para o estudante. Além disso, desenvolve-se o interesse, pois ainda estamos nos referindo a um jogo, que, mesmo envolvido nessa trama teórica, continua divertido.

A partir do RPG, aplicado pelos entrevistados, em determinado momento, emergiu o aspecto lúdico do conhecimento, o que passou a ser um estímulo a eles para introduzirem novos conteúdos de maneira que os estudantes não percebessem que estavam aprendendo. Entendiam que a atividade permitia dar outros sentidos às

informações que surgiam durante o jogo e que esses sentidos estavam ligados ao conhecimento que se construía. Assim, começava a se tornar mais efetiva a aprendizagem e, por sua vez, os professores ficavam mais engajados e incentivados a continuar.

Essas atitudes são característica inerente aos jogos, conforme trazem Huizinga (2001), Kishimoto (2000) e Andrade e Goody (2009). Em função disso, podem ser ressaltadas, ao longo do RPG, sendo perceptíveis aos professores. Não estamos dizendo que somente com o jogo se obtém a aprendizagem real e “verificável” dessas atitudes, mas, sim, que o jogo é um método de trabalhá-las e permitir que haja, no mínimo, o início dessa aprendizagem e desse contato em sala.

Percebendo que os estudantes se engajavam na atividade, os entrevistados relataram que podiam avançar tanto nos conteúdos quanto na prática criativa que o jogo possibilitava. A principal motivação também vinha por conta do sentido que os estudantes davam à prática pedagógica diferenciada, o que também suscitou a curiosidade em outros professores.

Fica marcada fortemente a ideia de aprendizagem como experimentação; ou seja, aprender é ter contato com a informação e manuseá-la, internalizá-la, sobrepondo os conceitos e ou fazendo ligações entre eles.

Dois dos professores entrevistados narraram a experiência que foi desenvolvida por colegas seus da área de Química, que pediram auxílio para adaptar uma atividade com o uso de RPG às suas disciplinas. Ambos perceberam que era uma prática possível no estudo da Química, mas não entendiam do jogo. Nessa ocasião, os entrevistados acompanharam toda a atividade, e os professores das disciplinas passaram a entender a mecânica do RPG. Um desses professores foi mais adiante e, no seu mestrado, desenvolveu um jogo de RPG no computador para o ensino de Química.

Ao analisarmos a fala dos professores, percebemos a transposição de elementos teóricos para o jogo, como no caso de aspectos relacionados ao trabalho em equipe e à discussão de respostas e tomadas de atitude. Esses elementos, possivelmente estejam vinculados às jogadas em grupos. Em suma, os professores notaram avanços por parte dos alunos em aspectos como os mencionados e perceberam diferentes perspectivas que poderiam ser oferecidas sobre o conteúdo aplicado ao jogo.

## 7.2 PRÁTICAS ADAPTADAS COMO AUXÍLIO À MOTIVAÇÃO

A motivação e as práticas criativas estão intrinsecamente ligadas, se tomarmos como base a geração de estudantes que, por si mesmos, elegem diferentes processos para solucionar seus problemas do dia a dia, visto que a cibercultura e a própria ubiquidade vêm possibilitando esse comportamento nas redes sociais e *internet* em geral. Trazendo essa observação para o campo da Ciência da Educação, torna-se importante destacar o papel que os professores exercem no desenvolvimento criativo, reforçando-se a necessidade de que eles tenham conhecimento da maneira como essa capacidade se desenvolve, a fim de estarem preparados para identificar esses comportamentos e estimular os estudantes em direção às suas possibilidades máximas (NAKANO, 2009). Por esse motivo, Ribeiro e Fleith (2007) reforçam a necessidade de se repensar a estrutura curricular de cursos de licenciatura, de modo que essa passe a incluir a criatividade como uma ferramenta de trabalho necessária para a formação docente, pois, se tal característica não for minimamente valorizada nos cursos de formação de professores, dificilmente será implementada por esses novos profissionais em sua prática.

Os entrevistados relataram que, com o apoio das escolas em que trabalhavam, geralmente demonstrado em das reuniões do conselho pedagógico, a atividade do RPG sempre teve uma boa audiência e suscitou importantes discussões sobre a prática do jogo como metodologia para determinadas atividades. Havia um interesse sobre a novidade; por sua vez, a motivação, segundo o relato dos professores, teve seu início a partir desse reconhecimento, por parte da escola, em permitir adotar práticas alternativas e experimentais na busca de um avanço na comunicação entre professores e estudantes.

Quando os professores passaram a divulgar as atividades que estavam elaborando por intermédio da mecânica do jogo de RPG ou pela própria oportunidade de poder jogar com os estudantes no contraturno, houve interesse de alguns outros professores, dado o incentivo por parte da direção. Todos relataram que a atividade sempre foi bem vista, embora com pouca aderência por parte da maioria dos colegas docentes. Segundo Alencar (1995), o que a escola propõe como objetivos a alcançar, em termos de aprendizagem e ensino, poderá favorecer ou, pelo contrário, dificultar o desenvolvimento do potencial criador, considerando-se que fatores tanto intrapessoais, como interpessoais, individuais ou sociais, exercem um impacto significativo na produção criativa do indivíduo e da sociedade. Dessa forma, podemos verificar que o desenvolvimento e a expressão da

criatividade não dependem somente dos esforços do próprio indivíduo, sendo também importante o contexto social em que ele se acha inserido (NAKANO; WECHSLER, 2006a), bem como as condições presentes no lar e, posteriormente, na escola.

Por essa perspectiva entendemos que a motivação e as práticas criativas adaptadas vêm se tornando a alternativa desejada pelas escolas e pelos professores, desprendidos das regras formais da sua formação de base. Ser um professor que adota práticas criativas talvez possa também ser interpretado como um profissional que está motivado.

Os entrevistados relataram que o trabalho com o RPG nas escolas foi marcante e que até hoje possui espaço para o seu desenvolvimento. Além do trabalho com conteúdo, eles afirmaram que serviu para estimular outras atividades. Um deles comenta que o Instituto Federal onde trabalhava acabou se mostrando o melhor local para difundir o uso do jogo.

Embora ainda haja uma lacuna nos estudos que relacionam criatividade e aprendizagem, principalmente devido à recentidade no surgimento de pesquisas voltadas à investigação da criatividade no ambiente educacional, presentes no Brasil somente a partir da década de 1990 (FLEITH; ALENCAR, 2006), os resultados que foram obtidos até o momento têm apontado, segundo Wechsler e Nakano (2011), a existência de diversos modos para identificar a criatividade em estudantes, professores e no próprio currículo escolar, assim como permitiram focar e testar diferentes alternativas para estimular o seu desenvolvimento. No caso desta pesquisa, o fator motivacional tem sido destacado como o vetor da necessidade inovadora dos professores em adaptar os jogos de RPG e a sua mecânica a um currículo ainda compartimentado, mas passível de transformações. Nesse caso, os conteúdos jamais são menosprezados e constituem a base fundamental para que os professores possam inovar e justapositioná-los a uma atividade criativa adaptada. Sendo assim, uma vez que as atividades passam a atrair os seus estudantes, mesmo que seja para compreender a dinâmica do jogo, vale destacar que a motivação emerge e passa a ser um elemento constituinte e positivo para o sucesso da ação pedagógica.

Nos relatos, evidencia-se que a maior motivação para a continuidade do uso do RPG advinha dos próprios estudantes que, no início, não percebiam o uso do jogo como estratégia educativa, mas como atividade de lazer. Alguns deles desenvolveram interesse

por mais informações do jogo e de suas técnicas, e buscaram na literatura especializada o conhecimento para se tornarem jogadores ou mestres de RPG.

A atividade iniciou para todos com experiências pequenas e, aos poucos, foi se intensificando, na medida em que o professor percebia a aderência do grupo de estudantes. Foi uma tarefa lenta em direção a manter o interesse pelo jogo.

Na fala dos entrevistados, ficou claro que os primeiros trabalhos desenvolvidos em sala de aula aconteceram com pequenos grupos e, aos poucos, foram se difundindo para o grupo maior. Eles ressaltaram a importância da disponibilidade dos professores em estender a atividade para o contraturno e para outros momentos proporcionados pela escola. Os professores revelaram que, nesses pequenos movimentos, foram aprimorando e ganhando confiança como mestres de RPG.

Segundo Guimarães (2004), um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seu desempenho, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios.

Na fala dos entrevistados, surgiram questões que apontaram as características do perfil de um professor que busca a experiência com o RPG educacional. Segundo eles, um dos traços importantes que definiu sua motivação para aplicar a atividade foi não ter medo de errar, permitir-se fazer coisas diferentes, mesmo que não dessem certo. O sentimento de inovar está muito presente na personalidade de todos eles.

De acordo com Reeve (1998) e Reeve, Bolt e Cai (1999), o estilo motivacional refere-se à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação. Algumas pessoas teriam personalidades mais voltadas para o controle, ou seja, personalidades autoritárias, enquanto outras tenderiam mais a respeitar o outro em suas interações. A possibilidade de apoiar a autonomia alheia seria fruto de um estilo interpessoal composto, em parte, por características de personalidade e por habilidades adquiridas.

Emergiu também na fala dos três entrevistados que a prática do uso do RPG em sala de aula motivou, e ainda o vem fazendo, a busca por formação específica para entenderem e aprimorarem a atividade que já desenvolviam. Muitos questionamentos

advindos dos estudantes durante a aplicação dos jogos puderam ser pesquisados e passaram a ter (re)significados ao longo dessas formações, principalmente no *stricto sensu*.

Para os entrevistados, o principal motivo para acreditar na dinâmica do jogo como atividade criativa para aplicação em sala de aula está nas diferentes possibilidades de criar novas atividades a partir do *game*.

### 7.3 DESAFIOS EDUCACIONAIS CRIATIVOS

A criatividade está presente nos vários segmentos da vida humana, em especial no campo do trabalho e da educação, constituindo-se como recurso essencial para que o indivíduo possa enfrentar, de modo eficaz, os conflitos, as tensões e as exigências do mundo contemporâneo. Este, como se sabe, caracteriza-se por constantes desafios impostos pela globalização, mundialização da cultura, provisoriabilidade do conhecimento e mudanças contínuas nas relações de trabalho e de produção (CASTELLS, 1999, 2003; HILL, 2003; ORTIZ, 1994; RIFKIN, 2000; SMITH-BINGHAM, 2007; TOURAINE, 1994).

No âmbito da pesquisa, os *Desafios Educacionais Criativos* (DEC), traduzidos pela atividade do jogo em sala de aula, estimulam as habilidades dos estudantes e professores pela busca de um cenário onde a construção do conhecimento coexiste, privilegiando os interesses de ambos. O estímulo da atividade criativa, que permite tanto a estudantes como a professores vivenciarem a trama das histórias do RPG, foi citado como a maior riqueza do jogo, pois proporciona diferentes situações, enredos, histórias, tempos e experiências nas diferentes áreas do conhecimento.

**O desafio educacional criativo surge, nesta pesquisa, como uma prática pedagógica compartilhada**, baseada nos lócus de professores e estudantes. Nesse ambiente, as experiências de vida e os hábitos de lazer possibilitam o rompimento das práticas educativas tradicionais e abre um espaço para o ensino colaborativo, divertido, motivador e permeado de novas ideias. Dar ao estudante o protagonismo, da forma como ele pode, torna-se um ganho e uma garantia de parceria com o professor. Os entrevistados citam partes das narrativas dos jogos propostos, que permitiram intervenções por seus

estudantes e, a partir delas, a introdução de conteúdos e posicionamentos críticos do grupo.

Vale lembrar que a criatividade pode ser desenvolvida, e a escola é um espaço privilegiado, por sua natureza educativa, para promover o desenvolvimento e a expressão das habilidades criativas daqueles que a frequentam. Nesse sentido, Alencar (2009) e Alencar e Fleith (2003) ressaltam que as habilidades criativas são de crucial importância no processo de preparação dos alunos para lidar com um mundo complexo e cheio de desafios.

O desafio educacional criativo torna-se possível na medida em que o professor compreende que as suas habilidades e atividades de lazer podem permear o ambiente de estudo; que os seus conhecimentos de formação técnica, aliados as suas experiências de vida, nas quais suas habilidades foram “testadas”, servem como fio condutor de uma atividade na qual as experiências e vivências dos alunos também serão consideradas. A junção desse *background* faz emergir o contexto de uma proposta didática, adaptada à realidade e ao conteúdo que se deseja aprender. Não cabe somente ao professor definir o processo da construção do conhecimento, pois estará apenas trocando um modelo pronto por outro. O tema a ser lançado como desafio precisa estar revestido de encantamento, para que desponte a criatividade do estudante, o seu desejo e a sua curiosidade. O estudante é criativo e, tomando este princípio como realidade, torna-se fundamental deixá-lo atuar.

Infelizmente, percebe-se que a criatividade, no contexto educacional, em geral, tem tomado como base para reflexão o senso comum e, assim, seu verdadeiro significado e suas implicações pedagógicas deixam de ser evidenciados. Essa situação pode levar à banalização da criatividade, que, dessa forma, pode vir a ser tratada com simplismo, permeada por mitos e crenças que lhe conferirão uma visão restrita. Ademais, Alencar e Fleith (2003) salientam que, na escola, é comum dar relevância à ignorância e à incompetência do aluno e, em contrapartida, não se enfatizarem suas potencialidades quanto ao talento e às habilidades individuais, o que pode criar barreiras ao desenvolvimento da criatividade.

Outro motivo que nos leva a propor o desafio educacional criativo como uma condição docente contemporânea é que tanto nas metodologias ativas quanto em outras práticas didáticas, o trabalho coletivo ou em grupos sempre apareceu como uma

possibilidade de ação pedagógica. Nesta pesquisa, propomos atribuir um conceito especial ao trabalho em grupo, a partir do depoimento dos professores entrevistados, que, em diversos momentos, mencionaram o trabalho em equipe.

A concepção de equipe está vinculada à de processo de trabalho e sujeita-se às transformações pelas quais este vem passando ao longo do tempo. Nesse sentido, a forma como o grupo é concebido está ligada diretamente às suas responsabilidades e participação para o êxito da conclusão do desafio. Na ótica do trabalho em equipe, está presente a imposição que o desenvolvimento e a complexidade do mundo moderno têm imposto ao processo de produção, gerando relações de dependência e ou complementaridade de conhecimentos e habilidades para o alcance do objetivo.

Por vezes, o RPG pode ser um aliado como atividade criativa, mas, por outro lado, se mal conduzido, o modelo pode concorrer para a distração e o desvio do objetivo proposto diante dos estudantes. Os professores entrevistados evidenciaram que o RPG, por si só, é uma metodologia ativa e que, tanto para um trabalho coletivo com toda a sala de aula quanto para um trabalho subdividido em grupos menores, o fator de organização para o professor é fundamental para que ele não perca o domínio da atividade em suas diferentes etapas.

Por essas razões, o modelo de trabalho em equipe determina pressupostos de que se trata de um conjunto de estudantes com habilidades complementares, comprometidos uns com os outros pela missão comum, pelos objetivos comuns (obtidos pela negociação entre os atores sociais envolvidos) e por um plano de trabalho bem definido. Percebemos então que, muito além da aplicação da mecânica do jogo de RPG como atividade didática, está a necessidade de organizar um conjunto de ações prévias que possibilitem ao estudante aprender a se organizar, mesmo quando em um grupo de trabalho. Nesse caso, uma questão surge dessa constatação: quais são os elementos fundamentais que marcam essa diferença e o que devemos considerar para construirmos uma equipe de trabalho, condição fundamental para uma metodologia a partir dos desafios educacionais criativos?

Na literatura, encontramos, nas pesquisas de Piancastelli, Faria e Silveira (2000), alguns elementos para a transformação de um grupo de trabalho em uma equipe de trabalho. Postulam os autores que o grupo necessita vislumbrar vantagens do trabalho em equipe: complementaridade, interdependência e sinergismo das ações em relação ao trabalho isolado, individual. Necessita também: ter a disposição de compartilhar

objetivos, decisões, responsabilidades e também resultados; definir com clareza os objetivos e resultados individuais e grupais a serem alcançados; perceber a importância de construir, em conjunto, um plano de trabalho e definir a responsabilização de cada membro do grupo, para alcançar os objetivos; avaliar constantemente os processos e os resultados; perceber que o fracasso de um pode significar o fracasso de todos e que o sucesso de um é fundamental para o sucesso da equipe; aprimorar as relações interpessoais e valorizar a comunicação entre os membros da equipe; dispor-se (cada estudante) a ouvir e considerar as experiências e saberes de cada membro do grupo.

O trabalho em equipe não implica eliminar as diferenças existentes entre seus membros (sociais, culturais, etc.), e, sim, trabalhar essas diferenças; finalmente, é fundamental que os objetivos e resultados definidos se constituam em desafios constantes para o grupo, algo que instigue cada integrante.

Com base nessa visão sobre equipes de trabalho, encontramos nas afirmações dos entrevistados a de que o RPG acaba sendo um incentivo para que o professor também possa se apropriar de atividades regulares na sala de aula a partir da mesma organização que disponibiliza para o uso da mecânica do jogo. Isso, pois, segundo eles, a confiança em lidar com uma atividade tão complexa e ativa permite que, na maioria das ações em sala de aula, onde não entra a dinâmica do jogo e a aula se torna convencional, ela encoraja mais o professor e transmite aos estudantes a confiança e o afeto que o jogo de RPG proporcionou quando foi utilizado. O desafio educacional criativo acaba sendo um modelo de organização e um método no qual o constructo teve a participação efetiva dos estudantes. É uma experiência que aproxima o grupo e naturalmente cria um relacionamento de respeito entre professor e estudantes. Os papéis passam a ser considerados, e as aulas, no formato tradicional como são conhecidas, ganham outra motivação.

#### 7.4 ORGANIZAÇÃO DOCENTE

Na abordagem construtivista, o foco está em “como se aprende” e não em “como se ensina”, o que deixa evidente a figura do estudante como agente ativo. Dentre as práticas embasadas por essa concepção, tem havido destaque para a prática do jogo didático, não somente por trazer a diversão, mas por associá-la ao aprendizado e também

ao universo do estudante, uma vez que o jogo faz parte da realidade cultural que temos. Mercado (1999) compartilha dessa ideia ao afirmar que a aprendizagem ganha novo significado, deixando de ser vista como simples aquisição e acumulação de conhecimentos, passando a ser concebida como um processo de apropriação individual que, embora utilize as informações, o faz de forma totalmente diferente, pois supõe que o próprio educando vá buscá-las, saiba selecioná-las de acordo com suas necessidades de conhecimento. Esses novos modos de conceber o ensino e a aprendizagem supõem uma nova atitude por parte dos professores, dos estudantes e de toda a equipe escolar. Requerem um clima favorável à mudança, altamente motivador, tanto para o professor como para o estudante, e um ambiente facilitador, com autonomia de trabalho e liberdade, permitindo trabalho cooperativo e solidário.

A experiência prévia com o uso de RPG de cada professor entrevistado permitiu inicialmente que organizassem pequenas campanhas para introduzir a lógica do jogo a seus estudantes e observar o grau de interesse na atividade. Pensando o RPG como uma estratégia de trabalho e não como um modelo didático-pedagógico, os professores entrevistados perceberam que o jogo fazia parte do seu lócus, da sua vida e, por ser particular a eles, não havia nenhuma garantia de que os seus estudantes pudessem aceitar a proposta apenas pelas características gameficadas. Estava na trama da estratégia a habilidade de apresentar o jogo como uma atividade de lazer e não como uma proposta pedagógica inicialmente.

O uso de estudantes voluntários para iniciar os grupos de RPG na escola também foi uma forma de organização utilizada, que proporcionou introduzir e divulgar a proposta a grupos maiores.

Nesse contexto, o jogo também se apresenta como um símbolo de luta, resistência, coragem, dúvida, incerteza, combate, decisões, opções, sorte, transformação; um universo, no qual, por meio de suas ações e riscos, cada pessoa precisa encontrar o seu lugar. Huizinga (2007) define o jogo como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, acompanhadas de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

O RPG não é competitivo. A diversão não está em vencer ou derrotar os outros jogadores, mas utilizar a inteligência e a imaginação para cooperação com os demais

participantes, buscar alternativas que permitam encontrar melhores respostas para as situações propostas pela aventura. É um exercício de diálogo, de decisão em grupo, de consenso (MARCATTO, 1996). Logo, mais um motivo para sua inserção no espaço escolar. Competir faz parte do cotidiano das nossas vidas. Porém, apenas incentivar o “ganhar” não contribui para uma formação saudável. O processo de jogar, competir e adquirir conhecimento é o maior ganho.

Cabe ressaltar aqui, um cuidado que os professores tiveram, já que se trata de uma iniciativa educacional. Por conhecer as regras do jogo de RPG e a sua complexidade, os entrevistados afirmaram que organizavam aventuras simples, com poucas regras, que pudessem ser absorvidas pelos estudantes no tempo de aula, pois o período de uma ou duas aulas era curto para desenvolver uma campanha<sup>22</sup> de jogo. Eles produziam as fichas dos personagens previamente e, a partir das explicações do funcionamento do jogo, iniciavam as campanhas.

Essa relação entre RPG e Educação permite a incorporação de novas estruturas mentais, auto-organizadas. No (re)equilíbrio, o estudante aprende a pesquisar e a dominar os diferentes acessos às informações e aos conhecimentos (VYGOTSKY, 1996). Esta é a função dessa dinâmica didática: ajudar o estudante a responder às questões apresentadas, pois cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específico no mundo e que cada um de nós é responsável por nossas atividades. Essas atividades ocorrem entre o eu e o outro, e, portanto, a comunicação entre as pessoas têm uma importância capital... O “tu” necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo (STAM, 1992, p. 17).

Com o tempo, os entrevistados revelaram que a organização das atividades estava ligada a fatores como os processos de comunicação utilizados ao longo da dinâmica, os processos cognitivos implicados e o contexto a que o conteúdo estava sendo aplicado. Nem sempre os professores identificavam no RPG a melhor alternativa para desenvolver todo um conteúdo, mas afirmaram que, ao longo do processo, surgia uma oportunidade que se encaixava aos roteiros de RPG que haviam organizado. Nesse caso, aplicavam a dinâmica do jogo para reforçar aquele aprendizado.

---

<sup>22</sup> “Campanha”, no contexto do RPG, representa a totalidade do jogo, do início da partida ao atingimento do objetivo proposto. Quando jogada em grupos por jogadores de RPG, uma campanha pode durar meses.

Esteve presente, nos depoimentos, a certeza da oportunidade que os movimentos do jogo de RPG produziram nos estudantes, no sentido de ir em busca de informações, de ser capaz de compartilhar conhecimentos e de conceber os seus próprios conceitos sobre os temas que estavam sendo abordados nos estudos.

Essas estratégias desenvolvidas pelos professores entrevistados também remetem a um dos temas principais desta pesquisa, que é o aprimoramento das experiências prévias da sua formação, com a inclusão de atividades de lazer de algum modo. Nessa inclusão, há uma linha ideológica e uma crença, mas, além dessas, também estão presentes os saberes do professor, os quais lhe permitem incorporar, à sua prática pedagógica, elementos que transcendem a sala de aula e o currículo formal, e se constituem como um ferramental próprio, autônomo e capaz de conduzir processos, estratégias e certezas sobre a sua aplicabilidade.

A educação de uma pessoa deve permanecer ao longo da vida, e isso ocorre (ou deve ocorrer) não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na finitude do ser humano e na consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, por, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas o saber que vivia, mas o saber que sabia e, assim, o saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem (FREIRE, 1997, p. 20).

Em determinadas situações, os saberes e as experiências naturais de um professor prevalecem sobre as técnicas, sem que ele próprio perceba que os elementos da sua atuação profissional vão muito além da sua formação técnica. Permitir fluir e incorporar hábitos de lazer e outras ações concretas do seu lócus pode ser a melhor estratégia de encantamento para uma plateia de estudantes que ainda acreditam e se encantam pelas histórias de vida, tal como é feito no mundo imaginário e de fantasia do jogo de RPG.

Nessa direção, é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa de docentes como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes, para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

O desenvolvimento profissional não pode ser dissociado do desenvolvimento pessoal, da história de vida do professor, visto que, a partir do seu processo de formação

contínuo, devem-se tomar como referência as dimensões coletivas e participativas de trabalho, a fim de que das novas práticas dessa formação surjam, considerando as necessidades de conscientização, consolidação e autonomia da classe docente.

## 7.5 ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DE RPG

O RPG desenvolvido pelos entrevistados sempre partiu de problemas que pudessem ser aplicados a conteúdos do currículo. Dessa forma, o jogo inicialmente foi apresentado como um complemento à aula ministrada. Era uma atividade de apoio que permitia ao estudante vivenciar, em muitos casos, a prática sobre o tema que estava sendo estudado.

As ligações com o conteúdo surgiam a partir de entendimentos dos próprios estudantes que estavam jogando. Disciplinas como cálculo, química, física surgiam como desafios a serem resolvidos a partir de estratégias do próprio jogo. As situações-problema apresentadas pelos conteúdos tomavam a forma de ações a serem vencidas nas aventuras do jogo. Os participantes relataram que os estudantes conseguiam identificar com mais facilidade o caminho para resolver os problemas.

Por isso, o currículo aqui é visto dentro de uma perspectiva diferente, que comporta os diversos processos através dos quais o estudante se posiciona diante da realidade, a realidade dos jogos, dos signos, das imagens, do diálogo e das tramas. Mediados pelo jogo e nas relações com seus pares, os estudantes têm a possibilidade de criar e dão sentido àquela estrutura simbólica, construindo conhecimentos forçosamente, mas na instância dos saberes. Saberes que eles produzem e que vão ter ressonância na escola, na família e na sua vida, de forma geral.

Tais características vão se estabelecer e justificar uma nova expressão curricular que não tem a ver, exclusiva e unicamente, com conhecimentos do currículo escolar, mas com um currículo dentro da cultura da tecnologia da comunicação e informação e, no caso específico aqui investigado, do contexto dos jogos de RPG.

Está em Burnham (1998) a ideia de currículo como um espaço multirreferente de aprendizagem. Ou seja, algo que está aberto a tratamentos múltiplos, não só por causa de sua característica, mas também como resultado dos diferentes modos como os diferentes

sujeitos agem e interagem; isso é, ninguém tem um ponto de vista que é melhor ou pior que o outro, ninguém está ali numa atitude de ofuscar ou ser ofuscado pelo outro.

Todo conhecimento tem uma função social específica e articula com os outros de um modo multirreferente. Dessa forma, o currículo é visto como um processo autônomo, aberto, flexível de construção do conhecimento, não limitado a conteúdos previamente estabelecidos, como se constituem as disciplinas em um currículo tradicional.

Por existir diferentes versões de RPG, foi possível aos professores realizar a adaptação de temas que nem sempre seriam possíveis de se trabalhar teoricamente, permitindo ao grupo vivenciá-los por meio de situações práticas. Nesse caso, o currículo por áreas não perdeu o seu sentido, mas foi justaposto a uma nova forma de organização. Um currículo em devir, que se revela aberto, dialético, dialógico, em que é possível ocorrer o fenômeno interativo, e que, portanto, implica movimento, permite brechas, em que, a cada momento, surge algo novo e em que os estudantes jogadores se instituem como cidadãos. Está presente nos relatos dos professores entrevistados a organização de simulações que, por meio do enredo da história, era possível visualizarem-se muito mais elementos de um fenômeno específico do que apenas os abordados de modo teórico.

Com o passar do tempo, os professores perceberam que também era necessário desenvolver nos estudantes conhecimentos prévios sobre conteúdos ou temas que mais tarde seriam trabalhados no formato de RPG. Narram que, para incluir jogos do formato medieval, os estudantes necessariamente precisavam entender sobre a Idade Média. Isso se relaciona com o fato de que o RPG permite, a partir de simulações, construções individuais e coletivas, a assimilação de múltiplos saberes, uma possibilidade que se traduz pela participação, transitando pelas distintas formas e diversas fases de inserção do grupo.

Nos seus depoimentos, os professores também relataram que, em determinado momento, cada um se utilizou de uma organização diferente para compreender as possibilidades de adaptações de um currículo estruturado e fechado para um currículo colaborativo e aberto. Um dos participantes relatou que a necessidade de conhecimento prévio por parte dos alunos fez com que ele se utilizasse de outras técnicas para nivelar o conhecimento dos estudantes, tais como assistir a filmes. Outro relatou que organizou um curso de 40 horas sobre RPG para cerca de 30 professores da sua escola e apostou que, por meio dessa formação, os próprios colegas passassem a se utilizar da técnica para

nivelar os estudantes. O terceiro participante relatou uma proposta inversa à do primeiro entrevistado, utilizando o RPG para introduzir os temas e assuntos que seriam abordados mais adiante.

Independente dos diferentes processos de organização utilizados pelos entrevistados, todos concordaram que a base para o sucesso do uso do RPG em sala de aula estava no **planejamento e na organização das atividades**, ações presentes no currículo tradicional. Dessa organização, surgiram professores mestres<sup>23</sup> e outros que adotaram roteiros que ajudavam a aplicar a dinâmica do RPGs a seus conteúdos.

Os roteiros desenvolvidos serviram como manuais em uma aplicação prática do RPG em sala de aula. Nem todos os professores dominavam o jogo e muitos deles sequer tentaram usar a dinâmica. Perceberam que, além da organização ou do desenvolvimento de um método para aplicar a dinâmica do jogo, existia o fator “gosto” pelo jogo, e que nem todos tinham desenvolvido a habilidade ou o hábito de jogar. Tal percepção retoma a reflexão defendida nesta tese de que não se trata do uso do jogo de RPG como sendo o único caminho para os desafios educacionais criativos, mas, sim, do uso de qualquer atividade de lazer que faça sentido ao professor incorporar como estratégia de apoio didático e, por consequência, ampliar a comunicação geracional.

Um dos cuidados, que foi enfatizado nas entrevistas se refere à necessidade de o professor estimular os estudantes quanto ao sentido e à forma como desenvolvem o raciocínio sobre os conteúdos abordados. Enquanto um currículo fechado, compartimentado segue a lógica dos conceitos, da aula expositiva e do aprendizado pela apreensão dos conhecimentos, o currículo aberto permite que a inter e a transdisciplinaridade ganhem força e representatividade quanto ao trânsito de diferentes saberes, disciplinas e conteúdos. Da mesma forma, a atividade exige um domínio por parte do professor, quanto à aplicação da técnica da dinâmica do jogo, para que seja o vetor de uma atividade dirigida focada também no objetivo do seu plano de aula. Se o professor não estiver atento à narrativa do jogo e organizado para ter retomadas e fazer de cada situação inusitada um momento de reflexão com a turma, o RPG pode ser um vetor de distração e não cumprir o seu papel de ação dinamizadora e criativa.

---

<sup>23</sup> De RPG.

A organização das atividades dos jogos de RPG na sala de aula passa pela forma como o professor concebe o conteúdo que será abordado. Segundo relatos dos participantes, a organização dos conteúdos para uma dinâmica de jogo necessita claramente do conhecimento do professor sobre o tema e da sua disponibilidade de planejar cada passo desses conteúdos em situações-problema, possibilitando manter o caráter lúdico do jogo sem perder o plano curricular exigido pela escola. O tratamento do currículo, na contemporaneidade, pressupõe, segundo Gimeno Sacristán (2000), que se observe sua problemática a partir da reflexão sobre: que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não e as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante, e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.

Os relatos dão conta de que todas as vezes em que o jogo não foi planejado, houve perda do interesse de participação pelos estudantes, ou não houve êxito efetivo. Alguns entrevistados acreditam que uma atividade dessa natureza, quando não planejada, pode até causar um efeito contrário, desestimulando o estudante ou causando a perda da força da narrativa na apresentação dos conteúdos e seus problemas. Relataram também que os melhores resultados foram obtidos com turmas do ensino fundamental e médio, com exceção dos terceiros anos. No caso destes, é possível, segundo os entrevistados, que estivessem sob a pressão e o foco de outras exigências, tais como a preparação para o vestibular.

Em todos os relatos, ficou evidente que, por mais que os alunos estivessem familiarizados com o uso do RPG em sala de aula, o saber inicial, a profundidade e o domínio sobre o conteúdo a ser abordado e a habilidade em organizar etapas e trabalhar com os grupos de estudantes de forma diferenciada ainda estavam como elementos de sucesso no uso da dinâmica, permitindo que estes se tornassem os protagonistas das ciências que estavam estudando.

## 7.6 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO RPG

No que tange à avaliação, a dinâmica do RPG exerce as suas peculiaridades e possui um caráter próprio, uma vez que não se caracteriza como um instrumento avaliativo. O objetivo maior do jogo é proporcionar o estímulo e a possibilidade de oferecer ao estudante um espaço amplo para suas discussões, críticas e para o desenvolvimento de estratégias para estudar e aprender. Amplo no sentido de associar constructos capazes de valorizar o ritmo de estudo, a associação de novas ideias, pontos de vista e a valorização ao pensamento coletivo.

Os entrevistados convergem com relação ao uso do RPG como instrumento de avaliação. Alguns acreditam que a dinâmica do jogo permite desenvolver habilidades nos estudantes, que melhoram capacidades de raciocínio, leitura, escrita, engajamento nas atividades propostas, organização, abstração de conhecimentos, posicionamento crítico. Acreditam que, com esse desenvolvimento, eles preparam o grupo para enfrentar com maior segurança os processos de avaliação. Todos utilizam instrumentos de avaliação tradicional adaptados, nos quais as questões buscam, mais do que averiguar conteúdo, verificar o raciocínio lógico.

Segundo os entrevistados, o RPG é um jogo de dramatização que abre espaço para transitar em diferentes cenários. Dessa forma, o jogo possui uma complexidade que não possibilita avaliar um grupo de 15 a 30 estudantes no período de sala de aula. Eles explicam que o importante de poder transitar nesses ambientes diferenciados é a possibilidade de usar temas transversais, cruzando as disciplinas e seus conteúdos. As práticas nesse sentido não são tão fáceis de elaborar, mas, a partir da dinâmica do RPG, é possível a aderência e a justaposição de assuntos concorrentes.

As avaliações realizadas pelos professores jogadores de RPG foram com relação à própria dinâmica do jogo, permitindo a eles entender se os estudantes estavam realmente se apropriando das regras e desafios, e, a partir desses, apropriando-se dos conteúdos ou de outras questões necessárias à sua formação.

Entendem os entrevistados que o RPG é um instrumento de apresentação de conteúdo por contextualização e integração. Descrevem o RPG como um laboratório multisseriado e multicurricular, no qual diferentes informações e conteúdos se encontram, podendo ser trabalhados pelos estudantes a partir da ótica deles próprios; o professor

assume o papel de mestre para orientar e organizar as regras que conduzem essa experiência.

Os entrevistados relataram que, quando trabalham conteúdos com o jogo de RPG, estimulam ao máximo a compreensão prática sobre os fenômenos estudados, e que os conceitos e a teoria geralmente são apresentados ao longo dessa compreensão prática. Como o RPG é um jogo de dramatização, a sua mecânica, segundo os professores, permite criar situações inusitadas que demonstrem os fenômenos. Dessa forma, acreditam que, na hora da avaliação, não existe a necessidade de decorar conceitos, e, sim, de compreendê-los e explicá-los com as próprias palavras.

As cenas dramatizadas no jogo de RPG podem conter desafios propostos pelos professores, que possibilitam medir o grau de conhecimento de cada estudante ao longo do jogo. Segundo os professores, essas pequenas avaliações permitem verificar onde necessariamente a atividade do jogo será eficiente na condução do estudo ou quando será necessário retomar a aula com uma didática mais convencional.

Embora os professores entrevistados não utilizem o RPG para avaliar seus estudantes, revelam que a dinâmica do jogo permitiria desenvolver dispositivos que pudessem avaliar os conteúdos permeados ao longo do seu desenvolvimento. Explicam, porém, que os horários e a compartimentalização do currículo não permitem desenvolver um processo de avaliação, pois levaria muito mais tempo e, como as turmas são grandes, seria necessário trabalhar em pequenos grupos ao longo de mais de um dia. Nesse caso, preferem aplicar a dinâmica para explorar o comportamento e a organização dos estudantes na construção do conhecimento.

## 7.7 ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES

A organização das atividades com jogos de RPG em sala de aula parte de uma lógica em que o próprio professor estabelece algum tipo de experiência por meio da qual possa apresentar a dinâmica do jogo, suas regras e funcionamento, com a finalidade de obter, no grupo de estudantes, um estímulo pelas características lúdicas da proposta. Ser um professor jogador de RPG, com certeza, contribui muito para a atividade afim, conforme cita Da Cunha (2012):

[...] O aspecto de coerência pode ser verificado por meio da testagem prévia do jogo. É importante que o professor o experimente antes de levá-lo à sala de aula, ou seja, que ele vivencie a atividade de jogar. O professor deve desenvolver a atividade como se fosse o estudante, pois somente assim será possível perceber os aspectos de: coerência das regras, nível de dificuldade, conceitos que podem ser explorados durante e após o seu desenvolvimento, bem como o tempo e o material necessário para sua realização.

Nem todos os alunos se interessam de imediato por um jogo, mas o fato de estar em um contexto de sala de aula, já o torna atrativo pela quebra do rigor da aula expositiva. É uma oportunidade em que o aluno se sente curioso, primeiro, pelo interesse em por que o professor está ousando naquela atividade – talvez uma faceta do mestre que até então desconheciam –, e, segundo, pela própria curiosidade da classe sobre como tudo aquilo poderá ajudá-los a aprender. O fato de ser uma atividade lúdica talvez encante e quebre a rotina do ambiente de aprendizagem mais tradicional.

Os entrevistados afirmaram que, no decorrer da atividade, em sala de aula, advinda do uso do RPG, puderam perceber que determinadas ações espontâneas dos estudantes correspondiam a tarefas que, outrora, aplicadas sem o uso da mecânica do jogo, não obtiveram o mesmo êxito. Apontam a leitura e a pesquisa como sendo dois pontos positivos de que os próprios estudantes lançaram mão para poder criar seus personagens e qualificar o perfil destes. Em nenhum momento, foram solicitadas essas tarefas, mas, espontaneamente, os estudantes apresentaram apontamentos e outras informações pesquisadas na *internet* ou em livros de RPG.

Com o passar do tempo, foi sendo possível estabelecer objetivos de trabalho com os conteúdos que seriam abordados na dinâmica do jogo, e foi observada uma nova forma de organização e participação dos estudantes no planejamento das aulas. Os professores usaram diferentes formas de planejamento. Um deles apresentava os tópicos dos conteúdos da disciplina e, com esse “roteiro”, os estudantes sugeriam o tema do jogo e a ordem em que os conteúdos iriam aparecer no jogo. Percebe-se, nesse relato, como o protagonismo do estudante sobre a própria ordem dos conteúdos e sobre a forma como as informações o compõem se faz presente; ele próprio pode organizar ou alinhar essas etapas de acordo com a necessidade de alcançar novos conhecimentos, muitas vezes, complementares.

Cabe salientar aqui que, embora os objetivos do RPG, sob o olhar do professor, possam estar nos conteúdos e suas disciplinas, a condição de ser também um jogo educativo lhe configura uma amplitude conceitual, como observa Da Cunha (2012):

[...] é importante diferenciar e definir dois termos: jogo educativo e jogo didático. O primeiro envolve ações ativas e dinâmicas, permitindo amplas ações na esfera corporal, cognitiva, afetiva e social do estudante, ações essas orientadas pelo professor, podendo ocorrer em diversos locais. O segundo é aquele que está diretamente relacionado ao ensino de conceitos e/ou conteúdos, organizado com regras e atividades programadas e que mantém um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa do jogo, sendo, em geral, realizado na sala de aula ou no laboratório.

## 7.8 BENEFÍCIOS DO RPG

No início desta tese, um dos principais questionamentos que a geravam era justamente o de como engajar os estudantes e como fazê-los se encantarem pelo estudo em sala de aula. Nesse sentido, uma atividade na qual o protagonismo do estudante, mencionado anteriormente, torna-se o vetor para se ir adiante nos estudos e gera expectativas e curiosidades em um grupo, por si só, já é um grande benefício enquanto processo didático.

Vemos, em Soares (2008), um levantamento para conceituar o jogo educativo, permitindo-lhe estar incluso na acepção dos conceitos educacionais:

[...] de interações linguísticas diversas em termos de características e ações lúdicas, ou seja, atividades lúdicas que implicam no [*sic*] prazer, no divertimento, na liberdade e na voluntariedade, que contenham um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar delimitado onde possa agir: um espaço ou um brinquedo.

Pelo fato de permitir múltiplas identidades, sendo um jogo de dramatização, o RPG proporciona vários benefícios, podendo também estar caracterizado pelo conceito de Soares (2008), segundo o qual a atividade baseada nesse tipo de *game* leva ao prazer, ao divertimento, à liberdade, à autonomia etc. Podemos citar, pela fala dos professores entrevistados, alguns benefícios advindos da atividade com RPG, tais como: estímulo à

leitura, desenvolvimento da oratória, desinibição diante do grupo, aumento da capacidade de raciocínio lógico, interesse pela pesquisa, experimentação, ampliação do poder de síntese e da argumentação, interesse pelo desconhecido e outros.

Pelo fato de o jogo apresentar uma narrativa teatral, as atividades foram desenvolvendo também a capacidade de argumentação dos estudantes, visto que os entrevistados ressaltaram a característica do RPG em ser um jogo de dramatização e de comunicação intensa, em que cada jogador precisa defender seus interesses e a permanência do seu personagem ao longo da partida ou campanha. Por meio dessas iniciativas os estudantes precisam se mostrar capazes de enfrentar muitos outros desafios contidos no estudar e no aprender. Vygotsky (1896-1934), em seus trabalhos, procurou analisar o papel do desenvolvimento das crianças e das experiências sociais e culturais por meio do estudo do jogo na criança. O autor (1991) discute o papel do brinquedo e, mais diretamente, da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento da criança; esse desenvolvimento é fortemente influenciado por experiências concretas que elas vivenciam. No brinquedo, a criança consegue separar o objeto do significado e aprende de forma mais natural e com menos pressão. Para ele, também é importante a interdependência dos sujeitos durante o jogo, pois jogar é um processo social.

Outro ponto observado pelos professores entrevistados foi a melhora na argumentação e a capacidade de desenvolver narrativas com mais objetividade. O tempo de uso do RPG em sala de aula sempre foi curto e durava apenas o tempo relativo aos períodos determinados para cada disciplina (com exceção das partidas do contraturno). Por essa razão, os estudantes também foram desenvolvendo capacidade de síntese e de criação de narrativas focadas no objetivo da atividade.

Em outro exemplo de planejamento relatado, o professor inicialmente contou para o grupo de estudantes a história, o enredo do jogo, descrevendo alguns cenários e outros elementos que iriam surgir ao longo da campanha. Com isso, os estudantes buscaram por conta própria criar um roteiro de conteúdos e elementos da física e da química que poderiam ser fundamentais para solucionar problemas e desafios que iriam surgir no jogo. Conforme citado por Da Cunha (2012):

No ensino de ciências e, mais especificamente, no ensino de química, os jogos didáticos podem e devem ser utilizados como recurso didático

na aprendizagem de conceitos. Alguns objetivos são considerados quando da utilização destes no ensino de química.

Segundo a autora, dentre os muitos objetivos relacionados ao ensino nessas áreas do conhecimento, podem-se destacar:

- a) proporcionar aprendizagem e revisão de conceitos, buscando sua construção mediante a experiência e atividade desenvolvida pelo próprio estudante;
- b) motivar os estudantes para a aprendizagem de conceitos químicos, melhorando o seu rendimento na disciplina;
- c) desenvolver habilidades de busca e problematização de conceitos;
- d) contribuir para a formação social do estudante, pois os jogos promovem o debate e a comunicação em sala de aula;
- e) representar situações e conceitos químicos de forma esquemática ou por meio de modelos que possam representá-los.

Outro exemplo vem com relação à apreensão de conteúdos sobre fatos da história e sua ordem cronológica. O enredo do RPG ajudou os estudantes a organizarem e viverem os fatos históricos na sequência dos seus acontecimentos. Como se exigia argumentação e dramatização de tais fatos, o grupo inteiro soube compreender a relação entre a cronologia e as causas desses acontecimentos históricos. Nesse sentido, pode-se destacar um conceito basilar de jogo educativo. Um jogo pode ser considerado educativo quando mantém um equilíbrio entre duas funções: a lúdica e a educativa. Segundo Kishimoto (2000), a lúdica está relacionada ao caráter de diversão e prazer que um jogo propicia. A educativa se refere à apreensão de conhecimentos, habilidade e saberes.

Outra habilidade observada pelos professores dizia respeito à capacidade de abstração dos estudantes, fato com o qual o jogo de RPG contribuiu muito, oportunizando uma melhora significativa. Os estudantes, no esforço de imaginar as cenas, os personagens e as ações acontecendo, muitas delas impregnadas de informações e conhecimentos da ciência, foram desenvolvendo uma forma própria de explicar determinados fenômenos e associá-los a exemplos clássicos e práticos contidos nos seus cadernos de estudo. Por diversas vezes, os professores relataram a facilidade com que

alguns estudantes descreviam uma reação química acontecendo ou uma ação relacionada a movimentos da física e da matemática.

Um benefício citado pelos professores foi a compreensão, por parte dos estudantes, da possibilidade de aprendizado a partir da lógica do erro. A dinâmica do RPG, a partir dos desafios concluídos por grupos de jogadores ou por jogadores solos, possibilita, por parte de um jogador, a análise das tomadas de decisão de seus pares, com seus acertos e erros, para uma reflexão para as próximas jogadas.

A leitura passa a ser uma grande aliada para quem joga RPG; nas atividades em sala de aula, esse fato não é menos importante. Os professores notaram que o vocabulário dos estudantes, em pouco tempo, sofreu melhoria, por meio da variedade de vocábulos, associada ao uso correto destes.

Da mesma forma como na leitura, os professores relataram avanços também em outros tipos de raciocínio, por parte das turmas que jogavam RPG. Raciocínio matemático, quando, em determinada aventura, alguns conteúdos matemáticos foram exigidos dos estudantes. Raciocínio lógico, quando foi proposto um jogo no formato de labirinto, onde os personagens necessitavam se deslocar pelo menor caminho para conquistar peças que desvendariam um enigma, etc.

Um dos professores relatou que além da leitura em português, muita literatura de RPG foi pesquisada pelos estudantes na língua inglesa, advinda de *sites* e até livros não publicados no Brasil. Embora nenhum dos professores seja titular das disciplinas de línguas e tampouco tenham abordado essas disciplinas especificamente durante o trabalho com RPG, foi percebida uma apropriação da língua inglesa por determinados estudantes mais aficionados pelo jogo.

Outra marca importante deixada pelo uso da dinâmica do RPG foi a espontaneidade e a criatividade desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos jogos. Desinibir e ter enfrentamentos, expor ideias e saber argumentar diante do público foram habilidades que forjaram uma turma cada vez mais atuante e envolvida.

Finalizando as falas sobre os benefícios identificados pelos professores entrevistados, as habilidades e melhorias adquiridas ao longo da atividade com RPG, no como uso variado de vocábulos e construção de relatos bem organizados, puderam ser percebidas durante avaliações realizadas de forma mais tradicional, nas quais os conteúdos foram cobrados por intermédio de provas ou trabalhos.

Podemos verificar, a partir de trabalhos como as pesquisas de Da Cunha (2012), que a utilização de jogos didáticos em sala de aula provoca alguns efeitos e mudanças no comportamento dos estudantes. Dentre eles, é possível citar:

- a) a aprendizagem de conceitos, em geral, ocorre mais rapidamente, devido à forte motivação;
- b) os alunos adquirem habilidades e competências que não são desenvolvidas em atividades corriqueiras;
- c) o jogo causa no estudante uma maior motivação para o trabalho, pois ele espera que este lhe proporcione diversão;
- d) os jogos melhoram a socialização em grupo, pois, em geral, são realizados em conjunto com seus colegas;
- e) os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem ou de relacionamento com colegas em sala de aula melhoram sensivelmente o seu rendimento e a sua afetividade;
- f) há desenvolvimento físico, intelectual e moral dos estudantes;
- g) os alunos trabalham e adquirem conhecimentos sem que percebam, pois, a primeira sensação é a alegria pelo ato de jogar.

## 7.9 PROTAGONISMO COMUNITÁRIO

Outra habilidade desenvolvida com a dinâmica do jogo foi a capacidade de trabalho coletivo, do qual todos realmente participavam e para o qual contribuía na solução de problemas. Foi realizado um jogo baseado no livro “O código Da Vinci”, em que havia pistas que deveriam ser seguidas pelos alunos. À medida que as equipes de estudantes percebiam que estavam no lugar certo e, assim, poderiam ou não decifrar o enigma proposto, todos se envolviam na discussão. Uma vez resolvido, avançavam para o próximo lugar.

Nesse contexto, emerge a competição saudável entre equipes, nem sempre existente na sala de aula, cujos benefícios são claros com relação ao trato e ao relacionamento entre colegas de classe. Torna-se importante destacar aqui, que, na essência da proposta de trabalhos dessa natureza, supõe-se que a ação coletiva, inerente ao trabalho gamificado, está implícita, uma vez que jogar sozinho é reservado a poucos

casos. Porém, na ótica do jogo de RPG, o protagonismo comunitário está um pouco além do fato de não se estar sozinho, devido à necessidade constante de avaliar relações e definir parcerias. Trata-se de uma proposta em que o jogador solitário reduz as suas chances de atingir o seu objetivo e pouco enriquece os seus conhecimentos, visto que não compartilha informações e estratégias. Os relatos advindos dessa pesquisa nos mostram a necessidade de interação constante dos grupos, criando movimentos e possibilidades de “negociação” entre os jogadores.

As trocas entre os estudantes e professores são ricas e conduzem os primeiros para um espaço sociocultural; ou seja, criam estruturas de relações sociais, que caracterizam a nossa sociedade e definem também a estrutura escolar. Nesse sentido, os jogos de RPG exercem influência sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam. A sala de aula, como lugar sociocultural, pode ser entendida como um espaço social próprio, ordenado por um conjunto de normas e regras pré-estabelecidas pela escola e pelo próprio professor, que busca unificar e delimitar a ação dos sujeitos.

Porém, na visão mais coletiva, na qual o professor também está na condição de sujeito do grupo, surgem novos pactos, alianças e acordos, frutos da ação recíproca entre os sujeitos e a instituição (neste caso, o professor), que permitem transgredir para poder avançar, sobretudo, nos espaços de pertencimento e colaboração. Os papéis se fundem, e o espaço se torna mais amplo, possibilitando a construção do novo. Nessa construção, encontra-se a dimensão da “experiência de vida”, fator fundamental para que a atividade coletiva se perpetue.

Como lembra Thompson (1984), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos. Pela lógica de Thompson, percebe-se que a atividade do RPG produziu, nas experiências narradas pelos professores entrevistados, um espaço muito valioso para que o sujeito se apresente como participe da sua própria história, embora revestido de um personagem por ele cunhado. Nesse sentido, a experiência vivida é matéria prima a partir da qual os estudantes articulam a sua própria cultura, aqui entendida como conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados:

expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana (VELHO, 1994).

O protagonismo comunitário do RPG está além do trabalho em grupo; adquire um significado mais amplo em que o estudante tece a sua própria rede de compartilhamento de ideias, de planos, de ritos, de trocas e se permite mudar diante de novas composições ou estratégias geradas pelo grupo. O jogo é coletivo e, por essa intencionalidade, talvez tenha sido este o elemento principal para que o professor jogador de RPG o elegeisse como sendo a sua atividade de lazer mais adequada para dar pregnância ao acreditar ser a porta de entrada para um ambiente onde não se sinta um estranho, mas, sim, uma figura desejada por seus estudantes, conforme descreveu um dos entrevistados.

## 7.10 PRÁTICAS CRIATIVAS

Questionados sobre a similaridade entre jogos de RPG como atividade didática e outras atividades que possam despertar desafios criativos nos professores, os entrevistados, além de descreverem algumas outras atividades que eles próprios vêm utilizando, comentaram que está na vontade do professor a aplicação de qualquer técnica em que ele possua habilidade para aproximar o lazer da vida docente. Segundo eles, atividades como cinema, teatro, esportes, eletrônica, robótica podem ser fontes inesgotáveis para desenvolver o conhecimento.

Entendem que as ferramentas ao alcance dos professores para promover atividades com os seus estudantes advêm muito do domínio e segurança que este professor possa ter com a proposta. Alegam que é fundamental o conhecimento profundo e continuado da sua área de formação. Todos concordam que o conhecimento sobre o conteúdo é base para se construir uma relação com a docência, e que, a partir daí, os desafios criativos podem ser associados com atividades interessantes na sala de aula.

Os professores da pesquisa afirmam que hoje estão podendo experimentar atividades bem diferentes da gênese do RPG, e todas com o mesmo êxito; mas ressaltam que isso só foi possível depois de muito investimento na sua carreira e na vontade de trazer atividades de lazer ou pequenos *hobbies* para compor um dueto com o prazer de ensinar e inovar.

Não tiveram medo de errar e estão sempre atentos a novas possibilidades dentro do universo da suas vidas e rotinas. Para eles, tudo serve como proposta pedagógica, desde que seja planejada e aplicada com a segurança de que foram formados tecnicamente, na sua jornada acadêmica e profissional, e formados pela vida, ao acreditar que as suas atividades de lazer ou outros ofícios podem ser bons aliados no fazer educação.

Atividades similares aos jogos de RPG, nesse sentido, podem ser conceituadas como aquelas que criam dinâmicas de aproveitamento nos estudos, tanto para o professor como para o estudante. Um dos entrevistados afirmou que hoje desenvolve, em uma escola onde trabalha, no Japão, atividades de robótica com estudantes das séries iniciais, e que a interferência dele é muito menor do que na atividade com o RPG. O professor justifica, dizendo que os estudantes recebem as partes dos robôs com uma série de defeitos ou erros programados por ele e que, nessa lógica, eles próprios vão desenvolvendo o seu conhecimento pautado por desafios dados pelo professor.

Outras possibilidades com similaridade ao RPG foram descritas pelos professores como sendo a capacidade do professor de pensar a didática de um modo diferente de como ele sempre aplicou. Sugerem que o professor, em determinado momento, precisa sair do seu ponto de equilíbrio e tentar se desafiar com uma nova experiência em sala de aula, mesmo que ainda não tenha domínio completo sobre esta técnica. Acreditam que, se o professor estiver bem formado na sua base e nos conteúdos da sua disciplina, a técnica nova pode ser desenvolvida em conjunto com os estudantes, engajando-os em também serem participantes e autores da dinâmica.

Para os entrevistados, as atividades de lazer dos professores sempre terão alguma similaridade com o jogo de RPG, dada a sua abrangência e complexidade. Mas não basta, segundo eles, criar dinâmicas que reproduzam o mesmo ambiente de aprendizagem de uma sala de aula. Atividades como essas estão sujeitas a barulho, deslocamentos, bagunça e agitação da turma inteira. Os professores precisam corresponder a esses movimentos e saber que o domínio sobre objetivos e sobre aonde chegar está nas suas mãos. Os estudantes serão o ponto de partida, e a atividade, o meio.

Por mais similar que possa ser uma atividade aos jogos de RPG, ainda é necessário para o professor saber aonde quer chegar, e possuir o senso crítico de que nem tudo necessariamente será um sucesso. Muitas atividades, incluindo os jogos de RPG

desenvolvidos pelos professores entrevistados, às vezes, não deram certo. Foi necessária uma retomada e um novo planejamento, com critérios e alinhamentos ajustados a cada turma, a cada sala de aula, a cada momento.

As entrevistas foram elementos cruciais para reforçar as expectativas relacionadas à tese que defendemos: um caminho para auxiliar a motivar estudantes na construção de seu conhecimento é ofertar desafios educacionais criativos, permitindo-lhes fazerem associações entre seus hábitos de lazer e as necessidades inerentes do estudo formal.

O fato de termos “poucos” sujeitos já fazia parte do esperado, uma vez que a abordagem que propomos, de criar desafios aproximando o hábito de lazer entre docentes e discentes, não aparece, de forma explícita, nas discussões de formação de professores. Além disso, poucos somos incentivados a criar/usar jogos dos quais realmente gostemos e com os quais tenhamos afinidade para trabalhar conteúdos, habilidades e competências relacionadas à resolução de problemas complexos em nossas salas de aula.

No próximo capítulo, onde apresentamos nossas conclusões, sugestões e as limitações encontradas, discutiremos alguns pontos os quais julgamos serem importantes no que concerne a repensar como educar estas novas (e futuras) gerações, no contexto da ubiquidade e com avanço avassalador da inteligência distribuída nos artefatos.

Os problemas serão cada vez mais complexos e exigirão, de nós, humanos, que desenvolvamos aquilo que nos diferencia como espécie: criatividade, raciocínio, sensibilidade, transdisciplinaridade e inteligência, voltados ao crescimento intelectual.

## 8 RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES

Ao finalizarmos o trabalho investigativo desenvolvido nesta tese, resgatamos os objetivos aos quais nos propusemos no início desta pesquisa. O geral: *investigar como os hábitos de lazer docente podem contribuir para criação de desafios educacionais criativos, a partir de uma abordagem interdisciplinar, tendo como recorte os jogos de RPG de mesa*. E os específicos:

- a) *Compreender como o professor que desenvolve RPGs educacionais associa sua experiência como jogador para criar suas práticas pedagógicas.*
- b) *Entender como o conhecimento tácito oriundo do hábito de lazer do professor jogador de RPG pode ser associado ao currículo de formação docente.*

Após as análises apresentadas, oriundas dos questionários, especialmente das entrevistas, das leituras e dos achados que emergiram da pesquisa, acreditamos que conseguimos demonstrar as possibilidades de aplicação do conceito de desafios educacionais criativos baseados nos hábitos de lazer docente como elementos articuladores de práticas pedagógicas que permitam diversificar a atuação docente e auxiliar na aprendizagem dos estudantes.

Ou seja, para os docentes criarem práticas pedagógicas criativas e com potencial de inovação, é necessário conceber uma formação docente diversificada daquela que tradicionalmente ofertamos. O ato de criação/inovação requer um repertório de experiências, vivências, concepções e construções individuais e coletivas, as quais, no caso dos professores, ficam facilitadas quando eles fazem uma autorreflexão a partir daquilo que os motiva, que lhes dá prazer e que lhes auxilia na sua própria constituição pessoal e profissional. Não podemos dissociar a atuação profissional do que somos e acreditamos.

Considerando o contexto da cibercultura e o resgate intenso do hábito de jogar, o qual se tornou viral devido aos múltiplos artefatos associados à ubiquidade do fluxo da informação no ciberespaço estabelecido pela *internet*, a análise dos professores jogadores

de RPG nos permitiu validar as expectativas relacionadas ao hábito de jogar e sua relação com as práticas pedagógicas que criaram para trabalhar com seus estudantes de maneira criativa e interdisciplinar.

Acreditamos que os achados desta tese trazem contribuições nos seguintes aspectos:

- a) A tese pesquisada foi desenvolvida considerando o cenário contextualizado da cibercultura e os hábitos de jogar numa perspectiva mais ampla do que apenas o lazer. Nesse sentido, o recorte, considerando como exemplo os jogos do tipo RPG em atividades educacionais, resulta um caminho possível a ser considerado por professores jogadores e fica como exemplo para reflexão da importância de utilizar suas atividades de lazer como mote para criar atividades e desafios criativos para seus estudantes;
- b) A pesquisa identificou um grupo de professores que se utilizam, com sucesso, da dinâmica dos jogos para proporcionar uma nova forma de engajamento, na qual os estudantes aprendem, discutem, refletem e organizam os conteúdos do currículo a partir do jogo;
- c) Os resultados apontam para o resgate do espaço de protagonismo do docente, em específico o professor, que também joga, e que utiliza elementos gamificados em sua didática de sala de aula para criar as suas práticas pedagógicas. Vivenciamos, faz tempo, a preocupação de criar metodologias ativas nas quais o protagonismo do estudante seja priorizado e, aqui, propomos o (re)visitar do protagonismo docente, a partir dos seus referenciais, como mote para criar práticas pedagógicas diferenciadas. Ao incluir o protagonismo docente, nessa perspectiva, a partir dos seus hábitos de lazer, ampliamos a discussão, trazendo para o conjunto de problemas a questão da criatividade e da inovação construída a partir da vivência pessoal dos professores, enfatizando sua bagagem, repertório de vida e aquilo que os mobiliza, encanta e lhes traz elementos para compor seu trabalho, também, de forma lúdica e prazerosa;
- d) A partir das descobertas da pesquisa tecemos o termo “DEC”, *Desafios Educacionais Criativos*, considerando que não existe criatividade sem

repertório. O ato de criação exige vivência, experiência, bagagem; ou seja, a bagagem docente. O repertório de atitudes, ações, escolhas e hábitos do professor faz a diferença nos processos criativos. Valorizar isso facilita o trabalho pedagógico. Observar seu lócus (o do professor) auxilia a ter segurança para criar e fazer diferente.

- e) Por fim, a pesquisa reforça a importância de repensarmos/reorganizarmos os currículos de formação docente numa abordagem diferenciada e flexível. Acreditamos que a compartimentalização do currículo não se resolve na criação de uma disciplina (ou duas, ou três...), e, sim, numa atitude transdisciplinar na qual essas questões encontrem espaço na formação docente para serem tratadas de forma transversal e contínua.

Acreditamos que o professor precisa experienciar na sua formação de base situações pessoais de aprendizagem que envolvam a solução de problemas de cunho interdisciplinar, e essas precisam estar alinhadas à forma de comunicação dos seus estudantes. Por isso, retificamos que, em um contexto onde o jogo possui papel relevante no cotidiano dos estudantes, o “professor-jogador” poderá se beneficiar dessas competências e habilidades para poder organizar práticas pedagógicas criativas que contemplem a interdisciplinaridade.

Ao final desta investigação, entendemos como nossa contribuição para a discussão da formação docente os seguintes elementos:

- a) Importância de considerar as competências, habilidades e conhecimentos relacionados aos hábitos de lazer do professor na sua formação docente, para que lhe seja possível organizar desafios criativos para trabalhar em parceria com seus estudantes. No caso desta tese, buscamos evidenciar isso aproximando os hábitos de lazer do próprio autor para exemplificar a situação. Para não nos restringirmos a uma noção personalizada e restrita, fomos a campo, conforme esperado de uma pesquisa deste porte, buscar evidências naqueles docentes que são reconhecidos pelo sucesso em suas práticas inovadoras e criativas associadas aos jogos de RPG;
- b) Disponibilização de um guia de referência, com sugestões (não prescritivo) para organização de RPG educacional;

- c) Fornecimento de elementos reflexivos para a revisão curricular dos cursos de formação de professores, considerando que os jogos sempre fizeram parte do cotidiano escolar e retornam com mais força neste complexo cenário da cibercultura. Ou seja, trabalhar o conceito de jogos para além daqueles típicos encontrados na literatura tradicional relacionada ao assunto. Considerar que os “*serious games*”, RPG e outros, fazem parte do cotidiano dos estudantes e permitem que as questões do uso dos jogos possam transpor o espaço restrito aos anos iniciais e educação infantil.

## 8.1 LIMITAÇÕES

É importante pontuar que os jogos de RPG serviram para demonstrar o engajamento e a participação espontânea dos estudantes. No entanto, como já mencionando em diversos momentos do texto, o recorte foi feito para fins operacionais da investigação e mote de reflexão. Ao se concluir uma investigação considerando um problema tão complexo e multidimensional, várias frentes e inquietações emergem.

Assim, esta tese não basta, por si só; não está autocontida em termos de possibilidades investigativas, proporcionando e incentivando a continuidade de novas pesquisas que investiguem a formação e o espaço do professor de modo ampliado. Acreditando que o seu *background* e as suas vivências possam contribuir para uma aproximação saudável, e de alianças promissoras, entre professores e seus estudantes. Desse modo, entendemos que:

- a) Esta tese traça um caminho de possibilidades sob uma perspectiva pouco considerada nos currículos de formação do professor; não se trata de construir disciplinas baseadas em jogos para um currículo de formação, mas, sim, refletir sobre os hábitos de lazer dos professores no contexto laboral educacional;
- b) Na análise dos dados, surgiram importantes relatos quanto à eficácia dos jogos de RPG no contexto educacional, que, da mesma forma, porém, pontuaram as suas limitações quanto ao uso extensivo da proposta. O RPG não substitui o planejamento curricular, não substitui avaliações e

- outros entes já fundamentados; ele incrementa e melhora esta relação e promove a abstração em determinadas situações;
- c) O hábito de jogar está intrinsecamente relacionado a um hábito de lazer; nem todos os professores possuem incidência ou gosto por essa atividade. Portanto, a tese não investiga as melhores formas de se apropriar dessa mecânica;
  - d) A tese limita-se também a investigar como se constituiu a formação do docente jogador de RPG e como este fator permitiu que ele criasse práticas educacionais criativas.

Além de tais limitações, consideramos a não avaliação do aspecto relativo à aprendizagem do aluno. O prazo utilizado por uma tese requer o estabelecimento de prioridades e metas a serem atingidas. Chega-se ao final de uma etapa com muitas ideias em aberto e que não são exequíveis no prazo regulamentar, uma vez que muitas delas são decorrentes dos resultados obtidos com a pesquisa da própria tese. Esse é o caso desse tipo de validação pedagógica do cenário proposto.

## 8.2 TRABALHOS FUTUROS

Ao longo das entrevistas e contatos com os professores relacionados à causa desta pesquisa, inevitavelmente surgiu uma aproximação e um interesse entre o autor e seus entrevistados; muitas trocas e possibilidades de projetos compartilhados foram aventados. Temas e propostas convergentes instigam possibilidades de novos experimentos. Para a continuidade desta pesquisa, o autor organizou um novo jogo de RPG, baseado na série de TV “*Game of Thrones*” e nos livros de R.R.Martin, “As crônicas do Gelo e do Fogo” (Anexo 3). A proposta deste RPG é a de conduzir duas campanhas, uma formada por professores jogadores e outra, por estudantes do ensino médio e universitários. No primeiro grupo, o objetivo é avaliar a capacidade dos professores-jogadores de identificarem na trama do jogo a maior quantidade possível de elementos que possam ser aplicados como dinâmicas de ações pedagógicas. No grupo de estudantes, o objetivo será o de mensurar os ganhos cognitivos sobre determinados temas que serão abordados na trama do jogo, avaliando a capacidade de abstração e discussão crítica de

determinadas áreas da ciência, contidas no jogo. Para a continuidade deste projeto, o kit do RPG específico (*Game of Thrones*) já foi elaborado e aguarda a identificação dos sujeitos e a formação dos grupos convidados.

### 8.3 GUIA NÃO PRESCRITIVO

A tarefa de elaborar um guia não prescritivo, de certa forma, acabou por se demonstrar como inconclusiva, pois existe um número bastante expressivo de atividades educacionais envolvendo os jogos de RPG, e a maior parte delas já está publicada, com acesso via *internet*. Não é a intenção deste capítulo esgotar o assunto ou elencar o que se tem de melhor no país a título de experiências educacionais com RPG, mas consideramos importante compartilhar parte dessas fontes e apresentar uma referência de como buscar tais temas. Também consideramos importante apresentar uma referência para se entender a organização do jogo de RPG educacional.

Os exemplos a seguir podem ser colhidos em diferentes *sites* da *internet*. Como se trata de um assunto vasto, quando se propõe a mineração de tais dados em ferramentas de pesquisa na *web*, um número expressivo de *sites* pode ser apresentado. Sugerimos aqui um breve entendimento de como fazer escolhas nesse sentido e de como organizar-se inicialmente para atividades simples, porém, efetivas de aplicação dos jogos de RPG com estudantes. Iniciamos este guia com algumas orientações, divulgadas na Revista Nova Escola, edição eletrônica de 1º de agosto de 2008:

- a) Familiarize-se com o jogo: o melhor é começar como jogador. Assim, você vivencia a aventura e repara erros do enredo que concebeu.
- b) Tenha um objetivo pedagógico: apesar do caráter lúdico da atividade, sua função primordial na escola é incentivar a pesquisa sobre um conteúdo; é com base nele que os desafios propostos durante a aventura devem ser estruturados.
- c) Não dê respostas: num RPG, os estudantes, mais do que nunca, têm postura ativa. Oriente-os a pesquisar em livros e filmes e a trocar informações com os colegas.

- d) Planeje o tempo: é importante estar atento tanto ao esgotamento do assunto quanto à necessidade de um desenvolvimento maior que o esperado. Para dar aos alunos tempo de buscar respostas sobre um mistério, uma alternativa é dividir a aventura em mais de um dia de aula.
- e) Gerencie o imprevisto: o que acontece na história não pode ser controlado inteiramente, porque depende da interação com os alunos. Dê espaço e investigue aspectos curiosos relacionados ao conteúdo.

Vale ainda lembrar que alguns pontos da pré-organização do jogo de RPG necessitam ser levantados; caso contrário, podemos estar organizando uma atividade desalinhada ao grupo de estudantes e ao foco da área de interesse para a aplicação do jogo. O professor Ricardo Amaral, da Universidade Federal Rural de Fortaleza, elenca dicas importantes para quem está interessado em iniciar um projeto orientado pela dinâmica do RPG. Segundo Amaral (2008)<sup>24</sup>, antes de começar uma experiência com o RPG, é necessário ter em mente respostas para algumas questões:

- a. Que conteúdos ou conhecimentos pretendo explorar na aventura?
- b. Vou utilizar a aventura como introdução a algum assunto novo ou como fechamento de alguma unidade?
- c. De quantas aulas posso dispor para realizar essa aventura com os alunos?
- d. A que ano escolar ela se destina?

Esses são pontos importantíssimos que o autor deve ter clareza para que a aventura se adapte às suas expectativas e possibilidades de trabalho. A partir de então, os passos para por em prática a atividade devem levar em conta alguns aspectos. Os próximos parágrafos se dedicam a expô-los.

A definição dos conteúdos a serem abordados na aventura é o ponto inicial de todo o trabalho. Devemos, antes de qualquer coisa, escolher o conteúdo que desejamos desenvolver a partir do RPG. Para decidir o assunto, precisamos nos perguntar: é um conteúdo de fácil contextualização? É aplicável em situações práticas? Alguns temas são

---

<sup>24</sup> Adaptado.

mais propícios a uma aventura que outros. Mas isso não quer dizer que não seja possível criar uma aventura para abordar um tema altamente abstrato. Isso é plenamente possível; entretanto, nem tudo que é possível é fácil de se realizar.

Após escolher o conteúdo pedagógico da aventura, é necessário adequá-la ao planejamento pedagógico. Por exemplo, é preciso decidir em que momento se deseja utilizar o RPG, se antes de apresentar o conteúdo, ou depois disso, como fechamento da unidade. Isso modifica o foco da aventura. Sendo uma aventura de apresentação de conteúdos, os problemas devem ter um enfoque mais conceitual, visto que os alunos estão descobrindo aquele assunto pela primeira vez durante a atividade. A aventura pode também fechar a unidade, e os jogadores terão necessariamente de utilizar os conhecimentos estudados anteriormente, por exemplo, utilizando cálculos matemáticos a partir das fórmulas trabalhadas naquele período.

Depois disso, é fundamental pensar no nível de profundidade dos assuntos abordados, a depender do ano escolar a que a aventura se destina. Se vamos trabalhar com Biologia, por exemplo, as situações-problema apresentadas numa aventura para turmas de ensino fundamental não podem ter o mesmo nível para turmas de ensino médio. O autor deve dosar os desafios para que o nível seja adequado.

Por último, deve-se estipular o tamanho da aventura, para que ela se adapte à quantidade de horas-aula necessárias, de forma a não comprometer o planejamento. Sugerem-se aventuras entre 2 e 6 horas-aula, o que corresponde a uma aventura curta (no vocabulário específico, chamamos de *one-shot*). É preciso que o professor tenha a clareza que uma aventura com essa duração não pode ter muitos desdobramentos. O grupo deve manter o foco em um único objetivo ou não conseguirão concluir o jogo no tempo estipulado. Por outro lado, quanto menor for a aventura, mais superficialmente será o enfoque no conteúdo.

Em seguida, é necessária a definição de cenário, ou seja, as características da aventura a ser criada: sua época (medieval? Contemporânea? Futurista?); o mundo onde se desenvolve (real? Fantástico? Trevas?). Essa é uma decisão importante e tem ligação direta com os conteúdos que o professor pretende desenvolver.

A partir do cenário, a proposta do enredo é o próximo aspecto a ser levado em conta. Ele será o desenvolvimento da aventura: o que aconteceu para que os personagens entrem no jogo? Qual o objetivo deles? Como podem alcançá-lo? Também será no enredo

que serão pensados os obstáculos pedagógicos que a aventura conterà. Sugere-se que primeiro se pense nas situações-problema que se pretende criar para então inseri-las na aventura. Será mais fácil pensar em uma aventura que combine com uma situação-problema específica do que pensar numa aventura e depois buscar problemas de cunho didático que se encaixem na mesma. Tudo parte de uma situação-problema. À medida que vamos pensando na situação específica e ampliando para o que ocorre antes ou depois dela, a aventura vai criando corpo, e novas situações podem surgir, ampliando o leque de aprendizagens do aluno naquela aventura.

Durante a construção do enredo, há que se ter cuidado para não inserir problemas demais, para que o jogo não perca seu brilho. Para uma aventura de 4 horas (2 encontros de duas aulas), duas situações-problema é um bom começo. Até porque haverá o vínculo com problemas de outras disciplinas, tornando a experiência interdisciplinar. Alguns problemas podem ser desenvolvidos durante a própria aventura; ou seja, são obstáculos que precisam ser vencidos para que a história prossiga. Outros, podem ser apenas um mote para discussões após a aventura.

As associações entre o problema e a disciplina não precisam estar evidentes, e é até interessante quando não estão, pois isso leva os alunos a pensarem algumas situações sob outro olhar.

Alguns pesquisadores recomendam que, ao se pensar na elaboração de uma aventura, o professor imagine que cada cena deverá ser desenvolvida em cerca de 15 minutos: 5 minutos para o professor narrar a cena e os desafios ali apresentados, 5 minutos para os alunos se posicionarem em relação ao que foi narrado e mais 5 minutos para o professor concluir a cena a partir das reações de cada personagem. Entretanto, se a aventura apresenta alguma situação-problema que envolva algum cálculo matemático, físico ou químico, ou a interpretação de mapas, cartas, etc. é preciso reservar um tempo maior para que os alunos consigam concluir seus raciocínios e cheguem à solução do problema.

Além dessas referências para a utilização de jogos de RPG em sala de aula, podemos nos utilizar do guia de referência “Quem é Quem no RPG Educacional”, incluso no anexo 5 desta tese.

#### 8.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos a questão norteadora deste trabalho – *Como hábitos de lazer dos docentes podem contribuir para a criação de desafios educacionais criativos associados às práticas pedagógicas, a partir do estudo de professores que criaram RPGs educacionais?* –, entendemos que a pesquisa realizada oferta elementos para a elaboração de ações tanto em nível de práticas pedagógicas para trabalhar com estudantes, como de reflexão para colaborar na questão da formação de base dos professores.

No que tange aos professores entrevistados, que são considerados como “casos de sucesso”, por sua reconhecida atuação junto ao seu grupo de estudantes e as práticas desenvolvidas em suas instituições, podemos entender o quanto o sentimento e o desejo de uma ampla aproximação e comunicação em suas aulas os tornaram professores diferenciados, talvez mais ousados e crentes em si, dispostos a renúncias para obter novos entendimentos sobre os seus estudantes.

A pesquisa evidencia que, por mais inovadores e criativos que estes profissionais possam ser, existe neles uma inspiração maior, que lhes confere a certeza de trilhar caminhos desconhecidos, mas tão férteis e instigantes que os aproximam do grupo de estudantes e lhes permitem interagir positivamente com ele. Isso vem lhes conferindo o apoio dos seus pares profissionais e também dos gestores das suas instituições. Sem o acolhimento dos gestores, por mais interessados que os professores fossem, não seria possível adotar tais práticas e buscar alternativas.

A investigação nos aponta para uma direção que possibilita ver e entender a forma como estes professores se descobrem na docência. De como são ousados sem ser transgressores, mas, sim, desbravadores, inquietos, curiosos, permitindo-se utilizar dos bons e diferentes frutos das suas experiências de vida e das suas atividades de lazer para construir os seus processos educacionais, inovadores e afeitos à curiosidade e ao interesse dos seus discentes.

Independentemente do fato de serem jogos do tipo RPG, é válido entender, sobre o hábito de lazer em si, o quanto esta atividade impactou a vida profissional desses professores. Ao ponto de lhes dar um preparo emocional e criativo para assumir um desafio maior, permitindo-lhes ultrapassar os ensinamentos formais, advindos da sua

formação docente, e lhes garantindo uma possibilidade de relacionamento, mais aberto e amplo na sala de aula.

Ratificamos que o lócus do RPG, que conduz esta pesquisa, poderia ser representado por quaisquer outras formas de lazer, expressão, *hobby*, aspecto cultural, artístico ou de entretenimento, adotados por um professor no seu cotidiano, cuja mecânica possa ser um vetor para ensinamentos e aprendizados criativos, ativos, integradores e também metodológicos. A tese mostra que há, nessas expressões puras e naturais do dia a dia dos professores, uma fonte para se servir de exemplos e modelos bastante didáticos e aprazíveis a serem utilizados no ensino. Tal como a avó que consegue ensinar suas receitas para a próxima geração, imbuída de segurança e do prazer que o hábito lhe conferiu, nos muitos anos em que aprendeu e aperfeiçoou a sua culinária.

Aprender de forma divertida e criativa é o que a atual geração de estudantes vem, de diversas maneiras, tentando nos solicitar. A cibercultura, a ubiquidade, as redes e dispositivos móveis trouxeram novas exigências para se repensar o ensino clássico e expositivo. Se não houver espaço para o protagonismo dos pares – que, nesta pesquisa, são os professores e estudantes, operando no mesmo ambiente, de forma igualitária, preservando as suas responsabilidades e compartilhando saberes e tecnologias –, teremos uma maior dificuldade para evoluir e convergir no que tange à base teórica e aos ensinamentos da formação docente para práticas efetivas e eficientes de ensino.

Entendemos que este conjunto de ensinamentos são os campos norteadores dos processos educacionais e de formação de base dos professores. Eles necessitam de um olhar mais contemporâneo, que permita validar novos entendimentos sobre como se pode conceber um professor e um estudante em tempos de cibercultura. Temos, pela frente, e, também, já em cena, uma geração de docentes tão aparelhados e conectados quanto aos estudantes de agora. E estes estudantes também serão os docentes de amanhã. Por essa ótica, a tese que defendemos suscita a necessidade de pensar em novas concepções para a sala de aula, um espaço aberto, intuitivo, participativo e mais prazeroso.

Retomamos, aqui, a fala inicial do trabalho, sobre não se afirmar que tudo que existe ou o que viemos fazendo até o presente nada mais vale. Enfatizamos a necessidade de considerar mudanças em crenças, hábitos, seleção de recursos e abordagens relacionadas ao ambiente escolar. O contexto nos conduz a rever a organização de

currículos, a formação docente, as práticas pedagógicas, os recursos digitais e analógicos, a fim de poder auxiliar a motivar estudantes na construção de seu conhecimento.

As ações postas parecem sempre ser recorrentes no discurso discente quando se fala em mudanças. Mas por que não se consegue que sejam cessantes, concludentes? A própria tese nos mostra, pela fala dos professores, o quanto estes necessitam estar vivos no organismo da docência; o ato de aprender é constante e envolve a todos, em suas mais diferentes personas. É um processo que se alimenta das novidades e das boas práticas para se manter atual, atrativo e funcional.

O que se busca aqui se vale das diferenças e atualizações diante dos modelos de ensino do passado, para pensar em formas integradas, velozes e eficazes para lidarmos com as informações. As fontes de hoje são múltiplas e abertas, a abstração se dá por diferentes olhares e por diferentes caminhos; não cabe mais pedir para o discente sentar e ouvir, pois é sabido que a posição dele, neste contexto, já é outra, e ele prefere ouvir, falar, contribuir e agir.

Deixamos de ser alunos e passamos a ser estudantes, o que coloca, no mesmo cenário, professores, estudantes, gestores, comunidade, todos necessitando aprender a lidar com as formas multifacetadas da construção do conhecimento contemporâneo. Isso deriva de como as informações chegam até nós e de como a sala de aula não se permite mais ser concebida apenas no espaço restrito das suas quatro paredes. Ela já faz parte de uma rede maior, universal, ubíqua, interativa, vivida e compartilhada em tempos e atitudes reais, mesmo que permeada por uma malha digital.

Um dos maiores ganhos certamente está na confirmação da percepção do autor quanto ao uso amplo das habilidades advindas dos hábitos de lazer como ferramentas importantes e aglutinadoras no processo educacional, voltadas para práticas em sala de aula. Entender os hábitos do estudante contemporâneo também possibilitou, pela pesquisa, fazer reflexões não somente sobre mudanças na didática e nas metodologias aplicadas, atualmente, mas também sobre uma nova presença do professor diante desse contexto. Os hábitos de lazer se unem ao novo conceito de *internet* das coisas (*IoT*), cuja premissa é a de que a ubiquidade e a inteligência estão embutidas nos objetos do cotidiano, o que traduz claramente que o indivíduo não produz mais sozinho e, sim, com pares.

A pesquisa reafirma que é na representatividade do ato de educar de nossas escolas que está a capacitação dos professores, a avaliação crítica sobre o que vem sendo feito, e as possibilidades de ouvir os estudantes para uma inserção dos seus valores e das suas necessidades nos projetos de cada escola.

Para o autor e sua orientadora, a tese fortifica a necessidade de mudanças constantes na formação de base e nas orientações pedagógicas reservadas à docência; visões teóricas mais ampliadas permitem e estimulam o professor a planejar de acordo com o perfil dos seus estudantes, e certamente o levam para uma zona de inquietude, onde modelos prontos não fazem muito sentido. Essa relação é viciosa. A cada encontro, uma dinâmica; a cada aprendizado, novas ações, atitudes, versões e novos posicionamentos críticos.

O que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante, entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir se comunicando face a face com os estudantes, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente, tanto pelas falas dos entrevistados como pelos documentos e artigos analisados, que, apesar de tantas deficiências e problemas estruturais, está acontecendo uma busca de alternativas de setores educacionais importantes, públicos e privados. Esse movimento se intensificará muito, brevemente, porque os estudantes não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender.

As instituições educacionais, atentas às mudanças, escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave – de mudanças progressivas – e outro mais amplo – de mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar –, mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino por projetos, de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida.

Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores. É nesse cenário que a tese se encontra e busca apontar caminhos. O “professor jogador”, nosso sujeito de pesquisa, também não anda sozinho; ele faz parte de um grupo de elementos que mudam, para além das regras, e que representam traços do comportamento contemporâneo. Portanto, este sujeito, motivado e motivador de novos experimentos em sala de aula, supera e se adapta a uma população de estudantes também motivados nas suas atividades de vida e que necessitam muito ser resgatados para a mesma motivação no convívio educacional formal. Cabe ao professor se reorganizar e entender que pode, que tem todas as capacidades para esta tarefa de aproximação e encantamento; basta-lhe entender que o ofício de ser professor sempre permitirá transpor seus limites e utilizar a sua coragem para inovar.

Ao finalizar esta tese, conclui-se o trabalho com muitas lições aprendidas e, como se espera numa investigação deste porte, com a possibilidade de continuidade a partir de novos trabalhos e temas a serem pesquisados.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade – múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Como desenvolver o potencial criador**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1995.
- ALONSO, M. A questão do conhecimento na sociedade contemporânea: desafios educacionais. **Olhar de Professor**, v. 2, n. 1, 2009.
- AMARAL, R. R. **Uso do RPG pedagógico para o ensino de Física**. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural de Fortaleza, Fortaleza, 2008.
- AMARAL, R. R.; BASTOS, H. F. B. N. O Role-playing Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.11, n. 1, 2011.
- AMARAL, R. R.; PACHECO, S. Experimentando o RPG pedagógico: a interdisciplinaridade na sala de aula. In: Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 08, 2010, Recife. **Anais**. Recife: Fecomércio, 2010.
- AMARAL, R. R.; BRANDÃO, M. M. R. T. **Clube do RPG – O Lúdico Na Formação De Valores**, 2014.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- ANDRADE, L. A.; GODOY, R. M. **Aula com RPG**. Artigo do portal RPG e Educação, 08 de março de 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1998.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AZEVEDO, D. M.; GARBIN, E. M.; MORO, M. B. Culturas juvenis contemporâneas em pauta: possibilidades da pesquisa em educação. In: Seminário Internacional de Educação – Escola: Espaço de Sociabilidade e Cultura e Paz, 13. 2012, Novo Hamburgo. **Anais**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2012. p. 1-13.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.

BATES, T. **Educar na era Digital**: design, ensino e aprendizagem. 1ª ed. São Paulo: Artesanato Digital, 2016.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom**: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington: International Society for Technology in Education, 2012.

BITTENCOURT, R. J.; GIRAFFA, L. M. M. **A utilização dos Role-Playing Games Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Relatório Técnico, n. 031, p. 718-727, 2003.

BITTENCOURT, J. R.; GIRAFFA, L. M. M. **Modelando Ambientes de Aprendizagem Virtuais utilizando Role-Play-Games**. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – “Inclusão digital como instrumento de inclusão social”. **Anais**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2003

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRETAS, M. B. A. S. **Interações telemáticas**: estudo sobre jovens internautas de Belo Horizonte. Tese de Doutorado em Ciências da Informação, 2000. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em:

<<http://www.ufmg.br/boletim/bol1274/pag4.168html>>e<<http://www.eci.ufmg.br/pcionline/viewarticle.php?id=257>>. Acesso em: junho/2015.

CALADINE, R. **Definitions, Glossaries and Terms**. Disponível em:

<http://cedir.uow.edu.au/NCODE/info/definitions.html>

<http://www.coe.uga.edu/epltt/images/RBL.HTM>. Acesso em 24 de março de 2017.

CARDOSO, E. T. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história**. 141f. Dissertação (Mestrado em História) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2008.

CARRANO, P. C. R. **Juventude e cidades educadoras**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era de informação, economia, sociedade e cultura**, v. 1. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e culturas**. Fim de milênio. Vol. III. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CONFORTO, D.; SANTAROSA, L. M. C. Acessibilidade à Web: Internet para todos. **Revista de Informática na Educação**: Teoria, Prática – PGIE/UFRGS, v. 5, n. 2, p. 87-102, 2002.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

DA CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, [s. L.], v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

DAS NEVES PEDRUZZI, A. Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

DE LACERDA, M. P. C. O Impacto da Mídia na Constituição das Juventudes. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 2, p. 565-581, 2012.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. **Autores Associados**, v. 4, n. 3, p. 87-91, 2011.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Percepção de estudantes do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para a criatividade. **Psicologia em Estudo**, n. 11, v. 3, p. 513-521, 2006.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.

GALLIANO, A. G. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1986.

GARBIN, E. M.; SEVERO, R. C. B. Juventudes plurais na escola: (des)ordenando tempos e espaços na contemporaneidade. In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 5; Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2., 2013, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: ULBRA/UFRGS, 2013. p. 1-13.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Começando uma conversa sobre currículo**. In: **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Cortez: São Paulo, 2003.

GIBBONS, M. **La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación em las sociedades contemporáneas**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIRAFFA, L. M. M. Uma odisseia no ciberespaço: o software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2009.

GIRAFFA, L. M. M.; MULLER, L.; MORAES, M. C. Ensinando Programação apoiada por um ambiente virtual e exercícios associados a cotidiano dos estudantes: compartilhando alternativas e lições aprendidas. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2015. p. 1330.

GIROUX, H.. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GÓMEZ, R. S.; SAMANIEGO, V. P. A Aprendizagem através de Jogos Cooperativos. In: MURCIA, J. A. M. (org.). **Aprendizagem Através do Jogo**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

GRANDO, A; TAROUCO, L. M. R. O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação. **Renote**, v. 6, n. 1, 2008.

GUERREIRO, E. P. **Cidade digital: infoinclusão social e tecnologia em rede**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

GUIMARÃES, S. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HILL, D. **O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação**. **Currículo sem Fronteiras**, 3, 24-59, 2003 [On-line]. Disponível em <http://curriculosemfronteiras.org/artigos>. Acesso em 22 set 2017.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HUZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: HUZINGA, J. **Homo Ludens**. 5ª Ed, São Paulo: Perspectiva, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez editora, 2013.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, V.; RAMOS, M.; GESSINGER, R. Metanálise dos processos analíticos presentes em dissertações de um programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. **Indagatio Didactica**, v. 6, n. 3, 2014.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARASCHIN, C. Pesquisar e intervir. **Psicologia e Sociedade**. V. 16 (1), p. 98-107, 2004.

MARCATTO, A. **Saindo do Quadro: Uma Metodologia Educacional Lúdica e Participativa baseada no Role-Playing Game**. São Paulo: Exata Comunicação e Serviços, 1996.

MARTINS, C. **Gamificação nas práticas pedagógicas: Um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Design de práticas pedagógicas incluindo elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. **Obra Digital: journal of communication and technology**, v. 10, p. 52-67, 2016.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, V. 30, N. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999. 142 p.

MODELSKI, D. **Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais**. 2015, 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análises qualitativas: Análise de conteúdo? Análise de discurso?** Porto Alegre: Edipucrs, 2001b.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2005.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, jan. /abr. 2015, p. 101-116.

NAKANO, T. C. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 45-53, 2009.

NAKANO, T. C. Pesquisa em criatividade: análise da produção científica do banco de teses da Capes (1996-2001). In: WITTER, G. P. **Metaciência e psicologia.** Campinas: Editora Alínea, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** 1999.

ODUM, E. P. The Strategy of Ecosystem Development. **Science**, 104, pp.262-270, 1969.

OREY, M. **Definition of blended learning.** 2002. Disponível em: <http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning/>. Acesso 21 de março de 2017.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Cultrix, 1994.

PAIS, M. P. M. B. C. **A aprendizagem baseada em recursos e a promoção da autonomia dos alunos no Quadro da Biblioteca Escolar.** 2013. Tese de Doutorado.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na Era Digital: Entendendo a primeira Geração de Nativos Digitais.** Porto Alegre: ArtMed, 2011.

PASE, A. F.; PELLANDA, E. C. O corpo e o espaço físico relacionados ao ciberespaço. **Revista Ghrebh**, v. 2, n. 14, 2011.

PASSERINO, L. M. **Avaliação de jogos educativos computadorizados.** 1998. Acesso em: 07 out. 2017

PAVÃO, A. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Role-playing Game.** 2. ed. São Paulo: Devir, 2000.

PEREIRA, A. C. C. **Transversalidade, Inclusão e Práticas Pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016.

PEREIRA, C. K.; ANDRADE, F.; RICON, L. E. **Desafio dos Bandeirantes–Aventuras na Terra de Santa Cruz**. Rio de Janeiro: GSA, 1992.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIANCASTELLI, C. H.; FARIA, H. P.; SILVEIRA, M. R. **O trabalho em equipe**. Santana JP, organizador. Organização do cuidado a partir de problemas: uma alternativa metodológica para a atuação da equipe de saúde da família. Brasília: OPAS/Representação do Brasil, p. 45-50, 2000.

PINTRICH, P.; SCHUNK, D. The role of expectancy and self-efficacy beliefs. **Motivation in education: Theory, research&applications**, n. 3, 1996.

POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: LEVY, T., GUIMARÃES, H.; POMBO, O. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. 2a ed. revista e aumentada. Lisboa: Texto, p. 8-14, 1994.

POOL, M. A. P. **O adolescente e a sua relação com a virtualidade: a busca da autonomia pelo uso do chat**. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v.9, n. 5, 2001.

PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning**. McGraw-Hill, 2001.

RAMOS, M. G.; DO ROSÁRIO LIMA, V. M.; GESSINGER, R. M. **Das definições sobre metodologia de análise de dados**. ACTAS CIAIQ, Brasil, 2014.

RAMOS, M. G.; LIMA, V. M. do R.; ROCHA FILHO, J. B. A pesquisa como prática na sala de aula de Ciências e Matemática: um olhar sobre dissertações. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 3, p. 53-81, 2009.

RECUERO, R. Atos de ameaça à face e à conversação em redes sociais da Internet. In: PRIMO, A. (Org.). **Interações em rede**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013. p. 51-69.

REEVE, J. Autonomy support as nainterpersonal motivating style: Is it teachable? **Contemporary Educational Psychology**, 23, 312-330, 1998.

REEVE, J.; BOLT, E.; CAI, Y. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, 3, 1-12, 1999.

RIBEIRO, R. A.; FLEITH, D. S. O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. **Paideia**, v. 17, n. 38, p. 403-416, 2007.

- RIFKIN, J. **La era del acceso:** la revolución de la nueva economía. Barcelona: Paidós, 2000.
- RIYIS, M. **Simples** – sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora. São Paulo: Ed. do Autor, 2004.
- ROTTER, J. B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. **American psychologist**, v. 45, n. 4, p. 489, 1990.
- ROVERE, M. H. M. **Escola de valor:** significando a vida e a arte de educar. São Paulo: Ed. Paulus, 2009.
- RYAN, S. **The virtual university:** the Internet and resource-based learning. Routledge, 2000.
- SANMARTÍN, M. G. Aprendizagens de Valores Sociais Através do Jogo. In: MURCIA, J. A. M. (org.) **Aprendizagem Através do Jogo**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 2013.
- SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul. /dez 2014.
- SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. **Educational psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 207-231, 1991.
- SECO, G. M. S. B. **A satisfação dos professores:** teorias, modelos e evidências. 1 ed. Portugal: Edições ASA, 2002.
- SILVA, M. L. **Novas tecnologias** – educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SMITH-BINGHAM, R. Public policy, innovation and the need for creativity. In: JACKSON, N.; OLIVER, M.; SHAW, M.; WISDOM, J. (Orgs.). **Developing creativity in higher education**. pp. 10-18. London: Routledge, 2007.
- SOARES, M.H.F.B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações. Encontro Nacional de Ensino de Química. **Anais**, 14, 2008. Curitiba: UFPR, 2008.
- SODRÉ, M. **Reinventando a cultura:** a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 1996.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa/naturalista** – Problemas epistemológicos. São Paulo: Educação e Seleção, 1985.

STAM, R. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

THOMPSON, E. P. **Tradición, revuelta y consciência de classe**. Barcelona: Crítica, 1984.

THOMPSON, H. M.; HENLEY, S. A. **Fostering information literacy**: connecting national standards, Englewood, CO: Libraries Unlimited, 2000. Disponível em: [http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Resource-Based\\_Learning](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Resource-Based_Learning). Acesso em: 23 de março de 2017.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. J. About geometries, curriculum and differences. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 163-186, 2002.

VEIGA-NETO, A. J. **A ordem das disciplinas**. 1996.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. RJ: Zahar, 1994.

VIEIRA, M. C.; CONFORTO, D.; SANTAROSA, L. M. C. **Tecnologia móvel**: qual, para quem, para quê? Percepção de professores e estudantes sobre iniciativas 1:1, TISE. Paper 186, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELLER, M. A pedagogy of abundance. **Spanish Journal of Pedagogy**, 249 pp. 223–236, 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido(1)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável: Mario Augusto Pires Pool  
Professora Orientadora do Estudo: Dr.<sup>a</sup> Lucia Maria Martins Giraffa  
Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Escola de Humanidades

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas, neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como finalidade investigar *como o professor que cria jogos de RPG para trabalhar os conteúdos da sua disciplina /matéria organiza suas práticas pedagógicas e faz as associações entre os conceitos e desafios que eles /ela propõem as possibilidades de comunicação da cibercultura?* Sua participação consistirá no preenchimento de um questionário semiestruturado *online*. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e a participação nas atividades do pesquisador não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão a sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisador, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: [mario.pool@acad.pucrs.br](mailto:mario.pool@acad.pucrs.br)

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em responder este Questionário. Aceito participar da pesquisa.

ATENÇÃO: \*\*\*Caso você não aceite, basta ignorar este e-mail.

APÊNDICE 2 – Questionário aplicado à entrevista

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

**1. Sexo:**

- Masculino
- Feminino

**2. Faixa Etária:**

- Até 20 anos.
- 20 – 29 anos.
- 30 – 39 anos.
- 40 – 49 anos.
- 50 – 59 anos.
- Acima de 60.

**3. Tempo de atuação na docência do ensino fundamental ou médio:**

- Menos de 5 anos.
- Entre 5 e 10 anos.
- Entre 10 e 15 anos.
- Entre 15 e 20 anos.
- Entre 20 e 25 anos.
- Mais de 25 anos.

**4. Maior nível de escolaridade (selecione quantas opções forem necessárias):**

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

## **SOBRE A SUA ATUAÇÃO E RELAÇÃO COM JOGOS DE RPG:**

### **5. Tempo que você joga e conhece os jogos de RPG:**

- Menos de 5 anos.
- Entre 5 e 10 anos.
- Entre 10 e 15 anos.
- Entre 15 e 20 anos.
- Entre 20 e 25 anos.
- Mais de 25 anos.

### **6. Você conhece e joga que formato de RPG:**

- RPG de mesa
- RPG digital
- RPG de livro
- RPG card games
- RPG board games

### **7. Sua atuação em jogos de RPG se dá em que contexto:**

- Jogador de RPG nível básico
- Jogador de RPG nível médio
- Jogador de RPG nível sênior
- Mestre de RPG

## **SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:**

### **8. Você utiliza a dinâmica e os conceitos dos jogos de RPG na sua atividade docente?**

- Sim
- Não

### **9. Em caso afirmativo na pergunta 8, responda à(s) proposta(s) que mais se aproxima(m) desta sua atividade.**

- Dinâmicas de grupo utilizando a proposta do RPG em atividades curriculares
- Dinâmicas do RPG na elaboração de desafios para esclarecer conteúdos
- Dinâmicas do RPG para estimular o trabalho cooperativo entre os alunos
- Dinâmicas do RPG para facilitar a barreira da comunicação geracional
- Dinâmicas do RPG para ilustrar conteúdo específicos da sua disciplina
- Outros

**10. Além da atividade advinda da dinâmica do RPG, de qual outra habilidade ou hábito de lazer você se utiliza para o crescimento da sua atuação como professor em sala de aula:**

**11. Qual a sua percepção quanto à aceitação e ao engajamento dos seus alunos nas atividades educacionais que envolvem o uso da dinâmica do RPG;**

- Forte participação do grupo
- Interesse em desenvolver a atividade até a sua conclusão
- Participação ativa com sugestão de ideias e atuação
- Aproximação e interesse na fala do professor e acolhimento das propostas sugeridas
- Boa conexão e aprendizagem melhorada

**12. Cite outras atividades em sala de aula que surgiram a partir desta proposta envolvendo a dinâmica do RPG e que foram desenvolvidas por você e pelo grupo de alunos.**

**13. A dinâmica do RPG em desafios educacionais proposta por você lhe confere a percepção de ser um professor diferenciado com maior poder de comunicação e participação entre seus alunos.**

**SOBRE A INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ ATUA COMO DOCENTE:**

**14. Que ações de formação continuada são realizadas na instituição onde você atua como docente (selecione quantas opções forem necessárias):**

- Grupos de estudo entre colegas.
- Reuniões pedagógicas.
- Cursos de extensão de até 40 horas.
- Palestras.
- Planejamento com colegas.
- Incentivo financeiro a cursos de extensão e/ou pós-graduação.
- Todas acima.
- Outros:

**SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA:**

**15. Em qual curso de graduação se formou?**

**16. Durante sua graduação, houve alguma(s) disciplina(s) que abordou(aram) o uso de jogos na Educação ou o uso dos seus hábitos de lazer como elemento promotor de dinâmicas educacionais?**

- Sim
- Não

a. No caso de resposta positiva à questão 7, coloque o nome e uma pequena síntese dos conteúdos trabalhados:

**17. Nas ações de formação continuada, promovidas pela instituição onde você atua como docente, houve alguma que abordou o uso de jogos na Educação ou o uso dos seus hábitos de lazer como elemento promotor de dinâmicas educacionais?**

- Sim
- Não

a. No caso de resposta positiva à questão 9, comente brevemente essa experiência:

**18. Marque os elementos do jogo de RPG que você costuma considerar nas suas práticas pedagógicas (selecione quantas opções forem necessárias):**

- Missão (meta que justifica a realização de uma atividade).
- Enredo (representação de um cenário, servindo de pano de fundo para a missão).
- Personagem (representação do estudante no cenário da missão).
- Níveis/Desafios (etapas da missão).
- Objetivos específicos (direcionamento para o progresso nas etapas da missão, orientados por regras).
- Itens (aquisição de habilidades específicas ou obtenção de bônus).
- Colaboração entre estudantes por meio da formação de equipes.
- Help (tutoriais explicativos).
- XP (níveis de experiência desenvolvidos ao longo do processo).
- Pontuação (resultado quantificado).
- Não considera.
- Outros:

**19. Com relação aos elementos assinalados na questão 13, coloque-os em ordem de preferência:**

- Missão.
- Enredo.
- Personagem.
- Níveis/Desafios.
- Objetivos específicos.
- Itens.
- Colaboração entre estudantes por meio da formação de equipes.
- Help.
- XP.
- Pontuação.
- Não se aplica.

**20. Considerando ainda a resposta à questão 13, por quais motivos você utiliza elementos de jogos em suas práticas pedagógicas (selecione quantas opções forem necessárias):**

Sua graduação abordou jogos na Educação e contribuiu para o uso de elementos de jogos.

A instituição onde você atua como docente promove ações de formação continuada que contribuíram para o uso de elementos de jogos.

Você acredita que o uso de elementos de jogos traz contribuições para a aprendizagem e os utiliza.

Você não acredita que o uso de elementos de jogos traz contribuições para a aprendizagem, mas os utiliza mesmo assim por achar, de algum modo, algo significativo para seus estudantes.

Você gosta de jogos e tem o hábito de jogar.

Seus estudantes possuem o hábito de jogar e você procura trazer experiências da realidade deles para a sala de aula.

Outros:

Não se aplica.

**21. Qual a participação dos seus conhecimentos das tecnologias digitais nestas atividades com RPG?**

**22. No contexto da cibercultura, você integra o uso das tecnologias digitais e dos jogos de RPG na construção de desafios educacionais com seus alunos?**

### APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2)

Pesquisador Responsável: Mario Augusto Pires Pool  
Professora Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Lucia Maria Martins Giraffa  
Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Escola de Humanidades.

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Dinâmicas de RPG na construção de desafios educacionais criativos, contribuições para a formação docente”** de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas, neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como finalidade investigar como o professor que cria jogos de RPG para trabalhar os conteúdos da sua disciplina /matéria organiza suas práticas pedagógicas e faz as associações entre os conceitos e desafios que ele/ela propõem as possibilidades de comunicação da cibercultura? Sua participação consistirá na participação em uma entrevista com o pesquisador presencialmente ou por intermédio de comunicação *online* (*Skype*) na impossibilidade do encontro presencial. Além disso, trará maior conhecimento sobre o tema abordado e sua participação não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão a sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisador, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: [mario.pool@acad.pucrs.br](mailto:mario.pool@acad.pucrs.br).

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo e aceito participar da pesquisa.

---

Nome:

RG:

## APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista

**Tese:** DESAFIOS EDUCACIONAIS CRIATIVOS ASSOCIADOS ÀS PRÁTICAS

DOCENTES: estudo de caso considerando RPG educacional

**Objetivo da entrevista:** Compreender o percurso prévio dos docentes considerando sua formação para a docência, como foi formação para o uso de práticas educacionais com o uso do RPGs a experiência de construir/adaptar/avaliar os RPG utilizados com os estudantes.

**Categorias a priori consideradas para organização do roteiro das entrevistas**

**(sujeitas a modificação):**

- **FORMAÇÃO PARA USO DE JOGOS:** identificando a formação docente, incluindo jogos ou assemelhados;
- **MOTIVAÇÃO:** identificando as motivações para construção de práticas pedagógicas criativas adaptadas/desenvolvidas pelo professor;
- **ORGANIZAÇÃO:** identificando como foi o processo de organização das práticas pedagógicas desenvolvidas relacionadas a jogos adaptadas/desenvolvidas pelo professor;
- **AValiação:** identificando mecanismos e percepções do docente relacionados à avaliação processo de organização das práticas pedagógicas desenvolvidas, relacionadas a jogos;
- **BENEFÍCIOS:** identificando mecanismos e percepções do docente relacionados aos benefícios para os estudantes após utilizarem esta estratégia/ prática;
- **REPRODUÇÃO:** identificando percepções do docente relacionadas aos benefícios para que colegas repliquem/utilizem esta estratégia/prática.

1. Descreva a sua trajetória de formação para a docência considerando cursos de graduação, pós-graduação e outros, explicando por que escolheu esta(s) área(s) do conhecimento tanto para a graduação como para a pós-graduação:

**Resultado Esperado:** Identificar aptidões e escolhas relacionadas a áreas do conhecimento (“paixões”; o que move este professor)

2. Por que você escolheu jogar RPG ou ser mestre de RPG? Conte a sua experiência com esses jogos e fale das suas motivações:

- a) A atividade de RPG entrou na sua vida como uma atividade de lazer?  
Como foi?

**Resultado Esperado:** Compreender as escolhas de lazer e seu potencial/possível relação com aspectos educacionais

3. Fale-nos a respeito do RPG(s) ou da dinâmica baseada em jogos de RPG que você desenvolveu para trabalhar conceitos da sua disciplina:

- a) De onde surgiu a ideia/motivação?
- b) Quanto tempo levou desenvolvendo criando/adaptando o jogo bem como a duração da proposta em atividades de sala de aula?
- c) Quais conteúdos foram inicialmente pensados para esta atividade e depois adicionados em outras atividades similares?

**Resultado Esperado:** Compreender a dinâmica da atividade aplicada, bem como o nível de dificuldade em adaptar conteúdos para uma aplicação pedagógica baseada em jogos de RPG.

4. Acerca da experiência do uso/aplicação deste RPG com os seus estudantes:

- a) Quando aplicou pela primeira vez e como foi a experiência?
- b) Aplicou mais de uma vez? Se sim, o que foi diferente nas demais aplicações?

**Resultados Esperados:** Compreender a evolução do processo e se foi possível sistematizar a atividade para um uso rotineiro com uma aceitação positiva por parte dos estudantes.

5. Quanto aos resultados do uso/aplicação deste RPG com os seus estudantes:

a) O que considerou positivo?

b) O que considerou negativo?

**Resultados esperados:** Qualificar a experiência e a sua aprovação como metodologia de ensino advinda de uma atividade de lazer do professor.

6. Fechando nossa conversa, gostaria de saber sua opinião acerca da possível replicação/adaptação da sua experiência:

a) Qualquer um pode fazer um RPG educacional?

b) É uma atividade que pode ser desenvolvida por um professor não jogador de RPG?

c) Na sua opinião, que requisitos em nível de competência e habilidades deve ter um docente para criar um RPG educacional?

d) Qualquer estudante pode se beneficiar de uma atividade deste tipo?

e) Valendo-se apenas da formação docente convencional um professor pode aplicar com sucesso uma atividade baseada na dinâmica dos jogos de RPG?

**Resultados Esperados:** Compreender o quanto esta dinâmica está ligada à formação de base de um professor ou se ela se oportuniza a partir de outros conhecimentos adquiridos fora da formação docente.

7. Além do RPG, existe alguma outra atividade de lazer na sua vida que suscitou a possibilidade de uma aplicação didático pedagógica em sala de aula? Caso sim, poderia contar sobre esta experiência?

**Resultados Esperados:** Compreender pelo relato dos professores se, além dos jogos de RPG, outras atividades advindas dos seus hábitos de lazer também fazem parte do ferramental discente como apoio em suas práticas pedagógicas.





*Esta mensagem foi emitida automaticamente pelo SIPESQ - Sistema de Pesquisas da PUC*

Prezado(a) Coordenador(a) de Projeto de Pesquisa,

A Comissão Científica da(o) ESCOLA DE HUMANIDADES considerou que o projeto **7712 - DINÂMICAS DE RPG NA CONSTRUÇÃO DE DESAFIOS EDUCACIONAIS CRIATIVOS, CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE** atende aos requisitos por ela definidos.

Desta forma, o projeto passa a constar nos dados oficiais relativos à pesquisa da Universidade, e caso necessário, já pode ser encaminhado para análise da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA) ou Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Atenciosamente,  
Pr<sup>3</sup>-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento

## ANEXOS

### ANEXO 1 – RPG 01

## RPG – educacional | 01 "O ARQUIPÉLAGO DE SALLENAS"



## RPG – educacional | 02 “OS REINOS DE ARTON”



## RPG – educacional | 03 “GAME OF THRONES”

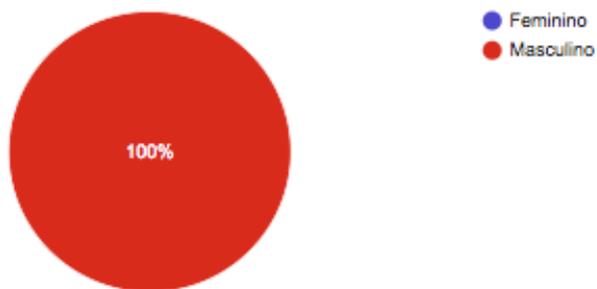


## ANEXO 4 – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO

### Dados de Identificação:

#### 1. SEXO:

4 respostas



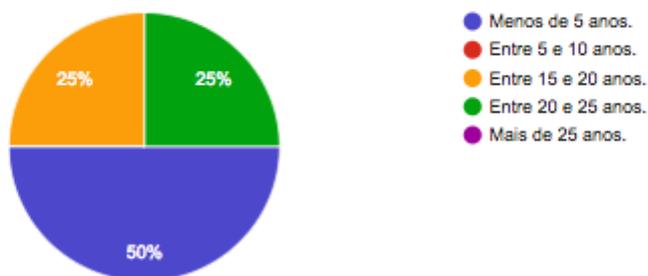
#### 2. FAIXA ETÁRIA

4 respostas



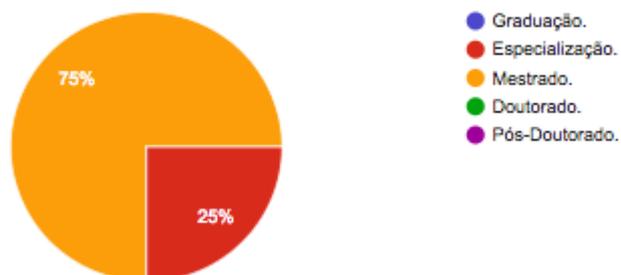
### 3. TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL OU MÉDIO:

4 respostas



### 4. MAIOR NÍVEL DE FORMAÇÃO (selecione quantas opções forem necessárias):

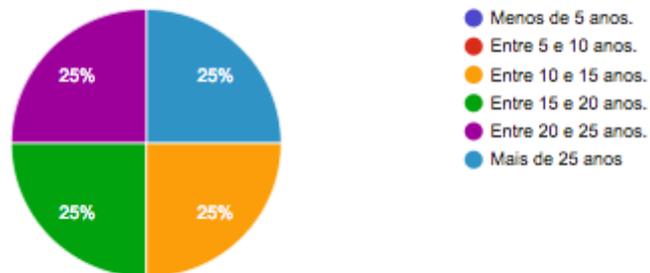
4 respostas



## Sobre a sua atuação e relação com jogos de RPG:

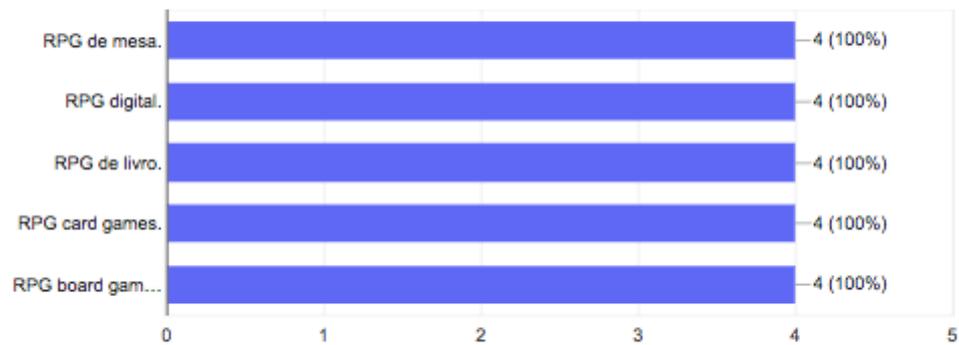
### 5. TEMPO QUE VOCÊ JOGA E CONHECE OS JOGOS DE RPG:

4 respostas



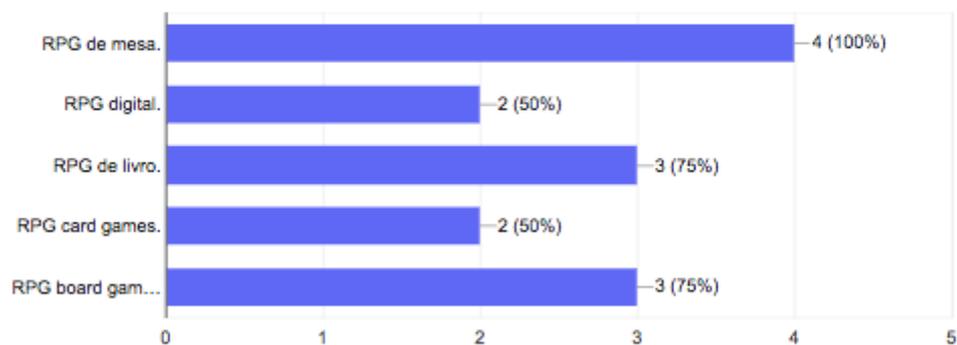
### 6. VOCÊ CONHECE OS FORMATOS ABAIXO DE RPG?

4 respostas



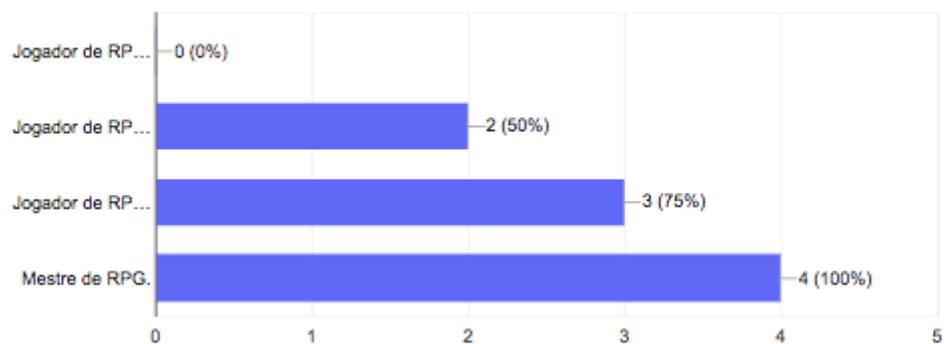
## 7. VOCÊ JOGA QUAL FORMATO DE RPG?

4 respostas



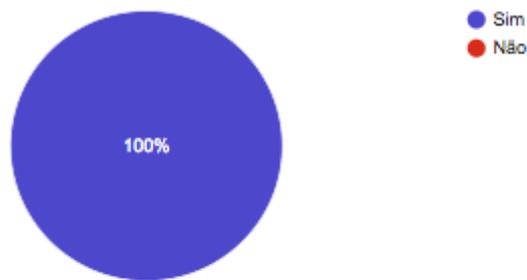
## 8. SUA ATUAÇÃO EM JOGOS DE RPG SE DÁ EM QUE CONTEXTO?

4 respostas



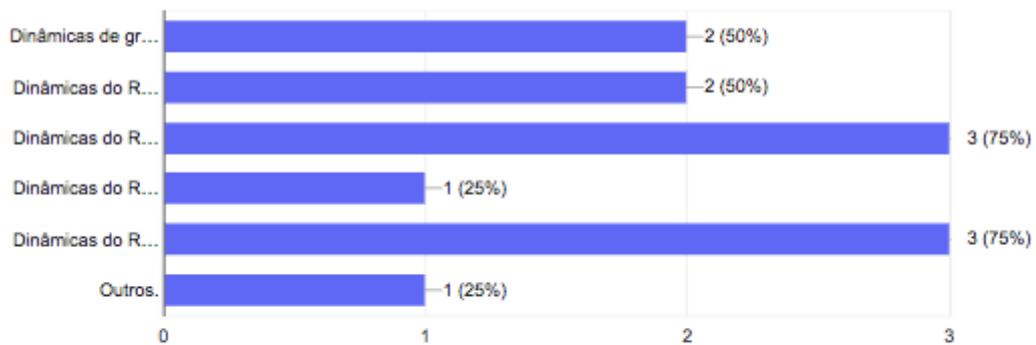
### 9. VOCÊ UTILIZA A DINÂMICA E OS CONCEITOS DOS JOGOS DE RPG NA SUA ATIVIDADE DOCENTE?

4 respostas



### 10. EM CASO AFIRMATIVO NA PERGUNTA ANTERIOR, RESPONDA À(S) PROPOSTA(S) QUE MAIS DE APROXIMA(M) DESTA SUA ATIVIDADE:

4 respostas



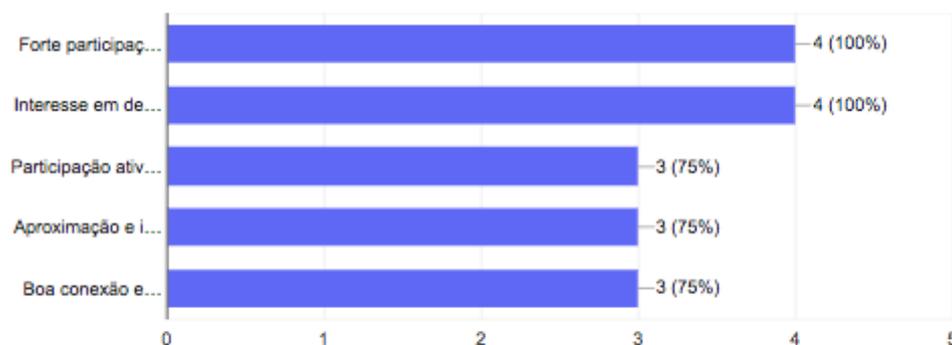
## 11. ALÉM DA ATIVIDADE ADVINDA DA DINÂMICA DO RPG, DE QUAL OUTRA HABILIDADE OU HÁBITO DE LAZER VOCÊ SE UTILIZA PARA O CRESCIMENTO DA SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR EM SALA DE AULA?

4 respostas

improvisational theater
Sou Chefe Escoteiro e montanhista e levo minha experiência no lazer nessas duas atividades para agregar valor em minha sala de aula.
Jogos de Tabuleiro
Trabalho com produção de cinema pelo alunos utilizando qualquer ferramenta de captura de imagem, seja uma simples câmera ou mesmo o smartphone, também gosto de trabalhar com histórias em quadrinhos, de diversas formas, explorando de um tudo

## 12. QUAL A SUA PERCEPÇÃO QUANTO À ACEITAÇÃO E AO ENGAJAMENTO DOS SEUS ALUNOS NAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS QUE ENVOLVEM O USO DA DINÂMICA DO RPG?

4 respostas



**13. CITE OUTRAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA QUE SURTIRAM A PARTIR DESTA PROPOSTA ENVOLVENDO A DINÂMICA DO RPG E QUE FORAM DESENVOLVIDAS POR VOCÊ E PELO GRUPO DE ALUNOS:**

4 respostas

larp

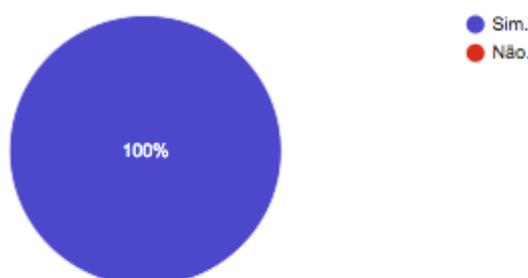
A experiência de atividades com jogos de RPG educacional aproximam o professor dos alunos e tornam as aulas mais atrativas. Com isso, diferentes atividades e jogos são facilitados pois elas tendem a se ancorar no sentimento de diversão participação cooperativa oriundas dessa experiência norteadora.

Uma experiência realizada há alguns anos em que os alunos também criavam e mestravam suas próprias aventuras de RPG.

geralmente o interesse em temas relacionados com ficção, de qualquer tipo, filme, livro, quadrinhos, ficam curiosos com as referências apresentadas e pedem que use este tipo de conteúdo nas aulas, na área de humanas temos tranquilidade em lidar com essas fontes, maioria ao menos dos professores tem, pois é de conhecimento de longa data da maioria deste esses temas, então conseguem correlacionar com suas matérias de aula.

**14. A DINÂMICA DO RPG EM DESAFIOS EDUCACIONAIS PROPOSTA POR VOCÊ LHE CONFERE A PERCEPÇÃO DE SER UM PROFESSOR DIFERENCIADO COM MAIOR PODER DE COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ENTRE SEUS ALUNOS?**

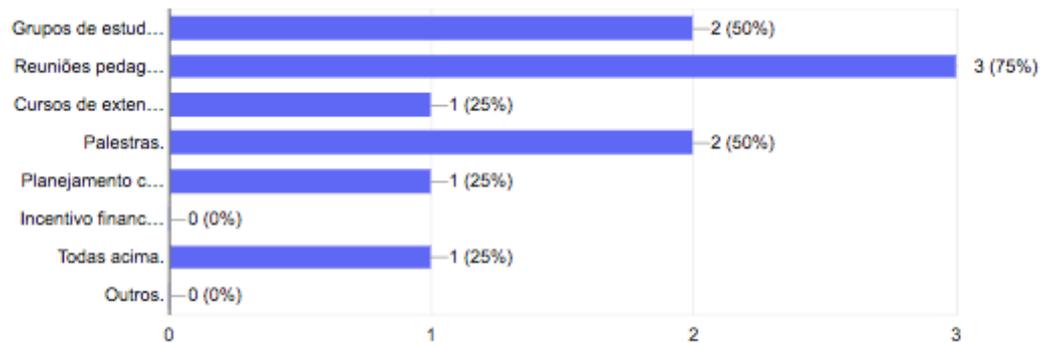
4 respostas



## Sobre a instituição onde você atua como docente

### 15. QUE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA SÃO (foram) REALIZADAS NA INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ ATUA (atuou) COMO DOCENTE (selecione quantas opções forem necessárias):

4 respostas



## Sobre sua formação inicial e continuada

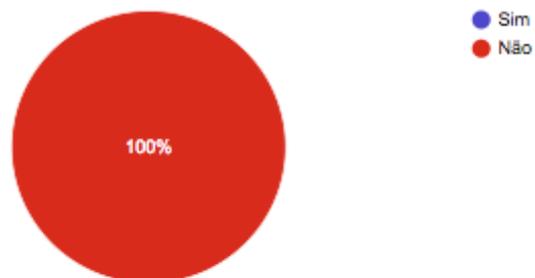
### 16. EM QUAL CURSO DE GRADUAÇÃO SE FORMOU?

4 respostas

Psicologia
Ciências Biológicas - UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira
Licenciatura Plena em Física
Licenciatura em História.

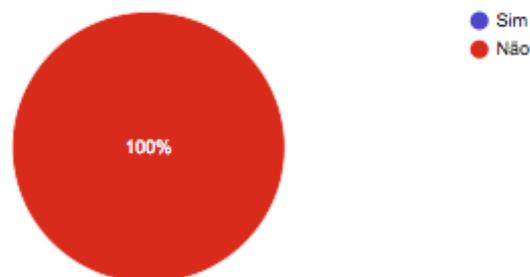
17. DURANTE SUA GRADUAÇÃO, HOUVE ALGUMA(S) DISCIPLINA(S) QUE ABORDOU(ARAM) O USO DE JOGOS NA EDUCAÇÃO OU O USO DOS SEUS HÁBITOS DE LAZER COMO ELEMENTO PROMOTOR DE DINÂMICAS EDUCACIONAIS?

4 respostas



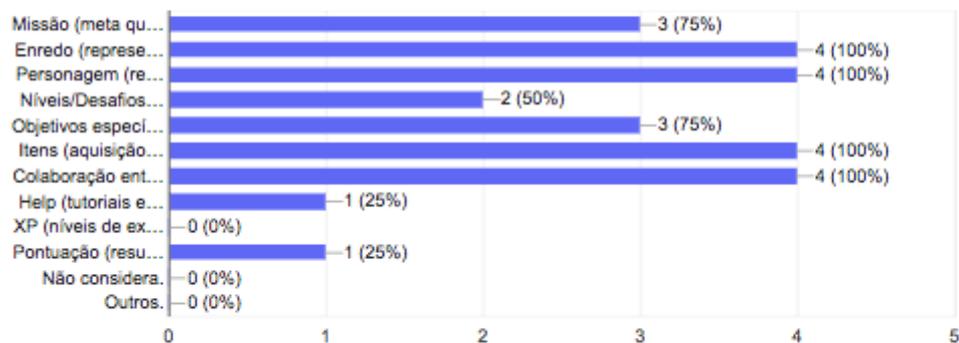
18. NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, PROMOVIDA PELA INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ ATUA COMO DOCENTE, HOUVE ALGUMA QUE ABORDOU O USO DE JOGOS NA EDUCAÇÃO OU O USO DOS SEUS HÁBITOS DE LAZER COMO ELEMENTO PROMOTOR DE DINÂMICAS EDUCACIONAIS?

4 respostas



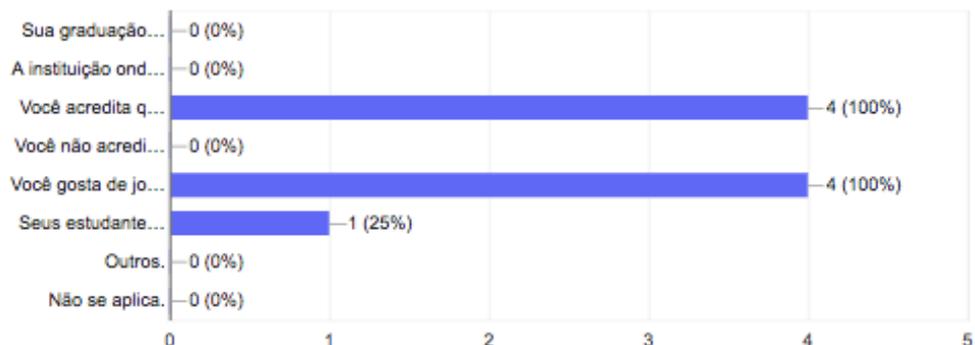
**19. MARQUE OS ELEMENTOS DO JOGO DE RPG QUE VOCÊ COSTUMA CONSIDERAR NAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (selecione quantas opções forem necessárias):**

4 respostas



**a. CONSIDERANDO AINDA A RESPOSTA À QUESTÃO "ELEMENTOS DO JOGO DE RPG", POR QUAIS MOTIVOS VOCÊ UTILIZA ELEMENTOS DE JOGOS EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (selecione quantas opções forem necessárias):**

4 respostas



## 20. QUAL A PARTICIPAÇÃO DOS SEUS CONHECIMENTOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NESTAS ATIVIDADES COM RPG?

4 respostas

nenhuma

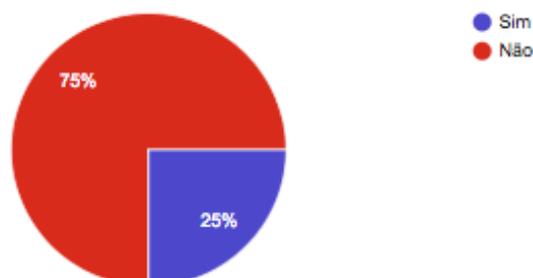
Nas atividades onde utilizo RPG para o desenvolvimento de temáticas relacionadas a minha disciplina, não utilizo tecnologias digitais para interação com os alunos. Somente utilizo as tecnologias digitais para a etapa de montagem e preparação das atividades. Todo o restante da minha ação é presencial e baseada em interpretação, cooperação entre os alunos, desafios em atividades físicas e sorteios.

nenhuma.

Quase nenhuma, em sala de aula trabalhamos sem tecnologia quando se jogava, era tudo no papel e caneta, escola pública não te da condição de usar tecnologia em amplo espectro.

## 21. NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA, VOCÊ INTEGRA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DOS JOGOS DE RPG NA CONSTRUÇÃO DE DESAFIOS EDUCACIONAIS COM SEUS ALUNOS?

4 respostas



ANEXO 5 – SÍNTESE: “QUEM É QUEM NO RPG EDUCACIONAL”

ALMEIDA, Fabio Sampaio de. O que (não) é um RPG: polêmica e produção de sentidos em discursos sobre o role-playing game. UERJ, 2008. (mestrado)
ALVES, Fernando Grellet; VIEIRA, Matheus. RPG & educação: pensamentos soltos. Curitiba: Íthala, 2012.
AMARAL, Ricardo Ribeiro do. RPG na escola: aventuras pedagógicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
AMARAL, Ricardo Ribeiro do. Implicações do uso do RPG pedagógico como recurso didático para o ensino-aprendizagem de física. UFRPE: 2008. (mestrado)
BATISTA, José Roniere Moraes; SALDANHA, Ana Alayde. A concepção do role-playing game (RPG) em jogadores sistemáticos. <i>Psicol. cienc. prof.</i> , 2009, vol.29, no.4, p.700-717. ISSN 1414-9893. < <a href="http://ref.scielo.org/d2xrvz">http://ref.scielo.org/d2xrvz</a> > Acesso em 26/08/2013.
BAYMA, Andréa Pavão. A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role-playing games. PUC-RJ: 1999. (mestrado)
BRAGA, Jane Maria. Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de role-playing game (RPG). UFJF: 2000. (mestrado)
BRAGA, Jane Maria. Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de role-playing game (RPG). 23ª Reunião GT 16 Educação e Comunicação, 2000. Disponível em < <a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1604t.pdf">www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1604t.pdf</a> > Acesso em 13/12/2010.
CALDAS, Fernando Ribeiro. O imaginário como substrato para a construção de uma pedagogia ambiental eficiente. UESC: 2003. (mestrado)
CAMARGO, Maria Eugênia Seixas de Arruda. Jogos de papeis (RPG) em diálogo com a educação ambiental: aprendendo a participar da gestão dos recursos hídricos na Região Metropolitana de São Paulo. USP: 2006. (mestrado)
CAMPOS, Eline de Oliveira. Do mundo do jogo ao jogo da vida: mitologia e experiência do sagrado no imaginário dos jogadores de RPG. UFPB: 2010. (mestrado)
CAPARICA, Victor Hugo Cruz. Tormentas e inimigos - relações dialógicas entre a literatura de fantasia e os role-playing games. UNESP: 2011. (mestrado)
CARDOSO, Eli Teresa. Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história. UNICAMP: 2008. (mestrado)
CARVALHO, Hernandes Faustino de; RANDI, Marco Antonio Ferreira. Aprendizagem através de role-playing games: uma abordagem para a educação ativa. <i>Rev. bras. educ. med.</i> , Mar 2013, vol.37, no.1, p.80-88. ISSN 0100-5502. [em inglês] < <a href="http://ref.scielo.org/8xd498">http://ref.scielo.org/8xd498</a> >
Acesso em 26/08/2013.+ informação adicional: artigo
CARVALHO, Wellington Tatagiba de. Uso de uma aventura-solo como ferramenta didática para o ensino de análise combinatória. CEFET-RJ: 2011. (mestrado)

CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias. O uso da RPG no ensino de química. UFG: 2007. (mestrado)
COQUEIRO, Valdete dos Santos; HERMANN, Wellington; MACHADO, Suelén Rita Andrade. Os desafios de se ensinar matemática por meio de jogos de interpretação de personagem em sextos anos do ensino fundamental de uma escola da rede pública. Revista NUPEM, vol. 5, n. 8 (2013). Disponível em
CUPERTINO, Edson Ribeiro. Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria. USP: 2008. (mestrado)
DAL-FARRA, Rossano André; SANTOS, Renato P. dos. A saga da física: um RPG (role-playing game) para o ensino e aprendizagem de história da física. Revista NUPEM, vol. 5, n. 8 (2013). Disponível em< www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/issue/view/16/showToc > ;< http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/311/231 > . Acesso em 15/08/2013
EIRAS, Lucas Lopes Toffanetto Seabra. Fenomenologia do R.P.G.: sua educabilidade. UFJF: 2004. (mestrado)
FAIRCHILD, Thomas Massao. O discurso de escolarização do RPG. USP: 2004. (mestrado)
FEIJÓ, Rodrigo Orestes. O uso de Role-Playing Games como recurso pedagógico nas aulas de matemática. UFRGS: 2014. (mestrado)
FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva. Os jogos de interpretação de personagem e suas perspectivas no ensino de história. UEL: 2011. (mestrado)
FRANCISCO, Sérgio Perales. Cibercultura, jogos e aprendizado textual: o RPG em jogo. PUC-SP: 2014. (doutorado)
FREITAS, Luiz Eduardo Ricon de. O Role-Playing Game e a Escola: múltiplas linguagens e competências em jogo - um estudo de caso sobre a inserção dos jogos de RPG dentro do currículo escolar. PUC-RJ: 2006. (mestrado)
FREITAS, Vivianete Milla de. Leitura e escrita de jovens em contextos de RPG. UFMG: 2007. (mestrado)
FRIAS, Eduardo Ribeiro. Jogos das Representações (RPG) e Aspectos da Moral Autônoma. USP: 2009. (mestrado)
FUJII, Roberto Shiniti. A argumentação no RPG no ensino de Biologia. UFPR: 2010. (mestrado)
GERONIMO, Rafael Rix. Elaboração e proposta de um RPG (role-playing game) a partir do papiro de Rhind. PUC-SP: 2011. (mestrado)
GODINHO, Eliane Bettocchi. Role-playing Game: Um jogo de Representação visual de Gênero. PUC-RJ: 2002. (mestrado)
GODINHO, Eliane Bettocchi. Incorporais RPG: design poético para um jogo de representação. PUC-RJ: 2008. (doutorado)

HIGUCHI, KazukoKojima. RPG: o resgate da história e do narrador. In: CITELLI, Adilson (coord.). Outras linguagens na escola. São Paulo, Cortez, 2000 (Col. Aprender e Ensinar com Textos), p. 175-211.
LUIZ, Rafael Baptistella. Adaptação do jogo de RPG comercial DungeonsandDragons 4th Edition para o ensino de inglês. UFPR: 2011. (mestrado)
MARTINS, Cristina de Matos. Um estudo do perfil textual de role-playing games 'pedagógicos'. USP: 2007. (mestrado)
MARTINS, Luís Antônio. A porta do encantamento: jogos e representação na perspectivas da socialização e da educação. UNICAMP: 2000. (mestrado)
MULATINHO, Marcos Pereira. Edutainment: o uso do storytelling e do RPG para compartilhar conhecimento. UFRJ: 2005. (mestrado)
NETO, Hélio Cavalcante Silva. Um modelo de tomada de decisão baseado na teoria da persuasão aplicado à classe de jogos MMORPG. UFAL: 2011. (mestrado)
OLIVEIRA, Gilson Rocha de. A forja da alma: narrativas de docentes-mestres de jogos de RPG. UFPA: 2012. (mestrado)
OLIVEIRA, Talita de. RPG (Role-playing Game): A Aventura do Letramento e da (Re-)Construção de Identidades Sociais no Contexto Escolar. UFRJ: 2003. (mestrado)
OLIVEIRA, Renato Salgado de Melo. Histórias do mar: divagação científica, biotecnologias e RPG. UNICAMP, 2011. (mestrado)
PAVÃO, Andréa. A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Role-playing Game (RPG). 2a edição. São Paulo: Devir, 2000.
PAVÃO, Andréa. A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role-playing games (RPG). 23ª Reunião da ANPED, GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita, 2000. Disponível em < <a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1003t.pdf">www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1003t.pdf</a> > Acesso em 13/12/2010.
PEREIRA, Carlos Eduardo Kliminck. Construção de personagens & aquisição de linguagem - o desafio do RPG no INES. PUC-RJ: 2003. (mestrado)
PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick. Uma ponte pela escrita. PUC-RJ: 2008. (doutorado)
PEREIRA, Farley Eduardo Lamine. No limite da ficção: comparações entre literatura e RPG – Role-Playing Games. UFMG: 2007. (mestrado)
PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. RPG e história: o descobrimento do Brasil. UFPB: 2010. (mestrado)
RAFFA, Luciane Orlando. Avaliação do role-playing game como programa de lazer. PUC-Campinas: 1997. (mestrado)
RANDI, Marco Antonio Ferreira. Uso de RPG (Role-playing games) no ensino de Biologia Celular. UNICAMP: 2011. (doutorado)
ROCHA, Mateus Souza. RPG: Jogo e conhecimento - o role-playing game como mobilizador esferas do conhecimento. UNIMEP: 2006. (mestrado)
ROCHA, Mateus Souza. Desvendando o Role-Playing Game: história, definição e prática. 1a edição. Teresópolis-RJ: Novas Ideias, 2010.

RODRIGUES, Joycimara de Moraes. Narração e imaginação: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afro-brasileira através do role-playing game. UFCE: 2014. (mestrado)
RODRIGUES, Sônia. Role-playing Game e a pedagogia da Imaginação no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
ROSA, Maurício. Pesquisa qualitativa em Educação Matemática a distância: aspectos importantes do uso do Role-Playing Game como procedimento metodológico de pesquisa. Educ. rev., Set 2012, no.45, p.231-258. ISSN 0104-4060. Acesso em 26/08/2013. Disponível em <a href="http://ref.scielo.org/n34s23">http://ref.scielo.org/n34s23</a>
SALES, Matheus de Oliveira. Jogos textuais interativos: efeitos dos Role-Playing Games na sala de aula. UFPE: 2013. (mestrado)
SAMAGAIA, Rafaela Rejane. Física moderna no ensino fundamental: uma experiência com o Projeto Manhattan. UFSC: 2003. (mestrado)
SANTOS, Carmen Cristina dias dos. RPG GEO MOODLE: modelagem dos dados de múltiplas faces. SENAI/CIMATEC: 2011. (mestrado)
SANTOS, Daniel Silva dos. Educação e Preconceito: O Jogo de Representação como Estratégia de Reflexão. USP: 2007. (mestrado)
SANTOS, Luiz Otávio Silva. O jogo de RPG como ferramenta auxiliar de aprendizagem na disciplina de ciências. UFRN: 2003. (mestrado)
SANTOS, Solange da Silva Augusto dos. Implicações do jogo eletrônico RPG (role-playing games) na produção de narrativas escolares. Estácio de Sá: 2011. (mestrado)
SARTURI, André. Jogo, Teatralidade e Performatividade no Role-playing Game. VIº Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas 2010. Disponível em <a href="http://pesquisarpg.blogspot.com.br/2014/02/artigo-rpg-jogo-teatralidade-e.html">http://pesquisarpg.blogspot.com.br/2014/02/artigo-rpg-jogo-teatralidade-e.html</a> . Acesso em 08/02/2014.
SARTURI, André. Quando os dados (não) rolam: jogo, teatralidade e performatividade na interação entre o role-playing game e o process drama. UESC: 2012. (mestrado)
SERBENA, Carlos Augusto. O mito do herói nos jogos de representação (RPG). UFSC: 2006. (doutorado)
SCHMIT, Wagner Luiz. RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos. UEL: 2008. (mestrado)
SILVA, Adriana Tenório da. Nós podemos criar um mundo: reflexões sobre a cultura contemporânea a partir do jogo de RPG. UFPE: 2006. (mestrado)
SILVA, Leonardo Xavier de Lima e. Processos cognitivos em jogos de role-playing: World of Warcraft vs. Dungeons & Dragons. UFPE: 2008. (mestrado)
SILVA, Matheus Vieira. O Jogo de Papéis (RPG) como Tecnologia Educacional e o processo de Aprendizagem no Ensino Médio. UTP: 2009. (mestrado)
SILVEIRA, Fabiano da Silva. "Quebrando a máscara": o RPG Vampiro e a constituição de identidades juvenis. ULBRA: 2009. (mestrado)

SOARES, Amanda Nathale. Role-Playing Game (RPG): elaboração e avaliação de estratégia pedagógica para formação crítica e autônoma do enfermeiro. UFMG: 2013. (mestrado)
STAROSKY, Priscila. O role-playing game como proposta pedagógica de co-construção de histórias no contexto da surdez. PUC-RJ: 2011. (doutorado)
TANAKA, Marcos. SIMPLES – Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem Através de uma Estratégia Motivadora. São Paulo: editora do autor, 2004.
TIMM, Maria Isabel. RPG Desafios: treino de habilidades para prevenção e tratamento do uso de drogas na adolescência. Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul, 2009, vol.31, no.1, p.83-84. ISSN 0101-8108. < <a href="http://ref.scielo.org/jpcf5s">http://ref.scielo.org/jpcf5s</a> > Acesso em 26/08/2013.+ informação adicional: resenha
VASQUES, Rafael Carneiro. As potencialidades do RPG (Role-Playing Game) na Educação Escolar. UNESP-Araraquara: 2008. (mestrado)
VIDAL, Eudes Mata. Aplicação do jogo RPG by Moodle para a aprendizagem sobre a guerra de Canudos. UNEB: 2012. (mestrado)
VIDAL, Lairtes Júlia Maria Temple. Intervenções Lúdicas na Sala de Aula Universitária: um estudo sobre o uso do jogo RPG (role-playing game) como facilitador da criatividade em jovens adultos. USP: 2006. (doutorado)
ZANINI, Maria do Carmo (org.). Anais do Iº Simpósio RPG & Educação. São Paulo: Devir, 2004.

**INSTITUIÇÃO: SBC**

**TÍTULO DO ARTIGO:** Jogando e aprendendo no Arquipélago de Sallenas: construção de práticas pedagógicas baseadas em RPG

**NOME DA PUBLICAÇÃO:** Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGames 2015).

POOL, M. A. P.; GIRAFFA, L.M.M. Jogando e aprendendo no Arquipélago de Sallenas: construção de práticas pedagógicas baseadas em RPG. In: SBGAMES 2015 Simpósio Brasileiro de Games, 2015, Teresina. SBGAMES 2015 Simpósio Brasileiro de Games. Teresina: SBGAMES.org, 2015. v. 1. p. 1-8.

**INSTITUIÇÃO: ANPED**

**TÍTULO DOARTIGO:** A construção de desafios educacionais criativos utilizando dinâmicas de RPG

**NOME DA PUBLICAÇÃO:** Anais da Reunião Científica da ANPED SUL- (2016)

POOL, M. A. P.. A Construção de Desafios Educacionais Criativos Utilizando a Dinâmica dos Jogos de RPG. In: XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016, Curitiba. [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo11\\_MARIO-AUGUSTO-PIRES-POOL.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo11_MARIO-AUGUSTO-PIRES-POOL.pdf). Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016. v. 11. p. 1-15.

**INSTITUIÇÃO: ENDIPE**

**TÍTULO DO ARTIGO:** Formação docente na cibercultura: Jogos e Gamificação nas práticas pedagógicas

**NOME DA PUBLICAÇÃO:** XVIII Encontro Nacional da Didática e Prática do Ensino – (2016)

POOL, M. A. P.; MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M.; MORAES, M. C.; VALETTA, D. Jogando e Aprendendo: Práticas Docentes no Contexto da Ubiquidade. In: XVIII ENDIPE, 2016, Cuiabá. JOGANDO E APRENDENDO: PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA UBIQUIDADE. Cuiaba: endipe, 2016. v. 18. p. 1-12.

**INSTITUIÇÃO:** ABED

**TÍTULO DO ARTIGO:** O Letramento Digital e a Instrumentalização do Professor da EaD: reflexões ainda necessárias

**NOME DA PUBLICAÇÃO:** 22º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância

POOL, M. A. P. O Letramento Digital e a Instrumentalização do Professor da EaD: reflexões ainda necessárias. In: 22º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2016, Águas de Lindóia. <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/206.pdf>, 2016. v. 21. p. 1-8.

**INSTITUIÇÃO:** REVISTA RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT

**TÍTULO DO ARTIGO:** RPG de mesa e os desafios educacionais criativos: uma experiência com grupos focais

**NOME DA PUBLICAÇÃO:** Research, Society and Development - ISSN 2525-3409

POOL, M. A. P.; GIRAFFA, L.M.M. RPG de mesa e os desafios educacionais criativos: uma experiência com grupos focais, Research, Society and Development – ISSN 2525-3409, 2017 (submissão aprovada)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)