



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO UNIVERSIDADE VIRTUAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

**ROBSON DE SOUSA MORAIS**

**PRODUÇÃO DE RPG COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE**  
**LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA**

**FORTALEZA**

**2024**

ROBSON DE SOUSA MORAIS

PRODUÇÃO DE RPG COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE LITERATURA E  
LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional do Instituto Universidade Virtual da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Tecnologia Educacional. Área de Concentração: Tecnologia Educacional.

Orientador: Prof. Dr. José Gilvan Rodrigues Maia.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M826p    Morais, Robson de Sousa.  
    Produção de RPG como Metodologia Ativa no Ensino de Literatura e Língua Portuguesa / Robson de  
    Sousa Morais. – 2024.  
    81 f. : il. color.

    Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto UFC Virtual, Programa de Pós-  
    Graduação em Tecnologia Educacional, Fortaleza, 2024.  
    Orientação: Prof. Dr. José Gilvan Rodrigues Maia.

    1. Metodologias Ativas. 2. Língua e Literatura Portuguesa . 3. Ensino Médio. I. Título.

CDD 371.33

---

ROBSON DE SOUSA MORAIS

PRODUÇÃO DE RPG COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE LITERATURA E  
LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional do Instituto Universidade Virtual da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Tecnologia Educacional. Área de Concentração: Tecnologia Educacional.

Aprovada em: 31/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Gilvan Rodrigues Maia (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Antonio José Melo Leite Junior  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Sinara Socorro Duarte Rocha  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Ceará (IFCE)

À minha família, por sua capacidade de acreditar em mim e investir em mim. Mãe, seu cuidado e dedicação foi que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família e amigos.

À Universidade Federal do Ceará (UFC), ao Instituto Universidade Virtual (IUVI) e ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional (PPGTE).

Aos professores do PPGTE, .

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Dr. Antonio José Melo Leite Junior e Profa. Dra. Sinara Socorro Duarte Rocha pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões. Agradecimentos especiais ao Prof. Dr. José Gilvan Rodrigues Maia pela paciência, ajuda e disponibilidade em todo o processo de elaboração do projeto.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas amizade e reflexões.

“Não sei, só sei que foi assim.”

(Chicó, O Auto da Compadecida)

## RESUMO

O contexto educacional contemporâneo compreende elementos tecnológicos que se espalham para além da escola e constituem desafios para a formação e o exercício da docência nas diversas componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Considerando o ensino de Língua e Literatura Portuguesa no contexto da educação pública, destacam-se ainda as severas dificuldades de leitura evidenciadas pela última edição do estudo PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) quando da escrita deste trabalho. É patente a demanda por práticas e paradigmas educacionais inovadores, pautadas por tecnologias modernas e estimulantes, capazes de ressignificar o papel dos docentes e ampliar-lhes a capacidade de dialogar com discentes que são usuários nativos dessas tecnologias. O uso de jogos dentro de um espectro educacional tem se demonstrado uma forma atraente de prender o interesse dos estudantes e estimulá-los a participar. Assim, este trabalho investiga o uso de jogos, mais especificamente pela criação e construção de RPGs (*Role-Playing Games*) Solo, como um elemento potencializador ao ensino e aprendizagem de Literatura, sob uma perspectiva construcionista e contextualizada. Hipotetiza-se que o *codesign* de jogos proporciona aos discentes maior participação e protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, assim como uma formação mais ampla e diversificada dos docentes que atuam no nível básico de ensino. O produto educacional dessa proposta é uma sequência didática que norteará o professor na replicação da metodologia em sala de aula à luz da BNCC para o desenvolvimento de jogos analógicos segundo o conteúdo programático previsto. O público e o lócus dessa pesquisa foram discentes e escolas do Ensino Médio integrantes da Rede Pública de Educação do Ceará. A avaliação foi elaborada em duas etapas, sendo a primeira a partir de um questionário aplicado anteriormente à produção dos jogos, seguida pela análise da compreensão dos conteúdos e habilidades explorados na metodologia proposta nesta pesquisa por meio de avaliações.

**Palavras-chave:** metodologias ativas; língua e literatura portuguesa; ensino médio; jogos; design colaborativo.

## ABSTRACT

The contemporary educational context comprises technological elements that spread beyond the school and pose challenges for the training and exercise of teaching in the various curriculum components that make up the National Common Curricular Base (BNCC). Considering the teaching of Portuguese Language and Literature in the context of public education, the severe reading difficulties highlighted by the last edition of the PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) study still stand out at the time of writing this work. The demand for innovative educational practices and paradigms, guided by modern and stimulating technologies, capable of redefining the role of teachers and expanding their ability to interact with students who are native users of these technologies, is evident. Games within an educational spectrum have proven to be an attractive way to capture students' interest and encourage their participation. Thus, this work investigates the use of games, more specifically through the creation and construction of Solo Role-Playing Games (RPGs), as a potentiating element for the teaching and learning Literature, from a constructionist and contextualized perspective. It is hypothesized that the codesign of games provides students greater participation and protagonism in the teaching-learning process and broader and more diversified training for teachers working at the basic education level. The educational product of this proposal is a didactic sequence that will guide the teacher in replicating the methodology in the classroom in light of the BNCC for the development of analog games according to the planned program content. The audience and the locus of this research were students and schools of High School integrated into the Public Education Network of Ceará. The evaluation was elaborated in two stages, the first based on a questionnaire applied before the production of the games, followed by the analysis of the understanding of the contents and skills explored in the methodology proposed in this research through assessments.

**Keywords:** active methodologies; portuguese language and literature; high school; games; collaborative design.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário de um livro didático antes do Novo Ensino Médio (NEM). . . . .	27
Figura 2 – Sumário de um livro didático semelhante àquele da Figura 1 após o NEM. .	28
Figura 3 – Dados usados nos RPGs incluem desde os populares dados de 6 faces (D6) quanto outros mais “exóticos”, tais com o o D4, o D8 e o D20. . . . .	39
Figura 4 – Distribuição de alunos do 3º Ano do Ensino Médio por proficiência em Língua Portuguesa. Houve melhoria expressiva caracterizada por 13 pontos percentuais. . . . .	44
Figura 5 – Evolução da nota padronizada do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) entre 2005 e 2021 para Língua Portuguesa (série em azul). Houve uma melhoria, porém pouco expressiva. . . . .	44
Figura 6 – Duplo Diamante, tal como preconizado pelo Conselho Britânico de Design.	47
Figura 7 – Visão geral da sequência didática a ser empregada para utilizar a construção e uso de RPGs Solo em sala. Note-se que, a partir do segundo bimestre, o momento inicial pode ser ignorado caso a sequência já tenha sido anteriormente ao longo do ano com a mesma turma. . . . .	49
Figura 8 – Mancala, jogos de origem africana que possuem mais de 7 mil anos de existência. . . . .	51
Figura 9 – Jogo Real de Ur, ancestral do Gamão. . . . .	51
Figura 10 – Jogo da Onça. . . . .	52
Figura 11 – War. . . . .	52
Figura 12 – Ludo. . . . .	53
Figura 13 – Xadrez. . . . .	53
Figura 14 – Banco Imobiliário. . . . .	54
Figura 15 – <i>One Card Dungeon</i> , um jogo solo de colocação de dados com uma única carta.	55
Figura 16 – <i>Coin Age</i> , um micro jogo para dois jogadores e que é jogado com uma única carta. . . . .	56
Figura 17 – <i>desConfronto</i> , que segundo os autores é o primeiro <i>sandbox card game</i> nacional. Como uma caixa de areia, a ideia do gênero é prover uma experiência aberta e flexível aos jogadores. . . . .	56
Figura 18 – Bairro Zumbi, um mini jogo com dois personagens que pode ser jogado em modo solo ou de modo cooperativo por dois jogadores. . . . .	57

Figura 19 – Revista Jogador Solo, um projeto de gratuito financiado pela comunidade de RPG vua doações. Cada edição geralmente apresenta uma campanha pronta.	57
Figura 20 – Respostas aos itens Q01 a Q04, relacionadas à experiência prévia com jogos de tabuleiro e RPGs. . . . .	63
Figura 21 – Distribuição das respostas à Questão 05. Uma considerável parte dos alunos consegue diferenciar um RPG Solo de um Livro Jogo. Porém uma quantidade semelhante de alunos sequer viu um Livro Jogo. . . . .	64
Figura 22 – Distribuição das respostas às Questões 07 e 08. . . . .	65
Figura 23 – Distribuição das respostas às Questões 09 e 10 sobre a frequência com que os participantes jogam. . . . .	65
Figura 24 – Respostas aos itens Q11 a Q13, relacionadas à experiência prévia com a criação de jogos de tabuleiro, sistemas de RPG e elementos para RPG (história ou cenário). . . . .	66
Figura 25 – Dixit. . . . .	67
Figura 26 – Cangaço, um jogo temático de cartas. . . . .	67
Figura 27 – Metaverse Sandbox. . . . .	69

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões sobre experiência prévia com jogos de tabuleiro e Role-playing Game, ou Jogo de Interpretação de Papéis (RPG). . . . .	45
Quadro 2 – Questões envolvendo conhecimentos básicos sobre Jogos de Tabuleiro e RPG.	46
Quadro 3 – Questões envolvendo engajamento e a criação de Jogos de Tabuleiro ou RPGs.	46
Quadro 4 – Questões envolvendo possível receptividade dos alunos com a proposta de produto educacional. . . . .	46
Quadro 5 – Etapas do processo proposto na sequência didática. Note-se que cada encontro tem duração de 2 aulas de 50 minutos. . . . .	49

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre o formato tradicional e o Novo Ensino Médio regulamentado em 2017 com respeito ao ensino de Literatura. . . . .	29
Tabela 2 – Elementos do texto literário envolvidos na etapa de criação. . . . .	60
Tabela 3 – Fases que constituem a narrativa criada após o entendimento do texto literário e elementos de um texto literário que são necessários para a produção. . . .	61
Tabela 4 – Elementos narrativos encontrados nos RPGs Solos produzidos pelos estudantes e sua frequência. . . . .	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEI	Laboratório Educacional de Informática
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RPG	Role-playing Game, ou Jogo de Interpretação de Papéis
RPGS	RPG Solo
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1.1</b>	<b>Contextualização</b>	<b>16</b>
<b>1.2</b>	<b>Justificativa</b>	<b>17</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos</b>	<b>18</b>
<b>1.3.1</b>	<i>Objetivo Geral</i>	<b>18</b>
<b>1.3.2</b>	<i>Objetivos Específicos</i>	<b>18</b>
<b>1.4</b>	<b>Organização</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>LITERATURA E O NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>A Importância do Texto Literário no Ensino Médio</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>O Ensino de Literatura no Ensino Médio</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>O Apagamento da Literatura no Novo Ensino Médio Brasileiro: Uma Reflexão Necessária</b>	<b>25</b>
<b>2.4</b>	<b>Conclusões Preliminares</b>	<b>28</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIAS ATIVAS, JOGOS E RPG</b>	<b>30</b>
<b>3.1</b>	<b>As Metodologias Ativas e a Pandemia de Covid-19</b>	<b>30</b>
<b>3.2</b>	<b>Jogos e Cultura</b>	<b>31</b>
<b>3.3</b>	<b>Aprendizagem Baseada em Jogos</b>	<b>34</b>
<b>3.4</b>	<b>O RPG e suas Características</b>	<b>35</b>
<b>3.5</b>	<b>O RPG como Ferramenta Pedagógica</b>	<b>39</b>
<b>3.6</b>	<b>Conclusões Preliminares</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>PROPOSTA</b>	<b>42</b>
<b>4.1</b>	<b>Metodologia</b>	<b>42</b>
<b>4.1.1</b>	<i>Tipo de Pesquisa</i>	<b>42</b>
<b>4.1.2</b>	<i>Sujeitos</i>	<b>43</b>
<b>4.1.3</b>	<i>Lócus da Pesquisa</i>	<b>45</b>
<b>4.1.4</b>	<i>Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados</i>	<b>45</b>
<b>4.1.5</b>	<i>Protocolo de Coleta de Dados</i>	<b>47</b>
<b>4.2</b>	<b>Processo de Criação: Design Thinking e o Duplo Diamante</b>	<b>47</b>
<b>4.3</b>	<b>Visão Geral do Produto Educacional Almejado</b>	<b>48</b>
<b>4.3.1</b>	<i>Momento 01 – Interação Inicial</i>	<b>49</b>

4.3.2	<i>Momento 02 – Apresentação</i>	50
4.3.3	<i>Momento 03 – Imersão 1</i>	53
4.3.4	<i>Momento 04 – Imersão 2</i>	54
4.3.5	<i>Momento 05 – Construção Narrativa</i>	58
4.3.6	<i>Momento 06 – Jogabilidade</i>	58
4.3.7	<i>Momento 07 – Criação</i>	60
4.3.8	<i>Momento 08 – Testagem</i>	60
5	<b>RESULTADOS</b>	62
5.1	<b>Configuração Experimental</b>	62
5.1.1	<i>Perfil dos Partícipes</i>	63
5.1.2	<i>Planejamento das Atividades</i>	66
5.2	<b>Aplicação da Sequência Didática com Alunos</b>	68
5.2.1	<i>Momento 01 – Interação Inicial</i>	68
5.2.2	<i>Momento 02 – Apresentação</i>	68
5.2.3	<i>Momento 03 – Imersão 1</i>	68
5.2.4	<i>Momento 04 – Imersão 2</i>	69
5.2.4.1	<i>Momento 05 – Construção Narrativa</i>	70
5.2.4.2	<i>Momento 06 – Jogabilidade</i>	70
5.2.4.3	<i>Momento 07 – Criação</i>	71
5.2.4.4	<i>Momento 08 – Testagem</i>	71
5.3	<b>Resultados Obtidos</b>	72
5.4	<b>Discussão dos Resultados</b>	73
6	<b>CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS</b>	75
	<b>REFERÊNCIAS</b>	76
	<b>APÊNDICE A –TCLE</b>	81

## 1 INTRODUÇÃO

Os adultos na segunda década do século XXI e a geração anterior experimentaram um processo de aprendizagem tradicional onde tudo era previsto, imutável e dirigido pela figura do professor. Esse processo se pretendia suficiente por todo um contexto sociocultural que visava o mercado de trabalho. Com o advento de novas tecnologias, da internet e de um crescente uso das potencialidades dessas ferramentas, esse cenário se modificou.

Uma nova geração de usuários-aprendizes surgiu, buscando se aproveitar dessa nova realidade e se apoiando em um ambiente repleto de novos elementos que deram origem às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Elementos que posteriormente foram suplantados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em decorrência do avanço da inclusão digital, modificando virtualmente todo o contexto educacional vigente até aquele momento e promovendo novas possibilidades, como, por exemplo, o letramento e a alfabetização digitais.

Os cidadãos brasileiros mais jovens, chamados de nativos digitais, incorporaram essa novidade à sua rotina, denotando uma familiaridade e naturalidade na utilização de equipamentos digitais, softwares e redes sociais, utilizando-se desses fatores também em uma realidade e perspectivas educacionais (GIL, 2019).

A evolução tecnológica também ocasionou uma evolução social. De acordo com Castells (2005), a informação passou a exercer um poder tanto econômico quanto social, impactando as dinâmicas existentes até então. No âmbito educacional, esse impacto pode ser percebido na dinâmica professor-aluno. Nesse âmbito, Castells previu que tudo que não agrega valor a essa nova realidade seria considerado descartável. A facilidade de acesso aos mais diversos conteúdos sobre os mais variados formatos torna o professor, na visão do nativo digital, um elemento obsoleto que não converge com as relações atuais de utilização da informação (PISCHETOLA; HEINSFELD, 2018).

Diante dessa perspectiva desafiadora uma mudança no paradigma educacional foi imperiosa e uma implementação das TDICs ao processo metodológico e ao ato de ensinar foi fundamental, redefinindo o papel dos professores e os adequando aos novos tempos.

A inserção de novas metodologias numa tentativa de modernizar o processo de educação, em um cenário de inovações tecnológicas, se faz necessário para acompanhar o ritmo em que o nativo digital está inserido. Exemplo disso são as Metodologias Ativas (BORGES; ALENCAR, 2014). Tratam-se de estratégias de ensino que possuem como principal objetivo

incentivar os estudantes a aprenderem de forma participativa e autônoma por meio de tarefas que estimulem o pensamento crítico, a terem iniciativa e a debaterem, tornando-os assim responsáveis pela construção do conhecimento.

Essas metodologias vêm se mostrando como promissoras na tentativa de “prender” o interesse do estudante e compeli-lo a participar, dado que sua atenção é constantemente dividida em diversos segmentos, tais como o visual, o lúdico e o sonoro, o real e o virtual digital, ou a junção de todos ao mesmo tempo. O uso de mapas conceituais, mídias interativas e jogos das mais variadas propostas se faz necessário para que o estudante consiga aproveitar os conhecimentos oferecidos pelo professor (BERBEL, 2011). A presente pesquisa pretende entender como o uso de jogos e conseqüentemente do processo de criação e construção desse tipo de conteúdo pode ser utilizado como um incentivo ao ensino e aprendizagem de Literatura, por meio de um processo claramente diferenciado do tradicional.

A utilização de jogos como ferramentas pedagógicas já conquistou espaço no meio acadêmico há bastante tempo (MALONE; LEPPER, 2021). A valorização de métodos lúdicos de aprendizagem já é um ativo consolidado no binômio ensino-aprendizagem (TOLOMEI, 2017; BORGES; ALENCAR, 2014). Essas metodologias já são consolidadas no Ensino Básico, principalmente nos anos iniciais, como é possível perceber no diálogo entre vários autores, tais como (FERREIRO, 1989), Freire (2014) e Kishimoto (2017), dentre outras figuras que discutem o uso de jogos no processo de alfabetização e na prática desportiva. Por exemplo, a modalidade jogo de oposição (JUNIOR; SANTOS, 2010) já se encontra muito presente nas aulas de Educação Física.

## **1.1 Contextualização**

Os jogos existem desde os primórdios da humanidade, onde possuíam, de acordo com ANJOS (2013), um caráter místico. Os jogos na atualidade são sinônimos de entretenimento e movimentam uma indústria gigantesca e bilionária e evoluem conforme o desenvolvimento tecnológico da sociedade, tornando-se cada vez mais realistas em meios eletrônicos.

O aumento tecnológico permitiu o crescimento do mercado de jogos digitais, mas não impediu que o mercado de jogos de tabuleiros, também conhecidos como jogos analógicos ou *board games*, crescesse consideravelmente. Houve um aumento importante no mercado de jogos de tabuleiros de acordo com levantamento feito pela Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ, 2024), a margem de crescimento aumentou em média 14,0% em 2021,

permanecendo em ritmo superior aos de mercados consolidados, e.g., o mercado de audiovisual.

O uso de jogos tem crescido nos mais diversos âmbitos de trabalho e sendo utilizados por profissionais, tanto na modalidade digital quanto analógica, para ministrar conteúdos que estejam dentro ou fora do contexto escolar obrigatório, segundo BARROS (2013). Apesar disso, nota-se ainda que muitos professores no Ensino Médio não se sentem habituados com o material ou já experimentaram os jogos como ferramentas pedagógicas, resistindo às inovações metodológicas (CARISSIMI, 2016). De fato, a resistência à mudança de cultura pode ser uma barreira recorrente para a implantação de inovações.

No tocante ao Ensino Médio, jogos enquanto ferramentas pedagógicas são, prioritariamente, empregados no desenvolvimento de atividades de avaliações macroscópicas, tais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou Vestibulares específicos. Nesses cenários típicos, os jogos são aplicados com fins lúdicos sem que haja o aprofundamento de suas capacidades teóricas. A utilização mais aprofundada de jogos como instrumentos pedagógicos é colocada de lado em favorecimento de uma metodologia mais voltada na obtenção de resultados satisfatórios nas avaliações citadas. A ocorrência é observada tanto no que diz respeito aos tradicionais “jogos de tabuleiro” quanto aos modernos “jogos digitais” (GEE; HAYES, 2011).

Para tanto, faz-se necessário que os “jogos” em geral sejam reconhecidos como ferramenta de aprendizagem capazes de expandir o conhecimento paradidático além das fronteiras tradicionais, muitas vezes defasadas e discrepantes da realidade humana contemporânea. Neste contexto, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018).

## **1.2 Justificativa**

A experiência como docente, em sua totalidade no ensino público, foi crucial para a percepção das dificuldades e percalços que os estudantes vivenciam em sua jornada. Diversas situações e problemáticas já conhecidas por muitos profissionais da educação e que dispensam serem elencadas novamente, foram percebidas com maior proximidade e analisadas sob um viés mais crítico, permitindo entender tais situações e buscar uma forma de amenizar as dificuldades.

Mesmo mediante consolidação de algumas metodologias ativas durante o período

pandêmico, determinadas disciplinas foram pouco afetadas pelo processo de transformação tecnológica (ALBUQUERQUE, 2021; ALMEIDA, 2022). Esta persistência em se manter afastado das inovações é algo facilmente perceptível em disciplinas que tratam do ensino de Letras e Línguas, como no caso de Língua Portuguesa e Literatura, que persistem em uma aplicação conteudista, baseado, dentre outras coisas, na exposição de conceitos, leitura de textos formais, aplicação de regras em orações e/ou descrição de autores, obras ou escolas literárias (GANZELA, 2018), além da utilização de retalhos, partes do texto literário, incorporadas no manuais didáticos com a finalidade de subsidiar seus conteúdos, não permitindo ou não proporcionando ao estudante uma maior imersão ou a leitura completa da obra.

É importante frisar que tais metodologias de ensino possuem grande importância didática, não sendo seu mérito discutível; todavia, faz-se necessário propor alternativas que possam somar ou até mesmo modificá-las segundo demandas sociais e educacionais vigentes. A escolha pelo tema da pesquisa partiu de uma observação sobre a quantidade de títulos de jogos que há no mercado brasileiro e internacional, além de que os jogos partem de um gênero textual muito conhecido, bastante inserido tanto no universo escolar quanto fora dele: o texto injuntivo.

### **1.3 Objetivos**

#### ***1.3.1 Objetivo Geral***

Desenvolver uma metodologia que permita a criação de RPGs a partir da leitura e interpretação de textos lineares e não-lineares.

#### ***1.3.2 Objetivos Específicos***

- Investigara a produção de jogos como metodologia ativa;
- Elaborar uma sequência didática para compreensão de textos literários pautada na construção de RPG Solo pelos estudantes;
- Aplicar o produto educacional desenvolvido com estudantes do Ensino Médio, atestando sua aplicabilidade e viabilidade; e
- Descrever se há impacto positivo do produto educacional na compreensão e produção textual.

## 1.4 Organização

O restante este manuscrito está organizado da seguinte maneira:

- O Capítulo 2 contém um breve levantamento e o referencial sobre o ensino de Literatura no contexto do Ensino Médio brasileiro;
- Já o Capítulo 3 versa sobre como as Metodologias Ativas, em particular a utilização de jogos e do RPG, podem ser usadas como ferramenta pedagógica;
- O Capítulo 4 descreve os aspectos metodológicos e apresenta o produto educacional proposto neste trabalho;
- Por sua vez, o Capítulo 5 trata da utilização do produto educacional e sua avaliação prática;  
e
- As principais considerações finais acerca deste trabalho, bem como a proposição de trabalhos futuros, são assunto para o Capítulo 6.

## 2 LITERATURA E O NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Este Capítulo tem o objetivo de introduzir e conceituar os principais aspectos pertinentes ao ensino de Literatura no contexto do Ensino Médio brasileiro, partindo de uma reflexão crítica sobre o papel do texto literário, para então discutir os desafios subjacentes e refletir sobre como esse assunto teve seu papel ofuscado na proposta do Novo Ensino Médio (cujo cronograma foi revogado recentemente<sup>1</sup>).

### 2.1 A Importância do Texto Literário no Ensino Médio

Afirmar que a Literatura é de suma importância para o ensino de Língua Portuguesa e que a prática da leitura leva ao conhecimento tanto dos mecanismos linguísticos existentes no texto quanto da compreensão do funcionamento da língua em sua modalidade falada quanto na escrita e nas suas variações já é algo redundante. A leitura de clássicos universais, o conhecimento de diferentes autores e suas diferentes visões de mundo devem ser estimulados permitindo que o leitor satisfaça sua necessidade, assumindo assim uma atitude crítica em relação a diversidade do mundo que o rodeia. Cabe ao professor estimular o estudante para que ele aprenda, acostume-se e goste de ler, e posteriormente, escolha qual caminho literário mais o interessa.

O leitor experiente é quem cria, constrói o sentido a partir de seus conhecimentos, de acordo com sua intenção de leitura. No caso do aluno, a escolha do que ler é feita pelo professor que necessita explicitar determinado assunto, ampliar um conhecimento ou outro motivo relevante para o aprendizado do estudante. O professor, neste momento da aprendizagem, é o único que pode transformar o que o estudante precisa ler em algo significativo e prazeroso. (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 22).

O direcionamento do ensino de Literatura, assim como todo o ensino no Brasil, parte do Ministério da Educação (MEC) que por meio da Secretaria de Educação e Cultura desenvolveu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por meio de um documento oficial criado no final do anos 80 com a intenção de ampliar, normatizar e aprofundar questões educacionais, envolvendo setores do governo e da sociedade buscando gerar condições para que todos os estudantes tenham a mesma oportunidade de vivenciar o leque de conhecimentos pertinentes à formação de uma consciência crítica perante a sociedade, favorecendo sua formação cidadã.

O documento orienta o trabalho do professor no planejamento de aulas, de análise

---

<sup>1</sup> <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>

do material utilizado, procurando contribuir de forma igualitária na reflexão e formação do profissional da educação; como também orientando sobre a concepção de leitura e de suas formas de apresentação. O PCN define a leitura como atividade de produção de sentidos, indo muito além do que apenas a decodificação de palavras, conforme o trecho a seguir explicita:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1999, pp. 69 e 70).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente também aponta para uma concepção de leitura e ensino que priorize a formação do cidadão leitor. É esperado que o professor crie estratégias e propostas de leituras, principalmente nas aulas de Literatura, propondo textos cativantes para os estudantes sem a preocupação com exames e testes, buscando apenas o prazer de desfrutar uma boa leitura. A prática da apreciação textual pode incentivar o desenvolvimento de uma visão diferenciada do mundo ao enveredar o leitor em universos nunca sonhados, ou descobrir através do proposto que aquele tema tem mais em comum do que ele imaginava.

A importância da leitura para o ensino, principalmente para o ensino de Língua Portuguesa precisa ser constantemente valorizada pelo professor que deve criar mecanismos capazes de formar leitores eficientes no processar, criticar, avaliar e contradizer as informações que surgirem diante deles. Assim, segundo Koch e Elias (2014, p. 13), como o leitor precisa saber desfrutar e ressignificar tudo aquilo que lê, “Esse tipo de leitura é de suma importância para o foco do leitor e põe em interação seus conhecimentos e o texto lido, na construção de sentido...”. As autoras afirmam ainda que é na leitura que o estudante consegue perceber seu papel na sociedade.

Ainda segundo as autoras,

É na atividade de leitura que o aluno ativará o lugar social, suas vivências, suas relações com os outros, os valores de sua comunidade e seus conhecimentos textuais: “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sócio cognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências)” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 21).

Na sala de aula, é crucial que o professor leve em consideração o aluno como leitor, reconhecendo a diversidade de conhecimentos que cada um traz consigo. Isso implica aceitar que

cada aluno possua características individuais e armazenamento de forma única em sua memória. Como resultado, surge uma multiplicidade de interpretações e significados em relação a um mesmo texto.

No entanto, isso não significa que o professor deva aceitar qualquer interpretação como correta. A leitura realizada pelo aluno deve manter um mínimo de coerência, considerando que “o sentido não reside apenas no leitor, nem no texto, mas na interação entre autor, texto e leitor”. Portanto, é de extrema importância que o leitor leve em consideração as “sinalizações” apresentadas no texto, além de seus próprios conhecimentos, para construir significados.

Portanto, no processamento textual, de acordo com Koch (2006), o leitor utiliza três sistemas principais de conhecimento: o linguístico, que compreende o conhecimento gramatical e vocabular, ou seja, a partir desse sistema, entendemos a organização do material linguístico no texto, o emprego dos mecanismos coesivos para realizar a referência ou ordenação textual, a seleção lexical apropriada ao tópico ou aos modelos cognitivos ativados; o universal, ou seja, o conhecimento sobre o mundo, suas experiências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a construção de significados; e o interpessoal, que se refere às formas de interação por meio da linguagem, abrangendo os conhecimentos ilocutórios, comunicativos, meta comunicativos e estruturais.

A atividade de leitura, especialmente quando se trata de textos literários, é uma tarefa intrínseca na qual a compreensão é forjada através da análise dos elementos linguísticos contidos no texto e de sua estrutura organizacional. Como resultado, é necessária a ativação de um amplo espectro de conhecimento por parte do leitor. Isso implica que o significado de um texto emerge da interação entre o autor, o texto em si e o leitor. Portanto, ao abordar a interpretação de um texto, é essencial levar em consideração o contexto, abrangendo tudo o que de alguma forma contribui para a construção do significado.

O contexto desempenha um papel fundamental na compreensão e na construção da coerência textual, abrangendo não apenas o co-texto, mas também a situação imediata de interação, a situação mediata e o contexto cognitivo dos interlocutores. Este último compreende “todos os tipos de conhecimentos armazenados na memória dos participantes sociais, que precisam ser ativados durante a troca verbal...” (KOCH; ELIAS, 2014), abrangendo assim aspectos como o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa, o conhecimento superestrutural, o conhecimento estilístico e o conhecimento proveniente de outros textos (intertextualidade).

Em suma, é preciso que a escola busque caminhos que possibilitem a mudança de rumo do cenário atual do ensino brasileiro. A literatura e seu universo quase infindável é sem dúvida um dos caminhos mais adequados. É a partir dela que o desenvolvimento pleno das competências de leitura e escrita se dará e a exploração máxima dela é um meio seguro para a proficiência dessas competências. O educador, no entanto, deve tomar consciência das novas tecnologias e da era da internet que seu estudante está inserido. É importante pensar em projetos, metodologias e situações que unem o passado e o presente em perfeito estado. A interação entre o passado e o presente representa uma ferramenta contemporânea para o educador que deseja introduzir seus estudantes no universo literário, sem negligenciar o contexto em que estão imersos. Portanto, é extremamente benéfico que as instituições de ensino incentivem seus alunos a adotar formas de lazer ativas relacionadas à leitura e a literatura e que promovam o pensamento crítico, a criatividade, a imaginação, a consciência e a produtividade.

## **2.2 O Ensino de Literatura no Ensino Médio**

Durante muito tempo o texto literário ocupou um espaço elitizado no universo escolar, sendo um destaque pernóstico no currículo escolar como a arte do bem falar e do escrever bem. Inalcançável para uma parcela da população, a menos abastada e que não sentia que poderia ter um papel de relevância no processo educativo, já que era luxo ter tempo e condições para estudar, dividindo com a necessidade de trabalho e com a tarefa de, em grande parte, gerir os proventos da família. Essa realidade começa a mudar quando o direito de todos à educação passa a ser uma política de Estado. A Literatura passa a fazer parte da margem e a margem é inserida na escola modificando a realidade de inacessibilidade dos conceitos literários.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram lançados no ano de 1999 e propuseram a organização do ensino de Literatura vinculado à disciplina de Língua Portuguesa:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 1999, p. 16).

Décadas depois essa forma de organização de ensino ainda persiste no ensino de Língua e Literatura onde poucas inovações foram apresentadas. O ensino da literatura e o

seu conceito continuam pautados em uma sistematização concretada e baseada em uma visão historiográfica da disciplina que, muitas vezes, torna a aprendizagem enfadonha e sem sentido. Os PCNEM criticam essa abordagem e lançam uma proposta de que o ensino de literatura, da produção textual e gramática devem ser trabalhados de forma conjunta com a finalidade de transformar o ensino e seu produto, a aula, em um elemento reflexivo e dialógico para seus interlocutores (BRASIL, 1999, p. 23).

Essa proposta não é clara em momento algum no documento. Cereja e Magalhães (2013) afirmam que a insuficiência teórica do documento em nortear o ensino da disciplina e a não substituição de antigas práticas escolares por métodos mais modernos em consonância com as propostas do texto. Além disso, é consenso de que a Literatura ganhou um papel de destaque irrisório no documento, sendo considerado apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Disciplinas (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 23).

Cereja (2004) também afirma que a depreciação do ensino de Literatura consistia na falta de subsídios para os livros didáticos para o Ensino Médio pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) tornando assim a quantidade de debates e reflexões acerca do ensino de Literatura, insuficientes.

Os PCNEM, como guia para o ensino de Literatura, enfatizam que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa devem ser fundamentados em propostas interativas de língua/linguagem, vistas como um processo discursivo que constrói o pensamento simbólico, tanto individualmente para cada aluno quanto para a sociedade como um todo. O papel do professor é focado no desenvolvimento e na sistematização da linguagem que o aluno já internalizou, incentivando a expressão verbal dessa linguagem e o domínio de outras formas de linguagem utilizadas em diversos contextos sociais. Os conteúdos tradicionais do ensino de línguas, como a nomenclatura gramatical e a história da literatura, são relegados a um papel secundário (BRASIL, 1999, p. 18).

O filosofismo é um ponto que merece atenção no documento. O que é Literatura? Por que o conceito de Literatura é discutível? Machado de Assis é considerado Literatura mas Paulo Coelho não? J.K. Rowling não pode ser considerada autora renomada mesmo tendo milhares de cópias vendidas e estimulado outras milhares de crianças a lerem livros com um número de páginas acima de 400? Esses questionamentos perpassam a cabeça tanto de leitores em formação quanto de professores que estão longe das discussões e resoluções acadêmicas que por sua vez estão longe da realidade encontrada em sala de aula.

Essas questões podem ser resolvidas dando voz e vez ao estudante, permitindo que o aluno extraia ao máximo seu conhecimento de mundo e o utilize para sua expressão:

O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações (BRASIL, 1999).

### **2.3 O Apagamento da Literatura no Novo Ensino Médio Brasileiro: Uma Reflexão Necessária**

Com a implementação da Lei nº 13.415, de 2017, o cenário educacional brasileiro passa por transformações significativas com a implementação de um novo modelo educacional na educação básica, o NEM – Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). Um proposta educacional formada por duas frentes de ensino, uma sendo a formação geral básica, seguindo a grade tradicional de disciplinas e já utilizadas na educação brasileira, e a implementação de Itinerários Formativos, um modelo de formação composta por diversas aulas em uma proposta de educação que permite o estudante escolher, de acordo com as aspirações pessoais e seus projetos, as disciplinas que mais o interessar.

Entre as mudanças propostas é notável a pouca importância dada para disciplinas Humanas como Geografia, Sociologia e Filosofia, além da desobrigação de disciplinas como a de Língua Espanhola. Uma das mudanças que tem gerado debates acalorados, e não é perceptível à primeira vista, é o aparente apagamento da disciplina de Literatura no currículo de Língua Portuguesa e nos seus respectivos livros didáticos. Essa mudança levanta questões cruciais sobre o papel da Literatura no desenvolvimento educacional e cultural dos estudantes.

A Literatura sempre ocupou um espaço fundamental no currículo educacional brasileiro, desempenhando um papel crucial na formação crítica e cultural dos estudantes (CANDIDO; MENDONÇA, 2023). Entretanto, com as mudanças propostas e implementadas no novo ensino médio, observa-se uma tendência de redução da carga horária dedicada à literatura, assim como uma falta de visibilidade no livro didático. Esse fenômeno reflete uma visão que subestima o valor da literatura como ferramenta de desenvolvimento humano e intelectual.

A Literatura não é apenas um conjunto de palavras impressas em páginas; é um meio pelo qual os estudantes exploram diferentes perspectivas, ampliam seus horizontes e desenvolvem empatia (NUNES, 2005). Ao entrar em contato com obras literárias, os alunos são desafiados a refletir sobre questões éticas, sociais e existenciais. O apagamento da Literatura, enquanto disciplina, pode privar os estudantes desse enriquecedor espaço de reflexão e introspecção.

É preciso salientar que a disciplina de Literatura, seu estudo e sua produção, é uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas nos estudantes (ZILBERMAN, 2015).

Através da análise de textos literários, os estudantes aprendem a interpretar informações de maneira aprofundada, correlacionar elementos, reconhecer características e a questionar preconceitos, desenvolvendo o raciocínio lógico e aprofundando a interpretação textual. A ausência da literatura nesse contexto pode resultar em uma lacuna na formação intelectual dos estudantes, comprometendo sua capacidade de pensar de forma crítica.

O estudo da literatura desempenha um papel de importância magistral no desenvolvimento e na sensibilidade estética dos indivíduos, como afirma (COUTINHO, 2011). Através do entrelaçamento de palavras e da leitura de autores consagrados, os estudantes são apresentados a diferentes formas de expressão artística e diferentes visões de mundo proporcionando uma maior cultura para quem lê. O apagamento dessa importante parte da disciplina de Língua Portuguesa pode significar a perda desse contato, limitando a capacidade dos alunos de apreciar e compreender a diversidade de expressões culturais presentes na sociedade.

O apagamento da disciplina de Literatura no moldes tradicionais é facilmente perceptível nos novos livros didáticos distribuídos em escolas públicas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), projeto destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2021) que foram escolhidos em determinados períodos para a utilização nos anos letivos de 2022 a 2024, bastando uma comparação com a apresentação dos conteúdos feitos nos livros didáticos anteriores a implementação da nova forma de abordagem com atual apresentação, como pode ser visto na disposição do conteúdo apresentado no sumário de alguns exemplares (vide Figura 1 e Figura 2).

É perceptível no sumário de um livro didático do terceiro ano do Ensino Médio, escolhido no PNLD de 2018 vigente até 2021, e portanto anterior a implementação do Novo Ensino Médio que a apresentação das unidades conteudísticas de Literatura é disposta seguindo uma forma linear de acordo com a estrutura temporal dos conceitos prevista pelos teóricos. Essa mesma estrutura não é vista em um exemplar proposto e escolhido para a utilização nas mesmas turmas de terceiro ano após a implementação da política educacional, ou seja, já no PNLD de

Figura 1 – Sumário de um livro didático antes do NEM.

<b>SUMÁRIO</b>		
<b>UNIDADE</b>	<b>1</b>	<b>RUPTURA E CONSTRUÇÃO</b>
<b>■ CAPÍTULO 1 – O PRÉ-MODERNISMO - CONCORDÂNCIA VERBAL - O CONTO</b>		
<b>LITERATURA: O PRÉ-MODERNISMO</b> .....14		
<b>Augusto dos Anjos</b> .....15		
<b>Foco no texto:</b> "O deus verme" e "Idealismo".....16		
<b>Lima Barreto</b> .....17		
<b>Triste fim de Policarpo Quaresma</b> .....18		
<b>Foco no texto:</b> trecho de <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> .....18		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCORDÂNCIA VERBAL</b> .....23		
<b>Foco no texto:</b> "Dois e dois: quatro", de Ferreira Gullar.....23		
<b>Reflexões sobre a língua</b> .....25		
<b>A concordância ideológica ou silepse</b> .....26		
<b>As concordâncias dos verbos impessoais e do verbo ser</b> .....27		
<b>Texto e enunciação</b> .....28		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O CONTO</b> .....30		
<b>Foco no texto:</b> "Nós choramos pelo Cão Tinhoso", de Ondjaki.....30		
<b>Hora de escrever</b> .....35		
<b>■ CAPÍTULO 2 – O MODERNISMO - CONCORDÂNCIA NOMINAL - O CONTO MODERNO E CONTEMPORÂNEO</b>		
<b>LITERATURA: O MODERNISMO</b> .....38		
<b>Foco na imagem:</b> <i>A fonte</i> , de Marcel Duchamp; <i>O grito</i> , de Edvard Munch; <i>Corrente de cachorro em movimento</i> , de Giacomo Balla; <i>As senhoritas de Avignon</i> , de Pablo Picasso; <i>Persistência da memória</i> , de Salvador Dalí.....38		
<b>O contexto de produção e recepção do Modernismo</b> .....40		
<b>Meios de circulação</b> .....40		
<b>O Modernismo em contexto</b> .....41		
<b>Movimentos e manifestos</b> .....41		
<b>Foco no texto:</b> fragmento do "Prefácio interessantíssimo", de Mário de Andrade; poemas de Oswald de Andrade.....42		
<b>Entre saberes</b> .....45		
<b>Conexões:</b> <i>O japonês</i> e <i>A mulher de cabelos verdes</i> , de Anita Malfatti; "Paranoia ou mistificação?", de Monteiro Lobato.....48		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCORDÂNCIA NOMINAL</b> .....51		
<b>Foco no texto:</b> anúncio.....51		
<b>Reflexões sobre a língua</b> .....52		
<b>Texto e enunciação</b> .....57		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O CONTO MODERNO E CONTEMPORÂNEO</b> .....59		
<b>Foco no texto:</b> "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan.....59		
<b>Hora de escrever</b> .....62		
<b>■ CAPÍTULO 3 – A GERAÇÃO DE 22 - REGÊNCIA VERBAL - O CONTO FANTÁSTICO</b>		
<b>LITERATURA: A GERAÇÃO DE 22</b> .....64		
<b>Oswald de Andrade</b> .....65		
<b>Mário de Andrade</b> .....65		
<b>Macunaima: o herói sem nenhum caráter</b> .....66		
<b>Foco no texto:</b> trecho de <i>Macunaima</i> .....66		
<b>Manuel Bandeira</b> .....70		
<b>Foco no texto:</b> "Andorinha", "Momento num café" e "Nova poética".....70		
<b>Entre textos:</b> "O laço de fita", de Castro Alves; "Amor", de Oswald de Andrade.....73		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: REGÊNCIA VERBAL</b> .....75		
<b>Foco no texto:</b> cartaz de campanha de doação de sangue.....75		
<b>Reflexões sobre a língua</b> .....76		
<b>Texto e enunciação</b> .....80		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O CONTO FANTÁSTICO</b> .....82		
<b>Foco no texto:</b> "O retrato oval", de Edgar Allan Poe.....82		
<b>Hora de escrever</b> .....87		
<b>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR</b> .....91		
<b>PROJETO:</b> ANTOLOGIA DE CONTOS, MINICONTOS E CONTOS FANTÁSTICOS MULTIMODAIS.....96		

Fonte: Editora Moderna.

2021.

Neste contexto é notório que os conteúdos não foram apresentados de forma a serem trabalhados tradicionalmente e nem seguindo uma estrutura linear que priorize a ordem temporal dos acontecimentos e das escolas literárias como anteriormente. A apresentação, após a atualização do currículo, passou a ser pontual, não se aprofundando nas características e nem na estrutura das chamadas escolas literárias, base do ensino literário na educação básica, conforme pode ser percebido na comparação sintetizada pela Tabela 1.

Figura 2 – Sumário de um livro didático semelhante àquele da Figura 1 após o NEM.

<b>SUMÁRIO</b>		
<p><b>UNIDADE 1</b> <span style="float: right;"><b>10</b></span></p> <p><b>Diversidade e identidade</b></p> <p><b>INTRODUÇÃO</b> ..... 12</p> <p><b>CAPÍTULO 1 - Literatura e identidade</b> ..... 13</p> <p><b>Sua leitura 1: Conversa de fim de tarde (Olivio Jekupé)</b> ..... 13</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por dentro do texto ..... 14</li> <li>• Identidade étnica na literatura ..... 15</li> <li>• Entre a escrita e a oralidade ..... 16</li> <li>• Entre textos ..... 17</li> </ul> <p><b>Sua leitura 2: Iracema (José de Alencar)</b> ..... 18</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosa romântica brasileira ..... 19</li> <li>• O discurso do texto ..... 20</li> <li>• A construção do texto ..... 21</li> </ul> <p><b>Sua leitura 3: Macunaima (Mário de Andrade)</b> ..... 23</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por dentro do texto ..... 24</li> <li>• O Modernismo no Brasil e suas características na obra ..... 26</li> <li>• A linguagem de Mário de Andrade ..... 27</li> <li>• Entre textos ..... 28</li> </ul> <p><b>Sua voz no mundo: Produção de podcast</b> ..... 29</p> <p><b>CAPÍTULO 2 - Literatura negra: resistência e (re)existência pela palavra</b> ..... 33</p> <p><b>Sua leitura 1: Meu rosário (Conceição Evaristo)</b> ..... 33</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construindo sentidos ..... 34</li> <li>• Por dentro do poema ..... 34</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As vozes do poema ..... 35</li> <li>• A linguagem no texto poético ..... 37</li> <li>• Entre textos ..... 39</li> </ul> <p><b>Sua leitura 2: O navio negreiro (Castro Alves)</b> ..... 41</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por dentro do texto ..... 44</li> <li>• O Romantismo no Brasil ..... 45</li> <li>• A construção do poema ..... 45</li> <li>• Entre textos ..... 46</li> </ul> <p><b>Sua leitura 3: Negra (Noémia de Sousa)</b> ..... 47</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade e representatividade na literatura ..... 48</li> <li>• A reconstrução de sentidos no poema ..... 50</li> <li>• Entre textos ..... 51</li> </ul> <p><b>Sua voz no mundo: Produção de playlist comentada</b> ..... 52</p> <p><b>NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS:</b> Representação: A mulher negra nas grandes mídias televisivas ..... 56</p> <p><b>INCUBADORA:</b> Sarau cultural ..... 60</p> <p><b>ENEM E VESTIBULARES</b> ..... 64</p> <p><b>AVALIANDO</b> ..... 65</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Unboxing</i>: uma forma contemporânea de publicidade ..... 71</li> <li>• Anúncio publicitário: uma conhecida forma de publicidade ..... 74</li> <li>• Estabelecendo relações entre textos ..... 75</li> </ul> <p><b>Sua leitura 2: Especialistas alertam sobre quando o consumismo pode virar doença (Jovens do Brasil)</b> ..... 76</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisando a videoreportagem ..... 78</li> <li>• Qual é sua opinião? ..... 80</li> <li>• Aspectos linguísticos presentes na construção do texto ..... 81</li> </ul> <p><b>Sua voz no mundo: Produção de videoreportagem</b> ..... 82</p> <p><b>CAPÍTULO 2 - Protestos rimados: marca das juventudes</b> ..... 85</p> <p><b>Sua leitura 1: Slam da Guilhermina edição julho/19 (Jéssica Marcelo)</b> ..... 85</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstruindo os sentidos do texto ..... 86</li> <li>• <i>Performance</i> e entonação ..... 88</li> <li>• Variação linguística e lugar de fala ..... 89</li> <li>• Entre textos ..... 90</li> </ul> <p><b>Sua leitura 2: Por que o funk e não o rap (Thifani Postali)</b> ..... 92</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tese e argumento ..... 94</li> <li>• Modalizadores e conectivos ..... 95</li> </ul> <p><b>Sua voz no mundo: Escrita de artigo de opinião</b> ..... 96</p> <p><b>NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS:</b> Linhas editoriais em foco ..... 98</p> <p><b>INCUBADORA:</b> Agência de notícias ..... 102</p> <p><b>ENEM E VESTIBULARES</b> ..... 106</p> <p><b>AVALIANDO</b> ..... 107</p>
<p><b>UNIDADE 2</b> <span style="float: right;"><b>66</b></span></p> <p><b>As culturas juvenis e o consumo</b></p> <p><b>INTRODUÇÃO</b> ..... 68</p> <p><b>CAPÍTULO 1 - Consumidor ou consumista: quem sou eu?</b> ..... 69</p> <p><b>Sua leitura 1: Unboxing (Gustavo Danone) e anúncio publicitário Mizuno</b> ..... 69</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Unboxing</i>: uma forma contemporânea de publicidade ..... 71</li> <li>• Anúncio publicitário: uma conhecida forma de publicidade ..... 74</li> <li>• Estabelecendo relações entre textos ..... 75</li> </ul> <p><b>Sua leitura 2: Especialistas alertam sobre quando o consumismo pode virar doença (Jovens do Brasil)</b> ..... 76</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisando a videoreportagem ..... 78</li> <li>• Qual é sua opinião? ..... 80</li> <li>• Aspectos linguísticos presentes na construção do texto ..... 81</li> </ul> <p><b>Sua voz no mundo: Produção de videoreportagem</b> ..... 82</p> <p><b>CAPÍTULO 2 - Protestos rimados: marca das juventudes</b> ..... 85</p> <p><b>Sua leitura 1: Slam da Guilhermina edição julho/19 (Jéssica Marcelo)</b> ..... 85</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstruindo os sentidos do texto ..... 86</li> <li>• <i>Performance</i> e entonação ..... 88</li> <li>• Variação linguística e lugar de fala ..... 89</li> <li>• Entre textos ..... 90</li> </ul> <p><b>Sua leitura 2: Por que o funk e não o rap (Thifani Postali)</b> ..... 92</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tese e argumento ..... 94</li> <li>• Modalizadores e conectivos ..... 95</li> </ul> <p><b>Sua voz no mundo: Escrita de artigo de opinião</b> ..... 96</p> <p><b>NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS:</b> Linhas editoriais em foco ..... 98</p> <p><b>INCUBADORA:</b> Agência de notícias ..... 102</p> <p><b>ENEM E VESTIBULARES</b> ..... 106</p> <p><b>AVALIANDO</b> ..... 107</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Unboxing</i>: uma forma contemporânea de publicidade ..... 71</li> <li>• Anúncio publicitário: uma conhecida forma de publicidade ..... 74</li> <li>• Estabelecendo relações entre textos ..... 75</li> </ul> <p><b>Sua leitura 2: Especialistas alertam sobre quando o consumismo pode virar doença (Jovens do Brasil)</b> ..... 76</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisando a videoreportagem ..... 78</li> <li>• Qual é sua opinião? ..... 80</li> <li>• Aspectos linguísticos presentes na construção do texto ..... 81</li> </ul> <p><b>Sua voz no mundo: Produção de videoreportagem</b> ..... 82</p> <p><b>CAPÍTULO 2 - Protestos rimados: marca das juventudes</b> ..... 85</p> <p><b>Sua leitura 1: Slam da Guilhermina edição julho/19 (Jéssica Marcelo)</b> ..... 85</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstruindo os sentidos do texto ..... 86</li> <li>• <i>Performance</i> e entonação ..... 88</li> <li>• Variação linguística e lugar de fala ..... 89</li> <li>• Entre textos ..... 90</li> </ul> <p><b>Sua leitura 2: Por que o funk e não o rap (Thifani Postali)</b> ..... 92</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tese e argumento ..... 94</li> <li>• Modalizadores e conectivos ..... 95</li> </ul> <p><b>Sua voz no mundo: Escrita de artigo de opinião</b> ..... 96</p> <p><b>NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS:</b> Linhas editoriais em foco ..... 98</p> <p><b>INCUBADORA:</b> Agência de notícias ..... 102</p> <p><b>ENEM E VESTIBULARES</b> ..... 106</p> <p><b>AVALIANDO</b> ..... 107</p>

Fonte: SM Educação.

## 2.4 Conclusões Preliminares

Este capítulo tratou de situar o texto literário no contexto do Ensino Médio, de modo a identificar problemas e limitações do processo de ensino-aprendizagem envolvendo conteúdos de Literatura. Muito embora sua implantação tenha sido revogada ou postergada, a proposta do Novo Ensino Médio já apresenta reflexos na realidade da educação e que permeiam materiais didáticos, aulas e dinâmicas educacionais. Conseqüentemente, é razoável assumir que as alterações curriculares relacionadas a esse assunto quase certamente pautarão por bastante tempo os mais importantes veículos de discussão que abordam o ensino de Literatura.

É importante frisar que o chamado apagamento da Literatura não é de todo prejudicial para o estudante, pois de certa forma permite a criação e a experimentação de novas metodologias

Tabela 1 – Comparação entre o formato tradicional e o Novo Ensino Médio regulamentado em 2017 com respeito ao ensino de Literatura.

<b>Educação Secundária</b>	<b>Características</b>
Ensino Médio Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresentação linear dos elementos compositores da disciplina de Literatura;</li> <li>– Divisão das escolas literárias e suas características;</li> <li>– Diferenciação de estilos;</li> <li>– Apresentação dos autores e suas obras; e</li> <li>– Contexto histórico.</li> </ul>
Novo Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresentação de poucos elementos de cada período;</li> <li>– Exemplificação de textos avulsos sem contextualização aprofundada;</li> <li>– Pouca ênfase nas características das escolas literárias;</li> <li>– Apresentação não linear dos elementos compositores da disciplina; e</li> <li>– Sem contextualização histórica.</li> </ul>

Fonte: O autor (2024).

ativas para o ensino de Literatura, proporcionando uma maior interação entre professor e aluno. O prejuízo é visto quando esses conteúdos não apresentados continuam a ser cobrados em avaliações externas, como ENEM e demais vestibulares, mas não são trabalhados a contento durante o ensino básico.

Por fim, todo esse contexto ressalta a importância de produtos e tecnologias educacionais que propiciem engajamento dos alunos, de algum modo contribuindo para reverter os prejuízos supracitados ao enriquecer os processos de ensino-aprendizagem em Literatura.

### 3 METODOLOGIAS ATIVAS, JOGOS E RPG

Os jogos possuem um papel icônico sobre virtualmente todas as culturas ao longo do planeta. Isso posto, sua importância é o assunto principal de diversas discussões que permeiam o seu uso no contexto educacional ao longo deste capítulo. Inicialmente abordando as metodologias aplicadas em caráter emergencial, os jogos são introduzidos e discutidos como ferramentas pedagógicas, o que permite desenvolver uma definição mais apurada sobre o RPG e as potencialidades desse gênero de jogos sob uma perspectiva educacional.

#### 3.1 As Metodologias Ativas e a Pandemia de Covid-19

A explosão de casos de um novo tipo de Coronavírus em 2020 forçou o mundo a rever suas prioridades e modificar processos e rotinas já enrijecidas há bastante tempo. Uma revisão metodológica fez-se necessária na prática educacional diante de um cenário que até então não sofria grandes pressões por modificações e permanecia em situação confortável ao reproduzir virtualmente a mesma rotina.

A utilização de Metodologias Ativas (BORGES; ALENCAR, 2014; MORÁN *et al.*, 2015; BACICH; MORAN, 2017; FONSECA; MATTAR, 2017) foi crucial durante o período pandêmico da COVID-19. Com o distanciamento social, de uma hora para a outra muitos educadores se viram forçados a inserirem novas práticas diárias de ensino, quase sempre associadas às novas ferramentas de comunicação e TDICs.

Recursos e tecnologias antes pouco comuns tornaram-se fundamentais para a manutenção operacional das escolas, uma vez que a rotina escolar foi profundamente abalada pela nova realidade. Abruptamente as práticas de ensino tiveram de ser repensadas, impondo aos seus tutores (leia-se docentes) a incumbência de desenvolver, quando possível, metodologias que aproximasse virtualmente os discentes, então localizados em ambientes domésticos, dos conteúdos programáticos propostos pelas suas escolas (CARDOSO *et al.*, 2020).

Assim, novas formas de avaliação, planejamento e acompanhamento foram propostas e implantadas com urgência no seio da prática educacional. Novas relações foram estabelecidas, permitindo que os discentes tivessem condições de participar efetivamente desse processo de ensino emergencial (MOREIRA *et al.*, 2020). Também se fez necessário repensar como proporcionar aos discentes que não possuíssem condições de acesso aos recursos digitais alternativas que não compromettesse sua aprendizagem, sempre que possível considerando a descoberta, a

investigação e a solução de problemas (CAPELLATO *et al.*, 2019).

Segundo Bacich e Moran (2017), o uso de metodologias ativas é fundamentado em:

Estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Essas características são de crucial importância no desenvolvimento de uma metodologia participativa que vise a efetiva participação do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Tais metodologias ativas, apesar de trazerem uma nova realidade para o contexto do Ensino, não são utilizadas a contento em todas as disciplinas, fazendo que se estabeleça uma lacuna tecnológica no ensino de algumas delas, a exemplo da disciplina de Língua e Literatura Portuguesa.

Tradicionalmente, as escolas utilizam-se de uma metodologia baseada na dicotomia: aula expositiva versus ensino de escolas literárias, no caso de Literatura; e aula expositiva versus aplicação prática na oração, no ensino de Língua Portuguesa, tendo como finalidade a construção do texto baseado em uma gramática normativa (ANTUNES, 2003).

Ainda hoje, as metodologias ativas têm sido empregadas de forma tímida em disciplinas de línguas, talvez devido ao pouco conhecimento dos seus tutores ou pelo receio de uma maior “ousadia” no trato de conteúdos carregados de tradicionalismo. Fortuitamente, tal realidade vem mudando nos últimos anos, mas os resultados ainda não estão disponíveis fora do âmbito científico (ALMEIDA, 2022).

### 3.2 Jogos e Cultura

Johan Huizinga estabeleceu um tratado importante em sua obra *Homo Ludens*, na qual aborda a profundidade e a importância do jogo na sociedade humana (HUIZINGA, 1971). Segundo Huizinga, o jogo não é apenas uma atividade superficial e frívola, mas parte fundamental da cultura humana. Ele defende que o jogo possui uma seriedade intrínseca, pois é através dele que muitos aspectos importantes da vida são desenvolvidos, tais como a aprendizagem, a cooperação social e a expressão criativa.

Por sua vez, Caillois (2017) destacou que o jogo é uma atividade inerente à natureza humana e propôs quatro categorias de jogos: *agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (imitação) e *ilinx* (vertigem). Ele também destacou como diferentes culturas e sociedades valorizam e praticam diferentes tipos de jogos, mas todos compartilham a mesma tendência básica para o jogo.

Suits (2014), em “*The Grasshopper: Games, Life, and Utopia*”, publicado originalmente em 1978, expandiu ainda mais o entendimento sobre jogos ao introduzir o conceito de *atitude lúdica*, i.e., o compromisso voluntário dos jogadores para com regras para alcançar objetivos (desnecessários) em jogos. Assim, ao adotarmos a atitude lúdica, buscamos alcançar os objetivos estabelecidos mesmo que eles sejam desnecessários na vida cotidiana, limitando para tal fim nossa liberdade para aquilo que é permitido pelas regras do jogo. Note-se Suits apresentou uma definição de jogo amplamente aceita na academia: “uma atividade voluntária com regras definidas, buscando objetivos dentro de um contexto específico” (SUITS, 2014).

É importante salientar que o ato de jogar pode levar a uma experiência autotélica, i.e., uma experiência de jogo que é realizada por si só, sendo intrinsecamente recompensadora e significativa para o jogador, independentemente de quaisquer objetivos externos (SCHELL, 2008; JENKINS, 2004). De fato, tanto a academia quanto a indústria de jogos eletrônicos perceberam a importância dessa qualidade como uma, cunhando termos específicos como “Game Feel” ou “Game Juice” para descrevê-la em seu contexto (SWINK, 2008). Essas observações são importantes para ressaltar o quanto os jogos são capazes de gerar engajamento e experiências transformadoras nos jogadores (SCHELL, 2008).

Costa *et al.* (2017) destacaram a seriedade do ato de jogar, que não deve ser abordado como simples válvula de escape, uma maneira de fugir do mundo, mas em uma experiência carregada de significados em um *espaço liminal* (TURNER *et al.*, 2017). Esses autores assumem portanto o jogo como um espaço de limiar, situado entre dois estados ou estágios distintos da vida, onde as regras habituais e as normas sociais podem não se aplicar da mesma forma. Segundo Turner *et al.* (2017), é nesse espaço onde ocorrem deslocamentos temporários dos participantes para fora de suas posições sociais normais, enquanto passam por um processo de mudança e transformação. Enquanto espaços liminais, os jogos são caracterizados pela incerteza, ambiguidade e potencial para a renovação ou reestruturação pessoal e social.

Em seu aclamado livro “*The Art of Game Design*”, Jesse Schell descreveu um arcabouço teórico e prático riquíssimo para o desenvolvimento de jogos. Todavia, é questionável que toda essa riqueza processual seja inviável face à dura realidade enfrentada pela maioria dos profissionais da área. Segundo a proposta geral de (SCHELL, 2008) e que é amplamente aceita na academia e na indústria, os jogos podem ser decompostos em quatro dimensões para seu desenvolvimento e análise: Mecânicas, Estética, Narrativa e Tecnologia.

As **Mecânicas** se relacionam intrinsecamente com as regras do jogo, elemento

central na definição de Suits (2014). Segundo o autor, as mecânicas descrevem tudo aquilo que o jogo possui uma vez que as demais dimensões são descartadas. Hunicke *et al.* (2004), por sua vez, propuseram uma separação entre mecânicas e dinâmicas, permitindo um escrutínio mais claro e robusto dos jogos: segundo eles, enquanto as mecânicas descrevem componentes de um jogo o nível da representação dos dados e dos algoritmos, as dinâmicas descrevem o comportamento das mecânicas durante as ações dos jogadores, i.e., suas entradas e saídas ao longo do tempo. Assim, essa abordagem permite caracterizar aspectos de mais alto nível, tais como as estratégias dos jogadores ao combinarem os efeitos de diversas mecânicas.

Já a **Estética** é a expressão visual e sonora que evoca emoções nos jogadores, muito embora também seja possível definir qualidades subjetivas dentro de uma narrativa (e.g., terror, personagens bem construídos, reviravoltas, etc). Destaque-se a riqueza e profundidade da estética visual, capaz de incorporar ideias por meio de formas, texturas, arquitetura, paletas de cores, luzes, animações e traços, porém sem desmerecer toda a ambientação, bem como os potenciais de imersão, de comunicação e de evocação de emoções intensas que são possíveis por meio do estímulo auditivo (COLLINS, 2008).

**Tecnologia**, a infraestrutura técnica que possibilita a interatividade e a experiência do jogador. Por exemplo, nos jogos de tabuleiro, essa infraestrutura geralmente compreende um tabuleiro, miniaturas, dados e outros acessórios físicos, enquanto nos jogos eletrônicos, basicamente um computador (e.g., um computador doméstico, um console de *videogame* ou um *smartphone*) e seus dispositivos de entrada (e.g., *joystick*, mouse e teclado) e saída (e.g., monitor, fones de ouvido, caixas de som e atuadores). Note-se que também existem jogos híbridos que mesclam essas duas categorias tecnológicas.

Por fim, a **Narrativa**, que é provavelmente a dimensão mais próxima a este trabalho, oferece uma estrutura de história tipicamente interativa que guia e influencia a experiência do jogador. Alguns jogos simplesmente não possuem uma narrativa definida (e.g., Banco Imobiliário<sup>1</sup>, Damas e Tetris<sup>2</sup>) enquanto outros jogos são fortemente atrelados a esse elemento (e.g., *Hero Quest*<sup>3</sup>, Detetive<sup>4</sup> e a franquia *God of War*<sup>5</sup>), o qual é um fio condutor para a sensação de imersão dos jogadores (JENKINS, 2004). Diversos trabalhos usam jogos eletrônicos como meio, focando na narrativa como uma forma de incorporar um caráter epistemológico e educacional às intera-

<sup>1</sup> <https://shop.hasbro.com/pt-br/product/monopoly-game/7EABAF97-5056-9047-F577-8F4663C79E75>. Acessado em 20 de abril de 2024.

<sup>2</sup> <https://tetris.com/>. Acessado em 29 de abril de 2024.

<sup>3</sup> <https://hasbropulse.com/pages/avalon-hill-heroquest>. Visitado em 28 de abril de 2024.

<sup>4</sup> <https://www.estrela.com.br/jogo-detetive-com-aplicativo-estrela/p>. Visitado em 28 de abril de 2024.

<sup>5</sup> <https://www.playstation.com/pt-br/games/god-of-war/>. Visitado em 28 de abril de 2024.

ções dos jogadores (SCHELL, 2008). Por exemplo, Costa *et al.* (2024) propuseram e validaram uma Narrativa Interativa Gamificada como abordagem para contextualizar situações-problemas no processo de ensino e aprendizagem de matemática financeira.

### 3.3 Aprendizagem Baseada em Jogos

A utilização de jogos como norteadores de um conhecimento é algo relativamente recente, e é uma metodologia pedagógica focada na concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de sistemas de entretenimento na educação e na formação do estudante (RODRIGUES, 2004).

Um jogo é uma estrutura organizada na qual os participantes (jogadores) buscam atingir metas alcançadas com o objetivo final de alcançar a vitória (SCHELL, 2008). Simultaneamente, os participantes deverão aderir a um conjunto de regras específicas dentro desse ambiente restrito; o não cumprimento dessas regras resulta em deliberações ou punições (SUITS, 2014). Os jogos podem envolver um único jogador, dois ou mais jogadores atuando em colaboração, bem como jogadores individuais ou equipes competindo uns contra os outros. Os jogos são notáveis por serem altamente interativos e motivadores: ao jogar um jogo, uma narrativa se desdobra, acompanhada de uma riqueza de emoções, prazeres e desafios exclusivos ligados à exploração dessa narrativa (JENKINS, 2004).

A aprendizagem baseada em jogos se enquadra em uma estratégia de ensino e de aprendizagem que permitiram dotar o aluno de competências cada vez mais essenciais para o processo educacional previsto como fundamental para o século XXI, tal como afirmam Gee e Hayes (2011). Segundo os autores,

Quando esse processo é bem orientado pelo professor, é capaz de proporcionar uma melhora na resolução de problemas, colaboração entre pares, intermediação de conflitos, comunicação e um pensamento crítico mais embasado e desenvolvido.

Tomando, pois, essas considerações iniciais, há de se reconhecer que apesar da larga utilização das metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais e as inovações utilizadas em sala de aula, os estudos sobre a produção de jogos como metodologia ativa, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e afins, ainda é escasso em âmbito nacional (CARVALHO; OBREGON, 2022). Na contramão, observa-se uma vasta produção científica sobre essa temática no cenário internacional (VEBBER *et al.*, 2022).

Esta pesquisa se propôs a promover a criação de uma metodologia de criação de jogos utilizando elementos literários ou textuais que dificilmente seriam utilizados sob essa

perspectiva, proporcionando aos discentes maior participação e protagonismo no processo de ensino aprendizagem, uma maior utilização dos elementos textuais como a narrativa e a escrita, além de uma maior utilização de ferramentas digitais, assim como propiciar uma formação mais ampla e diversificada dos docentes que atuam no nível básico de ensino na utilização de metodologias ativas e tecnologias pouco usuais na disciplina citada.

Assim a elaboração de um produto, que reproduza uma sequência didática norteadora para o professor na replicação da metodologia em sala de aula, fez-se imperiosa no sentido de proporcionar aos discentes a apropriação das competências e habilidades citadas na BNCC. De fato, segundo Artigue (1988), o termo *sequência didática* vem sendo empregado desde a década de 1980 por estudiosos e pesquisadores no contexto da Didática da Matemática, mas que foi expandida para diversas disciplinas permitindo um maior alcance dessa metodologia. Segundo a autora, que se refere ao termo pela perspectiva de pesquisadora, “*Sequência Didática é um conjunto de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática*”. Ela também esclarece que, em se tratando de uma produção voltada para o próprio ensino, o principal objetivo é organizar e orientar essas produções. Por fim, como em qualquer projeto, é preciso atenção constante durante a execução de uma sequência didática para lidar com adversidades e identificar oportunidades que surjam com o tempo.

### **3.4 O RPG e suas Características**

O significado da sigla RPG é a abreviação de Role-Playing Games\*, que pode ser traduzido para o português como Jogo de Interpretação de Papéis. Caracterizar o RPG como apenas um jogo, apesar da existência da palavra em seu nome, seria minimizar suas características que são inúmeras e específicas. É possível classificar os RPGs em dois tipos: virtuais, que são jogados através de computadores ou videogames e *smartphones*, além de outros dispositivos eletrônicos, e os RPGs de mesa, conhecidos em inglês como *Tabletop RPG*. Estes são jogados com a presença física dos jogadores. Este trabalho versa na utilização do RPG de mesa e sua versão virtual não está contemplada na pesquisa e nem no recorte metodológico.

O recorte teórico aqui apresentado baseia-se na obra de Sonia Rodrigues, autora da primeira tese de doutorado a ser publicada no Brasil sobre RPG e pedagogia (RODRIGUES, 2004). As diversas informações e obras utilizadas na fundamentação deste capítulo foram as dos seguintes autores: Pavão (2000), Cupertino (2008) e Ilieva (2013), que teorizam sobre o

assunto e sua interação sobre a leitura e literatura. O estudo sobre RPG e educação tem como base os seguintes autores: Marcatto (1996), Ferreira-Costa *et al.* (2007), LOURENÇO (2004), PIRES (2004), (FRIAS, 2009) e Saldanha e Batista (2009), . O RPG é um jogo de aspecto oral, coletivo e cooperativo, onde a interpretação de personagens pelos jogadores é uma característica fundamental na produção de conteúdo ficcional.

O enredo e a história são propostos inicialmente pelo mestre – o narrador principal, que tem a tarefa de conduzir coerentemente a história e aplicar as regras do jogo de forma igualitária agindo como um direcionador das ações, um diretor. A tarefa de interpretar os personagens coadjuvantes, o chamados NPCs (termo mais utilizado nos jogos eletrônicos, mas já incorporado ao universo dos TRPGs) que são personagens não jogáveis e servem para indicar caminhos, atribuir missões, adquirir itens e quaisquer funções que o mestre designar, podendo estar tanto contra quanto a favor do jogador. O mestre deve propor o enredo e iniciar a narração e a interpretação da história, ficando a cargo dos jogadores, cada um com um personagem diferente, conduzir os acontecimentos até o desfecho da narrativa.

O surgimento do RPG aconteceu no início dos anos de 1970, tendo como principais influências os chamados jogos de guerra como WAR (no Brasil) – bastante popular na época e baseado em RISK, jogo de estratégia produzido pela Parker Brothers em 1957, nos Estados Unidos e que tornou-se sucesso principalmente por causa da guerra do Vietnã – e a literatura de John Ronald Reuel Tolkien, criador do universo ficcional Terra Média, que mesclava mundos reais com fantasias, magias e eventos surreais. Autor de clássicos como O Senhor dos Anéis e O Hobbit. Rodrigues (2004) afirmou que o RPG possui suas raízes na narrativa, e em tipos como a epopeia, na mitologia e no universos de lendas, nos contos fantásticos e em muitos outros tipos textuais.

É de fácil percepção que as narrativas produzidas durante as partidas de RPG: os enredos, a incorporação de cenários ou descrição destes, os elementos de fantasia; características incomuns atribuídas aos personagens, a realização de façanhas fora do normal além de um pacto ficcional entre os participantes que elimina todo e qualquer estranhamento diante de elementos surreais que podem surgir, possuem raízes diretas nas características basilares da narração, podem facilmente serem trabalhadas como textos literários e suas variações.

No campo do RPGs, é comum a utilização de alicerces denominados sistemas que servem para formalizar a estrutura e a mecânica do jogo. Existem diversos tipos de sistemas, desde os comerciais até os caseiros, servindo todos para a mesma função: instruir e instrumen-

talizar, através da mecânica, a prática do RPG para os jogadores. Esses sistemas podem ser compreendidos como um grande manual de regras, podendo ser adaptadas a diferentes contextos, padronizando assim a maneira de como as partidas se desenvolvem. O manual costuma determinar todos os passos que os jogadores devem seguir na criação de seus personagens e como devem preencher o mundo imaginário criado para cada partida.

*Dungeons & Dragons* (D&D), lançado em 1974 e jogado até os dias atuais ao redor do mundo (RODRIGUES, 2004), foi o primeiro sistema deste tipo de jogo e desde seu lançamento diversas versões foram publicadas, alteradas atualizadas e sempre reformuladas, dando origem a diversas variações da mesma obra. Esse RPG possui um sistema de regras que definem elementos variados, como raças fantásticas (elfos, orcs, duendes, etc) quanto classes que agrupam estereótipos de personagens por sua função (magos, guerreiros, ladrões, etc). D&D detalha as características associadas a cada raça e classe assim como talentos, habilidades e qualquer atributo que se desejar inserir no elemento narrativo.

Note-se que, muito embora seja originalmente ambientada em uma aventura medieval, toda essa estrutura é adaptável de acordo com a vontade dos jogadores. É possível encontrar facilmente aventuras do D&D ambientadas em diversos temas, que vão desde super-heróis a aventuras tanto espaciais quanto no velho oeste, bem como também é possível encontrar outros sistemas derivados ou concorrentes originais (FRANCO *et al.*, 2015).

A construção das personagens, o detalhamento do cenário, os “ganchos” do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores de RPG, mas foram, antes, colocados em cena por autores dos mais diferentes gêneros de narrativa. Mistura do “faz-de-conta” com o velho hábito de contar histórias, entrelaçamento da literatura com o roteiro de televisão e de cinema, o jogo mobiliza milhares de jovens, produzindo aventuras verbalmente, que, para serem contadas, podem levar dias, semanas, meses. (RODRIGUES, 2004, p. 18).

As regras básicas do D&D estão contidas em três livros, onde o livro do jogador desempenha o papel de norteador dessas regras, sendo o único exemplar de leitura obrigatória para os jogadores. O Livro do Mestre também deve ser lido por aqueles que além de jogar desejam desempenhar o papel de Mestre do jogo. O último volume restante é o livro dos monstros que desempenha a função de explicar em detalhes e fazer um apanhado de criaturas fictícias que podem ser utilizadas em uma partida. No livro do jogador é possível encontrar uma descrição do que é um *Role-Playing Game*.

É um jogo de fantasia que utiliza a imaginação. Em parte, ele envolve a interpretação, em outra ele é uma brincadeira narrativa, mas também abrange a intenção social, aspectos dos jogos de estratégia, sem mencionar as jogadas de

dados. Você e seus amigos criam personagens que se desenvolvem e evoluem a cada aventura concluída. Um dos jogadores será o Mestre, que controlará os monstros e inimigos, descreverá o ambiente, julgará as ações com base nas regras e criará as aventuras. Juntos, o Mestre e os jogadores são responsáveis pelo jogo. O sistema oferece uma infinidade de possibilidades e escolhas quase infinitas – mais variadas e abrangentes que as possibilidades dos mais sofisticados jogos de computador — uma vez que seu personagem poderá fazer qualquer coisa que você conseguir imaginar (ROUXEL *et al.*, 2013, p. 4).

O RPG possui diversas versões e sistemas de jogabilidade, sendo possível inclusive, criar um próprio sistema nesse amplo universo. Temas e narrativas variadas podem ser produzidas e exploradas de acordo com a vontade do jogador. Uma das possibilidades mais interessantes, bastante conhecida mas de pouca divulgação é a prática da partida solo de RPG, também conhecida como RPG sem mestre, aventuras solo ou simplesmente RPG Solo (RPGS).

O RPG Solo consiste em um sistema baseado no jogo tradicional, mas que permite uma sessão sem necessidade de um mestre e que pode ser realizada de maneira rápida e descomplicada e a leitura de inúmeros volumes e manuais se faz desnecessária. No RPGS, um único jogador assume o papel de (geralmente) um personagem fictício e interage com um mundo igualmente fictício, seguindo regras e mecânicas predefinidas (BOWMAN, 2010).

Este sistema permite a criação de jogos onde a narrativa exerce um papel de suma importância no processo criativo, já que é uma das principais ferramentas para o funcionamento do jogo. A facilidade de compreensão, e com um sistemas de regras simples e que pode até mesmo ser criado pelo jogador, torna essa prática deveras interessante e com um amplo leque de possibilidades de criação.

É preciso salientar que o RPG Solo não é um livro-jogo, que é uma obra de ficção que permite a participação do leitor a partir de escolhas sugeridas, não permitindo um maior envolvimento do jogador além do previsto pelo autor da obra, mas sim um sistema onde o participante não pode prever o resultado.

O sistema de RPG Solo consiste na imersão do participante na narrativa mas sem a necessidade de um mestre, deixando para que ações, dúvidas e situações diversas sejam resolvidas apenas com o lançamento de dados dos mais variados formatos (vide Figura 3), permitindo que o jogador mergulhe em uma narrativa individualizada e conduza o desenvolvimento do seu personagem e da história (ZAGAL; DETERDING, ). Essa prática costuma ser chamada de Oráculo e é usada para resolver questões, permitindo que a aleatoriedade prevaleça e faça a narrativa fluir. Os sistemas costumam contar ainda com a ajuda de diversas tabelas criadas pelo jogador e que determinam ou preveem ações, contribuindo para uma maior complexidade da

Figura 3 – Dados usados nos RPGs incluem desde os populares dados de 6 faces (D6) quanto outros mais “exóticos”, tais com o o D4, o D8 e o D20.



Fonte: <https://www.ejgames.com.br/dados-rpg>.

trama.

A necessidade de um tema para a criação de uma aventura, dados para serem jogados de acordo com o sistema escolhido ou criado pelo jogador, ou até mesmo um aplicativo para celular que emule o lançamento desses dados, papel, caneta ou lápis (ZAGAL; DETERDING, ). Esses são os elementos necessários para a prática dos jogos. A criação de um cenário, mapa ou tabuleiro, prática já batizada de *Hexcrawl* ou exploração de hexágonos, que mesmo feito de forma artesanal pelo jogador, dão à brincadeira um tom mais sério e possibilitam uma imersão ainda maior e mais eficaz na trama.

### 3.5 O RPG como Ferramenta Pedagógica

A busca por metodologias que motivem o estudante e o tirem do papel apenas de espectador na sala de aula tem levado os educadores a experimentar diversas formas de provocar e capturar a atenção do seu público e a utilização dos jogos de interpretação de papéis — RPGs — é uma das mais promissoras por diferentes aspectos (MARCATTO, 2002; RODRIGUES, 2004; PIRES, 2004; CARISSIMI, 2016).

Bettocchi *et al.* (2016) argumentam que os RPGs fornecem meios para desenvolver autonomia e trabalho em equipe devido à sua natureza cooperativa onde cada jogador interpreta a história e decide por si, obedecendo às regras do jogo, todo aquilo que seu personagem realiza.

A estrutura dinâmica dos RPGs, que necessitam diretamente da interação entre os

participantes e engajamento com a narrativa proposta, é um dos fatores fundamentais para sua utilização nas aulas de Língua Portuguesa, que permite a expansão e um trabalho sobre essa narrativa. A utilização desse recurso como ferramenta pedagógica torna o processo de ensino aprendizagem mais lúdico, mais agradável em determinados contextos e provavelmente mais motivador (RIYIS, 2004). Bettocchi *et al.* (2016) inclusive definiram o termo “Ludonarrativa Didática” como jogar uma história participativa para atingir objetivos de aprendizagem por meio da expressão ou solução de prolemas ou pelo desenvolvimento de um cenário pelos participantes.

A construção de histórias dentro do jogo podem englobar um leque de outros conceitos, tais como os geográficos, matemáticos, filosóficos, históricos dentre outros, mediante a intervenção do professor para trabalhar de forma precisa essa interdisciplinaridade. Assim aponta-se similaridades das condições propostas do jogo de interpretação de papéis com as metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

O uso de RPGs como ferramenta pedagógica na sala de aula, estimula através da criação de narrativas lúdicas diversos comportamentos, e podem através destas narrativas abarcar diversos conteúdos programáticos da escola. Sendo assim o arcabouço teórico do RPG pode ser de grande auxílio para, por exemplo, criar situações dentro da narrativa em questão permitindo que situações sobre diferentes conteúdos sejam trabalhadas. Essa situação se dá quanto o docente/pesquisador assume o papel de mestre, planejando pôr em prática condições de aprendizagem que estejam inseridas na narrativa proposta.

A despeito de seus benefícios, a produção e o uso do RPG em sala de aula enquanto ferramenta pedagógica é muito abrangente. Especificamente, na área de Linguagens – Língua Portuguesa e Literatura – proporcionando para o discente um amplo leque de possibilidades conteudísticas, além de uma maior interação entre os próprios alunos. Proporciona ainda para o docente uma variedade grande de possibilidades, tanto no aspecto textual quanto avaliativo.

É mister saber que as concepções filosóficas e as recomendações práticas da área, tem muito a oferecer na construção do conhecimento e na utilização como metodologia ativa em diversas disciplinas, especificamente na de Língua Portuguesa e Literatura, seja no processo de produção textual, ou na compreensão do texto literário.

### **3.6 Conclusões Preliminares**

Gee e Hayes (2011) afirmaram que o design de um jogo influencia profundamente no processo de aprendizagem e de diferentes maneiras, já que a tomada de decisão e ações

sucessoras têm impacto na experiência do jogo e no seu desenrolar, promovendo um forte senso de propriedade e gerenciamento de decisões. Essa capacidade de influenciar o resultado de uma partida é uma qualidade estética conhecida como agência (FRANCO *et al.*, 2015).

Esse processo é comprovadamente uma forma mais precisa de aprendizagem já que o estudante/desenvolvedor se envolve mais profundamente e ativamente na criação de mundos, regras e decisões do jogo além de aumentar a o processo de formação de suas experiências (RODRIGUES, 2004; GEE; HAYES, 2011). Assim, é razoável assumir que possibilitar a participação dos estudantes nesse processo pode lhes propiciar a descoberta de princípios importantes, sem que, para tanto, sejam teóricos ou conheçam com profundidade elementos ainda não atingidos quanto ao determinado momento de sua formação estudantil.

Porém, inspiram-se cuidados para favorecer a viabilidade desse tipo de abordagem, pois os jogos são construtos multidimensionais, multidisciplinares e com potencial para atingir complexidade (SCHELL, 2008; FRANCO *et al.*, 2015). Assim, sugere-se que os processos da presente pesquisa foquem na criação de jogos simples e autocontidos (i.e., “short games”), que possuam poucas fases ou com tamanho reduzido produzidos de acordo com o tamanho do texto proposto. O objetivo central da proposta é propiciar protagonismo ao estudante como designer dos jogos, participando de todas as etapas, desde que respeitados os mecanismos inerentes ao RPG solo sendo permitido variações de acordo com o entendimento do discente.

No caso dos jogos digitais, é conveniente que se recomende reusar plataformas existentes como apoio para o estabelecimento das mecânicas de jogo. Isso tem como objetivo tornar o processo mais previsível, objetivo e facilitar o trabalho dos discentes. Além disso, também recorrer às tecnologias recentes para criação de conteúdo multimídia, em particular as ferramentas de alto nível que interfaceiem com técnicas modernas para a criação de conteúdo audiovisual. Por fim, considerando os jogos no formato analógico, estes foram desenvolvidos dentro dos mecanismos estabelecidos previamente pelo docente e discutidos pela equipe desenvolvedora, sendo de fácil reprodução e criação, adotando “atalhos tecnológicos” semelhantes àqueles supracitados para os jogos digitais.

## 4 PROPOSTA

Este capítulo possui três objetivos principais. Em primeiro lugar, são apresentados os principais aspectos metodológicos da pesquisa realizada, incluindo tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos, o lócus, instrumentos, técnicas e protocolos para coleta de dados. Após isso, são abordados os principais aspectos metodológicos que levaram à concepção do produto educacional, que é um sequência didática. Por fim, são detalhados cada um dos momentos que compõem a sequência didática proposta.

### 4.1 Metodologia

A seguir serão descritos os principais aspectos metodológicos da investigação realizada para a construção do produto educacional deste trabalho de mestrado. O enfoque será na descrição e na justificativa das escolhas realizadas em cada ponto desta proposta.

#### 4.1.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa possui natureza aplicada e tem por finalidade nortear a produção de jogos analógicos, mais precisamente RPGs de Mesa Solo e suas possíveis variações, a partir de um contexto literário pré estabelecido pelo docente, assim como de acordo com as diretrizes previstas no PCN da série. A produção deve primordialmente permitir a participação direta do estudante no processo de criação do produto, possibilitando a ampliação do conhecimento acerca do texto literário e da escrita de narrativas.

Esta pesquisa possui ainda um caráter interdisciplinar porque se pretende a transitar entre diversas outras áreas do conhecimento, além do linguístico e literário, tais como o histórico e o geográfico, cabendo ao professor mediador o resgate desse conhecimento interdisciplinar (GIL *et al.*, 2002). É imperativo que o educador assuma, nesse projeto, o papel de professor pesquisador, motivando-se a investigar seu trabalho pedagógico, buscando alternativas para trabalhar determinados conteúdos e acompanhando de perto a aprendizagem de seus alunos.

Essa prática distingue um professor pesquisador que busca refletir sobre a própria atuação, dos demais professores, desenvolvendo aspectos positivos e superando as próprias deficiências, como afirma (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013). É importante também que o professor tenha cuidado para que a reflexão não atrapalhe sua metodologia, mas que lhe permita estar aberto a ideias, conceitos e estratégias novas.

Em uma pesquisa qualitativa é função do professor construir e aperfeiçoar o aporte teórico e a organização social e cognitiva dos seus alunos, além da melhoria da aprendizagem, já que esta é a função primordial da realização da pesquisa. A observação de todos os contextos que permeiam a realidade de sua sala de aula deve ser levada em consideração permitindo que o estudante se sinta inserido no universo tanto escolar quanto social e se reconheça como um indivíduo participante da sociedade.

A discussão que se seguirá nos próximos tópicos dirá respeito à como as intervenções didático-pedagógicas buscaram melhorar a compreensão, a criatividade e a competência leitora dos estudantes participantes no que diz respeito à utilização do texto literário em sala de aula, mediados pela criação de jogos no estilo RPG Solo.

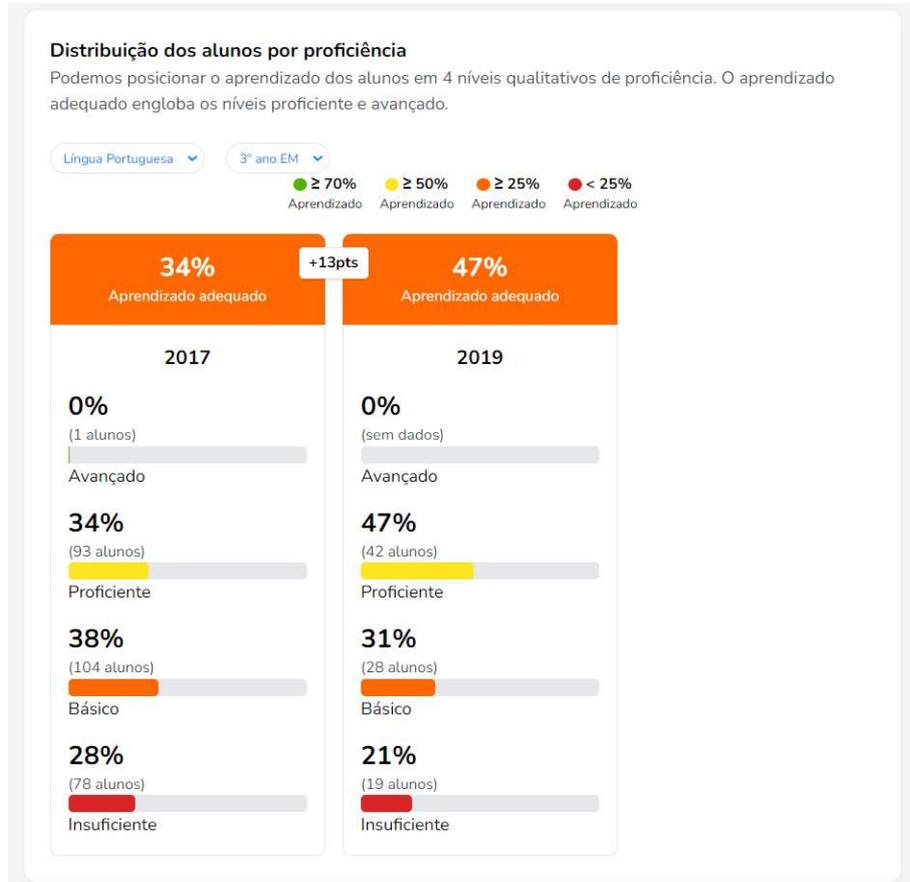
#### **4.1.2 Sujeitos**

O público-alvo da pesquisa foram alunos do terceiro ano do Ensino Médio, série que o pesquisador ministra aulas como professor regente da disciplina. Esses alunos, na sua maioria, apresentaram uma rejeição ao método tradicional no ensino de disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, principalmente no segundo elemento, que de acordo com os mesmos é apresentado sem nenhuma mudança da sua forma de apresentação.

Não foram realizadas pesquisas sobre o perfil socioeconômico dos alunos, atentando-se apenas a questões pedagógicas como déficits e rendimentos educacionais. Porém os alunos são classificados de acordo com Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), métrica nacional criada pelo MEC e que é a média do nível socioeconômico dos estudantes. Esse índice é distribuído em sete níveis, de modo que as turmas envolvidas na pesquisa estão colocadas no nível 4 de um total de 7, que é o mais alto.

Além disso, os alunos possuem um aprendizado mediano para leitura e produção textual (vide Figura 4). Esse fato pode ser corroborado com os resultados do Saeb de 2021 que evidenciam um resultado de crescimento, mas ainda mediano e condizente com a média nacional Figura 5, de acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

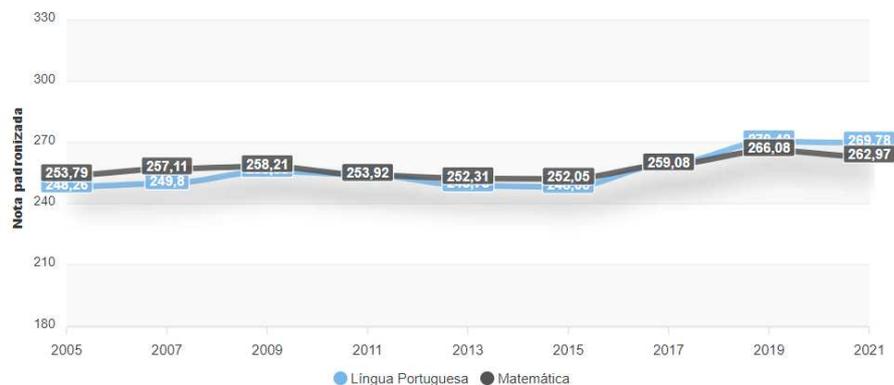
Figura 4 – Distribuição de alunos do 3º Ano do Ensino Médio por proficiência em Língua Portuguesa. Houve melhoria expressiva caracterizada por 13 pontos percentuais.



Fonte: Ideb.

Figura 5 – Evolução da nota padronizada do Saeb entre 2005 e 2021 para Língua Portuguesa (série em azul). Houve uma melhoria, porém pouco expressiva.

Evolução nota SAEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: Ideb.

### 4.1.3 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma instituição escolar pública de Ensino Médio, de tempo integral, situada no município de Fortaleza, estado do Ceará e vinculada à Secretaria Estadual de Educação – SEDUC.

### 4.1.4 Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados

A pesquisa utilizou de questionários para medir o engajamento dos alunos em sala de aula visando propiciar uma melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem que culminou na proposição de uma sequência didática como produto para atender às necessidades reais dos alunos.

A escolha por questionários ocorreu por diversos aspectos, destacando-se:

- A facilidade de uso em questionários eletrônicos. Plataformas como *Google Forms* centralizam a criação dos instrumentos, assim como sua aplicação, armazenamento das respostas e também formas de explorar os resultados;
- Incentivar os alunos a refletirem sobre sua própria participação e engajamento na aula, o que pode servir como um fio condutor para motivá-los;
- Avaliar áreas específicas que sejam desafios na aplicação da metodologia ora proposta, seja por dificuldades dos alunos ou por sua perda de interesse; e
- Ajudar a ajustar as estratégias específicas e também entender quais atividades funcionam bem, quais atividades devem ser ajustadas e quais atividades devam ser eventualmente descartadas.

Desse modo, foi elaborado um questionário pré-avaliativo para determinar o perfil dos estudantes quando da aplicação e avaliação do produto educacional desenvolvido. A primeira parte das questões versa sobre a experiência prévia dos participantes com jogos de tabuleiro, RPGs, RPGs Solo e Livro Jogo (vide Quadro 1).

Quadro 1 – Questões sobre experiência prévia com jogos de tabuleiro e RPG.

Questões	Perguntas	Assunto
Q01	Você já jogou algum jogo de tabuleiro antes?	Jogos de Tabuleiro
Q02	Você já jogou algum RPG ( <i>Role-Playing Game</i> ) antes?	RPG em Geral
Q03	Você já jogou algum RPG ( <i>Role-Playing Game</i> ) de Mesa antes?	RPG de Mesa
Q04	Você conhece algum RPG ( <i>Role-Playing Game</i> ) Solo?	RPG Solo
Q05	Você consegue diferenciar um Livro Jogo de um RPG Solo?	Tipos de RPG

Fonte: O autor (2024).

Outro bloco de perguntas foi elaborado para verificar conhecimentos básicos sobre o funcionamento dos jogos de tabuleiro e dos RPGs. Essas questões são enumeradas no Quadro 2 e podem ser reforçadas em sala de aula para determinar preferências das turmas (e.g., sistema de RPG, mecânicas preferidas, etc). Assim, outras perguntas (vide Quadro 3) aprofundam os aspectos de hábitos de jogo dos estudantes, bem como sua experiência com a criação desse tipo de conteúdo.

Quadro 2 – Questões envolvendo conhecimentos básicos sobre Jogos de Tabuleiro e RPG.

Questões	Perguntas	Assunto
Q06	Você sabe o que é um “mecanismo de jogo” em jogos de tabuleiro?	Mecânicas de Jogo
Q07	Você conhece algum RPG de mesa famoso? (por exemplo: <i>Dungeons &amp; Dragons</i> , <i>Pathfinder</i> , <i>Call of Cthulhu</i> )	RPG em Geral
Q08	Você sabe o que é um “mestre” em um RPG de mesa?	Funções dos Jogadores

Fonte: O autor (2024).

Quadro 3 – Questões envolvendo engajamento e a criação de Jogos de Tabuleiro ou RPGs.

Questões	Perguntas	Assunto
Q09	Com que frequência você joga jogos de tabuleiro?	Engajamento
Q10	Com que frequência você joga RPGs solo de mesa?	Engajamento
Q11	Você já desenvolveu seu próprio sistema de RPG?	Criação de RPGs
Q12	Você já criou, ou tentou criar, seu próprio jogo de tabuleiro?	Criação de Jogos de Tabuleiro
Q13	Você já criou sua própria história ou cenário para um RPG de mesa?	Criação de Narrativa

Fonte: O autor (2024).

Por fim, considerou-se importante incluir questões que envolvam a predisposição dos alunos para com a proposta do produto educacional. Essas questões podem ser vistas no Quadro 4.

Quadro 4 – Questões envolvendo possível receptividade dos alunos com a proposta de produto educacional.

Questões	Perguntas	Assunto
Q14	Você acredita que os RPGs de mesa podem ser uma ferramenta eficaz para contar histórias e desenvolver a imaginação?	Narrativa e Criatividade
Q15	Você acredita que os jogos de tabuleiro podem ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais?	Habilidades Sociais

Fonte: O autor (2024).

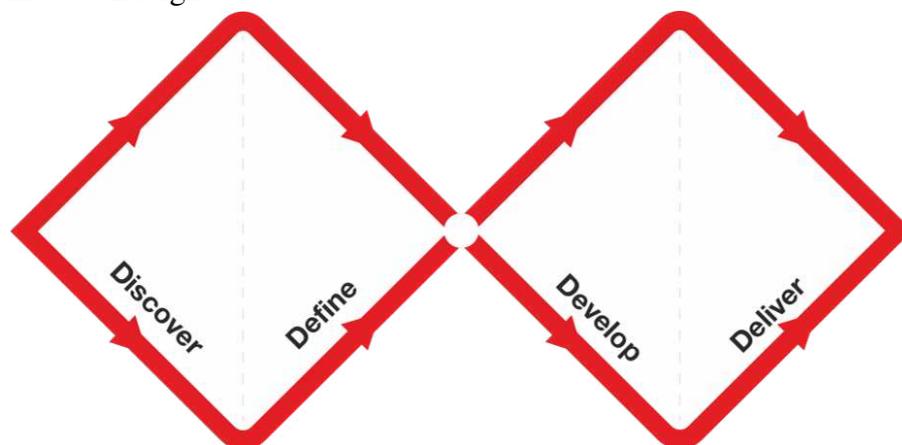
#### 4.1.5 Protocolo de Coleta de Dados

É de suma importância salientar que os resultados obtidos nesta pesquisa foram divulgados aos participantes e ao núcleo gestor da escola com a intenção de publicitar resultados para que toda a comunidade escolar seja alcançada. Este procedimento foi indispensável para a pesquisa que se propusesse a intervir na metodologia e por conseguinte na realidade das instituições de ensino buscando contribuir na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. Foi nesse universo que a realização da pesquisa aconteceu e nos propusemos a desenvolver atividades didático-pedagógicas. É mister salientar que as questões utilizadas como avaliativas nos questionários, foram elaboradas de acordo com questões, textos e resumos do livro didático utilizado pelos discentes em sala de aula. O professor dentro do contexto permitido, elaborou ou modificou questões sobre o conteúdo utilizado em sala para avaliar a compreensão sobre o assunto, e sua posterior utilização para a criação dos jogos e RPGs.

#### 4.2 Processo de Criação: *Design Thinking* e o Duplo Diamante

Segundo Ambrose e Harris (2011) *Design Thinking* pode ser definido sucintamente como “o ato ou prática de usar sua mente para considerar o *design*”, o que geralmente ocorre de forma colaborativa e via experimentação iterativa. Essa abordagem tem sido usada com sucesso no ensino superior para turmas de pós-graduação no contexto do desenvolvimento de tecnologias educacionais (COUTINHO; MAIA, 2021), muito embora possa ser menos convidativa para alunos com pouca experiência em tecnologia.

Figura 6 – Duplo Diamante, tal como preconizado pelo Conselho Britânico de Design.



Fonte: <https://www.designcouncil.org.uk>.

Assim, neste trabalho, foi utilizado um processo semelhantes porém mais simples: o Duplo Diamante (COUNCIL, 2018). Segundo o Conselho Britânico de Design, trata-se de uma forma simples para descrever as etapas de qualquer projeto de inovação e que independem de métodos e ferramentas específicas:

- **Discover** (descobrir), etapa dedicada à compreensão do problema a partir de dores e problemas reportados por pessoas. Os alunos reportaram baixa aceitação às metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais;
- **Define** (definir), visa estabelecer claramente o desafio do projeto enquanto o diferencia de propostas semelhantes. No caso da presente proposta, o desafio é obter engajamento dos alunos, propiciando-lhes uma melhor experiência em sala de aula por meio da construção de jogos;
- **Develop** (desenvolver), visa oferecer respostas para o problema que causa o desafio do projeto. Recomenda-se pesquisar visando obter inspiração em soluções de sucesso. De fato, buscou-se obter conhecimento sobre abordagens semelhantes à proposta deste trabalho, bem como utilizar de jogos e ferramentas de desenvolvimento que tanto fossem viáveis no âmbito de um bimestre, bem como pudessem ser usadas para potencializar os resultados de participantes que não sejam especialistas em desenvolvimento de produtos; e
- **Deliver** (entregar), etapa dedicada à testagem e entrega de protótipos, mesmo que em menor escala, visando tanto aprimorar boas ideias quanto identificar e descartar prontamente ideias que não funcionam. Esses protótipos são refinados até que se obtenha uma versão pronta do produto ou serviço almejado. No caso, a proposta foi elaborada e avaliada pelo autor em diferentes ocasiões, até que se formalizasse uma definição do produto educacional como uma sequência didática.

### 4.3 Visão Geral do Produto Educacional Almejado

O produto educacional desenvolvido na presente proposta foi projetado tendo em vista sua utilização em um bimestre letivo. Considerando que cada um desses períodos tenha de aproximadamente 10 semanas, é razoável assumir que há espaço de 2h de aula dentro da carga horária semanal de 5h, segundo o currículo do novo ensino médio. Note-se que essa escolha não engessa a proposta, permitindo que outras metodologias de ensino-aprendizagem possam ser exploradas em sala, bem como deixando tempo para a aplicação de avaliações e para que devolutivas sejam devidamente apresentadas ao alunado.

Figura 7 – Visão geral da sequência didática a ser empregada para utilizar a construção e uso de RPGs Solo em sala. Note-se que, a partir do segundo bimestre, o momento inicial pode ser ignorado caso a sequência já tenha sido anteriormente ao longo do ano com a mesma turma.



Fonte: O autor (2024).

Quadro 5 – Etapas do processo proposto na sequência didática. Note-se que cada encontro tem duração de 2 aulas de 50 minutos.

Momentos	Nome	Objetivo
01	Interação Inicial	Conhecer a proposta didático-pedagógica sobre a utilização e produção de jogos utilizando como suporte o texto literário.
02	Apresentação	Conhecer os diversos tipos de jogos existentes e suas variações. Explicitar a produção do manual de instruções.
03	Imersão 1	Testar exemplos de jogos digitais e suas variações.
04	Imersão 2	Testar diferentes variedades de jogos analógicos, do tipo <i>print and play</i> .
05	Construção Narrativa	Conhecer a estrutura narrativa de um texto e sua utilização na produção de jogos.
06	Jogabilidade	Utilizar o RPG solo de mesa como uma ferramenta de criação textual.
07	Criação	Iniciar o processo de criação do RPG solo, suas regras e características.
08	Testagem	Testar e reproduzir o jogo criado.

Fonte: O autor (2024).

Uma visão geral do processo é ilustrada pela Figura 7. O processo proposto é composto por atividades que levam à apresentação da sequência didática, seguida pela proposição, análise e desenvolvimento de um projeto de jogo a ser realizado em 16 horas-aulas, conforme descrito no Quadro 5. Assume-se que cada encontro tem a duração de 2 aulas de 50 minutos.

#### 4.3.1 Momento 01 – Interação Inicial

O primeiro momento utiliza duas aulas para a apresentação do projeto. As intenções sobre a produção de jogos e o porquê a participação do estudante é crucial no processo proposto.

É realizada a explanação do tipo de conteúdo que poderia ser trabalhado e quais as características deveriam ser trabalhadas e pesquisadas para o funcionamento da pesquisa.

Os alunos têm contato com a proposta de utilização do texto literário em um contexto completamente diferente do usual, permite que se continue trabalhando o currículo proposto, mas que o mesmo seja visto de formas que não foram ainda trabalhadas nem pelos estudantes quanto pelos professores. Essa etapa do projeto deve primar por promover discussões, levantamento de questionamentos e de sugestões.

Apresentação de temas e escolas literárias também são o foco desse primeiro momento, tornando-o mais próximo das aulas tradicionais. A ênfase que os discentes podem participar de uma pesquisa ou de uma experiência diferenciada pode contribuir para incentivar e tornar o público interessado e engajado no decorrer da sequência didática.

A finalização desse momento pode se dar com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados (vide subseção 4.1.4) para melhor determinar o perfil dos estudantes com relação à sua experiência com jogos de tabuleiro e RPGs (vide Quadros 1, 2, 3 e 4).

#### **4.3.2 *Momento 02 – Apresentação***

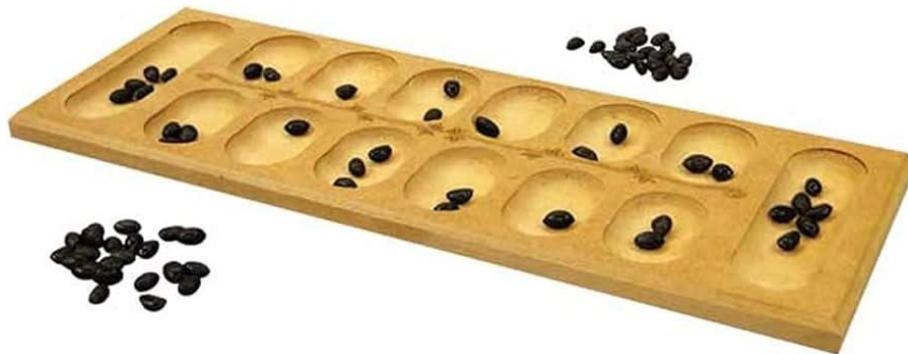
Nessa etapa do processo são apresentados diversos títulos de jogos. A ideia é mostrar o potencial tanto dos jogos digitais quanto dos analógicos. Além disso, é importante ressaltar que os jogos possuem as mais variadas temáticas procurando contextualizar que o universo lúdico é muito maior do que aparentemente conhecido pelo estudante. Essa forma de abordar o assunto contribui para colocar o estudante em situação confortável: ao constatar que virtualmente qualquer tema pode ser usado na construção de um jogo, o estudante pode deduzir que a proposta lúdica tem espaço para acolher as diferentes preferências que possua. É igualmente importante que os jogos sejam abordados do ponto de vista de sua forma de jogar, de modo que os estudantes se familiarizem com as diferentes mecânicas que os jogos podem possuir, afinal é essa sua grande riqueza que os separa de outras formas de entretenimento (SCHELL, 2008).

Assim, foi realizada uma curadoria sobre diversos jogos podem apresentados aos estudantes. O professor poderá usar alguns dos jogos da listagem a seguir ou mesmo complementá-la com outros jogos, de acordo com o contexto educacional e adaptando-se às necessidades da sua turma:

- Jogos tradicionais como o Mancala, jogo de origem africana que remonta ao período egípcio do Faraós (vide Figura 8);

- O Jogo Real de Ur. Pensado para dois jogadores, é um jogo de tabuleiro da mesopotâmia considerado um ancestral do jogo de Gamão (vide Figura 9);
- O Jogo da Onça, um jogo tradicional da comunidade indígena Tupi (vide Figura 10); e
- Os clássicos jogos de tabuleiro War (vide Figura 11), Ludo (vide Figura 12), Xadrez (vide Figura 13) e Banco Imobiliário (vide Figura 14);

Figura 8 – Mancala, jogos de origem africana que possuem mais de 7 mil anos de existência.



Fonte: Ludeka.

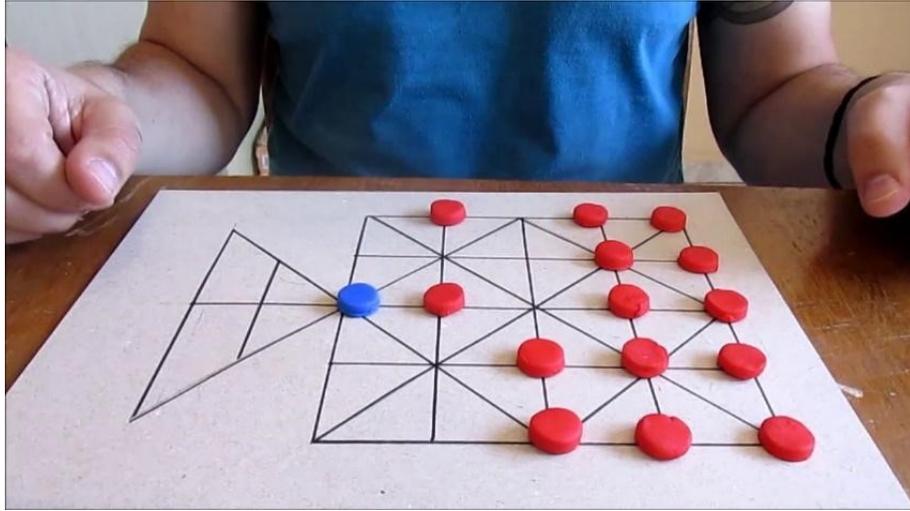
Figura 9 – Jogo Real de Ur, ancestral do Gamão.



Fonte: Ludopedia.

Note-se que a apresentação das regras dos jogos remete diretamente aos seus respectivos manuais. Isso oportuniza a discussão sobre a utilização do texto injuntivo, presente nos manuais de instruções de virtualmente qualquer jogo existente, ao menos no âmbito comercial.

Figura 10 – Jogo da Onça.



Fonte: O autor (2024).

Figura 11 – War.



Fonte: O autor (2024).

Isso viabiliza trabalhar e explicitar os mais diferentes aspectos do texto injuntivo, criando uma ligação entre o projeto e a disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo orientações da Base Nacional Comum Curricular, o texto injuntivo é uma categoria textual própria do Ensino Fundamental (BNCC EF67LP37), mas necessária para o desenvolvimento dos jogos na sequência didática. Sendo assim, sugere-se como atividade a produção de textos seguindo as características dessa tipologia textual, tais como manuais de instrução, receitas ou mais diversos textos que procuram auxiliar o leitor em uma atividade. A gramática da Língua Portuguesa pode trabalhada mediante a utilização de verbos no imperativo,

Figura 12 – Ludo.



Fonte: O autor (2024).

Figura 13 – Xadrez.



Fonte: O autor (2024).

infinitivo ou presente do indicativo que são verbos utilizados na produção textual.

#### **4.3.3 Momento 03 – Imersão 1**

Nesse momento, recomenda-se que a realização seja voltada ao laboratórios de informática da escola, onde devem ser buscados diversos exemplos de jogos eletrônicos.

Esses jogos de natureza digital causam um grande interesse nos estudantes, dificilmente algum dos estudantes a partir dos anos 2000 não tenha teve contato com algum título

Figura 14 – Banco Imobiliário.



Fonte: <https://www.escolaruniformes.com.br/produtos/banco-imobiliario-brasil-estrela/>. Acessado em 13/04/2024.

eletrônico (ALVES, 2018). Geralmente consoles de fabricantes como Nintendo, Xbox e Playstation são velhos conhecidos de todos os estudantes. Alguns estudantes com maior ou menor intensidade, mas quase todos os alunos provavelmente já utilizaram algum desses aparelhos. É preciso entender que o que os alunos aprendem fora da escola tem importância em sua aprendizagem formal e isso deve ser levado em conta pelos educadores (CUPERTINO, 2008; CARISSIMI, 2016; GANZELA, 2018). Isso posto, é importante que o professor possua uma lista de jogos eletrônicos que possa recomendar para a pesquisa inicial pelos estudantes.

Considerando razoável que a pesquisa por um termo é um indicador de sua popularidade, segundo dados reportados a partir do *Google Analytics*<sup>1</sup>, estes são alguns dos jogos mais pesquisados em 2023 pela plataforma Google<sup>2</sup>: *Hogwarts Legacy*, *Baldur's Gate 3*, *Resident Evil 4*, *Diablo 4*, *Starfield*, *The Legend of Zelda: Tears of the Kingdom*, *Final Fantasy 16*, *Mortal Kombat 1*, *Street Fighter 6* e *Atomic Heart*. Note-se que a maioria desses títulos são RPGs ou incorporam elementos dos RPGs. Mesmo os jogos de combate possuem um forte apelo narrativo que vai muito além das mecânicas que giram em torno de “pancadaria”.

#### 4.3.4 Momento 04 – Imersão 2

Esta etapa tem por objetivo mostrar aos estudantes alguns títulos de jogos analógicos, mais comumente conhecidos como jogos de tabuleiro, de modo que os estudantes se

<sup>1</sup> <https://flowgames.gg/hogwarts-legacy-e-o-mais-pesquisado-do-google-em-2023/>. Acessado em 20/04/2024.

<sup>2</sup> <https://www.terra.com.br/gameon/quais-foram-os-jogos-mais-buscados-no-google-em-2023,81c86c8a14fd4c54d0266f137fcb19812o510prm.html>. Acessado em 20/04/2024.

familiarizem com a utilização de suas mecânicas. Alguns exemplares eventualmente adquiridos pelo estabelecimento educacional ou pelos próprios estudantes podem ser apresentados à turma. Porém, como isso pode representar custos a quem aplica a metodologia ora proposta, optou-se por não recomendar jogos comerciais.

Figura 15 – *One Card Dungeon*, um jogo solo de colocação de dados com uma única carta.



Fonte: *Little Rock Games*.

Assim, tanto para suprir a eventual ausência dos jogos comerciais quanto para complementá-los, a testagem das mecânicas pode se concentrar em jogos disponibilizados gratuitamente na versão *print and play* (pnp). Estes últimos são jogos desenvolvidos e distribuídos através de financiamento coletivo ou dispostos em sites especializados para o download.

De fácil reprodução e com mecânicas inovadoras e fáceis de reproduzir, esses jogos podem chamar bastante atenção de alunos pela sua facilidade. Além disso, sua simplicidade também pode servir de exemplo motivador para que os alunos produzam seus próprios jogos.

Também é importante destacar que RPGs Solo podem ser experimentados pelos estudantes no processo. Eis uma lista de jogos *print and play* que podem ser usados pelo professor nesse momento:

- *One Card Dungeon*, como visto na Figura 15, é um jogo solo que usa uma única carta onde o jogador luta em 12 níveis com progressão de desafio;
- *Coin Age*, um micro jogo para dois jogadores e que também é jogado com apenas uma

Figura 16 – *Coin Age*, um micro jogo para dois jogadores e que é jogado com uma única carta.



Fonte: *Board Game Geek*.

Figura 17 – *desConfronto*, que segundo os autores é o primeiro *sandbox card game* nacional. Como uma caixa de areia, a ideia do gênero é prover uma experiência aberta e flexível aos jogadores.

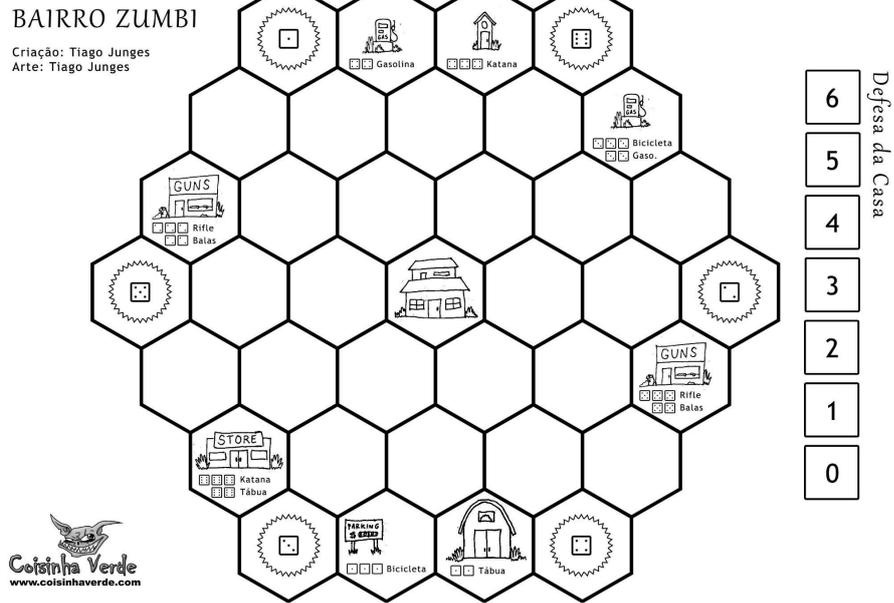


Fonte: *Nat20 - Games*.

carta, ilustrado pela Figura 16. A interação visa controlar rapidamente a área do tabuleiro mesclando habilidade e sorte;

- Bairro Zumbi, é um jogo de tabuleiro (vide Figura 18) que requer duas folhas para imprimir, recortar e jogar controlar dois personagens com o objetivo de proteger as crianças de um ataque zumbi enquanto se busca por um ônibus para a fuga. É possível jogar solo ou cooperando em dupla;

Figura 18 – Bairro Zumbi, um mini jogo com dois personagens que pode ser jogado em modo solo ou de modo cooperativo por dois jogadores.



Fonte: Coisinha Verde.

Figura 19 – Revista Jogador Solo, um projeto de gratuito financiado pela comunidade de RPG vua doações. Cada edição geralmente apresenta uma campanha pronta.



Fonte: <https://tdetudo3785.wixsite.com/jogadorsolo>. Acessado em 20/04/204.

- Campanhas prontas de RPG Solo publicadas pela revista eletrônica Jogador Solo (vide Figura 19), as quais contêm diferentes ambientações e temáticas.

#### **4.3.5 Momento 05 – Construção Narrativa**

Neste momento do processo é solicitado aos alunos que produzam uma narrativa linear, i.e., um texto em que os fatos são apresentados em uma ordem cronológica e possuem início, meio e fim. Nesse tipo de estrutura é pedido que o estudante prepare algo mais simples e sem grandes inovações além de não possuir elementos que desviem do curso considerado natural da narrativa.

Pode-se sugerir a produção de uma história a partir de um relato pessoal, ou um acontecimento corriqueiro, como o percurso de ida à escola. Em um segundo momento deve ser pedido que o estudante altere sua narrativa e inclua elementos fantásticos ao texto, fugindo assim da normalidade anterior. Isso leva à criação de uma narrativa fantástica, tipologia textual que extrapola os limites da realidade.

É interessante citar que a escolha para esse tipo de tipologia foi importante para a apresentação dos contos e textos que iriam compor a base do processo de criação dos jogos pelos estudantes.

Importante destacar que a escrita dos textos em si pode servir como método avaliativo. Os textos produzidos pelos alunos podem ser utilizados nas aulas de redação para trabalhar o nível 1 das competências avaliativas da redação do ENEM, como prevê o excerto: “É avaliado se a redação do participante está adequada às regras de ortografia, como acentuação, ortografia, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica. Ainda são analisadas a regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, pontuação, paralelismo, emprego de pronomes e crase” (BRASIL,2000).

#### **4.3.6 Momento 06 – Jogabilidade**

A etapa posterior a criação da narrativa foi a apresentação do RPG e de suas variações, onde foi centrado o tipo de jogo mais indicado para a criação do protótipo: o RPG de mesa solo, também conhecido como RPG sem mestre ou simplesmente RPG Solo.

Um RPG de mesa solo, também conhecido como "solo role-playing game" ou "solo RPG", é uma forma de jogo de interpretação de papéis (RPG) em que um único jogador assume o papel de um personagem fictício e narra uma história interativo sem a necessidade de um grupo

de jogadores. Nesse tipo de jogo, o jogador desempenha o papel do protagonista e toma decisões em nome desse personagem, criando uma narrativa à medida que avança.

Existem várias abordagens para jogar um RPG de mesa solo, incluindo o uso de tabelas aleatórias, livros de aventura específicos para esse fim e sistemas de regras adaptados para jogadores solitários. O jogador geralmente assume o controle de um personagem fictício e enfrenta desafios, toma decisões e interpreta ações, como faria em um RPG de mesa tradicional. No entanto, como não há outros jogadores, as escolhas e resultados são frequentemente determinados com base em mecânicas específicas do jogo ou regras preestabelecidas.

Os RPGs de mesa solo permitem que os jogadores explorem histórias e mundos imaginários por conta própria, sem depender de uma equipe de jogadores, tornando-os uma opção acessível e flexível para aqueles que desejam experimentar jogos de interpretação de papéis. Essa acessibilidade foi um dos atributos que mais chamou atenção dos estudantes, mediante a facilidade de utilização, reprodução e até mesmo de criação de jogos.

É preciso salientar que o RPG solo, não é um livro jogo, que são aventuras em livros para se jogar sozinho, diferentemente do RPG, que necessita de um grupo de pessoas. Os livros permitem viver aventuras através de escolhas. É importante salientar que o livro jogo não é um RPG mas sim uma narrativa pré-definida que possuem começo, meio e fim e permitem que o leitor interaja com a narrativa criada, através de escolhas sempre dentro do que já foi determinado pelo autor, diferente de uma RPG de mesa solo onde as possibilidades são infinitas, dependendo apenas da imaginação do jogador. Uma das particularidades do RPG solo é a criação de narrativas próprias de acordo com o andamento da partida e a imaginação do jogador.

A realização de uma partida de RPG solo pode ser feita de diversas maneiras, sendo as mais comuns: a utilização de um sistema de jogabilidade que pode ser criado ou adaptado de um dos vários que existem e estão espalhados pela internet. A utilização de oráculos e ferramentas de Geração Aleatória que permite que os jogadores possam usar tabelas, cartas, dados dos mais diversos ou outros tipos de oráculos para ajudar a determinar o rumo da história, os resultados de ações e a evolução do enredo, tendo sempre uma partida diferente da anterior.

O objetivo do RPG de mesa solo é proporcionar uma experiência de jogo imersiva e envolvente, sem depender da presença de outros jogadores. Isso permite que os entusiastas de RPG aproveitem o hobby mesmo quando não têm acesso a um grupo de jogadores ou quando desejam explorar uma história de forma mais íntima e personalizada.

O sistema de RPG Solo possui algumas vantagens na sua utilização como ferramenta

educacional pois permite ao jogador um controle, tanto do processo criativo, quanto da utilização do sistema, já que pode ser jogado a qualquer momento sem depender da disponibilidade de um grupo de jogadores. Controle sobre a narrativa, pois como único jogador e mestre do jogo você tem controle total sobre a história, os personagens e o mundo. Isso permite uma experiência altamente personalizada, na qual suas escolhas moldam o rumo da narrativa. Além de permitir que o professor dirija o trabalho para o determinado tipo de texto ou conteúdo que pretende explorar levando o estudante a uma interdisciplinaridade através da pesquisa para compor seu produto

#### 4.3.7 *Momento 07 – Criação*

Esse momento tem o propósito de apresentar aos alunos fases e etapas nas quais a construção de narrativas pode se estruturar, assim como a criação de um diário de narrativa, item necessário para a visualização do espaço onde a narrativa acontece, melhorando assim a imersão com o tema ou texto escolhido para servir de base narrativa para o jogo. Isso pode ser visto de forma resumida por meio dos quadros abaixo:

Tabela 2 – Elementos do texto literário envolvidos na etapa de criação.

<b>Texto Literário</b>	<b>Propósito</b>	<b>Etapas</b>	<b>Fases</b>
Leitura e Interpretação	Compreender o texto e buscar situações possíveis de adaptação para uma narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura;</li> <li>– Entendimento do texto literário;</li> <li>– Contexto Histórico (se possuir); e</li> <li>– Buscar elementos que possam ser utilizados como jogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Criação de cenário;</li> <li>– Criação de uma situação problema; e</li> <li>– Criação de possíveis soluções.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Fuzer *et al.* (2016).

#### 4.3.8 *Momento 08 – Testagem*

A etapa final do processo deve se desenvolver após uma discussão dos alunos sobre os jogos produzidos pela turma. É recomendável que os alunos reusem elementos encontrados em jogos usados como referência para a criação dos produtos finais da sequência didática proposta. Deve ser evidenciado aos alunos que, muito embora, os jogos já possuam certa maturidade obtida ao longo do projeto enquanto produtos, as versões jogáveis podem ser consideradas

Tabela 3 – Fases que constituem a narrativa criada após o entendimento do texto literário e elementos de um texto literário que são necessários para a produção.

<b>Fases</b>	<b>Funções</b>
Personagens	Quem produzirá e participará da narrativa
Narrador ou foco narrativo	Como a narrativa é contada
Eventos	Sucessão de eventos
Espaço	Onde a narrativa se desenrola
Problema	Situação que deverá ser resolvida
Clímax	Criação de tensão inesperada
Resolução	Liberação da tensão inesperada
Reflexão	Introdução de pensamento dos participantes e conclusões

Fonte: Adaptado de Fuzer *et al.* (2016).

como protótipos que podem ser experimentadas, aprimoradas e possivelmente expandidas pelos estudantes.

Após a finalização da testagem dos protótipos por meio de sessões de jogo, um questionário deverá ser respondido tanto por quem elaborou o produto quanto por quem o jogou. Isso visa avaliar o processo de entendimento do texto literário e os elementos formadores interdisciplinares necessários para essa produção.

## 5 RESULTADOS

A presente pesquisa visa aprofundar a compreensão do impacto do uso e produção de jogos, baseados em textos lineares ou não lineares, em sala de aula dentro de um contexto educacional. A principal característica dessa pesquisa é o ensino de Literatura em turmas de Ensino Médio, na educação básica do Brasil, mais precisamente em uma escola de educação pública da cidade de Fortaleza/Ceará e vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

A abordagem qualitativa adotada neste estudo permite uma análise holística e contextualizada das percepções e experiências de professores e alunos em relação ao emprego desses recursos no processo educativo. Este segmento discute os resultados obtidos e suas implicações para a prática pedagógica.

Por fim, note-se que há alguns aspectos primordiais envolvidos na avaliação do produto educacional:

- Aceitação e engajamento. O produto é aceito pelos estudantes e pode ser aplicado com turmas reais? e
- Viabilidade prática. A sequência didática é de fato exequível dadas as circunstâncias de uma sala de aula típica da rede pública de ensino? Os estudantes conseguirão produzir os RPGs Solo?
- É possível perceber melhorias nas habilidades de compreensão textual ao adotar a sequência didática proposta?

### 5.1 Configuração Experimental

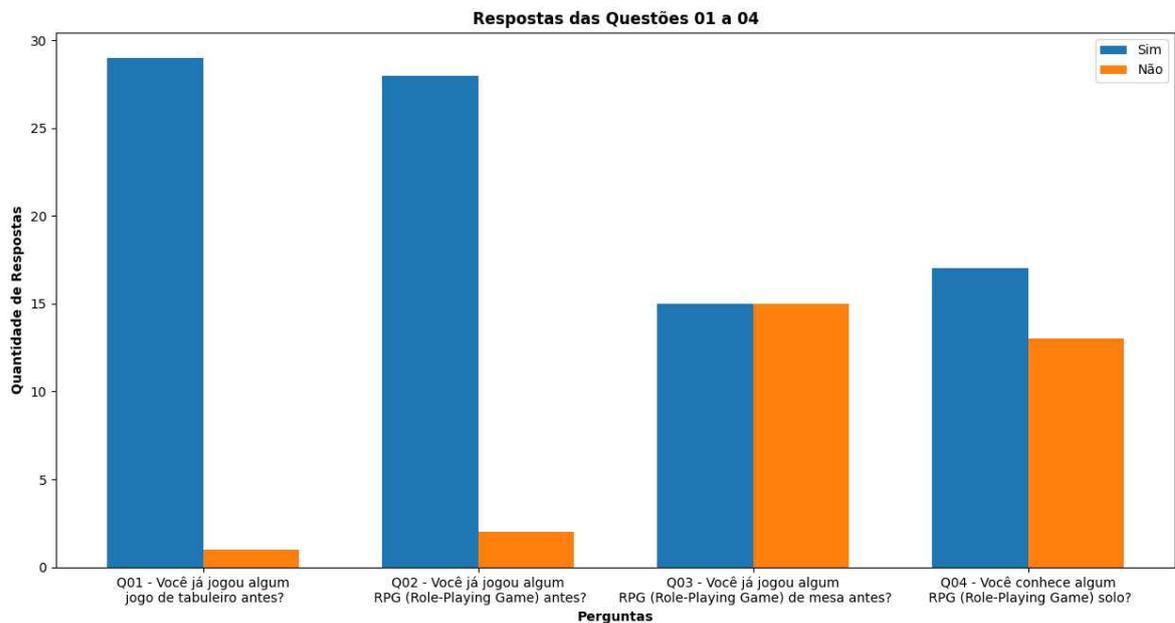
A presente pesquisa englobou uma amostragem abrangente, composta por um docente e 45 discentes do Ensino Médio, provenientes de uma instituição pública situada na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. Mais especificamente, os participantes foram selecionados entre os discentes do terceiro ano, utilizando um método de amostragem aleatória estratificada. Esse procedimento teve como objetivo assegurar uma representação equitativa das diversas turmas e contextos presentes na instituição.

### 5.1.1 Perfil dos Partícipes

A pesquisa foi iniciada com a elaboração e aplicação de um questionário sobre a percepção dos estudantes acerca do conhecimento e uso dos jogos em suas rotinas. Composto de 15 questões e implementado por meio de um formulário Google para facilitar o acesso dos respondentes, o questionário continha questões sobre a familiaridade com jogos eletrônicos e analógicos, assim como questionamentos sobre o grau de importância e influência dos jogos na rotina dos entrevistados. Todavia, apenas 30 dos 45 alunos responderam ao formulário.

Todos os participantes foram informados e esclarecidos previamente sobre a pesquisa, de modo que seu consentimento participar foi formalizado por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – vide Apêndice A. Note-se que os termos desse TCLE também foram incluídos como o primeiro elemento do formulário eletrônico.

Figura 20 – Respostas aos itens Q01 a Q04, relacionadas à experiência prévia com jogos de tabuleiro e RPGs.



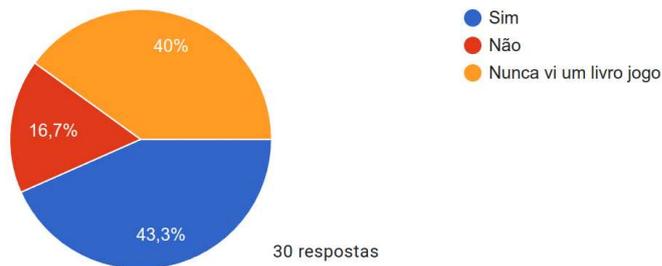
Fonte: O autor (2024).

Pela Figura 20, é possível perceber que os estudantes possuem familiaridade com jogo, sendo que quase todos experimentaram jogar algum título de tabuleiro ou alguma forma de RPG, muito provavelmente os RPGs Digitais, por conta da diferença entre as 15 pessoas que possuem experiência com RPG de mesa (Q02) e as 28 que experimentaram os RPGs. Além disso, apenas 1 pessoa disse não ter jogado algum jogo de tabuleiro e 17 participantes já experimentaram

algum RPG Solo. Além disso, como indicado na Figura 21, apesar de que vários participantes sequer viram um Livro Jogo, a maioria dos jogadores reportou ser capaz de diferenciar esse material de um RPG Solo.

Figura 21 – Distribuição das respostas à Questão 05. Uma considerável parte dos alunos consegue diferenciar um RPG Solo de um Livro Jogo. Porém uma quantidade semelhante de alunos sequer viu um Livro Jogo.

Você consegue diferenciar um Livro Jogo de um RPG Solo?



Fonte: O autor (2024).

Referente às Questões 07 e 08, respectivamente, a maioria dos alunos afirmou conhecer títulos famosos de RPG de Mesa (24 alunos) e quase todos também conhecem o papel de um mestre de jogo (27 alunos). Essas respostas (vide Figura 22) corroboram, ainda que parcialmente, os achados reportados nas questões anteriores.

Sobre mecânicas de jogos de tabuleiro, 50% dos respondentes afirma conhecer o que é um “mecanismo de jogo”, 40% afirmaram não ter certeza (i.e., podem ter alguma noção vaga sobre o conceito) e apenas 10% disseram que não. Nenhum respondente afirmou nunca ter ouvido falar sobre o assunto. Mesmo assumindo o pior cenário em que apenas os 50% possuem clareza sobre esse conceito, esse número pode ser considerado favorável à proposta.

Todavia, os achados com relação à frequência com que os participantes relataram jogar os Jogos de Tabuleiro e os RPGs Solo de mesa foram menos animadores:

- Quanto aos Jogos de Tabuleiro, a maioria reportou nunca ou raramente jogar (76,6%), na melhor hipótese mensalmente (16,7%) ou semanalmente (6,7%). Veja as barras em azul na Figura 23; e
- Já com respeito aos RPG Solo, mesmo um respondente afirmando que os joga diariamente, a maioria nunca ou raramente joga (83,3%) ou joga mensalmente (13,4%) (barras em laranja na Figura 23).

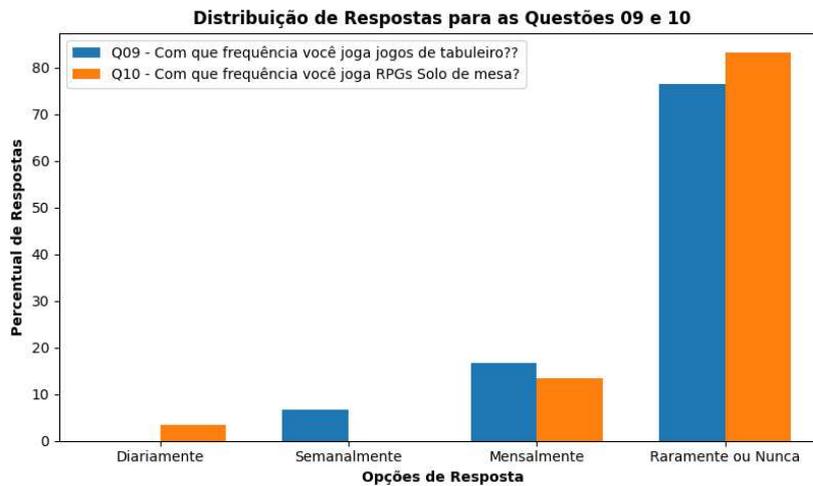
A maioria dos participantes (20) não reportou ter tentado desenvolver seus próprios

Figura 22 – Distribuição das respostas às Questões 07 e 08.



Fonte: O autor (2024).

Figura 23 – Distribuição das respostas às Questões 09 e 10 sobre a frequência com que os participantes jogam.

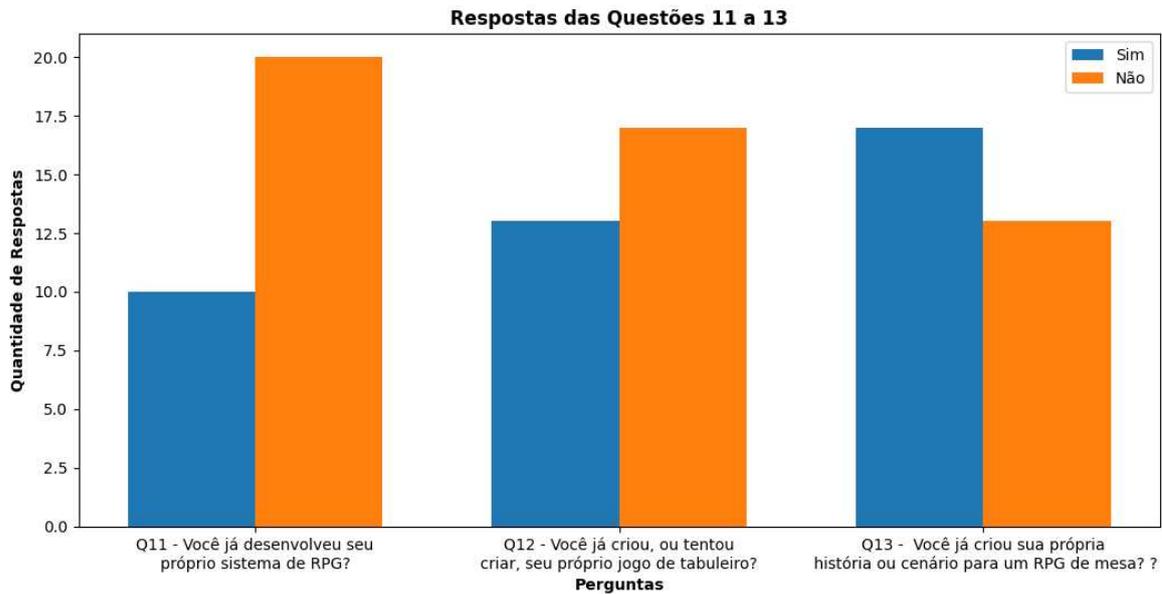


Fonte: O autor (2024).

sistemas de RPG (vide Figura 24, à esquerda), o que indicaria maior expertise e também engajamento com esse tipo de jogos. Alguém que o tentou fazer provavelmente tem alguma experiência como mestre do jogo (ROUXEL *et al.*, 2013). Por sua vez, 13 alunos tentaram desenvolver seu próprio jogo de tabuleiro enquanto 17 alunos reportaram já ter desenvolvido história ou cenário para RPGs (vide Figura 24, ao centro e à esquerda), o que sugere forte engajamento de uma porção considerável da turma com essa forma de entretenimento.

Foi animador constatar que 96,7% concordam que os RPGs de mesa podem ser uma ferramenta eficaz para contar histórias e desenvolver a imaginação (Questão 14), enquanto nenhum aluno discordou e apenas 1 aluno se disse incerto. Um resultado semelhante foi obtido

Figura 24 – Respostas aos itens Q11 a Q13, relacionadas à experiência prévia com a criação de jogos de tabuleiro, sistemas de RPG e elementos para RPG (história ou cenário).



Fonte: O autor (2024).

para o potencial dos jogos de tabuleiro no desenvolvimento de habilidades sociais: 93,3% concordaram, nenhum discordou e apenas 2 não tinham certeza. Esses resultados sugerem que os alunos não possuem uma rejeição prévia à proposta do produto e educacional, i.e., é razoável assumir que seria possível obter engajamento dessa turma nas atividades propostas na sequência didática.

### 5.1.2 Planejamento das Atividades

Em primeiro lugar, é importante salientar que os resultados da aplicação do formulário poderia ter revelado uma realidade diagonalmente oposta sobre a turma, sugerindo que a proposta teria grandes chances de prejudicar o processo de ensino aprendizagem (i.e., um falha crítica).

Dada a análise prévia dos estudantes ao longo da subseção anterior, foi possível estimar que virtualmente nenhuma alteração seria necessária ao planejamento da Sequência Didática descrita ao longo do Capítulo 4. Isso posto, foram mantidos os conteúdos (e.g., temas e jogos) elaborados e as atividades planejadas de antemão, assumindo que o perfil dos participantes sugere um alto potencial de engajamento dado seu alinhamento com a natureza da proposta.

É importante salientar que alguns jogos de cartas para múltiplos jogadores foram adquiridos pelo próprio pesquisador com recursos próprios e que esses puderam ser utilizados na aplicação da sequência didática. Em *Dixit*, os jogadores são contadores de histórias e as partidas

Figura 25 – Dixit.



Fonte: Editora Galápagos.

Figura 26 – Cangaço, um jogo temático de cartas.



Fonte: Buró de Jogos do Brasil Editora Ltda.

giram em torno de mecânicas criativas, enquanto que em *Cangaço*, os jogadores formam bandos de cangaceiros, administram recursos e competem com bandos rivais. Esses jogos são ilustrados nas Figuras 25 e 26, respectivamente.

## 5.2 Aplicação da Sequência Didática com Alunos

As atividades da sequência didática foram apresentadas ao longo de 16 aulas de 50 minutos.

### 5.2.1 *Momento 01 – Interação Inicial*

Como apontado anteriormente, o contato inicial tem o objetivo é que os discentes conheçam a proposta didático-pedagógica sobre a utilização e produção de jogos utilizando como suporte o texto literário. **Material utilizado:** Apresentação criada pelo Docente Pesquisador.

Após isso, foi realizada uma explanação sobre jogos, jogos de tabuleiro, RPGs e sua importância em um contexto educacional. Foi explicado sobre a teoria literária a sua necessidade de aprendizagem no Ensino Médio, sua ocorrência em avaliações externas e sua importância no currículo estudantil. **Material utilizado:** Apresentação criada pelo Docente Pesquisador, assim como utilização do livro didáticos para apresentar a ocorrência desses temas.

### 5.2.2 *Momento 02 – Apresentação*

Objetivou-se que os estudantes conheçam os diversos tipos de jogos existentes e suas variações. Isso envolveu a apresentação de jogos que podem servir de modelo para o processo de criação dos jogos dos estudantes. Foi priorizada a utilização de jogos *print and play*, acessíveis gratuitamente em sites da internet, tais como: Ludopedia, Galápagos, Coisinha Verde e Printertest.

Também foi importante explicitar a produção do manual de instruções a partir da visão de teóricos que estudam o processo de criação. Utilização de manuais de jogos existentes como exemplos foi suficiente para auxiliar no processo de criação do próprio manual, pois define de forma clara qual é o objetivo dessa tarefa. **Material utilizado:** jogos impressos pelo Docente Pesquisador e alguns jogos físicos (vide Figura 25 e Figura 26).

### 5.2.3 *Momento 03 – Imersão 1*

O objetivo deste momento foi testar exemplos de jogos digitais e suas variações. Neste momento foram propostos alguns jogos digitais de livre escolha dos discentes. As turmas foram levadas para o Laboratório Educacional de Informática (LEI) e lhes foi permitido que sites de jogos fossem acessados para a testagem de jogos. Sites como [poki.com/br](http://poki.com/br), [1001jogos.com.br](http://1001jogos.com.br) e

clickjogos.com.br foram escolhidos devido à variedade de títulos e sistemas disponíveis. Alguns alunos inclusive propuseram jogos fora dessa listagem (vide Figura 27).

Figura 27 – Metaverse Sandbox.



Fonte: O autor (2024).

É preciso relatar que esse momento pode ser considerado como pouco produtivo, pois devido à imensa quantidade de títulos existentes nos sites, o tempo despendido para a escolha do que jogar foi um fator determinante para inibir o pleno aproveitamento desse encontro *in loco*.

#### 5.2.4 Momento 04 – Imersão 2

O objetivo foi apresentar exemplos de jogos de tabuleiro e suas variações por meio de testagem. Neste momento, é mister que os discentes participem ativamente da escolha e testagem dos jogos. Neste primeiro momento de imersão os discentes podem escolher os mais diferentes tipos de jogos sem uma preocupação de concordância com o que será produzido posteriormente. É um momento de utilização das mais diversos jogos e mecânicas.

Neste momento jogos de tabuleiros antigos, também como, como Damas, Xadrez, Jogo da Onça, dentre outros podem ser explorados tanto quanto os modernos, e suas diferentes classificações e categorias de acordo com o portal Ludopedia<sup>1</sup>, destacando-se:

<sup>1</sup> <https://ludopedia.com.br/categorias>. Acessado em 29/04/2024.

- *Eurogames* são jogos com regras simplificadas, pouca sorte e muita estratégia. Surgiram na Alemanha e se espalharam pela Europa;
- *Jogos de Guerra* simulam táticas de batalha e períodos históricos de guerras;
- Jogos de Gargas são uma combinação de peças e tabuleiros com baralhos especiais, podendo existir variações; e
- Jogos de estilo americano, caracterizados por regras complexas e extensos manuais.

Foi decidido, em conjunto com os discentes, a não utilização desses tipos como modelos para a testagem, devido à complexidade, valor de aquisição e tamanho do jogo, o que inviabilizaria a sua compreensão e utilização no curto período disponível para a testagem.

**Material utilizado:** Jogos Impressos e exemplares físicos decididos para a apresentação e testagem. A maioria dos títulos vem da curadoria apresentada na subseção 4.3.4.

É preciso salientar que esses títulos mesmo não sendo títulos criados como RPG solos, são facilmente adaptados para a realidade do projeto e foram propostos pelo docente e escolhidos pelo visual, facilidade de reprodução e facilidade de jogabilidade — requisitos fundamentais para a utilização em sala de aula.

#### 5.2.4.1 *Momento 05 – Construção Narrativa*

De uma forma geral, o objetivo desta etapa do projeto de jogo é conhecer a estrutura narrativa de um texto e sua utilização na produção de jogos. Neste momento da pesquisa, as mecânicas e a apresentação visual dos jogos foram deixadas temporariamente de lado. Assim, foi abordado o processo de criação de um texto narrativo para o jogo proposto.

Foi sugerida uma oficina de criação textual que englobasse a criação de um pequeno texto narrativo que poderia ser utilizado como mote para a criação de uma aventura ou de um possível jogo de tabuleiro. Neste momento foi sugerida a leitura de poemas, contos e textos aleatórios, mas dentro de um contexto temporal literário, que poderiam sugerir a criação de uma narrativa ficcional e posteriormente o processo de criação de um jogo.

#### 5.2.4.2 *Momento 06 – Jogabilidade*

Nessa etapa, o objetivo foi utilizar o RPG Solo de mesa como uma ferramenta de criação textual. Neste momento foi explicado o RPGS e suas características. Visando facilitar a compreensão, optou-se por partir de jogos existentes encontrados, os quais poderiam servir

como um modelo. Bons exemplos foram encontrados na revista online Jogador Solo<sup>2</sup>, de autoria de Tiago Alves de Moraes. Além disso, foram explorados diversos sistemas encontrados para esse tipo de jogo. A facilidade de criação de partidas e as diversas opções de sistemas foram de grande valia para que os discentes abraçassem em definitivo o processo de criação dessa modalidade de RPG.

#### 5.2.4.3 *Momento 07 – Criação*

O objetivo do projeto nessa etapa foi o de iniciar o processo de criação do RPG Solo, suas regras e características particulares. Nesse momento, foram propostos textos lineares e não lineares para a criação de um RPG Solo a partir desses textos propostos. Em alguns casos também foram consideradas variações para suportar até quatro jogadores, contanto que não fosse necessário um mestre e tudo pudesse ser resolvido com o lançamento de dados, i.e., o uso do Oráculo .

É importante salientar que os textos lineares e não lineares escolhidos foram devidamente selecionados com o que mais se assemelhasse a uma narrativa que pudesse ser transformados em uma “aventura” ou partida de RPG. Escolas literárias como o Romantismo, Trovadorismo e alguns textos e livros do Modernismo se encaixavam nesse quesito, sendo escolhidas para facilitar o processo de criação do jogo. É importante lembrar que não foi admitido que os textos fugissem da proposta curricular do Ensino Médio, já que a avaliação do projeto se dará a partir do entendimento do discente com os textos e conteúdos propostos para a criação dos seus jogos.

Percebeu-se que este momento foi de suma importância para se trabalhar a interdisciplinaridade e a utilização de diversas ferramentas tanto digitais quanto analógicas. O uso do *smartphone* e de recursos digitais como sites, aplicativos e uma pesquisa elaborada para o processo de criação do RPG solo, suas variações e construção foi fundamental para o bom desenvolvimento dos jogos. O trabalho em equipe também foi estimulado, assim como a gestão de situações adversas na construção do produto, bem como no entendimento dos textos.

#### 5.2.4.4 *Momento 08 – Testagem*

Esse momento final consistiu em testar e reproduzir o jogo criado. Foi o momento de finalização do projeto que visou apresentar os jogos e suas características, bem como a

<sup>2</sup> <https://tdetudo3785.wixsite.com/jogadorsolo>

seus respectivos manuais de instrução ou regras. Um requisito mantido ao longo dos projetos dos jogos foi a necessidade de que os produtos finais fossem de fácil reprodução, seguindo o exemplo dos jogos *print and play* testados anteriormente. Além disso, sua utilização também deveria primar pela simplicidade, não sendo necessários visuais elaborados ou apresentações dispendiosas e chamativas. **Material utilizado:** Jogos criados impressos.

### 5.3 Resultados Obtidos

A análise da produção dos jogos no formato RPG, com foco na versão solo, revelou uma diversidade notável de abordagens e estilos de implementação. Essa diversidade é ilustrada na Tabela 4, a qual contém uma compilação dos principais elementos narrativos identificados nos jogos analisados e que foram cruciais para o desenvolvimento de uma experiência narrativa e jogável, destacando a frequência de sua ocorrência. Além disso, é importante destacar a evolução na complexidade narrativa ao longo dos jogos, sugerindo que a imersão dos estudantes nos momentos da sequência didática lhes proporcionou uma experiência com o conteúdo e as subjetividades do texto literário.

Tabela 4 – Elementos narrativos encontrados nos RPGs Solos produzidos pelos estudantes e sua frequência.

Elemento Narrativo	Frequência (%)
personagens complexos	78
tramas intrincadas	65
escolhas significativas	92
ambientes dinâmicos	53

Fonte: O autor (2024).

Essa conclusão de que produzir um RPG Solo possui potencial para contribuir significativamente é para a compreensão de textos literários é corroborada pela melhora no desempenho dos estudantes. É notória a melhoria considerando os índices obtidos antes e após a utilização do produto educacional, tendo por base as avaliações realizadas e adotando uma escala com conceitos que vão de 0 a 100 pontos. Antes do RPG Solo, a média dos estudantes foi de 65 pontos, com desvio padrão arredondado para 12 pontos. Essa média passou para 85, com desvio padrão arredondado para 8 pontos. A produção dos jogos por parte dos discentes foi intensa e estimulante, mas é preciso pontuar que alguns dos produtos não estavam dentro das mínimas características do RPG solo e de suas variações. O uso de textos lineares e não lineares

foi incentivado já que possuem as características de narrar histórias de forma cronológica e sequencial, permitindo múltiplas interpretações devido à subjetividade do autor. Já os textos não lineares se desenvolvem de maneira descontínua, com saltos e quebras no tempo e espaço, confundindo o tempo cronológico com o psicológico; poemas são exemplos de textos não lineares. Textos literários são conotativos e não têm uma utilidade prática definida, cabendo ao leitor atribuir funções como reflexão, emoção ou diversão. Os Estudantes deveriam transformar essas orientações em uma experiência jogável, criando um jogo RPG solo de maneira simplificada e conforme suas preferências.

O processo criativo dos jogos se deu inicialmente com a leitura de poemas ou textos e a pesquisa sobre os diversos aspectos contidos nos textos.

#### **5.4 Discussão dos Resultados**

A análise realizada destacou um padrão consistente de alto engajamento durante as atividades com jogos e em seu respectivo processo de criação em sala de aula. Os relatos dos alunos enfatizaram a experiência imersiva e interativa proporcionada pelos jogos como um fator determinante para o aumento do interesse e envolvimento nas disciplinas abordadas.

Observou-se também que a narrativa assumiu um papel central, oferecendo uma experiência imersiva e desafiadora para o jogador. A complexidade das tramas, aliada à capacidade de adaptação do jogo às escolhas individuais do jogador, além da percepção e do desenvolvimento de temas literários propostos pelo professor, destacou-se como um fator crucial na efetivação do RPG Solo como uma experiência envolvente.

É necessário pontuar que enquanto alguns demonstraram entusiasmo em relação ao potencial dos jogos como ferramenta pedagógica, outros manifestaram reservas quanto à seriedade do processo como ferramenta de aprendizagem. O espectro de opiniões variou desde a visão dos jogos como um recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem até considerações sobre possíveis conflitos com os objetivos educacionais predefinidos e com avaliações externas à escola, como o ENEM e vestibulares.

Por fim, o experimento revelou uma série de desafios enfrentados pelo professor e pelos alunos durante o processo de produção de jogos em sala de aula. Estes incluíram limitações tecnológicas (e.g., computadores defasados e qualidade da conexão com a internet), limitações materiais, falta de recursos adequados e a necessidade de desenvolver habilidades específicas relacionadas ao design e programação de jogos, além do conteúdo a ser trabalhado

não ser devidamente explorado em livros e materiais didáticos. Apesar desses obstáculos, os participantes reconheceram os benefícios do processo, destacando o estímulo à criatividade, a compreensão de teorias diversas, o conhecimento de mecanismos e técnicas de design e o fortalecimento das habilidades colaborativas.

## 6 CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS

Esta pesquisa contribui significativamente para a literatura acadêmica sobre o uso e produção de jogos em sala de aula, principalmente na modalidade de RPG solo e suas variações, fornecendo *insights* valiosos para a prática pedagógica.

Ao reconhecer os benefícios potenciais destes jogos como uma ferramenta educacional, também identifica os desafios práticos associados à sua implementação, criação e utilização. Este trabalho visa informar políticas e práticas educacionais que promovam uma integração eficaz e significativa do design de jogos no contexto escolar.

Os resultados deste estudo corroboram pesquisas anteriores que apontam para o potencial dos jogos como ferramenta educacional para promover o engajamento dos alunos e facilitar a aprendizagem. No entanto, as diferentes percepções dos professores e os desafios identificados na produção de jogos evidenciam a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis e adaptáveis, que integrem efetivamente esses recursos ao currículo escolar.

Além disso, o reconhecimento das barreiras enfrentadas pelo educador e ps estudantes envolvidos na pesquisa sugere a importância de investimentos em infraestrutura tecnológica e programas de capacitação docente, além de um amplo estudo de utilização e criação de metodologias ativas em uma tentativa de maximizar, conhecer e utilizar os benefícios dos jogos e seu processo criativo no ambiente educacional.

Os principais trabalhos futuros a partir desta pesquisa incluem avaliações em situações mais favoráveis, visto que a pandemia pode ter afetado significativamente todos os processos. Também é importante destacar que jogos e ferramentas também podem ser levantados, criados, aprimorados e projetados especificamente para suportar a sequência didática proposta. Além disso, recomenda-se um estudo mais amplo, envolvendo um número maior de professores e de turmas, bem como aplicado aos diversos anos do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- ABRINQ. **Brinquedos 2024 Estatísticas**. [s. n.], 2024. Disponível em: <http://www.abrinq.com.br/wp-content/uploads/2024/02/Anu%C3%A1rio-Estat%C3%ADstico-2024.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- ALBUQUERQUE, R. S. d. Educação em tempos de pandemia: sentimentos e percepções dos professores. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1–5, 2021.
- ALMEIDA, D. M. S. **Os desafios do ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia da COVID-19**. Dissertação (B.S. thesis) – Universidade Federal de Pernambuco, 2022.
- ALVES, L. M. **Gamificação na educação**. [S. l.]: Clube de Autores, 2018.
- AMBROSE, G.; HARRIS, P. **Design Thinking, 1ª edição (Português)**. [S. l.]: Bookman, 2011. ISBN 978-8577807543.
- ANJOS, A. **Os primeiros jogos de tabuleiro da história**. [S. l.]: Obvious, 2013.
- ANTUNES, I. Aula de português: encontro & interação. In: . [S. l.]: Partábola Editorial, 2003.
- ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. **Recherches en didactique des mathématiques**, Grenoble, v. 9, n. 3, p. 281–308, 1988.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. [S. l.]: Penso Editora, 2017.
- BARROS, P. R. P. D. A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura. **UNISALESIANO–Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium**. Lins, 2013.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011.
- BETTOCCHI, E.; KLIMICK, C.; REZENDE, R. The incorporeal project: Teaching through tabletop rpgs in brazil. **Analog Game Studies**, v. 3, 2016.
- BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119–143, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. d. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, p. 45–62, 2013.
- BOWMAN, S. L. **The functions of role-playing games: How participants create community, solve problems and explore identity**. [S. l.]: McFarland, 2010.
- BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. d. F. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para sala de aula**. São Paulo: Global, 2009.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Brasília, DF: MEC, Ministério da Educação**, Brasília, 1999.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 1, 2017. ISSN 1677-7042.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Portaria nº 187, de 22 de abril de 2021. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, Brasília, 2021.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. [S. l.]: Editora Vozes Limitada, 2017.

CANDIDO, A.; MENDONÇA, O. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8ª edição. São Paulo: Todavia, 2023.

CAPELLATO, P.; RIBEIRO, L. M. S.; SACHS, D. Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem utilizando seminários como ferramentas educacionais no componente curricular química geral. **Research, Society and Development**, Grupo de Pesquisa Metodologias em Ensino e Aprendizagem em Ciências, v. 8, n. 6, p. e50861090, 2019.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38–46, 2020.

CARISSIMI, L. B. **O jogo como suporte pedagógico e a utilização de documentos no ensino da história**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, 2016.

CARVALHO, S. M. de; OBREGON, R. d. F. A. **Design Educacional para processos de Gamificação**. [S. l.]: Pimenta Cultural, 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. [S. l.]: Paz e terra São Paulo, 2005. v. 1.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. [S. l.]: Atual, 2013. v. 2.

COLLINS, K. **Game sound: an introduction to the history, theory, and practice of video game music and sound design**. [S. l.]: Mit Press, 2008.

COSTA, J. E.; ROCHA, F. B. N. da; FILHO, J. A. de C.; MAIA, J. G. R.; NASCIMENTO, G. M. do. Validação da narrativa interativa gamificada (nig) jornada da mel para a aprendizagem de matemática financeira. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, v. 18, p. e022007–e022007, 2024.

COSTA, V. R.; FRANCO, A. de Oliveira da R.; MAIA, J. G. R. Historical representation and game mechanics: A case study on wii. In: **Proceedings of SBGames – Culture Track – Full Papers**. Curitiba: SBC, 2017. p. 872–881.

COUNCIL, D. **The Double Diamond. A universally accepted depiction of the design process**. [s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.designcouncil.org.uk/our-resources/the-double-diamond/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

COUTINHO, E. F. **Literatura comparada: textos fundadores**. [S. l.]: Rocco, 2011.

COUTINHO, E. F.; MAIA, J. G. R. Um relato das percepções dos alunos sobre o desenvolvimento de tecnologias aplicadas a produtos educacionais. **RENOTE**, v. 19, n. 2, p. 262–271, 2021.

- CUPERTINO, E. R. **Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria.** [S. l.]: biblioteca24horas, 2008.
- FERREIRA-COSTA, R.; LIMA, A.; RODRIGUES, F.; GALHARDO, E. O role playing game (rpg) como ferramenta de aprendizagem no ensino fundamental e médio. **São Paulo**, p. 108–120, 2007.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** [S. l.]: Cortez, 1989.
- FONSECA, S. M.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, Universidade Federal de Sergipe, v. 17, n. 2, p. 185–197, 2017.
- FRANCO, A. O.; MAIA, J. G.; NETO, J. A.; GOMES, F. A. An interactive storytelling model for non-player characters on electronic rpgs. In: IEEE. **2015 14th Brazilian Symposium on Computer Games and Digital Entertainment (SBGames)**. [S. l.], 2015. p. 52–60.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** [S. l.]: Editora Paz e terra, 2014.
- FRIAS, E. R. **Jogo das representações (RPG) e aspectos da moral autônoma.** Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2009.
- FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; WEBER, S. Etapas e fases da narrativa na perspectiva sistêmico-funcional. **Cadernos do IL**, n. 52, p. 162–181, 2016.
- GANZELA, M. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**, p. 45–58, 2018.
- GEE, J. P.; HAYES, E. R. **Language and learning in the digital age.** [S. l.]: Routledge, 2011.
- GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa.** [S. l.]: Atlas São Paulo, 2002. v. 4.
- GIL, H. Nativos digitais, migrantes digitais e adultos mais idosos: pontes para a inclusão. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 2, p. 163–183, 2019.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** [S. l.]: Perspectiva, 1971.
- HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBEK, R. *et al.* Mda: A formal approach to game design and game research. In: SAN JOSE, CA. **Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI.** [S. l.], 2004. v. 4, n. 1, p. 1722.
- ILIEVA, A. Cultural languages of role-playing. **International Journal of Role-Playing**, n. 4, p. 26–38, 2013.
- JENKINS, H. Game design as narrative architecture. **Computer**, v. 44, n. 3, p. 118–130, 2004.
- JUNIOR, T. P. de S.; SANTOS, S. L. C. dos. Jogos de oposição: nova metodologia de ensino dos esportes de combate. **Lecturas: Educacion Fisica y Deportes**, v. 141, p. 1–4, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** [S. l.]: Cortez editora, 2017.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto.** [S. l.]: Contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** [S. l.]: Contexto, 2014.

- LOURENÇO, C. E. Anatomia de uma aventura de rpg: o processo de criação passo a passo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação. São Paulo: Devir**, p. 20–60, 2004.
- MALONE, T. W.; LEPPER, M. R. Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In: **Aptitude, learning, and instruction**. [S. l.]: Routledge, 2021. p. 223–254.
- MARCATTO, A. **Saindo do quadro: uma metodologia educacional lúdica e participativa baseada no role playing game**. [S. l.]: Edição do autor, 1996.
- MARCATTO, A. Rpg como instrumento de ensino e aprendizagem: uma abordagem psicológica. **Simpósio RPG & Educação**, v. 1, p. 152–179, 2002.
- MORÁN, J. *et al.* Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15–33, 2015.
- MOREIRA, M. E. S.; CRUZ, I. L. da S.; SALES, M. E. N.; MOREIRA, N. I. T.; FREIRE, H. de C.; MARTINS, G. A.; AVELINO, G. H. F.; JÚNIOR, S. de A.; POPOLIM, R. S. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia covid-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281–6290, 2020.
- NUNES, B. **O texto na sala de aula: prática da análise textual**. [S. l.]: Contexto, 2005.
- PAVÃO, A. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role playing games (RPG)**. [S. l.]: Devir, 2000.
- PIRES, L. H. G. Rpg: uma construção interdisciplinar do conhecimento. **Anais do I Simpósio RPG & Educação. São Paulo: Devir**, p. 92–121, 2004.
- PISCHETOLA, M.; HEINSFELD, B. D. Technologies and teacher’s motivational style: A research study in brazilian public schools. **Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)**, n. 17, p. 163–177, 2018.
- RIYIS, M. T. **Simples: Sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora. São Paulo: Ed. do Autor**, 2004.
- RODRIGUES, S. **Roleplaying Game ea pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game**. [S. l.]: Bertrand Brasil, 2004.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. **Dungeons & Dragons: Livro do Jogador**. São Paulo: Devir, 2013.
- SALDANHA, A. A.; BATISTA, J. R. M. A concepção do role-playing game (rpg) em jogadores sistemáticos. **Psicologia: ciência e profissão**, SciELO Brasil, v. 29, p. 700–717, 2009.
- SCHELL, J. **The Art of Game Design: A book of lenses**. [S. l.]: CRC press, 2008.
- SUITS, B. **The grasshopper-: games, life and utopia**. [S. l.]: Broadview Press, 2014.
- SWINK, S. **Game feel: a game designer’s guide to virtual sensation**. [S. l.]: CRC press, 2008.
- TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em foco**, v. 7, n. 2, 2017.

TURNER, V.; ABRAHAMS, R.; HARRIS, A. **The ritual process: Structure and anti-structure**. [S. l.]: Routledge, 2017.

VEBBER, G. C.; SILVA, F. P. d.; SCHERER, F. d. V. Design de games educativos com a participação do usuário: uma revisão sistemática. **Educação gráfica**. v. 26, n. 2 (ago. 2022), p. 271-290, 2022.

ZAGAL, J. P.; DETERDING, S. Role-playing game studies: Transmedia foundations. **(No Title)**.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. [S. l.]: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

## APÊNDICE A – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos pais e responsáveis dos participantes.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **Robson de Sousa Morais**, aluno do **Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional (PPGTE)** da **Universidade Federal do Ceará (UFC)**, para participar de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título **“A co-criação de jogos como Metodologia Ativa no Ensino de Literatura no Ensino Médio”** tem como objetivo propor a criação de jogos em cooperação, como ferramenta para a compreensão de textos literários com alunos dos anos finais. Dessa forma, a sua participação poderá trazer como benefícios validar a usabilidade da metodologia proposta. Para a sua realização, é necessário que os envolvidos (e.g., professores, técnicos administrativos escolares e gestores) respondam a este questionário, ressaltando-se que a sua colaboração é de *caráter voluntário e não implica em remuneração*. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa e se for de sua vontade encerrar sua participação.

O questionário possui perguntas simples e deve tomar aproximadamente 20 minutos (o tempo de aplicação dependerá da pesquisa) do seu tempo. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Seus dados pessoais e outras informações que possam identificar você serão mantidos em segredo;
2. Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos; e
3. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada.

**Endereço da responsável pela pesquisa:**

Pesquisador Responsável: Robson de Sousa Morais

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC) / Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional

Endereço: (PPGTE) Bloco Acadêmico do Instituto UFC Virtual, Campus do PICI - CEP 60440-554 - Fortaleza, Ceará, Brasil

Telefones para contato: (85) 9 99129358

E-mail: robson.morais@alu.ufc.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o pesquisador responsável.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG:

\_\_\_\_\_ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

Pesquisador: Robson de Sousa Morais

Responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_