



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
GRADUAÇÃO EM LETRAS

LUCIANE COSTA OLIVEIRA

**O RPG COMO ALTERNATIVA DE ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA:**

Utilizando a imaginação como recurso pedagógico

Porto Nacional - TO
2019

LUCIANE COSTA OLIVEIRA

**O RPG COMO ALTERNATIVA DE ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA:**

Utilizando a imaginação como recurso pedagógico

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras da
Universidade Federal do Tocantins, campus
de Porto Nacional, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Me. Fábio Nascimento
Sandes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

O48r Oliveira, Luciane Costa.

O RPG como alternativa de ensino de língua inglesa : Utilizando a imaginação como recurso pedagógico. / Luciane Costa Oliveira. – Porto Nacional, TO, 2019.

37 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas, 2019.

Orientador: Fábio Nascimento Sandes

1. Aprendizagem de Língua Inglesa. 2. RPG. 3. Jogos. 4. Imaginação. I. Título

CDD 420

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUCIANE COSTA OLIVEIRA

O RPG COMO ALTERNATIVA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:

Utilizando a imaginação como recurso pedagógico

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras da
Universidade Federal do Tocantins, campus
de Porto Nacional, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em Letras.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Me. Fábio Nascimento Sandes
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof. Me. Felipe de Almeida Coura
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof. Me. Silvana Fernandes de Andrade
Universidade Federal do Tocantins – UFT

Porto Nacional, 19 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a minha mãe, Lucimá, que sob o bombardeio de tantos acontecimentos na vida nunca deixou de acreditar em mim. Fez ininterruptos partos, todos meus, ao longo desses anos, para que eu pudesse (r)existir com dignidade e amor. Agradeço ao meu pai por seu amor constante e por sempre fazer de tudo que está ao seu alcance para me garantir o bem estar. Agradeço ao meu querido amigo Hiago, pela amizade, compreensão, por sempre ouvir minhas reclamações e lamentações sem fim, por todos os bons momentos e pelo seu valioso tempo. Sem você 2019 não teria chegado. À minha psicóloga, Bruna Sena, muito obrigada por me ajudar a tentar aprender a ressignificar a preciosidade que pode ser a vida. Por fim, imenso agradecimento a meu caro orientador, Professor Fábio Sandes, que, parafraseando Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia, é Professor a favor da esperança e que sempre me anima apesar de tudo. Obrigada por compartilhar a riqueza que é a prática pedagógica transformadora.

“É preciso que as pessoas racionais perdoem aquelas que escutam os Demônios do Tinteiro.” Gaston Bachelard

RESUMO

De forma geral, é dito que a aprendizagem efetiva do inglês acaba consistindo no domínio satisfatório das quatro competências que são: ler, entender, escrever e falar. Assim, o aprendizado do inglês acaba possibilitando o aumento da percepção do sujeito enquanto cidadão atuante na sociedade. É nesse contexto que as escolas têm um papel extremamente importante na formação de sujeitos que tenham conhecimento referente à Língua Inglesa (LI). O presente trabalho tem como objetivo refletir de que forma a imaginação pode ser utilizada como um recurso pedagógico a partir da utilização dos recursos existentes no *Roleplaying Game* (RPG). Para isso, foi realizado um estudo de caso sobre o tema, em uma escola pública de Porto Nacional – TO, para 18 alunos da 3ª série do ensino médio. Logo, concluiu-se que os jogos tem um papel extremamente importante nos dias atuais e que com o RPG não é diferente, pois, utilizando-o é possível utilizar a LI como uma forma de aumentar as perspectivas de formação cultural e cidadã, além de ampliar a comunicação em um tempo de interação social e imediata.

Palavras-chave: Aprendizagem de Língua Inglesa. RPG. Jogos . Imaginação.

ABSTRACT

In general, it is said that the effective learning of English consists in a satisfactory domain of four skills which are: reading, listening, speaking and writing. Thus, the learning of English allows increasing the perception of the person as an active citizen in society. It is in this context that schools have an extremely important role in the formation of people who have knowledge in the English Language. The present study aims to reflect upon how the imagination can be used as a pedagogical resource from the use of existing resources in the Roleplaying Game (RPG). To do this, we conducted a case study on the topic, in a public school of Porto Nacional-TO, for 18 students from the third grade of high school. Therefore, it was concluded that the games play an extremely important role in the present days and that with the RPG is no different, because by using it, it is possible to use the English Language as a way to increase the prospects of cultural and citizen education, as well as to expand the communication in a time of social and immediate interaction.

Key words: English learning. RPG. Games. Imagination

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem de uma das versões do jogo Super Mario Bros.....	20
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (ZOOMING OUT TO ZOOMING IN....	13
2.1	O processo de ensino aprendizagem	13
3	O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	16
4	OS JOGOS DIGITAIS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM	20
5	A IMAGINAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO	23
6	PANORAMA SOBRE O ROLEPLAYING GAME	25
6.1	A aprendizagem a partir do Roleplaying Game (RPG)	26
7	ESTUDO DE CASO E ANÁLISE DE DADOS	28
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS	33
	APÊNDICES.....	38

1 INTRODUÇÃO

Quando chegamos aqui no mundo nos deparamos com toda sua complexidade como se fosse algo simples, até que em cada etapa de nossas vidas vai acontecendo algo inevitável e interessante, a que damos o nome de significação. Pensando nisso, por ser algo que faz parte da trajetória humana e, a partir da reflexão que passou a me intrigar, pela descoberta recente do RPG como estratégia pedagógica, levantamos o questionamento de como podemos utilizar as coisas da língua para explicar as coisas do mundo, fazendo uso do repertório espacial (PENNYCOOK, 2018) que temos à nossa disposição através do uso da imaginação (RODRIGUES, 2004).

Segundo Bertil Malmberg (1972, p. 97, apud DELEUZE, 2000, p. 15) “A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como manchas de óleo”. A partir desse conceito rizomático, podemos atrelar a possibilidade de ressignificar o ensino da Língua Inglesa, como sendo fluída e essencialmente heterogênea, com o uso de uma proposta pedagógica ludocriativa, que é o RPG. Não deixando para trás a razão, mas dando a possibilidade de que se veja através dos “óculos da imaginação”.

Pessoalmente desde criança eu me aventuro com jogos. Tudo começou com meu vizinho recém-chegado do Japão. Ele tinha todo tipo de brinquedo e jogos que uma criança gostaria de ter, desde alguns *game boy* da Nintendo, cartas do *Yu-gi-oh*, *beyblades*, roupas e armas dos *powers rangers* e outros brinquedos muito divertidos e interativos. Na Adolescência, conheci Harry Potter e sempre colecionei alguns artefatos do mundo bruxo, todavia só conheci o termo RPG em 2015, quando um amigo sempre negava meus convites aos domingos, porque se reunia com outros amigos dele pra jogar *Yu-gi-oh*. Só então passei a entender o conceito de RPG, que, para Cupertino (2008, p. 27): “um jogo ficcional, cujo objetivo é a narrativa lúdica, como também a oralidade, culminando em uma “atividade de autoria e co-autoria” (*sic.*)

Na época da descoberta, já era acadêmica de Letras. Todavia, apenas em 2018 foram apresentadas pelo professor Fábio Sandes propostas de abordagem utilizando o RPG como objeto de estudo. A trajetória abriu questionamentos que venho tentando responder, desde então, como por exemplo, o que poderia ser feito para aliar o RPG à educação?

Diante das reflexões acerca das questões levantadas, através das lentes da Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 2018), enxerguei a possibilidade de que fosse incentivado o processo de construção de sentidos que acontecem nos jogos, exercitando a imaginação, objetivo desse trabalho, pois as criações das narrativas sempre dependem da capacidade que terão os alunos/jogadores em construir novas relações.

Este trabalho é fruto de um estudo de caso, realizado em uma escola pública de Porto Nacional – TO, durante a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua inglesa e Literatura IV, e também de minha vivência pessoal com o RPG e todas as suas possíveis extensões, tendo como objetivo, a princípio, apresentar o RPG como uma estratégia para o ensino de Língua Inglesa a partir do uso da imaginação como recurso pedagógico.

O Objetivo do estudo de caso citado foi elaborar uma oficina de RPG e apresentá-la numa escola pública do município de Porto Nacional – TO, além de refletir sobre os processos do uso da imaginação como recurso pedagógico.

Para cumprir esse objetivo utilizamos a fundamentação teórica a seguir para embasar a metodologia de estudo de caso e auxiliar na análise dos dados gerados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (ZOOMING OUT TO ZOOMING IN)

Ao ler a fundamentação teórica, o leitor perceberá a necessidade de discutir como se dá o processo de ensino e aprendizagem em termos de cognição humana. Partindo desse ponto, apresentaremos expectativas para o ensino de Língua Inglesa e introduziremos os jogos digitais como oportunidades de aprendizagem. De modo a concluir as teorizações, inserimos a imaginação como recurso pedagógico e a aprendizagem a partir dos *roleplaying games*.

2.1 O processo de ensino aprendizagem

Jean Piaget foi o precursor do termo “construtivismo” no século XX (VON GLASERSFELD, 1998), quando escreveu sua obra *Logique et connaissance scientifique*, de 1967. Piaget tenta abordar as teorias do conhecimento, a partir da investigação da gênese das estruturas cognitivas do sujeito. A partir de então surgiu uma nova corrente teórica, posteriormente denominada Construtivismo – em que o desenvolvimento da inteligência é determinado por ações mútuas entre o indivíduo e o meio de modo dinâmico, lúdico, crítico e individualizado.

Nessa teoria, o professor deixa de ser um transmissor para se tornar um mediador do conhecimento que estimula a procura, a descoberta, a assimilação e a acomodação do conhecimento. Este se utiliza de esquemas mentais preexistentes do aluno em relação ao mundo exterior.

A educação deve respeitar as fases de desenvolvimento da criança que ocorrem em velocidades e faixas etárias diferentes. O educando é visto de modo único pelo educador que, na construção do conhecimento, desenvolve suas potencialidades através de um ensino aprendizagem mais significativo.

Vygotsky, outro teórico relevante para essa discussão, atribui uma grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Para ele, a maturação biológica vem em segundo plano no desenvolvimento da complexidade do comportamento humano, já que essas dependem da interação do sujeito com o meio social (REGO, 1995).

Cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns. As pessoas cooperam

pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos (CAMPOS, SANTORO, *et al.*, 2003, p. 25).

A aprendizagem cooperativa é uma proposta pedagógica em que os estudantes ajudam-se no processo de ensino-aprendizado, atuando como parceiros entre si e o educador, com o objetivo de aprender (CAMPOS; SANTORO *et al.*, 2003).

As teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nas ações de ensinar e aprender iniciando pelo reconhecimento da evolução cognitiva do indivíduo e explicam a relação entre o conhecimento preexistente e o novo conhecimento e envolve identificação pessoal e interação com outros indivíduos (CAMPOS, SANTORO, *et al.*, 2003).

No que tange o socioconstrutivismo, nos é interessante o processo de mediação, que sem o mesmo, acredita Vygotsky (2007), o ser humano não teria desenvolvido a representação externa com instrumentos: a mediação social. Em comum com o construtivismo, essa abordagem tem a convicção de que o conhecimento é uma produção social.

Desse modo, o desenvolvimento está relacionado ao contexto sociocultural em que o sujeito se insere de forma dinâmica. Explicando o processo de desenvolvimento psicológico, pode-se afirmar que:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (REGO, 1995,p.52).

Na perspectiva Vygotskiana, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado de modo social pelos signos para solucionar um dado problema (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.). “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (REGO, 1995, p.99).

Para Freire (1996) ensinar não significa apenas transferir conhecimento, mas possibilitar sua produção e construção. O educador aprende ao ensinar e o aluno, por sua vez, ensina ao aprender. Para ele, não há docência sem discência.

Assim, há uma necessidade de se concentrar na estratégia de aprendizagem e apoiar o aluno através de ideias inovadoras. Em nossa leitura, percebemos uma aproximação de ideias entre o Construtivismo e a Linguística Aplicada Pós-humanista (PENNYCOOK, 2018), sobretudo pelo fato do Construtivismo levar em consideração as ações mútuas, os agenciamentos entre o indivíduo e o meio de modo dinâmico e fluido (DELEUZE E GUATARRI, 2000).

Dentro da concepção sócio-construtivista, podemos afirmar que o papel do professor seria o mesmo de um mestre de RPG, visto que assume o papel de mediador, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ora propondo desafios, ora direcionando, dando ferramentas e possibilidades para que haja construção de sentidos e, assim, na condição de mestre no RPG, o professor tem a possibilidade de começar uma narrativa e deixar que os alunos, ou jogadores, desenvolvam o curso da história, sendo aqui o aluno um sujeito ativo, construtor de suas cognições.

3 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Tendo discutido as teorias as do conhecimento supracitadas, vale atrela-las aos estudos relacionados ao ensino da Língua Inglesa (LI).

A Língua Inglesa pode ser qualificada como ferramenta de comunicação, que está inserida no meio social e cultural. Diante disso, a LI não se resume apenas em um conjunto de regras gramaticais, vocabulários e inúmeros textos para traduzi-los, esta língua é um idioma universal que facilita a comunicação com o mundo em que vivemos, viabilizando a interação tecnológica, cultural e social.

Siqueira (2018), em uma perspectiva crítica, alerta que o acesso a uma nova língua nada mais é que um direito, e não concessão exclusiva daqueles que podem comprar tal valioso bem e tratá-lo como sua exclusividade.

O objetivo primordial é que as pessoas ampliem a sua comunicação em um tempo de interação social e imediata. Partindo desse princípio, o ensino do inglês passa a ser visto como uma forma de aumentar as perspectivas de formação cultural e cidadã. Logo, o professor de LI tem o papel de facilitador no aprendizado da língua, buscando meios atrativos para incentivar o aluno a se desenvolver enquanto falante do idioma, embora encontre inúmeras dificuldades na sua realidade dentro de sala de aula.

Siqueira (2005) explica que:

Os professores de língua inglesa são detectores de um saber expressivo para a expansão de um idioma determinante para o desenvolvimento das sociedades atuais. Para tanto, um responsável para a consolidação do domínio inglês como língua mundial. (SIQUEIRA, p.3, 2005)

O ensino do inglês remete à noção linguística, no uso adequado das expressões, nas diversas situações comunicativas, ou seja, o objetivo principal no aprendizado da língua é a comunicação e a interação social dos interlocutores.

Contudo, a importância do ensino da LI nas escolas públicas vai muito além do aprendizado de regras gramaticais, deve também contribuir na sua interação comunicativa. Há muitos fatores que dificultam esse ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar. Perin (2005), em sua investigação, sustenta:

(...) A ideia de que, apesar de reconhecerem a importância de saberem Inglês, os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa, na maioria das vezes, a indisciplina em sala de aula. E os professores não se sentem à vontade para 'cobrar' dos alunos os conteúdos de forma mais efetiva,

por estarem conscientes do provável fracasso dos mesmos. (PERIN, 2005, p. 150).

Os fatores apresentados por Perin retratam a realidade, pois a falta de perspectivas dos alunos de escola pública resulta em um desinteresse no aprendizado do idioma. Acredita-se que é necessário incentivo oriundo dos pais e, sobretudo da escola, o qual é o ambiente em que o discente está inserido a maior parte do tempo.

A maioria dos alunos que frequentam escolas públicas, mesmo sabendo que o inglês é de extrema importância para vida profissional, não se sente inserida nos ambientes nos quais será necessária a proficiência do segundo idioma. Desse modo, continuam ainda desprezando as aulas, gerando uma grande falta de interesse, demonstrando assim uma ineficácia do processo de aprendizagem.

Siqueira (2018) chama a atenção para a necessidade do professor de Língua Inglesa de possuir formação necessária para tornar-se não um técnico de ensino, mas um educador linguístico, ou seja, um professor engajado com a justiça social, que entende o papel transformador do inglês para alunos oriundos de classes marginalizadas.

Assim, ensinar inglês na escola pública é uma atividade que requer paciência e atitude. Pois, para que existam transformações efetivas é indispensável que seja repensada a metodologia de ensino, uma vez que o método influencia no interesse dos discentes pela língua (PIMENTA; MOREIRA, 2016).

O ensino da Língua Inglesa faz com que esse processo se torne ainda mais difícil, pois, o nível dos alunos é bastante heterogêneo e há uma escassez dos recursos didáticos. Pois:

(...) A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que parecem adequados. Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BRASIL, 1998, p. 23)

Os discentes muitas vezes encontram-se travados e totalmente desmotivados para poder aprender. Pimenta e Moreira (2016) relatam que muitos se sentem revoltados, pois os seus desejos não são atendidos, uma vez que, a maioria dos

professores se preocupa apenas em passar conteúdo programático. Além de que, muitas vezes, os professores não buscam formas diferentes de transpor o conteúdo.

Logo:

No que tange às atividades que os alunos mais gostam de realizar nas aulas de LI, a percepção da maioria deles indica o trabalho em grupos, envolvendo músicas, jogos, vídeos, etc... (51,0%), seguido de trabalhos com textos (23,5%) e atividades orais (18%). Dentre as atividades que os alunos menos gostam nas aulas de LI, a opinião dos alunos aponta para cópias do quadro-negro e tradução (35,5%); apresentação de diálogos na frente da sala (28,5%) e atividades escritas envolvendo tempos verbais (21,5%). A maioria dos alunos expressa seu desejo de que gostaria que suas aulas de LI fossem diferentes (70%), sugerindo atividades mais dinâmicas e criativas (57,4), seguido da necessidade de se ter um livro didático de LI (30,7%). (SIGNUM, 2003, p. 177)

No estudo de Signum (2003) percebe-se que os alunos buscam sempre atividades que sejam lúdicas para que possam aprender de uma forma muito menos engessada. Logo, urge a necessidade de que os professores busquem abordar a LI através de conteúdos de interesse dos alunos, utilizando músicas, vídeos, jogos, entre outros.

Ou seja, o educador tem que ir além da simples busca de acúmulo de saberes, pois:

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p.37)

Torna-se necessário utilizar-se do processo lúdico na aprendizagem, pois, fica mais fácil relacionar as questões dos alunos com o cotidiano deles, demonstrando assim, de forma subjetiva que o inglês está presente na vida. Logo:

Os resultados indicaram que os professores estavam se concentrando no ensino de gramática e textos através da tradução, embora tivessem interesse em trabalhar as quatro habilidades. As razões para não o fazerem incluíam a falta de condições adequadas e o número de aulas de inglês. (SIGNUM, 2003, p.169)

Em suma, os poucos recursos existentes, quer seja, por causa do tempo, pouca motivação ou dedicação, aliados à formação pedagógica insatisfatória dos professores de língua estrangeira faz com que os componentes escolares acabem caindo em um círculo vicioso no qual inviabiliza a aprendizagem efetiva da LI nas escolas públicas.

Pensando sobre esse processo lúdico na aprendizagem, os RPGs citados na introdução deste trabalho parecem servir de alternativa para contribuir com um ensino que promova a inclusão e a reparação da dívida com todos esses alunos marginalizados que dificilmente dispõem de acesso de qualidade ao ensino de Língua estrangeira moderna como a Língua Inglesa.

4 OS JOGOS DIGITAIS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM

Após discutir teorias do conhecimento no âmbito da psicologia, bem como informações sobre ensino da Língua Inglesa, não podemos negligenciar o papel que os jogos digitais desempenham no processo de aprendizagem de Língua Inglesa no cenário, não apenas brasileiro, mas também internacional.

Na década de 80 e 90, surgiram as primeiras gerações dos videogames, os quais eram comercializados apenas na língua inglesa. Como esta modalidade de diversão se tornou uma das principais formas de lazer da infância e adolescência dessas gerações, fatalmente o contato com terminologias em inglês era frequente. Um exemplo é o dos próprios aparelhos, onde os botões de liga/desliga eram apresentados como *on/off*. O botão “*reset*” reiniciava os jogos, dando uma impressão que a palavra “*reset*” significava “iniciar”. Versões posteriores de jogos continham instruções e “missões” apresentadas em inglês, fazendo com que o jogador procurasse entender o que estava escrito para poder concluir ou passar de fases no jogo.

É nesse contexto que surge o videogame como um instrumento de aprendizagem, que muitas vezes está diretamente relacionado ao entretenimento. Pois, pessoas com diversas idades tem contato com esse tipo de mídia. Logo, pode-se afirmar que tais jogos podem ser considerados como recursos educativos e podem ser responsáveis pela facilitação de conhecimentos diversos de acordo com a jogabilidade que o jogo oferece.

Sabe-se que tais jogos são desenvolvidos no exterior e os comandos são na língua inglesa. Pode-se então perceber que é uma alternativa para o ensino e aprendizagem de tal língua.

De acordo com Freire (1989), num contexto de educação escolar, o jogo é proposto como forma de ensinar conteúdos aproximando-se muito do trabalho pedagógico de natureza formativa. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em um instrumento pedagógico, em um meio de ensino.

É indispensável salientar que os jogos digitais são considerados como uma ferramenta tecnológica e que permite as pessoas analisarem uma língua, assim como a possibilidade de tradução de palavras, frases e expressões que podem transmitir uma significação (SILVA, 2014).

Nesse contexto, os jovens da década de 80 e 90 aprenderam a língua por causa da perspectiva lúdica. A importância da aprendizagem lúdica reporta a um breve histórico da formação e desenvolvimento dos sentimentos de infância ao longo dos tempos. O lúdico do ponto de vista etimológico vem de *ludos*, que significa jogo, espetáculo; é o que pertence, ou se refere ao jogo. (FERRATER MORA, 1994). De acordo com Feijó (1992) a ludicidade é uma necessidade básica do ser humano, portanto é espontânea.

Nesse contexto, a ludicidade é de grande importância, pois, o tipo de jogo corresponde a sua idade e seus interesses, com sentidos muito importantes em propiciar conhecimentos, hábitos e habilidades que proporcionará seus desenvolvimentos intelectuais.

Assim:

os videogames poderiam ser considerados como meios de ensino, uma vez que os mesmos, caso utilizados pelos professores e pelos alunos na construção organizacional do processo de ensino e aprendizagem, funcionam como materiais específicos e auxiliares, por exemplo, na disciplina de LI. Claro que com objetivos específicos, como o favorecimento da aprendizagem dos alunos ao resolver enigmas e desafios propostos pelos games que eles jogam, em um tipo de prática leitora, uma vez que o docente não deve entrar em um comodismo ao utilizar unicamente de um tipo de material didático. Livros, filmes, músicas, charges, tirinhas e outros gêneros textuais são exemplos de materiais que podem ser didaticamente explorados na disciplina de LI (NASCIMENTO, 2017, p.3).

Assim, os jogos de videogame surgem como ferramenta para aprender inglês, principalmente os jogos comerciais. Pode ser jogo de guerra, corrida, entre outros gêneros, que acabam se transformando em ótimas ferramentas de aprendizado.

Sykes (2013) descreve que as narrativas dos jogos, personagens e as comunidades acabam sendo poderosas no desenvolvimento de alfabetização em segunda língua, uma vez que tais narrativas são catalisadoras de discussão acerca do jogo entre a comunidade gamer.

Um grande exemplo de jogo que despontou na década de 80 e 90 foi o *Super Mario Bros*, que é um jogo de aventura. As suas diversas fases estimulam que o jogador avance no mundo linearmente, como pode ser visto na figura abaixo:

Figura 1 – Imagem de uma das versões do jogo Super Mario Bros.



Fonte: old.smwiki (2016)

Ou seja, através desse novo mundo e das suas complexidades muitas vezes o jogador tem que prestar atenção nas informações presentes ao redor para não perder nenhum detalhe. Essa mesma atenção é requisitada nos RPGs, em que o jogador tem objetivos para completar uma missão.

¹Disponível em: http://old.smwiki.net/images/2/2c/Message_Box_Level_106.PNG (Acesso em: 16 dez. 2019).

5 A IMAGINAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Imagine convidar seus alunos a passarem pela porta rangendo do antigo galpão, em ruínas, escondido nos bosques de um parque próximo. No interior, através do luar que consegue penetrar na janela solitária, cheia de poeira, mofo e teias de aranha, você pode ver prateleiras de latas enferrujadas e potes de vidro, de todas as formas e tamanhos. No canto, balançando lentamente para a frente e para trás, torcendo as mãos, está uma velha grisalha, usando um longo manto preto rasgado. Seu rosto está envolto por grossas camadas de cabelo sujo e oleoso, o rosto profundamente forrado de pintas pretas e marrons, cada uma brotando três ou quatro pêlos negros grosseiros. No entanto, essa pessoa repulsiva tem os feitiços necessários para fazer humanos se moverem através do tempo. Para aqueles que têm coragem de entrar em seu esconderijo, que só é visível em certos ciclos da lua, e exatamente seis minutos antes do amanhecer, ela pode fornecer o feitiço cobiçado. O feitiço necessário para voltar no tempo é um pouco mais complicado que a maioria. Requer uma mão firme e uma cabeça sóbria. Ela joga três itens no caldeirão que borbulha no centro da sala - um assunto de algum tipo, seja *avoir* ou *être*, e um verbo conjugado no passado. Quando conjurada da maneira correta, esta magia permite expressar um efeito de regressão no tempo.

Este exemplo sugere como envolver as emoções e a imaginação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A imersão de professores na manipulação de sentidos pode ser comparada à ideia de Vygotsky sobre o papel do brincar no desenvolvimento dos processos mentais superiores das crianças.

As crianças, através das brincadeiras, especialmente as mediadas por adultos, ocupam uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), um espaço metafórico de funções cognitivas amadurecidas (Vygotsky, 1978), e aprendem as regras culturais de lidar com os mundos imaginário e real. Vygotsky postula que o que as crianças estão fazendo através do brincar, em essência, está trabalhando através de seus entendimentos de signos e artefatos culturais de maneira que inicialmente imitam as interações nas quais participaram ou observaram um tipo de "prática" em uma situação imaginária ou 'zona segura'. Essa ideia de brincar, de praticar signos em uma zona segura, tem implicações para a formação de professores de línguas, mas, para ilustrar isso, o pensamento de Vygotsky (2004) sobre a imaginação é fundamental:

A atividade criativa da imaginação depende diretamente da riqueza e variedade da experiência anterior de uma pessoa, porque essa experiência fornece o material do qual os produtos da fantasia são construídos. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais rica é o material a que a imaginação tem acesso (pp. 14-15).

A imaginação, como um processo psicológico superior envolvendo afeto e intelecto, evolui "muito devagar e gradualmente" (2004, p. 13), para que as crianças adquiram comportamentos complexos baseados em regras cada vez mais complexas, ou seja, na atividade lúdica, em situações imaginárias, que é cada vez mais amplificada. Poderíamos dizer que as crianças levam cada experiência de jogo para a próxima, para que a brincadeira proporcione uma maneira de desenvolver experiências ricas. Podemos imaginar uma criança pegando sua última atividade e continuando em um novo dia. Mas ser capaz de reinterpretar experiências passadas é o que Vygotsky (2004) argumentou ser essencial para entender a imaginação:

É precisamente a atividade criativa humana que faz do ser humano uma criatura orientada para o futuro, criando o futuro e, assim, alterando seu próprio presente. Essa atividade criativa, baseada na capacidade de nosso cérebro de combinar elementos, é chamada imaginação ou fantasia na psicologia (Vygotsky, 2004, p. 9).

A imaginação nos permite recontextualizar e ampliar nossas experiências, assim como as dos outros, para que "criar uma situação imaginária possa ser considerado um meio de desenvolver o pensamento abstrato" (Vygotsky, 1978, p. 103). Para professores de línguas, a tarefa é fornecer aos professores novatos "experiências de brincadeira", nas quais eles podem "saltar acima de seu nível usual" (Vygotsky, 1967, p. 16), e que podem servir como fontes de desenvolvimento. Além disso, as 'experiências lúdicas' podem apoiar a prática de contratação de sinais em uma zona segura, proporcionando aos professores iniciantes, no processo, experiências ricas que podem ser reinterpretadas para atividades futuras de ensino.

Quanto à aprendizagem, a partir da perspectiva da aplicabilidade do RPG na sala de aula, é necessário que o professor não fique omissos nas atividades, participando da construção dos processos imaginativos, mesmo quando necessário transferir a mediação para os alunos, para que suas experiências imaginativas possam ser ativadas.

6 PANORAMA SOBRE O ROLEPLAYING GAME

Não se sabe precisar exatamente a chegada do RPG no Brasil, mas o conhecido Dungeons & Dragons é tido como o primeiro RPG comercial inserido no mercado Norte Americano nos anos 70, aproximadamente. Seus criadores, Gary Gigax e Dave Anerson, eram jogadores de “jogos de guerra”, as temáticas eram baseadas na Era Medieval Europeia, onde os jogadores interpretavam guerreiros, magos, anões, elfos dentre outros personagens, estes tinham que enfrentar dragões, gigantes e muitas outras criaturas míticas (SCHMIT, 2008).

Esta plataforma veio chegar no Brasil por volta da década de 80, através de viajantes que conseguiam importar alguns materiais, fotocopiando-os para os amigos. Por causa disso, essa época acabou sendo nomeada como “Geração Xerox.

RPG é a sigla para *Role Playing Game*. Trata-se de um jogo de faz de contas onde os participantes vivenciam os personagens, criando diversos tipos de narrativas, em um meio colaborativo. O jogo de RPG acaba misturando estratégia com interpretação, e, a partir dessa mistura, nascem os personagens que são controlados por seus jogadores, sem ter roteiro fixo.

Os jogos de representação, dentre eles o RPG,

são atividades cooperativas nas quais um grupo de jogadores, geralmente em número de quatro a dez, cria uma história de forma oral, escrita ou animada e não-linear, utilizando-se como plano de jogo a imaginação, esboços, gestos, falas, textos e imagens. Cada um dos jogadores, com exceção de um, representa uma personagem da história, com características próprias pré-definidas. Os jogadores restantes assumem o papel de narrador (ou mestre de jogo, entre outros nomes), sendo responsável por descrever o cenário, além de representar todos os coadjuvantes, antagonistas e figurantes, denominados non-player characters ou mais comumente NPC. Não existe competição direta entre os jogadores (a não ser que essa faça parte da trama). É, portanto, um jogo de socialização de pequenos grupos... (SCHMIT 2008, p. 24).

No RPG as pessoas se reúnem para jogar dentro do sistema de RPG escolhido, o storyteller, por exemplo, que foi o modelo abordado neste trabalho. Dentro dos elementos importantes do RPG estão o Mestre e o Jogador. O Mestre, ou narrador, tem a função de mediar o contato existente entre as regras do jogo e a diversão. Ele também é um jogador, mas é responsável por estudar e projetar a narrativa a ser jogada.

Outro elemento também importante é a criação do personagem, visto que como não há a possibilidade de entrar fisicamente na narrativa, é importante que haja a construção do mesmo, para que haja a relação com o cenário que for proposto e, dessa forma, a imaginação e a construção de sentidos possam ser mediadas.

6.1 A aprendizagem a partir do roleplaying game (RPG)

Os jogos sérios, aqueles que possuem um propósito educacional, são valiosos para o aprendizado da segunda língua, porque eles definem os significados das palavras em termos de ações, imagens e no contexto com o qual se relacionam. Robert Godwin-Jones (2012) mostrou que os fortes fatores motivacionais envolvidos no jogo são um agente para a autonomia do aluno e um recurso potencial para a manutenção da linguagem ao longo do tempo.

Frederik Comilliea, *et al.* (2009) defenderam o uso do *roleplaying game* (RPG) digital para aquisição de segunda língua, alegando que o sucesso em tais jogos requer muita leitura, compreensão e seu uso educacional pode ser melhorado ao adaptar o conteúdo para a pedagogia da linguagem. Eles passaram a sugerir que o senso de urgência, em relação ao uso da linguagem, é semelhante ao do mundo real, no entanto, os jogos fornecem um ambiente seguro sem as consequências reais da palavra quando os alunos cometem erros .

O medo do fracasso, ou melhor, a falta dele, é o que torna os jogos tão valiosos, de acordo com Jane McGonigal (2014). Ela afirmou que quando os jogadores superam um desafio, essa vitória dá aos jogadores uma visão de longo prazo, dando a eles a sensação de que eles são capazes de realizar coisas extraordinárias. Ela diz que os jogadores têm um otimismo urgente e extrema motivação. Ela descreve o otimismo urgente como o desejo de agir imediatamente para enfrentar desafios com a crença de que há uma razoável esperança de sucesso (MCGONIGAL, 2014). Isso soa muito diferente da imagem típica de um aprendiz que, como muitos estudantes, procrastina e tem medo de fracassar.

Entre os vários gêneros de games, os RPGs são úteis para o aprendizado de segunda língua, pois fornecem uma história cativante e motivam a experiência de jogo, além de oferecer uma grande quantidade de entrada de linguagem na forma de diálogo. No entanto, poucos estudos foram encontrados que conectam o aprendizado de segunda língua com RPGs. Em um dos estudos, JD Role-Playing Games como

Language Learning Tools, Yolanda Rankin et al. (2015) explorou os benefícios de usar um jogo cooperativo multijogador online para criar um ambiente social para aquisição de segunda língua. Quatro participantes jogaram *Ever Quest 2*, um jogo no gênero de MMORPG (*Massively Multiplayer Online RPG*) em seu idioma de destino, o inglês. Eles deveriam jogar o jogo por pelo menos quatro horas por semana durante um mês.

O objetivo do estudo é identificar a estratégia pedagógica adequada que permita ao jogo fazer parte da segunda aquisição da linguagem. Este estudo mostra como os videogames sociais, como MMORPGs, podem facilitar a comunicação interpessoal entre os alunos. Os alunos podem usar seu idioma de destino com outros jogadores no jogo online.

Eles descobriram que o *Ever Quest 2* motivou o jogador a aprender a língua porque seu sucesso requeria a compreensão do texto encontrado no jogo. Além disso, a comunicação em inglês era necessária para se envolver nos modos multiplayer do jogo. Eles também descobriram que os resultados de aprendizagem são maiores quanto mais frequentemente o vocabulário é usado dentro do jogo. Eles concluíram que os alunos principiantes precisavam de materiais de aprendizagem que identificassem explicitamente o objetivo da aprendizagem e fornecessem explicações detalhadas da língua-alvo.

Existem dois fatores importantes que precisam ser levados em consideração ao desenvolver materiais de aprendizagem para serem usados com um game: motivação e recompensa. Os estudantes devem ser capazes de aplicar a sua língua alvo para discutir o jogo, fazer perguntas e oferecer ajuda uns aos outros, combinando as estruturas de linguagem aprendidas na aula com os eventos e informações do jogo.

DeHaan (2012) também ofereceu que os elementos de feedback e interatividade durante o jogo estimulavam o aprendizado de idiomas. Ele recomendou que os alunos de idiomas deveriam tentar escrever ou falar a linguagem do jogo em fóruns de mensagens na internet ou com amigos, pois há oportunidades limitadas nesse sentido no jogo. DeHaan aponta que as palavras e frases escritas após o jogo não apenas reforçam o novo vocabulário, mas também ajudam a solidificar as colocações e contextos de palavras específicas.

7 ESTUDO DE CASO E ANÁLISE DE DADOS

Em Araújo e Pinheiro (2014, p. 311),

estudo de caso “se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo, analisando detalhadamente um caso, por ser aplicado em diversas áreas e agregar vários instrumentos e/ou técnicas, pode contar com abordagens quantitativas e qualitativas, tais como observação, análise de documentos ou conteúdos, entrevistas, história de vida, aplicação de questionário, levantamentos de dados, etc

O estudo de caso apresentado neste trabalho foi realizado em uma escola pública de Porto Nacional – TO, durante a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua inglesa e Literatura IV, no primeiro semestre de 2018, para alunos da 3ª série do ensino médio. Toda a interação foi feita em Língua Inglesa, como exigência da própria disciplina de estágio. Foi aplicada uma oficina com uma *storyline* de RPG que será descrita a seguir.

Na atividade realizada na escola pública, preparamos um *storyline* contextualizado numa sala de cinema onde, primeiramente, toda a turma foi introduzida ao vocabulário referente ao tema, através de uma apresentação de slides preparada e de perguntas sobre o conhecimento prévio acerca do tema abordado, para, a partir desse momento, introduzir os elementos linguísticos/curriculares que havia planejado (gêneros fílmicos e adjetivos relacionados a emoções) assim, teria condições de antecipar possíveis dificuldades perante o conteúdo, visto que, nessa altura já era possível perceber o nível linguístico da turma.

Após os alunos terem compartilhado as suas experiências com os filmes assistidos, perguntei o que cada um havia sentido quando viu determinado filme, e então projetei no data show diferentes tipos de sentimentos, auxiliando-os a identificarem qual sentimento correspondia a cada imagem, repetindo em conjunto para que pudessem aprender.

A partir daí, projetei a imagem da capa de filmes conhecidos, como Minions, Avatar, A culpa é das estrelas, dentre outros menos aclamados, juntamente com seus respectivos gêneros, e comecei a apresentar a sala de cinema, solicitando que os alunos auxiliassem a imaginar e a construir o material, o formato, o design do interior da sala de cinema, com opções extraordinárias (cadeiras de fogo, localização do

cinema intergaláctica, pipocas com gostos de insetos, etc, quantas saídas de emergência teria a sala, etc).

As portas foram fechadas e o filme começou, todos tiveram a surpresa quando viram o rosto do JIG SAW no vídeo e foram comunicados de que se tratava de uma armadilha, que estavam presos e precisariam descobrir como sair da sala antes que uma bomba armada explodisse. Disse a eles que a senha não necessariamente seria de números ou letras, mas que podia ser uma decisão ou atitude. Repetimos o vídeo algumas vezes até que todos pudessem entender melhor, o que aconteceu graças a alguns alunos que conseguiam compreender com certa facilidade, e auxiliavam na tarefa de cooperar para a compreensão dos demais.

Preparei dentro de 10 caixas de fósforos palavras embaralhadas que reordenadas formavam o nome de gêneros fílmicos apresentados no início da oficina. A turma foi dividida em dois grupos, cada grupo apontou um líder.

Inicialmente a ideia era projetar um slide com dez descrições de filmes conhecidos, de todos os gêneros apresentados anteriormente, para que eles pudessem relacionar que, assim que desvendassem que dentro das 10 caixas de fósforo com palavras embaralhadas, distribuídas para cada grupo, havia um gênero fílmico, eles teriam que entender que, além de desembaralhar as palavras, indicar que aquele gênero era a resposta de uma das 10 opções projetadas no data show.

Visto que os alunos mostraram rápida percepção da situação-desafio, o que não era esperado, ao invés de darmos as 10 caixas para cada grupo e esperar que buscassem sozinhos o que teriam que fazer, entregamos 1 caixa por vez para cada grupo, dando 10 minutos para desembaralharem a palavra e um integrante vir até a cadeira e bater indicando que havia terminado. O grupo que tivesse os acertos mais rápidos pontuava e, no final, ganhava o suposto direito de deixar a sala de cinema.

O grupo “vencedor” foi comunicado que receberam o direito de escapar da sala, todavia o líder deles ficava retido com o outro grupo até a bomba explodir ou eles poderiam escolher que todos ficassem juntos, arrumando colaborativamente outra maneira de sair. A decisão deveria ser unânime, caso contrário, não seria aceita e a bomba explodiria com todos dentro. O mesmo aconteceria se o grupo vencedor decidisse partir, visto que esse momento do jogo foi o momento de reflexão moral, e essa era a senha para deixarem a sala.

O grupo escolheu rapidamente ficar. Para saírem todos com vida teriam que relacionar pelo menos 5 dos gêneros que descobriram dentro das caixas de fósforo

com as descrições de filme de forma colaborativa. Todos fizeram e a missão foi concluída com sucesso.

Por conseguinte realizamos uma pesquisa objetiva tanto para que fosse avaliada a oficina aplicada, quanto para analisar a realidade dos alunos para que, a partir dela pudéssemos desenvolver atividades adequadas:

Havia 18 alunos participando da oficina, todos da 3ª série do ensino médio. No entanto, dois precisaram sair mais cedo e não responderam o questionário. Os alunos presentes tinham a idade média entre 17 e 18 anos, sendo 10 do sexo feminino e 6 do masculino.

O questionário (vide anexo) possuía dois grupos de perguntas. O primeiro grupo contendo 7 perguntas, o segundo contendo 5 de e por último 4 perguntas de opinião pessoal entre excelente X fraco.

Como existem em algumas perguntas uns espaços não nomeados entre as opções, adicionei aqui na descrição as seguintes respostas: mais ou menos e médio.

As informações da primeira e segunda pergunta dizem respeito a idade e sexo, itens mencionados acima.

A terceira pergunta: “Você possui quantos computadores ou similares em casa?” 7 responderam que têm 1 computador ou similar em casa, 6 não possuem, 2 têm dois computadores ou similares e apenas 1 mais de 3.

Não podemos negar que existe um avanço rápido que tem causado mudanças importantes em como, quando e onde fazemos as coisas cotidianamente, como indivíduos, e nesse sentido é necessário que o sistema educacional se adeque e se estruture para preparar seus alunos para essa vida desse novo século. Embora o direcionamento do uso do computador possa ser, em sua maioria, para distração, podemos utilizar jogos de computador e videogames como ferramentas uteis no processo de ensino-aprendizagem.

A quarta pergunta: “Quanto tempo livre você tem durante o dia?” seis responderam de 1 a 3 horas livres por dia, cinco de 3 a 5 horas, três entre 10 ou mais e dois, menos de uma hora livre por dia.

A quinta pergunta: “Você gosta de jogos eletrônicos?”, dez responderam que SIM e quatro que NÃO, três não opinaram.

No que se refere à sexta pergunta “Quanto tempo você costuma utilizar para jogos eletrônicos?”, seis responderam nenhum, cinco menos de uma hora por dia, três

responderam de uma a três horas por dia, e dois responderam “de três a cinco horas por dia”.

A sétima pergunta “Se pudesse, quanto tempo você utilizaria para jogar jogos eletrônicos?” oito responderam “menos de uma hora por dia”, quatro “de três a cinco horas por dia”, três de “de uma a três horas por dia” e apenas um “mais de dez horas por dia”. O que poderia ser feito, enquanto escola, para conscientizar quanto ao tempo útil gasto com jogos não educativos?

Podemos notar que um pouco mais da metade gosta de jogos eletrônicos e gasta tempo com isso. Logo, seria uma alternativa explorar em sala de aula os diferentes tipos de jogos, tendo como opção, por exemplo, o próprio RPG, pensando na capacidade de adaptação e trabalhando a autonomia intelectual dos alunos

Na próxima sequência de perguntas, a primeira: “O que você achou do jogo aplicado ao ensino de Língua Inglesa?”, todos os 16 participantes responderam “muito bom”.

Segunda pergunta “Você se sentiu motivado a estudar a Língua Inglesa através do jogo?” treze se sentiram “muito motivados”, dois se sentiram “médio” e 1 respondente se sentiu “desmotivado”. A esse respeito, podemos dizer que seria bastante oportuno reconhecer o RPG como recurso pedagógico nas escolas.

Terceira pergunta “Você acha que o jogo facilitou o seu aprendizado?” treze responderam que “facilitou muito”, um, “mais ou menos” e dois que “dificultou”.

Na quarta pergunta “Você gostaria de jogar este jogo novamente?” onze, “sempre”, três, “mais ou menos” e dois, “nunca”.

Na quinta pergunta “Para quantos dos seus amigos você indicaria este jogo?” doze responderam “para todos”, dois “mais ou menos” e dois informaram que “para nenhum”.

Referente aos itens do jogo como personagens, cenário, roteiro, desafios e formação de opinião, treze participantes acharam os personagens, cenários e roteiro “excelente” e três acharam “médio”. Sobre os desafios do jogo: treze acharam “excelente”, dois acharam “médio” e um achou “fraco”.

O divertir-se durante a aplicação do jogo é uma questão muito subjetiva. Não é o professor que irá fazer a diversão acontecer e sim, caberá ao aluno, indiretamente, fazer a relação do conteúdo com algo que seja divertido, sendo o professor o mediador da técnica, permitindo diversos tipos de situações.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor da imaginação está ligado à noção de que a verdade e a criatividade poética dependem da novidade. Os RPGs podem ser um recurso valioso para o aprendizado de segunda língua por causa de sua história cativante, motivando a experiência de jogo e uma grande quantidade de diálogos autênticos.

A pesquisa sugere que os jogos podem ser eficazes para o aprendizado de segunda língua, se forem usados em conjunto com atividades educacionais feitas sob medida para jogos específicos. É possível utilizar o RPG no cotidiano da sala de aula, porque é algo que faz parte da realidade, é uma nova forma de aprender.

Para isso se faz necessário a formação do professor com uma base crítica e também socialmente relevante, consciente de seu papel político e ideológico, para que possa levar o ensino da Língua Inglesa de qualidade, como afirma Siqueira (2018), garantindo o direito ao aprendizado do idioma.

Conforme Deleuze (2000), a educação não é um quadro em branco a ser preenchido com uma cartilha teórica, ela se assemelha a interação social; ela é rizomática, sendo assim, ela se desenvolve de forma não linear, podendo ser repleta de desafios. Por isso, através dessas questões, processos singulares podem ser desenvolvidos na sala de aula.

Por fim, acreditamos ser imprescindível no processo de ensino-aprendizagem que possam ser aplicados projetos como esse, para que haja sempre pluralidade de métodos educacionais e que, com isso, possa haver a abertura para descoberta de novos paradigmas, visto que dessa forma poderemos aliar alternativas educacionais como O RPG ao processo educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R.C. Letramento Digital: História, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, A.V.; SILVA, W.R.; GOIS, M.L.S. (Orgs.) **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender Inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de Inglês em uma narrativa. *In: Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, Múltiplos olhares*. Ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 14-158.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

COHEN, D.; MACKETH, S. A. *Concepts in developmental psychology. The development of imagination: The private worlds of childhood*. Florence, KY, US: Taylor & Frances/Routledge, 1991.

COSTA, D.M. **Porque ensinar língua estrangeira na escola de 1o grau**. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

CRIVARI, Beatriz Ferrari; ARLINDO, Caroline. **Metodologia de ensino de língua estrangeira moderna**: por Diane Larsen-Freeman. Paraná, p.1-5, 2009.

COMILLIE, F. ; CLAREBOUT, G.; DESMET, P. "**The role of feedback in foreign language learning through digital role playing games**." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 34 (2012): 49-53. Print.

CUPERTINO, E.R. **Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

DEHAAN, Jonathan, Ed. et al. **Video Games and Second Language Acquisition: Six Case Studies**. Illinois: Common Ground Publishing, 2013.

DELEUZE, G. *Pourparlers*. Paris: **Les Éditions de Minuit**, 1990.

DELEUZE, G. *Cinema, a imagem-movimento*, São Paulo: Brasiliense, 1985

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte**. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

FERRATER MORA. **Dicionário de filosofia**. Disponível em: <<http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf>>. Acesso em 07 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GEE, James Paul. "**Good video games and good learning**." Phi Kappa Phi Forum 85.2 (2005): 33-7. Academic Advanced Distributed Learning Co-Laboratory. Web. 6 April 2016.

GIMENEZ, Telma Nunes; PERIN, Jussara Olivio Rosa; SOUZA, Marisa Marques. Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 6/1, p 167-182, dez. 2003.

GOLOMB, Claire. **Representation and reality**: the origins and determinants of young children's drawings. Review of Research in Visual Arts Education, v. 7, n. 2(14), p. 36-48, 1981.

GULARTE, Daniel. **Jogos eletrônicos: 50 anos de interação e diversão**. Teresópolis: 2AB, 2010. 190 p. (Série Ludo) .

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEFFA, V. **Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade**. Considerações Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MCGONIGAL, J. Realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

NASCIMENTO, K. **Jogos educacionais e ludicidade**. Rio de Janeiro. 2017.

Pennycook, A. **Posthumanist Applied Linguistics**. New York: Routledge. 2018

PERIN, J.O.R. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal**. In: JORDÃO, C.; GIMENEZ, T.; ANDREOTTI, V. Perspectivas educacionais e o ensino de Inglês na escola pública. Pelotas: Educat, 2005, p. 143-157.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, R.; MOREIRA, D. O ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas: expectativas e realidade. **Revista Crátilo**, 9(1): 32-50, ago. 2016

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Sonia. **Role-Playing Game e a Pedagogia da Imaginação do Brasil**: primeira tese de doutorado no Brasil sobre Role-Playing Game no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. RODRIGUES, Sonia. **Role-Playing Game e a Pedagogia da Imaginação do Brasil**: primeira tese de doutorado no Brasil sobre Role-Playing Game no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SANTOS, Jacyara Nô dos. **O ensino e a aprendizagem da língua inglesa no ensino médio.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia campus Porto Seguro, Porto Seguro, 2012. 156 p.

SCHÜTZ, Ricardo. "**História da Língua Inglesa.**" **English Made in Brazil** <<http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>>. Online. 28 de março de 2008.

SIQUEIRA, Sávio. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês.** *Revista Inventário*, n.4, jul. 2005.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos.** 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2008.

_____. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização Rosane Rocha Pessoa , Viviane Pires Viana Silvestre , Walkíria Monte Mór. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2018.

SYKES, Julie M. "**Just**" **playing games? A look at the use of digital games for language learning.** 2005 Disponível em:
http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Oct13_Article.pdf Acesso em: 10 set. 2018.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.105-112.

VON GLASERSFELD, E. (1998). **Construtivismo: aspectos introdutórios.** Em: FOSNOT, C.T. (org.). **Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica.** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, p. 19-23. Orig. em inglês do livro: 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (org) Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WACHOWIAK, F.; CLEMENTS, R.D. (2001). ***Emphasis Art. A Qualitative Art Program for Elementary and Middle Schools.*** United States: Addison Wesley Longman, Inc.

APÊNDICE A – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA AULA

