



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CAMPUS DE PORTO NACIONAL

GRADUAÇÃO EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

LUCAS MAGNO DO NASCIMENTO

**O PAPEL DO ESCAPISMO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR
*ROLEPLAYING GAMES***

PORTO NACIONAL - TO
2019

LUCAS MAGNO DO NASCIMENTO

**O PAPEL DO ESCAPISMO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR
*ROLEPLAYING GAMES***

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 Licenciado em Letras – Língua Inglesa e Literaturas.

Orientador: Prof. Me. Fábio Nascimento Sandes.

PORTO NACIONAL - TO
2019

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

D676p Do Nascimento, Lucas Magno.
O PAPEL DO ESCAPISMO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
POR ROLEPLAYING GAMES. / Lucas Magno Do Nascimento. – Porto
Nacional, TO, 2019.
45 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. Ensino de Língua Inglesa. 2. Roleplaying Games. 3. Escapismo em Jogos de
Interpretação. 4. O Papel do Professor como Mediador. 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.

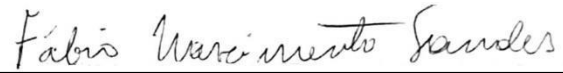
**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

LUCAS MAGNO DO NASCIMENTO

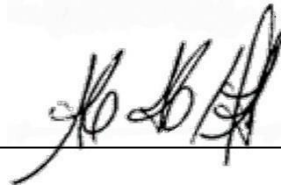
**O PAPEL DO ESCAPISMO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR
*ROLEPLAYING GAMES***

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 Licenciado em Letras – Língua Inglesa e Literaturas.

BANCA EXAMINADORA



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



Profa. Dra. Adriana Carvalho Capuchinho
Universidade Federal do Tocantins - UFT



Prof. Dr. Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Porto Nacional, 27 de Junho de 2019.

AGRADECIMENTOS

Uma jornada não é tratada pelo seu fim, mas também pelo caminho que foi traçado. E por aqueles que me ajudaram no caminho, meus sinceros agradecimentos. A Deus, que sempre me dera forças e ânimo para continuar nos estudos. À minha família, pelo apoio e suporte para continuar meus estudos, pois sem ela, eu não haveria completado este curso superior. Meu pai, Cláudio, e minha mãe, Joedna, foram indispensáveis para todas as realizações que já alcancei na minha vida, e com mais uma realização, esta graduação, eles continuam a cumprir este exímio papel.

Agradeço às minhas amigas Géssyka, Queedyma e Geany, que me deram tantos conselhos, abraços e puxões de orelha quando necessários. Ao Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, os membros do Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (CECLLA) e as diversas pessoas que convivi ao longo desses anos. Foi um período de muitos aprendizados e desafios, mas também de inúmeras alegrias.

Agradeço ao PIVIC/UFT pela oportunidade de desenvolver a pesquisa, no período de 2017/2018, e ao PIBIC/UFT pela concessão da bolsa, durante o período 2018/2019. Estas pesquisas foram fundamentais para que escolhesse meu ramo de atuação e meu objetivo como um educador da área de língua inglesa. Agradeço ao meu orientador Fábio Nascimento Sandes pela disponibilidade e incentivo para a realização deste trabalho de conclusão. Sua paciência, reflexões e críticas foram essenciais para a produção deste TCC.

Finalizando, agradeço a cada um que acreditou no meu potencial e que, de alguma maneira, participou da minha vida na Universidade Federal do Tocantins. Vocês me ajudaram a ser quem sou hoje, e por isso os agradeço com todo o amor que carrego.

“Escape (...) aspires to break the chains of the I to the self”.

Emmanuel Levinas

RESUMO

Diversas competências e habilidades são necessárias para que o ensino de língua inglesa ocorra, não apenas relegados à esfera gramatical (KUMARAVADIVELU, 1994), pois a língua em si não é apenas gramaticalidade. O aprendizado de uma língua envolve inúmeras áreas que envolvem diversos elementos como cultura, repertórios (PENNYCOOK, 2018) e discursos (ORLANDI, 1999) de um local. O ensino de língua inglesa por *roleplaying games* (GLASS *et. al.*, 2015) pode ser usado para ensinar tais conceitos, que são imanentes para que o estudante se torne um cidadão global (GEE, 2009) em sala de aula. O trabalho mostra como o ensino por meio de *roleplaying games* trabalha com o imaginário dos jogadores, o espaço onde o ensino, por esta abordagem, ocorre. Para entender como o imaginário funciona durante as partidas, o referencial teórico explicita sobre os conceitos de escapismo (LEVINAS, 2003) e *truthmaker principle* (BRICKER, 2015) que permeiam, inconscientemente, toda a campanha. O estudo foi feito com base em um estudo de caso realizado na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV, empreendido ao final de novembro de 2018 e concluiu-se que a abordagem por RPGs é válida e produtiva para com os alunos, se o educador compreender como as mecânicas do jogo conversam entre si para que ele, o professor, possa tirar o melhor de seus estudantes.

Palavras-chave: Escapismo. *Roleplaying games*. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

Several abilities and competencies are needed for the English teaching occur, not only knowledge regarding grammar (KUMARAVADIVELU, 1994), because a language is not only grammaticality. The process of learning a new language entangles areas that inhabits domains such as culture, repertoires (PENNYCOOK, 2018) and discourses (ORLANDI, 1999) of a place. English teaching through roleplaying games (GLASS *et. al.*, 2015) may be used to teach such concepts, which are immanent for students that aim to become a global citizen (GEE, 2009) in a classroom. The undergraduate thesis demonstrates how English teaching through roleplaying games teaches using the students' imagination, a space where the teaching using RPGs happens. To understand the role that the imagination has during the campaigns, the referential framework explains concepts like escapism (LEVINAS, 2003) and the truthmaker principle (BRICKER, 2015), these concepts are in every RPG campaign unconsciously. The thesis was made based on a study case which was done on the curricular discipline '*Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV*', it occurred at the end of November, 2018. Through it was concluded that using roleplaying games on English teaching classes is a valid and productive way to teach students. But, the teacher must comprehend how the game mechanics' work between themselves so that the teacher may best use them.

Keywords: Escapism. *Roleplaying games*. English language teaching.

SUMÁRIO

1	Introdução	10
1.1	Uma Visão Macro(estratégica) no Ensino de Línguas	13
1.2	RPGs e Jogos.....	14
1.3	Quanto à Seriedade dos Jogos.....	16
1.4	Papéis.....	18
1.5	Escapismo & <i>Truthmaker Principle</i>	19
2	Metodologia: Preparação para a Aplicação do RPG	22
2.1	As Mecânicas de <i>the McGuffin Pursuit</i>.....	24
2.2	<i>The McGuffin Pursuit</i>.....	29
3	Quanto às Regências	34
4	Conclusão	36
	REFERÊNCIAS	38
	ANEXOS.....	40

1 - Introdução

O British Council, renomada instituição de fomento do ensino de língua inglesa (LI), publicou em 2014 - o último ano em que a pesquisa foi realizada - um relatório referente ao aprendizado de LI no Brasil. O relatório afirma que apenas 5,1% da população acima dos dezesseis anos de idade, possui algum conhecimento em LI.

No ano seguinte, outro estudo do British Council foi publicado, no qual pode-se afirmar que a maior fonte de fomento educacional de LI acaba sendo as instituições públicas, mas as mesmas não possuem o aparato ideal tanto do Estado (BARCELOS, 2016) quanto da população em si, que se veem no papel de escolherem entre concluir o ensino básico para em seguida estudarem no ensino superior para, apenas após estas fases, focar-se no aprendizado de LI (BRITISH COUNCIL, 2015). Com os brasileiros de classes mais abastadas, o aprendizado de LI entra em conjunto com todas as fases, principalmente durante o ensino básico. Ou seja, o aprendizado de uma nova língua não é prioridade da grande massa populacional, mas tem papel de destaque nas classes que possuam maior poder econômico (BRITISH COUNCIL 2014 & 2015).

Para além da situação apontada nos dois estudos mencionados, destaca-se também o caminho para se atingir uma formação acadêmica, que é árduo, não apenas pelas dificuldades naturais de uma universidade, como o aprendizado de novos conhecimentos e as regras de trabalhos regidas pela ABNT, mas também pela quantidade de caminhos que podem ser percorridos. O decorrer da minha formação acadêmica não foi diferente.

Durante meus anos na universidade, tive contato com diversas formas de ensino de línguas, como a gramática-tradução, por meio de repetições e a comunicativa. Mas esse é o papel da universidade, ensinar maneiras para se aplicar o que é apreendido para que os acadêmicos escolham qual direção a ser tomada. Escolhi a que, ao meu ver, era a mais eficaz para o aprendizado dos estudantes. Entretanto, é importante frisar que o educador não é refém de uma determinada corrente educacional, mas sim que ela é sujeita às ideias que um professor venha a ter; que ele pode utilizá-la em conjunto a outras, mesclá-la, ou até mesmo repensar sua prática. O professor deve utilizar métodos que sejam indicados à sala de aula que ele ensinará, entendendo o contexto etário, socioeconômico, racial, etc. Ou seja, o educador deve possuir métodos de ensino variados, pois alguns podem funcionar em uma sala, mas não em outra. Mas como afirmado ao início, pelos conhecimentos apreendidos durante sua trajetória acadêmica (e

empírica), o professor escolhe os métodos que utilizará durante suas aulas também de acordo com suas preferências.

Sendo assim, escolhi por seguir uma formação universitária voltada ao ensino comunicativo, em que o foco reside no desenvolvimento da comunicação dos aprendizes, em que as quatro habilidades de uma língua, fala, audição, leitura e escrita; são aprendidas em conjunto e de forma multimodal.

Entretanto, a escolha do caminho é apenas o início da jornada, pois um questionamento se apresentou: como tal método de ensino seria empreendido aos meus futuros estudantes? Um método se abriu ao estudar os *roleplaying games*, jogos fictícios que se manifesta entre pessoas (RODRIGUES, 2004) em que os jogadores adentram um espaço imaginário e realizam ações para atingir um objetivo comum¹.

Neste espaço em que se inserem, os jogadores devem realizar diversas ações que demandam pensamento crítico (GEE, 2009) baseado no conhecimento de mundo que eles possuem; então, é entendido que o aluno já possui uma ampla formação discursiva (ORLANDI, 1999) antes de entrar na sala de aula, e o professor pode tirar proveito da mesma para que o que for ensinado tenha efeitos além das paredes da escola.

Gee (2009) afirma que ao se jogar jogos, diversos domínios são acessados, domínios estes que não se limitam apenas ao imaginário do senso-comum, normalmente atribuído aos jogos (isto é, meros meios de entretenimento), mas que por meio dos jogos também aprendemos conceitos e valores quanto à "cidadania, vida escolar, saúde, trabalho (GEE, 2009, p.2)," entre vários outros. O limite quanto a quais domínios serão permeados depende da criatividade e habilidade do profissional que as empregue.

Pois bem, os RPGs possuem diversas mecânicas que trabalhadas entre si, criam oportunidades para que outros tipos de conhecimento possam ser trabalhados em conjunto ao conteúdo; como o *layout* da aventura, que pode ser criado a partir de determinadas figuras

¹ Este artigo baseia-se na pesquisa a) PIVIC: Uma análise de corpus baseada em Roleplaying games no Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (CECLLA), desenvolvida no período 2017/2018, na modalidade de pesquisa voluntária PIVIC/UFT e na pesquisa b) PIBIC: A relação dos aspectos emocionais na imersão em jogos sérios em Língua Inglesa, desenvolvida no período 2018/2019, com bolsa PIBIC/UFT. Ambas pesquisas fazem parte de um projeto maior intitulado "Roleplaying games nas salas de aula de Língua Inglesa: Perspectivas da formação cidadã em práticas de letramento", liderado pelo Prof. Me. Fábio Nascimento Sandes. Alteramos parcialmente o recorte e continuamos a pesquisa após entrega do relatório PIVIC final para redação deste Trabalho de Conclusão de Curso

geométricas, os personagens, que podem ser elaborados de acordo com o vocabulário estudado, entre outros. Um educador que almeje utilizar tal ferramenta, deve ter controle sobre cada mecânica que a fundamente para que possa mostrar aos alunos como se jogar o jogo (*gaming*, segundo GEE [2009]), para que assim, os alunos se divirtam e principalmente, aprendam os conhecimentos pretendidos.

Uma maneira interessante de se pensar em como utilizar a formação de mundo dos jogadores em jogo foi utilizada pelo RPG *Larp-poem 1905* (PIHL, 2015), em que um grupo de mais de quatrocentos jogadores se reuniram para jogar uma campanha (como as partidas de *roleplaying* são chamadas) por três dias seguidos, em que encenaram o ano de 1905 na Rússia; ano este em que o crescente descontentamento da população russa com o czar fez com que várias greves e confrontos ocorressem no país e entre países, como a guerra russo-japonesa. A campanha em si não visou o ensino de todos os eventos que ocorreram em 1905 (PIHL, 2015), mas o de reviver os mais expressivos e pensar, com a mentalidade do século XXI, maneiras sobre como o conflito poderia ser resolvido de modo menos violento que o que ocorrera originalmente (ARONSSON & PIHL, 2015). Citei este *LARP* (abreviação de *Live-Action Roleplaying*) para mostrar como os *roleplaying games* podem ser usados como metodologia de ensino e, ainda, alcançando ares ainda não profundamente estudados. Ainda, como já dito, há inúmeras mecânicas que funcionam na prática dos *roleplaying games*, entre elas o escapismo, que vem a ser o processo de escape da realidade que a mente do jogador empreende ao se jogar a campanha. Esse local a que o aluno escapa se encontra além do espaço físico, é o local em que o professor ensinará aos seus estudantes de maneira lúdica, contextualizada e multimodal. Ao direcionar a imaginação dos estudantes, o professor pode guiá-los para um aprendizado diferente do que ocorre no ensino de línguas no Brasil e que muitas vezes não produz os resultados esperados (BRITISH COUNCIL, 2015).

Seargeant & Erling (2011) reiteram que para o ensino de LI ser transformador, é preciso que ocorra um diálogo contínuo entre seus praticantes e teóricos para que o ensino da língua favoreça as necessidades presentes e/ou futuras de suas comunidades. De tal modo, é preciso que educadores de LI (ou até mesmo línguas estrangeiras em geral) possuam uma visão multifocal; em que sua prática educacional observe não apenas o aprendizado de uma língua por alunos, mas também quanto às metodologias utilizadas em sala de aula para que os futuros professores tenham acesso a um arcabouço teórico que fundamente suas ações.

Esse é um desafio diário para o professor de línguas, pois grande parte dos alunos almeja uma nova língua apenas pela oportunidade de ter um emprego melhor (BRITISH COUNCIL,

2015), mas isso não signifique que eles não possam se divertir enquanto aprendem. Nesse ponto entra o papel social dos professores, que devem mostrar caminhos que levem seus alunos a não apenas se capacitarem por empregos com bons salários, mas também para contribuir à formação cidadã (por uma perspectiva global) de seus alunos.

Esta formação global é possível de se atingir por RPGs, que é uma alternativa que trabalha com áreas que envolvem desde costumes de um povo quanto à “(...) informação, história, política” (RODRIGUES, 2004, p. 145), que nada mais são que formas de narrativa.

Por conta desta gama de possibilidades que o ensino por RPGs nos cede, decidi por analisar como o escapismo, que ocorre durante as partidas de *roleplaying games*, influencia no aprendizado dos jogadores. O trabalho foi feito com base nas experiências da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV, em que criei e apliquei um RPG em uma turma da terceira série do ensino médio em um colégio no município de Porto Nacional.

Para me guiar nesta análise, duas perguntas norteadoras se mostraram necessárias:

1. É possível afirmar que há uma relação entre o escapismo empreendido no jogo e o resultado da campanha, ou um não influencia o outro?
2. Como empreender tal abordagem no ensino de línguas?

À luz destas questões se planeja refletir quanto ao ensino de língua inglesa por RPGs e que professores em exercício ou em pré-serviço, que almejem seguir este mesmo método, tenham um referencial a ser pensado.

1.1 - Uma visão macro(estratégica) no ensino de línguas

Kumaravadivelu (1994) afirma que para o ensino de uma segunda língua (L2) ser efetivo ele deve ser contextualizado e planejado por macroestratégias.

As macroestratégias são o leque maior que abarca o ensino de LE, e são responsáveis pelos objetivos principais a serem alcançados pelo professor, objetivos que ajudam na compreensão e produção de fala dos aprendizes. As macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (1994) se subdividem em: (a) maximizar oportunidades de aprendizado, (b) facilitar a interação, (c) minimizar discrepâncias perceptíveis, (d) experimentar descobertas intuitivas, (e) ativar a compreensão linguística, (f) contextualizar o *input* linguístico, (g) integrar as habilidades linguísticas, (h) promover a autonomia do aprendiz, (i) aumentar a consciência cultural e (j) promover algo socialmente relevante. Por estes pontos se vê que para um aprendiz

de uma segunda língua, apenas reproduzi-la não é suficiente, mas que também se deve refletir, criticamente, como ela é aprendida, ensinada e utilizada.

Com base nas macroestratégias de Kumaravadivelu (1994), é perceptível o enfoque para que o aluno não apenas decodifique uma informação em outra língua, mas se comunique de modo multimodal respondendo, assim, às demandas do mundo contemporâneo (PENNYCOOK, 2018). Em outras palavras, o aprendizado de uma segunda língua deve ser pautado em maneiras de se utilizá-la de modo a se desenvolver criticamente uma consciência global de quem a apre(e)nda.

1.2 - RPGs e jogos

Os primeiros *roleplaying games* remetem à década de 60, mas a sua gênese é mais antiga. Os RPGs derivam diretamente dos jogos de guerra (DARLINGTON 1998), que foram criados assim quando as guerras foram realizadas. Os jogos de guerra são maneiras de se praticar táticas bélicas em um espaço que não seja o campo de batalha, pois gastos com a guerra são gigantescos e é necessário um extenso planejamento para que tais gastos sejam realizados de maneira produtiva. Xadrez e Go, por exemplo, se originaram com base em jogos de guerra (DARLINGTON, 1998). H. G. Wells, autor famoso pelo livro Guerra dos Mundos, foi quem abriu este terreno para as pessoas em geral com a publicação de *Little Wars* em 1915. Agora o público comum tinha acesso a táticas de guerra, usadas apenas em contextos palpáveis aos jogadores, como as guerras napoleônicas (DARLINGTON 1998). Apenas na segunda metade da década de 60, com a publicação de *Senhor dos Anéis*, que uma nova face dos jogos de guerra era visualizada: a fantasia também poderia fazer parte destas aventuras.

Até o início da década de 70 a fantasia torna-se parte central dos jogos de guerra que, a partir da publicação de *Dungeons and Dragons* em 1974, os jogos de guerra passam a ser vistos como *roleplaying games*, que de acordo com Rodrigues (2004, p. 63) são jogos encenados que “(...) produzem ficção manifesta oralmente e em grupo”. Ou seja, jogos em que os participantes devem mover-se discursivamente para um espaço ficcional, em que eles terão outros atributos que não possuem no mundo material, por meio da oralidade. Com o tempo outros meios de comunicação foram assimilados, como a música, máscaras e vestimentas.

Mas o que vêm a ser um jogo? Gee (2009) afirma que são espaços em que a resolução de situações-problema é o principal objetivo das ações; resolução esta que ocorre por meios que são entretidos e prazerosos para os jogadores. Kerr (1977) argumenta que entre suas

características, os jogos seguem regras explícitas que os jogadores precisam observar para as reproduzirem em outro momento e por objetivos delineados, que devem ser realizados para que outras possam ser feitas.

Gee (2009) afirma, ainda, que diversos conhecimentos habitam os jogos, que não se limitam apenas ao senso-comum normalmente atribuído a eles (isto é, meros meios de entretenimento), mas que por meio dos jogos também apreendemos conceitos e valores quanto à "cidadania, escola, saúde, trabalho", entre outros. O limite quanto a quais domínios serão permeados depende da criatividade e habilidade do profissional que os construa. Por exemplo, há um estudo sobre como os *roleplaying games* são usados como treinamento em empresas (BRANC, 2016) desde a década de 40, pois é um método que promove o "engajamento, motivação e retenção de conhecimentos pelos jogadores". Branc (2016) diz, ainda, que o ensino por RPGs (ou EDU-LARP [*Educational Live Action Roleplay*], como a autora se refere) possui "características incomparáveis aos métodos tradicionais, especialmente quanto a competências de liderança e habilidades de comunicação em geral" pois trabalha com tais habilidades de maneira contextualizada com seus estudantes.

Quanto ao uso de jogos por uma visão pedagógica, duas linhas de pensamento se destacam: EDU-LARP (BRANC, 2016) e a por meio de *roleplaying activities* (GLASS *et. al.*, 2015), os RPAs. Ambas se convergem em inúmeros pontos, como ensinar de maneira ativa e crítica, o aluno ser o foco da aula e não o conteúdo que será ensinado, o aluno possuir mais tempo de fala que o professor, entre vários outros; mas o EDU-LARP se foca na encenação como modo de prática da LE, em que os participantes encenam um determinado personagem e tal personagem (o estudante travestido) realizará as ações previamente determinadas pelo professor. Há apenas um curso possível de história e de respostas, o que acaba fazendo com que a linguagem dos estudantes seja sempre focada a um determinado conteúdo. Ou seja, apenas o que o personagem pode ser dito será dito e se não há a possibilidade dele dizer, ele não dirá. Isto faz com que os jogadores, em EDU-LARP, sejam uma extensão do conteúdo da aula, com os alunos encenando frases e diálogos de maneira contextualizada ao que é ensinado. Tal fato faz com que os alunos rapidamente sejam imersos na atividade e se empenhem em realizar o que for proposto.

Enquanto isso, nos RPAs os alunos criam seus próprios personagens e descrevem detalhes pessoais dos mesmos. Tudo feito com a supervisão do professor, que não os prende a um grupo X de palavras que devem ser usadas determinadas vezes, como no EDU-LARP. Os alunos têm a liberdade de escolherem as ações que tomarão, e neste ponto o RPA acaba sendo

uma forma mais livre de RPG pedagógico, enquanto EDU-LARP mais restrito; pois o EDU-LARP funciona com diálogos já escritos pelo professor, que não podem ser alterados. Mas isso não é um detrimento ao EDU-LARP, é apenas uma constatação quanto a diferentes abordagens visando um mesmo objetivo: o de desenvolver conhecimentos que não se limitam apenas à língua, mas que podem ser úteis para a sua produção.

Por exemplo, o objetivo é desacelerar um trem. Pelo RPA (GLASS *et. al.*, 2015), o jogador pode escolher ir à sala de controle e frear todo o trem aos poucos, ou puxar a alavanca de freio de emergência, ou liberar apenas o vagão em que se encontra a sala de controle, fazendo com que os demais vagões, aos poucos, desacelerem. Cada ação é possível, com resultados variados. Por uma perspectiva EDU-LARP (BRANC, 2016), o professor determinaria ações que devem ser feitas para que o trem seja parado, em que eles devem realizar pré-determinadas ações para que o trem não descarrilhe. Ou seja, cada modo de *roleplaying game* acontece de uma maneira específica.

Após ter conhecimento sobre esses modelos de jogos de representação, o RPA parecia ser o modo ideal para o que eu almejava criar, mas ainda havia algo que não se encaixava: por um lado o EDU-LARP imergia rapidamente os alunos, enquanto o RPA criava oportunidades de fala mais livres. Como encaixar elementos de ambos?

Uma porta se abriu ao estudar sobre os jogos sérios (GEE, 2009).

1.3 - Quanto à seriedade dos jogos

Jogos sérios, como o nome pode deixar a entender, não são jogos maduros, violentos ou excessivamente masculinizados, como costumavam a ser os primeiros jogos de RPG, que remontavam aos jogos de guerra, favorecendo o caráter de uma fantasia masculina, baseada no tripé “poder-virilidade-fama” (HUGHES, 1988).

Eles são, segundo Gee (2009), jogos que envolvam aprendizados referentes a vários campos do conhecimento além do entretenimento em si. Por exemplo, ao jogar um determinado jogo posso aprender sobre cidadania indiretamente, ou sobre políticas públicas quando sou levado a um questionamento crítico durante uma partida (o período em que se joga algo). Os jogos sérios possuem seis propriedades, descritas a seguir segundo Gee (2009):

1. **Gaming como maneira de se alcançar um objetivo ao se ligar pessoalmente e emocionalmente ao jogo:** *Gaming* se refere ao ato de descobrir como as regras do jogo funcionam, seja para o benefício do jogador ou não. Esta propriedade se foca no princípio

que o ser humano não é responsivo apenas a ganhar ou perder, mas também em realizar uma ação que demande esforço psíquico e cognitivo;

2. **Gaming como ferramenta de micro controle:** ao se jogar um jogo, nosso processo cognitivo é elevado, passando a incorporar espaços além do corpo físico como, por exemplo, o controle de um jogo ou o próprio personagem sendo controlado. O (micro) controle que o jogador possui nas ações do personagem sendo controlado faz com que essa corporificação ocorra.
3. **Gaming como meio de aprendizado por meio de experiências:** a principal forma de aprendizado do ser humano ocorre por meio de experiências, por meio de ações em que ele atua para alcançar algum objetivo. Por exemplo, você só irá aprender a ir sozinho à escola quando efetivamente for sozinho à escola. O ser humano guarda mais informação com base no que ele experienciou, seja isto benéfico ou não. Com base no que foi aprendido, você, leitor, pode ir à casa de uma amiga ou sair ao final da aula com colegas para algum local pois já sabe o caminho de sua casa com base no caminho que fizera antes. Esta propriedade se baseia no fato de que, para realizar uma ação mais difícil que a anterior, é necessário que existam experiências anteriores que sustentem suas ações. Em linguagem relacionada aos jogos, você precisa aumentar seu nível para ter acesso a um item melhor.
4. **Gaming como maneira de interagir com seu personagem e o mundo em que ele habita:** o jogador controla um corpo que não é o seu, mas sim, o de seu personagem. Esse corpo emprestado (*surrogate body* no original) funciona como uma extensão do corpo do jogador como já visto na segunda propriedade, mas esta propriedade ainda os avalia como uma maneira de se remeter ao que foi experienciado antes. Ou seja, necessário que o personagem experimente o mundo ao seu redor, que ele experiencie todo o espaço virtual disponível para que ele possa agir conforme.
5. **Gaming como modo de se construir modelos e utilizá-los para transferir conhecimento concreto para o abstrato:** aqui, Gee faz um questionamento à própria obra: o aprendizado por experiências pode ser muito concreto, muito preso à situações específicas e não prover espaço para que o jogador possa ampliar sua visão do jogo. Ele argumenta que um caminho para resolver tal dilema seria por meio de modelos, simulações de algo que não são a coisa em si. Por exemplo, pode se dizer que a sala de aula agora é um avião, em que as cadeiras são os assentos e as paredes seriam as janelas. Esse é um meio de se trazer uma experiência vivida e aplicá-la em outros momentos oportunos.

6. **Jogos como histórias ou trajetórias interpretadas:** nesse caso, interpretadas não se refere às interpretações que acontecem em um LARP por exemplo, mas sim a interpretar o jogo, não apenas jogá-lo monocraticamente, mas sim analisar os caminhos que poderiam ter sido trilhados, as diferentes ações que poderiam ser feitas para alcançar um objetivo. Isto é, observar (e jogar) criticamente o jogo de maneira ativa e reflexiva.

Por meio das propriedades, os jogadores experienciam ações que se inscrevem no mundo real, pois tais propriedades também permeiam o mundo material (GEE, 2015). Vamos pensar em termos práticos, tomando como exemplo alguém que decide realizar um concurso público. Durante a realização da prova escrita é necessário que o participante saiba as regras para realizar a prova (não se pode utilizar determinada cor de caneta, vestimenta, quanto a bolsas e comida, etc.), regras estas que foram previamente descritas no edital. Nessa situação, as propriedades 1, 2, 3 e 4 funcionam em uníssono, pois o candidato deve saber como as regras funcionam, (1), exercer micro controle de suas ações ao mesmo tempo em que interage com o mundo ao seu redor (2 e 4) além de aprender pelas experiências (3) em prestar concursos.

Antes do dia da prova, o candidato estudou para fazê-la, provavelmente resolvendo provas anteriores, construindo modelos (5) e analisando suas respostas, assim interpretando a trajetória que fizera (6) de modo a melhorar seu resultado no concurso a ser prestado. Os jogos sérios não são apenas uma descrição de como os jogos podem ser benéficos no âmbito educacional, eles também descrevem como as relações humanas ocorrem de acordo com o mundo ao nosso redor.

1.4 – Papéis

Como dito, há uma necessidade latente no ensino através de métodos que trabalhem com habilidades e competências que não se retenham apenas ao ambiente da escola, mas a domínios semióticos (GEE, 2003) que vão além da esfera escolar. Por isso a escolha em trabalhar com *roleplaying games*, pois eles fornecem as bases para que essa abordagem ocorra. Esta base é aplicada por meio dos papéis disponíveis na campanha, descritos a seguir à luz de Rodrigues (2004):

O *Game Master*, também conhecido como mestre do jogo, é o papel que o professor assume em sala. O GM controla a partida pois domina o enredo da aventura, além de estar preparado para cada estratégia que algum jogador venha a utilizar. O mestre é, tecnicamente, o

deus do jogo: não está presente fisicamente na história (funciona como uma espécie de narrador), mas controla os eventos do presente, passado e futuro da narrativa.

Quanto aos jogadores, eles participam do enredo de maneira ativa, guiam seus personagens para alcançar os objetivos necessários para que a partida seja realizada e fazem com que a história aconteça. Sendo assim, eles devem possuir mais tempo de fala que o professor, já que o foco da aula é na produção oral que o aluno realizará durante a partida. Os jogadores possuem um determinado número de pontos de vida, que podem ser expandidos durante a campanha. Se os pontos vierem a zero, o jogador perde a vida. Para que o aluno não seja excluído da atividade, o professor pode criar situações para que o participante seja revivido, como um mago do grupo que o cure, na verdade o personagem não havia morrido, etc.

Há ainda os NPCs, *non-playable characters*, que são personagens que existem no jogo, mas não são controlados pelos jogadores, o mestre da partida quem define o que cada um realizará. Os NPCs podem ser usados de diferentes maneiras, podendo ser benéficos, maléficos ou neutros, servindo apenas como elemento de um cenário ou como um fator de mudança na narrativa. Os NPCs são ferramentas importantes em uma aventura porque por eles, a história pode se mostrar mais aberta ou fechada, difícil ou fácil, intrigante e/ou instigante, etc. De um figurante a um rei, os NPCs ajudam na progressão da história proposta pelo enredo.

Um outro elemento necessário para que a abordagem por RPGs aconteça, e também o foco deste trabalho, é o escapismo. É preciso refletir como a ligação entre jogo e aluno ocorre, como o processo de escape ajuda no desenvolvimento de todo o método e como a ligação entre personagem-jogador se desenvolve durante a partida.

Estes pontos serão abordados na próxima seção, de modo a introduzir a resposta para a primeira questão do trabalho: ‘é possível afirmar que há uma relação entre o escapismo empreendido no jogo e o resultado da campanha, ou um não influencia o outro?’.

1.5 - Escapismo e *truthmaker principle*

O ensino de LI por meio de RPGs trabalha com a área da imaginação dos estudantes, de modo que o aprendizado é retido também na imaginação de alunos e alunas, o que faz com que os conhecimentos aprendidos sejam prazerosos quando forem utilizados. Mas para transitar neste mundo amorfo e imaterial, é preciso que um processo de escape ocorra.

O processo de escape, ou ainda, o escapamento, é, segundo o filósofo francês Levinas (2003, p. 53), “a busca pelo além de si, um processo de desterritorialização e territorialização

contínua do homem, que ocorre durante toda sua existência”. O escape, a priori, baseia-se na necessidade de tal fuga da realidade material. Por uma perspectiva filosófica, a realidade não é um conceito fixo, mas sim algo moldável à percepção de quem a viva. O ramo filosófico que estuda o escapismo, a ontologia (BRONS, 2013), questiona quanto aos elementos que formam a realidade, o que significa por algo ser ‘real’ ou a mera questão “o que é real(idade)?”. Estes questionamentos ajudam na fundamentação teórica deste trabalho justamente por questionarem sobre o que pode ser considerado real.

Retornando ao escapismo, um caso para exemplificar como ele ocorre naturalmente: uma pessoa que trabalha em algum escritório, mas que ocasionalmente, tira algumas horas do seu dia para jogar algum jogo no serviço. Esta pessoa não sente prazer em realizar seu ofício por horas a fio, seu ser precisa ‘fugir’, escapar da realidade em que se encontra e busque por algo que lhe dê prazer. Ou seja, só é possível que o escape ocorra ao haver a necessidade de se escapar de algo, e para que o escapamento ocorra, terá de se haver prazer no local a que se foi escapado. Porém, o prazer não é um X vermelho em um mapa, não é apenas um final; mas sim um percurso. O prazer para Levinas (2003) é construído por diversas ações menores que formam uma estrutura maior que cria o que virá a ser diminuído em apenas uma palavra, o prazer.

Voltando à analogia de um trabalhador de escritório, agora imaginemos que ele está enfadado de jogar o jogo do exemplo anterior, e não deseja voltar a focar no trabalho. Ele se levanta (1), vai ao banheiro (2), bebe água (3), realiza algum diálogo com seus colegas de serviço (4), talvez faça algum lanche rápido (5) e após alguns minutos, retorna ao seu local de trabalho (6) e continua seus afazeres de seu serviço. Em uma rápida ação cotidiana o escape ocorre de maneira natural ao homem; assim como sua volta à realidade. Perceba, assim como rapidamente ele foge, ele retorna ao mesmo espaço, apesar de ele não ser a mesma pessoa. As relações feitas durante os minutos em que ele não estava trabalhando recarregam o ânimo do trabalhador, o motivam a continuar seu serviço sem maiores interferências e previnem sobrecarga mental (*burnout*) no mesmo (AL-SHEMERI, 2015). Enquanto o trabalhador escapa para realizar ações diversas que lhe sejam prazerosas, no âmbito do ensino de LI por RPGs, a fuga ocorre a um local virtual e de construção de saberes.

O professor apresenta o layout geral da aventura, mas os estudantes criam uma imagem individual de seus personagens com base no que lhes é apresentado. O mundo imaterial, que fora delineado pelos alunos, será onde o ensino ocorrerá, o meio onde a fuga da realidade dos estudantes será territorializada (isto é, localizada) e trabalhada para que um ensino com reflexos

materias seja efetuado. Al-Shemeri (2015) e Levinas (2003) estabelecem que apesar de fugirem da materialidade do mundo, quem escapa ainda é assujeitado ao mundo material, pois seu corpo ainda existe em um mundo dominado pela matéria. Não é possível ser totalmente material ou imaterial, mas é preciso se pensar quanto às barreiras que os dividem.

Para o estabelecimento destas barreiras, Beebe & Dodd (2005) explanam sobre o *Truthmaker Principle* (TM). Segundo este princípio, “(...) cada situação deve ser avaliada quanto sua verdade por algo (p.1).” Por exemplo, a fórmula x^2-4ac se refere ao valor de Δ (delta) em uma equação matemática de segundo grau, mas para que eu a entenda como uma função matemática, é preciso que eu tenha estudado quanto a este tipo de equação. O conhecimento adquirido por mim fundamenta que $x^2-4ac = y^1$ e y^2 , ambos resultados que dependem do valor de Δ . Sendo assim, o valor de delta é meu TM pois ele fundamenta os valores da equação. Veja, tudo o que é entendível pelo ser humano possui algum TM, o que faz com que ele seja localizado sempre em relação a algo; pois o TM é sempre baseado ‘em relação a’. A fórmula de Δ é apenas compreendida em relação ao conhecimento que adquiri (assim como você, leitor) quanto a equações de segundo grau. Quem nunca teve contato com este conhecimento não saberá utilizá-lo de maneira contextualizada em algum contexto que seu uso venha a ser necessário.

Com o ensino de língua inglesa por RPGs, o professor estabelece o(s) *Truthmaker(s) Principle(s)* para que as ações realizadas pelos estudantes sejam reais no contexto do RPG.

Por exemplo, geralmente os jogadores possuem uma quantidade X de pontos de vida que ao chegar a zero, o personagem é morto na aventura. Essa sensação de perigo ajuda (em conjunto a outros elementos; como a ambientação, possibilidade de ações que podem ser realizadas, etc.) na imersão dos jogadores durante a atividade que está sendo empreendida; o que faz com que as experiências dos jogadores produzam efeitos que vão além da mera dualidade de ganhar/perder (GLASS *et. al.*, 2015), mas alcancem sentimentos como realização pessoal e o prazer advindo da realização da atividade.

Finalizando esta seção; é visível a relação entre escapismo e TM, em que TM estabelece parâmetros para não apenas a existência material, das coisas, mas também quanto a elementos imateriais; que infligem no espaço em que o RPG ocorre, a imaginação dos participantes. As relações de TM e *roleplaying games* serão estabelecidas pelo *Game Master* antes, pela apresentação do enredo, e mais contundentemente, durante o jogo em si pela gradativa imersão que ocorrerá durante o ato de *gaming* dos jogadores.

Isto foi o que busquei durante o planejamento e a aplicação do meu RPG no Colégio Francine Soar², que será descrito na seção de metodologia.

2 – Metodologia: Preparação para a Aplicação do RPG

O Colégio Francine Soar se situa no município de Porto Nacional, estado do Tocantins. O Colégio possui turmas apenas de ensino médio, que se dividem entre turmas com o ensino médio regular e as demais com o ensino médio integrado a um curso técnico. A turma escolhida foi a terceira série do curso técnico em informática, que possuía, em média, trinta alunos. O estágio anterior ocorreu com a mesma turma, e como o resultado anterior foi positivo, com alunos engajados e participativos no decorrer das aulas, decidi por retornar. A classe possuía quatro horas-aula de língua inglesa às segundas-feiras, pois eles não tiveram aulas da disciplina no primeiro semestre letivo. Com a turma definida, fui à escola para conversar com o professor regente da disciplina.

Compareci à escola cerca de um mês antes das regências iniciarem para conversar com o professor sobre as aulas que ministraria, e informá-lo que as regências seriam diferentes da experiência anterior, com a prática do RPG sendo a dar o teor das aulas de agora. Conversei com ele que por este novo método, buscava-se uma participação e agenciamento (PENNYCOOK, 2018), isto é, posicionar os alunos como agentes discursivos em sala de aula, diferentes do que os estudantes estão acostumados no ensino público. A ideia seria que o discurso (ORLANDI, 1999) dos estudantes se fossem demonstrados no decorrer das aulas. Ele abraçou a ideia, achando-a interessante e apoiando a prática ao afirmar que o professor “não pode ficar em um terreno comum, parado no tempo apenas lendo e aplicando o que já foi feito (sic)”. Concordei com o professor e após algumas semanas, voltei à instituição para reger as aulas.

Antes das aulas serem regidas, foi necessário um extenso período de preparação para que as aulas ocorressem, primeiramente quanto ao foco da aula, se eu prezaria por algum conteúdo específico de LI a ser trabalhado ou se faria as aulas com o foco no uso da habilidade oral dos estudantes; optei pela segunda. Definido o foco das aulas, continuei planejando o *roleplaying game*.

² Para evitar a exposição da escola e/ou das pessoas que colaboraram para a realização das atividades obrigatórias de estágio supervisionado, utilizamos pseudônimos para se referir aos envolvidos.

Todo o enredo e sua execução foram feitas originalmente em língua inglesa, a versão original está disponível nos anexos (p. 36-43). Segundo GLASS *et. al* (2015), os primeiros momentos da aula são utilizados para mudança de layout da sala, se necessário, explicar aos alunos como o jogo funciona e as mecânicas que estarão disponíveis. A explicação foi direta e sucinta, já que como os alunos não são fluentes na língua, a simplicidade foi regra para que eles compreendessem como o jogo ocorreria. É importante que o máximo de dúvidas sejam esclarecidas antes do início da aventura, pois qualquer interrupção pode tirar o foco da sala.

Conforme apresentado na seção ‘RPGs & Jogos’, os RPGs são atividades baseadas na resolução de problemas que culminam na realização de uma missão ou objetivo (GLASS *et. al*, 2015), mas tal objetivo não é alcançável de maneira rápida e/ou desconexa ao tema principal: toda a atividade ocorre de maneira coordenada pelo professor de modo que o que ocorra durante as aulas esteja conforme seus planejamentos.

No que se refere ao enredo da aventura, ideias circundavam minha mente enquanto realizava cada etapa de preparação da aventura, mas não conseguia definir uma que me fosse ideal.

Essa etapa foi a mais complexa de toda a criação da aventura, pois é necessária uma criatividade multimodal, que percorra diversas áreas do conhecimento. Nesse aspecto, o site *Springhole*, (<https://springhole.net>) foi importante por mostrar um norte a ser seguido. O site possui uma ferramenta para a criação de enredos; em que a plataforma cede o início de um enredo, e o mestre da partida desenvolve a partir do mesmo. Por exemplo, ao pedir a geração de uma campanha sou sugerido que os jogadores investiguem a possível presença de um monstro em uma vila, em que um famoso empresário os contratou para resolver o problema. O trabalho se complica por conta de habitantes hostis, equipamento não adequado para o clima da região e o fato de que o cliente não está dizendo tudo o que deveria sobre a missão.

Selecionei quatro ideias que foram criadas pelo gerador, elas formaram o alicerce da aventura que criei:

1. *The party decides to explore an abandoned town for intelligence purposes. The job is complicated by extremely cold weather, blocked roads, and by distrustful attitudes.*
2. *The party decides to explore an island in the hopes of finding treasure. The job is complicated by large crowds from a local festival and by extremely cold weather*
3. *The party is approached to explore an island for research purposes. The job is complicated by a curse, closed roads, and heavy security. Also, there are reasons to believe that the situation is more complicated than it seems.*

4. *The party decides to search for a stolen crystal. The job is complicated by swarms of biting insects, maze-like streets, and food being scarce.*

Em linhas gerais, no enredo que foi elaborado, os personagens incorporados pelos alunos, dispostos em equipes de três a quatro estudantes, eram membros de um grupo que deveriam encontrar o *McGuffin*³, um item que lhes traria grande poder. Não por acaso, o enredo ganhou o nome de *The McGuffin Pursuit*, a busca pelo *McGuffin*. O enredo criado se encontra, na íntegra, nos anexos.

Após a criação do enredo, de acordo com Glass *et. al.* (2015), os demais elementos necessários para uma aventura em RPG são as mecânicas que permearam toda a campanha e os papéis que os participantes podem exercer na narrativa. As mecânicas são outros acessórios utilizados para a aplicação do RPG, como áudios, cartas, mapas, etc. Mas antes de adentrar quanto às mecânicas utilizadas, um adendo.

Meu objetivo principal seria que os estudantes se engajassem, aprendessem e se divertissem durante as aulas. Com a elaboração das mecânicas que viriam a ser utilizadas dei enfoque ao aspecto imersivo da atividade, sobre como fazer com que meus alunos adentrassem o mundo que eu os apresentaria de modo fluído e natural. Ao meu ver, o aspecto imersivo ocorre ao afetar a área mais sensível do ser humano: o emocional (GEE, 2009). Por meio da esfera emocional, o jogador é mais suscetível à participar do jogo de modo (pro)ativo e natural, já que o que o move na participação durante o jogo é a sensação de realização pessoal.

Agora, quanto às mecânicas de *The McGuffin Pursuit*.

2.1 - As Mecânicas de *The McGuffin Pursuit*

Buscando por maneiras de imergir meus alunos na aventura, encontrei o site Tabletop Audio (<https://tabletopaudio.com/>) que possui um acervo com mais de cento e sessenta músicas ambiente disponíveis para download gratuito (o site ainda possui uma versão online que permite a criação, ou seja, é possível criar suas próprias músicas independente da aventura que o game master desejar realizar). Os áudios disponíveis na plataforma possuem, sem exceção, dez minutos de música ambiente para transportar a atmosfera que se deseja à sala de aula. Pelo fato

³ Termo famoso em narratologia que foi cunhado pelo cineasta Alfred Hitchcock na década de 60 para algo que serve como motor do enredo, sem necessariamente conhecimento do que seja (<http://www.openculture.com/2013/07/alfred-hitchcock-explains-the-plot-device-he-called-the-macguffin.html>). Utilizando-me de um McGuffin, ajudo na criação de suspense e espanto durante a aventura, além da curiosidade dos alunos sendo elevada.

de cada áudio ser cronometrado, poderia utilizá-los em conjunto ao enredo, para fazer ações específicas em determinados locais. Por exemplo, toda a ação que ocorrer em uma praia haverá a música ambiente de águas batendo em rochas. Apesar de ter sido um dos primeiros elementos que encontrei, decidi que iria escolher os áudios apenas quando já tivesse definido, pelo menos, elementos quanto ao cenário em que a aventura ocorreria. Os áudios escolhidos foram Noites no Xingu, Cemitério, Cidade do Moinho, Jantar Elegante, Continente Negro, Noites na Floresta e Jardim Secreto⁴.

A segunda mecânica a ser definida seria quanto ao material físico que utilizaria durante a aventura. Desde o princípio queria me utilizar de um ou mais dados. Foi decidido que utilizaria um dado com vinte lados, o popular d-20 (figura 1). Além de me dar um grande arsenal quanto às possibilidades de uso durante a aventura, o dado é um elemento que fascina o jogador. O jogador se sente pressionado, traído ou dá saltos de alegria dependendo do resultado obtido.

Figura 1: Na imagem, o dado de 20 lados (d-20) utilizado durante as aulas de regência.



Fonte: arquivo pessoal

Após decidir quanto ao dado, optei por utilizar cartas. Elas possuíam diferentes habilidades, de maneira que cada carta realizava uma ação específica e assim, dava um toque de personalidade a cada ação que o jogador tivesse.

Quanto maior a diversidade, maior seria a curiosidade dos jogadores em descobrir o que cada carta faria. As cartas escolhidas foram as *The Expedition* (<https://expeditiongame.com/>), um RPG gratuito que, além de possuir um app de apoio para as partidas, ainda conta com um deck com mais de duzentas cartas variadas entre *abilities*, *loots*, *adventurers* e *enemies*; habilidades, itens, aventureiros e inimigos, respectivamente.

⁴ Respectivamente, *Xingu Nights*, *Graveyard*, *Mill Town*, *Elegant Dinner Party*, *Dark Continent*, *Forest Nights* e *Secret Garden* no original, tradução minha.

De tal maneira, pelo deck *The Expedition* foi possível que os estudantes usassem de diferentes leituras (isto é, o modo de se perceber e analisar algo) para a utilização de cada carta. Por exemplo, há dez de aventureiros, mas alguns possuem uma, duas ou mais afiliações de habilidades. As cartas de habilidades são divididas em quatro afiliações: *ranged* (para ataques a distância), *music* (ataques musicais que podem causar efeitos de atordoamento em inimigos), *melee* (ataques a curta distância) e *magic* (ataques mágicos variados, podem ainda curar aventureiros feridos). Os itens são divididos em quatro níveis (que no jogo, são denominados *tiers*): *I, II, III* e *IV*. Os de menor nível são mais simples de serem encontrados e usados, e conforme o jogo progride, eles podem conseguir mudar para outros níveis conforme as ações acontecem. Normalmente as cartas de item poderiam ser usadas apenas na vez que um aventureiro estivesse jogando, mas alguns itens especiais poderiam ser usados a qualquer momento de diferentes maneiras (durante o estágio, um estudante usou um item de ataque que causava um efeito congelante em um rio, assim possibilitando a passagem deles por uma forte correnteza).

As cartas de inimigos são, também, divididas em quatro raças: *bandit* (bandidos, caracterizados pela furtividade e rapidez, apesar dos fracos ataques), *fae* (seres mágicos corrompidos, geralmente fracos a ataques a curta distância), *beast* (feras, podendo variar de um rato gigante a um lobisomem feroz. Essa raça possui o conjunto de rapidez e força, podendo causar severos danos se os aventureiros não forem cuidadosos) e *undead* (desmorts, raça poderosa que envolve desde um zumbi a um fantasma ou, ainda, um bruxo). Cada raça, assim como as cartas de item, são divididas em quatro *tiers*. Um esquema mostrando as legendas das cartas se encontra abaixo, na figura 2:



Tabela 1: Elementos das cartas

1. Nome da carta.
2. Número mínimo que deve ser alcançado para que o efeito da carta aconteça.
3. Quem é afetado por ela.
4. Efeito da carta se a condição de uso for alcançada.
5. Efeito bônus a partir ou de um determinado valor.
6. Efeito ônus abaixo (ou igual a) de um determinado valor.
7. Descrição da habilidade ou personagem.
8. Classe de ataque a ser feito.
9. Imagem referente à ação que a carta possui.
10. Tipo de carta.

Fonte: adaptada pelo graduando com base nas descrições do site expedition game.

A terceira etapa seria quanto ao local em que aconteceria a história, então seria necessário um mapa (figura 2). Para minha surpresa, há incontáveis sites com mapas prontos ou que possuem ferramentas para a criação dos mesmos. A visão socio-construída implica a comunidade de jogadores de RPG como reclusos, que não sabem se comunicar de maneira efetiva com o outro. O que me surpreendeu durante todo o processo de preparação das aulas foi o quanto a comunidade é unida e solidária. Por exemplo, o grupo que criou *The Expedition* criou todo o projeto via Kickstarter (uma popular plataforma de financiamento coletivo). A primeira expansão, *The Horror*, lançado poucos meses após o início do jogo, foi financiada em menos de vinte e quatro horas. Ainda, todas as ferramentas utilizadas estavam disponibilizadas gratuitamente, com exceção do dado d-20 (mas que possui diversos templates online disponíveis, necessitando apenas sua impressão e confecção).

Polygon Map Generator (<https://www.redblobgames.com/maps/mapgen2/>) foi o gerador de mapas escolhido. Além de gerar mapas automaticamente, ele ainda possui recursos que possibilitam a criação de mapas da maneira que achar necessária. Por exemplo, é possível escolher um mapa com regiões mais úmidas ou mais quentes, poucas ou várias montanhas, se haverá ilhotas ao redor, número maior ou menor de ecossistemas, entre inúmeras outras funções.

O mapa foi trabalhoso de ser feito, não pela complexidade, mas sim pelas opções que ele proporcionava quanto à sua produção. O mapa completo se encontra nos anexos (figura 5), mas abaixo, segue um fragmento do mapa para melhor ilustração:

Figura 3: excerto do mapa utilizado na campanha.



Fonte: redblobgames

As situações de ação, caso fosse necessário batalhar contra algo/alguém ou resolver uma situação-problema, encontram-se com um relâmpago vermelho, *side quests* (aventuras que não fazem parte da história principal, mas que eles poderiam participar) com uma cabeça de flecha amarela e o local de início da campanha, com um X preto. As ilustrações quanto ao tipo de terreno são criadas pelo mapa, mas passíveis de edição, como já dito, na própria plataforma de criação. O losango amarelo com bordas vermelhas seria onde a primeira grande ação ocorreria. A trilha em vermelho é o caminho que deveria ser trilhado para que alcançar o objetivo final.

Ainda, o dever de como trazer o aluno a se engajar se mostrava um desafio: ‘eu consigo ficar psicologicamente engajado, mas como proceder para que um aluno que nunca teve qualquer contato com roleplay se interessasse em participar?’ foi uma pergunta que sempre me fazia. É natural que o professor sinta receio em aplicar uma metodologia, sempre pensando na receptividade que terá. Mas como Bambirra e Micoli (2012) afirmam, é necessário que o professor sempre se questione quanto ao seu papel não apenas educacional, mas também humano em suas aulas.

Visando a obtenção de maneiras de aumentar a participação dos alunos, decidi por utilizar seus celulares para lerem arquivos em QR Code para abrirem algumas imagens que eu disponibilizaria. O site utilizado foi o Code Generator (<https://br.qr-code-generator.com>), que converte textos ou imagens para o formato QR Code. O uso do celular não é garantia de que eles participariam ativamente, mas mostrando como itens ‘reais’, pessoais, podem ser usados durante a partida (e não apenas o ‘imaginário’) poderia ajudar no foco durante a aventura. Neste momento o conceito de *Truthmaker Principle* (BEEBEE & DODD, 2005) se fez presente. No caso, os celulares dos alunos, que apesar de serem objetos materiais, foram usados remetendo ao RPG. Então, o uso do celular era permitido apenas quando necessário à campanha e este uso não influenciou no decorrer da mesma.

Antes de partir para o plot, pensei em mais uma mecânica a ser utilizada: cartas de itens avulsos que eles teriam de usar de diversas maneiras. Ao escolher um aventureiro, eles também escolheriam um dos itens (ambas cartas viradas para baixo, deixando suas escolhas ao acaso). Sendo assim, essa carta e a de aventureiro seriam as únicas cartas que eles começariam e

terminariam a partida. As cartas foram confeccionadas pelo meu orientador, que já as utilizava durante sua pesquisa acadêmica. Uma das cartas encontra-se abaixo, e as demais estão dispostas nos anexos, figuras 6 a 9.

Figura 4 – Cartas de itens avulsos I



Fonte: clipartlibrary

Após a definição das mecânicas, fui à escola por duas semanas seguintes para a aplicação de *The McGuffin Pursuit*. A aplicação no Colégio Francine Soar ocorreu por duas semanas, ocorrendo às segundas-feiras. Os alunos do Colégio não tiveram aulas de língua inglesa no primeiro semestre, de tal maneira a carga horária semanal da disciplina era dobrada durante o segundo semestre estudantil. Por esta razão as aulas não precisaram ocorrer em período contra-turno, mas sim no período normal de aulas.

A seguir, a aplicação de *The McGuffin Pursuit*. A narrativa completa não está disposta a seguir pois o foco do trabalho é o de analisar o escapismo empreendido pelos alunos durante as aulas, não uma mera reprodução das minhas experiências de estágio. Todavia, a versão completa se encontra nos anexos.

2.2 - The McGuffin pursuit

1º Passo: A sala possuía, em média, trinta alunos. Para melhor fluidez da partida optei por dividi-los em trios de acordo com suas habilidades em língua inglesa, de modo que se alguém não dominasse a língua, outro membro do grupo poderia ajudar no entendimento. Os trios foram colocados em semicírculo ao redor da mesa do professor corrente da turma (que não se encontrava em sala em nenhum momento). Foi feita a explicação quanto às mecânicas que seriam usadas durante o jogo, com as cartas de itens avulsos e aventureiros sendo dispostas na mesa, toda a explicação foi realizada em língua inglesa (assim como todo o jogo), com o auxílio do quadro para o esclarecimento de dúvidas que ocorreram.

2º Passo: Explicação geral sobre a aventura. Os aventureiros fazem parte de um grupo que buscam conseguir o *McGuffin*, mas que para alcançá-lo, será necessário ultrapassar diversos perigos e inimigos que também almejam consegui-lo.

3º Passo: Início da história em si. Um dos áudios escolhidos anteriormente é posto em execução para ajudar na imersão inicial. O grupo de aventureiros se encontra em uma taverna se preparando para viajarem, mas ao receberem o mapa necessário à viagem o vendedor decide que eles devem resolver quatro enigmas para ter acesso a cada uma das quatro peças do mapa.

Cada enigma foi escrito no quadro e os alunos tiveram, cronometradamente, cinco minutos para lerem o enigma, irem atrás da peça e retornarem. Para evitar problemas, apenas um membro de cada grupo poderia ir atrás da peça. Quando retornasse, outro membro iria atrás da seguinte e assim sucessivamente. Cada peça estava disponível via QR Code, em um envelope rosa. Na semana anterior, quando fui ao Colégio Francine Soar, informei que cada aluno deveria realizar o download de um leitor QR Code e confirmei que todos possuíam acesso à rede de internet gratuita da escola fora da sala de aula. Por via das dúvidas também chequei se os data shows da sala funcionavam e quais entradas possuíam, pois se houvesse algum problema com as cartas, o mapa seria disposto no data show.

O primeiro enigma foi: “a primeira parte se encontra onde os mestres do conhecimento descansam”, eles deveriam ir até a sala dos professores, encontrarem o envelope e retornarem à sala. Alguns alunos foram para a biblioteca, o que havia sido esperado: foi uma distração para que os alunos avaliassem qual a melhor alternativa para a resposta do enigma. A leitura pelo aplicativo, para que a peça do mapa se abrisse, ocorreria enquanto os outros membros do grupo procuravam as outras peças. Todas as peças seriam abertas em conjunto, mas para que quem ficou em sala tivesse algo a ser feito, achei melhor por dividir papéis: alguns procuravam as peças, outros as abriam. Mas durante o enigma, todos tentavam descobrir a resposta.

Após cinco minutos, escrevi o segundo enigma: “a segunda parte está onde subimos para as salas de aula⁵ (a sala de aula se encontra no primeiro andar, então a resposta seria as escadas de acesso)”, e um fato inesperado ocorreu: o envelope não se encontrava no local. Alguém havia pegado ou o vento derrubou em algum local que não poderia ser visto. Sendo assim, esse enigma não foi tão produtivo quanto o primeiro.

O terceiro foi “onde vamos para comprar comida para que possamos comer? Quando chegar lá, peça por uma refeição especial.” A resposta seria a lanchonete, mas a peça seria dada

⁵ ‘*The second piece is where we go up to the classrooms*’ no original. Um trocadilho foi feito, em que *go up* poderia ser entendido como phrasal verb ou de maneira regular, com *up* significando para cima.

apenas se eles pedissem por uma refeição especial (*a special meal*). A quarta e última peça foi “onde vamos para engolir o elemento que mais possuímos em nossos corpos”, em que o bebedouro seria a resposta correta. Após todas as peças serem encontradas e abertas, a aventura começaria.

Entretanto, algo que não estava nos meus planos ocorreu: todos os QR Codes possuíam a mesma imagem, algo que me frustrou profundamente. Consegui reverter a situação ao mostrar, no data show, o mapa completo que já havia salvo em meu notebook. Agora, o mapa estava disponível para que a aventura de começasse efetivamente.

4º Passo: Enquanto saíam da taverna, um bandido (*bandit, tier I*) rouba o mapa e eles deveriam pegá-lo de volta. Nesse ponto, começo a usar duas perguntas que guiarão o pensamento dos estudantes durante a narrativa: como eles farão isso e de que maneira. Por essas perguntas suas ações foram norteadas durante a partida. Eles propuseram ações que, se ao se atingirem o número correto a fizeram, mas se não conseguiram, algo de ruim ocorreu. Por exemplo, um grupo de alunos tentou pegar uma garrafa para atingirem o bandido, mas ele por conseguirem um número baixo eles tropeçaram e a garrafa quebrou na cara deles (fazendo seu aventureiro perder um ponto de vida). A jogada do grupo seguinte, se a jogada pretendida pelo grupo anterior não tiver acontecido, terá um número maior de chances se utilizar uma parte do plano proposto anteriormente. Desse modo, o trabalho em equipe foi trabalhado em dois frentes: dentro do grupo que compunham o aventureiro e entre os outros grupos.

O ladrão foge da taverna, e os alunos devem segui-lo até a região conhecida como *Dark Woods*. Como eles chegarão fica a critério dos aventureiros. Mas na taverna deixei claro que havia alguns cavalos e charretes disponíveis, o que foi usado por eles para chegar até a região. Ao encontrarem o bandido, percebem que ele está em grupo (outros *bandits tier I*) e é necessário derrotar a todos eles.

No momento da batalha, cada grupo pode sacar duas cartas de habilidade para serem utilizadas. Se uma carta de habilidade for usada, na rodada seguinte uma nova pode ser sacada. O item avulso pode ser usado a qualquer momento, mas possui dano menor. Para qualquer carta ser usada é preciso que quem a jogue alcance um número mínimo de chances no dado (por exemplo, a carta será usada se aparecer números de oito ou maiores que oito). As cartas de habilidade já possuem esta quantidade inscritas, enquanto as avulsas o GM dirá o valor necessário.

Durante a primeira batalha, os aventureiros causaram mais danos em si próprios -e nos outros aventureiros - do que nos inimigos. Apenas após quase trinta minutos conseguiram

derrotar todo o grupo de bandidos. Os danos não foram feitos apenas por fogo amigo (apesar de ter acontecido, acidentalmente), mas também por não saberem como usar suas cartas de maneira criativa. Mas assim funciona o processo de aprendizagem, que como o próprio nome já diz, é um processo. E pela prática do RPG, é proposto que seja um aprendizado autônomo, em que o professor é apenas um mediador de toda a ação realizada pelos alunos. Como Borg e Al-Busaidi (2012, p. 7) explicam, “a autonomia do ‘estudante’⁶ é um dos pilares no processo de aprendizado de uma língua estrangeira”. Após a derrota, o ladrão fala que “o Capitão queria esse mapa!”⁷ Em seguida, ele morre. A ideia foi que um mistério estaria criando forma, com os aventureiros se questionando quem seria o Capitão, mas poucos aventureiros seguiram esta linha de raciocínio, enquanto a maioria se alegrava avidamente por terem conseguido derrotar o inimigo.

Cada aventureiro ganha uma carta de *loot I* que pode ser usada em algum momento da partida. Quem derrotou o bandido que havia roubado o mapa recebeu uma carta de *loot II*.

5º Passo: Após a batalha, eles devem ultrapassar uma espessa região coberta de neve chamada *Snowinder*. É preciso que eles colem recursos para poderem atravessar a região, então eles matam um búfalo que estava na charrete que eles haviam utilizado para chegar até *Dark Woods*. Eles recolhem a carne e a pele para servir de proteção contra o frio da região.

Com este suspense quanto ao que os espera em *Snowinder*, finalizo a primeira parte das regências. O feedback dos alunos foi positivo, com eles realmente se entretendo com os desafios e dialogando, como grupo, para resolver os problemas que surgiam conforme a campanha avançava. A expectativa era que este ânimo não diminuísse para as aulas da semana seguinte.

As ações descritas a partir do sexto passo ocorreram na semana subsequente às descritas até agora.

6º Passo: Rápida revisão de onde havíamos parado para que pudéssemos retornar à narrativa. Após os aventureiros andarem por doze horas em *Snowinder*, eles veem um rio que precisam atravessar. Mas em uma árvore perto dele, há uma aranha gigante (*tier II*). Os aventureiros começam a enfrentá-la, mas após ela perder seis pontos de vida um forte grito chama duas aranhas menores (*tier I*) para ajudá-la. As aranhas menores possuem menos da metade dos pontos de vida de uma aranha gigante, mas uma alta quantidade delas pode ser problemático. Ainda, se a aranha gigante não for derrotada em dez minutos, mais uma aranha menor irá surgir e em seguida, uma nova a cada cinco minutos. Toda a ação levou em média

⁶ ‘Learner’, no original. Tradução minha.

⁷ “The Captain wanted that map!” no original. Tradução minha.

trinta e cinco minutos, com cerca de cinco novas aranhas menores a serem derrotadas além da aranha gigante. Toda essa ação foi interessante por ver os grupos realmente montando estratégias de como melhor se livrar de tantos inimigos que os atacavam, além de ficarem de olho no relógio sobre quando um novo inimigo apareceria. Foi nesse momento que vi eles agindo como se pretendia desde o começo, em conjunto.

Quanto toda a ação terminou, cada aventureiro ganhou uma carta de *loot II* enquanto cada aranha morta derrubou uma carta de *loot I*. Mas após derrotarem a aranha, ainda restava o problema principal: como cruzarem o rio para continuar a jornada. Um aventureiro teve a ideia de utilizar uma carta de habilidade mágica não em um inimigo, mas sim, na água para que pudessem atravessá-la. Essa foi uma tática que eu não havia planejado, mas que aceitei se um número correto fosse atingido ($5 \leq$), e o estudante conseguiu. Eu havia planejado que eles derrubassem a árvore em que a aranha maior se encontrava, mas esse acaba sendo uma das intempéries do trabalho professoral: não raramente, o que foi planejado nem sempre é o que ocorrerá. O professor deve se resignar e se lamentar? Jamais, ele deve saber contornar tal ação para que eventos não-planejados possam ser produtivos para toda a classe.

Após mais algum tempo de caminhada, eles se deparam com uma ponte com uma presença macabra. Pedi para que eles a descrevessem, trazendo-os para o ambiente de criação, um espaço antes que era apenas de domínio meu. A ponte, chamada de Blaine⁸ propõe duas charadas que devem ser resolvidas pelos alunos: “você pode comer nele, mas não pode comê-lo”⁹ e “quão longo ele fica, mais baixo ele é”¹⁰. Os aventureiros foram divididos em dois grupos, cada qual responsável pela resolução de um dos enigmas. Após um breve debate entre os alunos, a aventura adentrava a reta final.

7º Passo: Eles chegam a um local antigo, com vários prédios. Pedi para que me descrevessem, e uma aluna disse que havia prédios de goiabada. Achei sensacional, mas não sabia como era goiabada em língua inglesa (*guava paste*), então falei que poderia ser chamada de *guava sweet* (doce de goiaba). Fiz o mesmo questionamento para outra aluna, que prontamente disse marshmallow. Ou seja, os prédios eram todos feitos de doce. Puxei a atenção deles para o prédio maior, que possuía um fraco brilho rosa. O *McGuffin* se encontrava ao alcance deles!

⁸ Referência ao personagem *Blaine, the Mono* que aparece nos livros *A Torre Negra*, de Stephen King. O personagem de King adora charadas, o que acaba por sendo a razão de sua morte na saga.

⁹ “*You eat on it, but you cannot eat it*” no original.

¹⁰ “*The longer it gets, the lower it goes*” no original.

Mas para chegarem até ele, deveriam passar por uma longa escadaria. No meio da subida, percebem uma sombra grande e outra menor à espreita, se trata do Capitão (o ladrão, no primeiro passo, havia citado ele como mandante do roubo do mapa). Ele é velho, mas é ágil e juntamente de seu subordinado *Nightblade -tier III*, enquanto o Capitão é *tier IV*- formam uma dupla que não conhece derrota. A batalha foi árdua, com um aventureiro morto (mas revivido) e quase todos os outros à beira da morte. Com o Capitão, a cada rodada ele daria um ataque que tiraria três pontos de vida e a cada duas, um ataque tirava cinco. Como cada aventureiro possuía apenas doze pontos de vida, um ataque poderia ser mortal. Quem sofreria os ataques era definido pelo dado. Cada aventureiro ficou responsável por três números, se um de seus números aparecesse quando o dado fosse rodado, esse aventureiro levaria o dano. Após derrotarem o vilão, os aventureiros puderam subir até o topo para alcançarem o *McGuffin*, que ao alcançarem eu rapidamente pego na minha bolsa uma caixa de bombons, para recompensá-los pela participação.

3 - Quanto às regências

Como as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) deixam bem claro, “(...) o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92). Por essa perspectiva, digo que as aulas foram extremamente produtivas e interessantes aos alunos. Entretanto, fui questionado pelo professor corrente da turma quanto, ao que foi ensinado aos alunos, mas como o respondi, o que foi ensinado foi a língua em uso de maneira localizada em um contexto virtual. BRASIL (2006), ainda, diz que

“A concepção de heterogeneidade na linguagem e o uso complexo e contextualizado (isto é, em contextos específicos) de formas variadas da linguagem em comunidades diferentes inviabilizam o conceito anterior da linguagem em termos das chamadas “quatro habilidades” [*listening, writing, reading e speaking*]”, p. 103.

O aluno não precisa decorar regras gramaticais para a produção de fala em uma língua estrangeira, é preciso que ele compreenda as formas, sejam elas gramaticais, contextuais, informais e formais, dentre outras, para que produza uma fala entendível na língua-alvo. “Na

prática, quanto mais o mestre domina as regras e a ambientação, mais sucesso obtém nos seus propósitos” (RODRIGUES, 2004, p.155) e neste ponto, as aulas foram efetivas. Houve pontos que poderiam ser melhor trabalhados e momentos que não deveriam ter ocorrido erros, como no episódio dos QR Codes iguais. Mas toda essa experiência serviu como um grande aprendizado para mim, tanto de maneira profissional quanto pessoal.

4 – Conclusão

Como perceptível, as macroestratégias (KUMARAVADIVELU, 1994) permearam todo o RPG, em que maximizei as oportunidades de aprendizado ao contextualizar os alunos a um novo terreno, o espaço imaginário em que a campanha ocorreu. Ao localizar os alunos, facilitei a interação, tanto dentro dos grupos quanto fora dos mesmos, pois os estudantes estavam em constante diálogo para definir suas próximas ações. Ou seja, desenvolvendo a autonomia e por consequência, a agência (PENNYCOOK, 2018) dos estudantes. As ações em grupo ajudaram no processo de escape, pois se um membro do grupo exerce o escapamento, ele acaba por mostrar um caminho aos outros estudantes a ser percorrido, o que de fato ocorreu. Aos poucos, os estudantes imergiam na campanha ao perceberem o divertimento que os demais alunos experienciavam. Ou seja, o escapismo se atrelava ao prazer (LEVINAS, 2003) da aula.

Remetendo ao início do trabalho, a primeira pergunta focal foi “é possível afirmar que há uma relação entre o escapismo empreendido no jogo e o resultado da campanha, ou um não influencia o outro?”. O escapismo foi necessário para o prazer advindo do RPG, e de tal maneira, necessário para que a experiência da campanha tenha sido positiva. Então, sim, há uma expressa relação entre o escapismo empreendido pelos estudantes e o resultado de toda a atividade, pois em qualquer experiência em jogos, ou até mesmo, no aprendizado de uma língua, há uma imersão do jogador ou do aprendiz.

Para se compreender uma língua, alguém não aprende apenas as formas gramaticais que a faça inteligível, ele também se insere na cultura da língua a ser aprendida e como tal, imerge em um espaço discursivo (ORLANDI, 1999) diferente do seu. Este espaço alienígena é formado por repertórios, domínios semióticos e todo um processo cognitivo (PENNYCOOK, 2018) que difere do que o aprendiz possui, o que faz com que para se compreender uma língua, é preciso se inserir discursivamente na mesma. Isto ocorreu em *The McGuffin Pursuit*, ao transpor língua e aprendizes para um espaço que nenhum está acostumado a permear por si.

Quanto à segunda pergunta, ‘como empreender tal abordagem no ensino de línguas?’, a resposta permeia todo o trabalho, porém as abordagens podem variar conforme as particularidades de turmas, escolas ou até mesmo dos educadores que as apliquem.

As mecânicas que utilizei como músicas ambiente, pontos de vida, mapas, dados e diferentes cartas podem ser utilizados ou não, eu as usei porque as percebi como necessárias para melhor trabalhar com a turma e que a turma se introduziria de modo mais eficaz ao se

utilizá-las. Como já afirmado, é importante que o professor faça uma narrativa que seja atrativa e desafiante aos estudantes para que eles se interessem pelas aulas de língua inglesa.

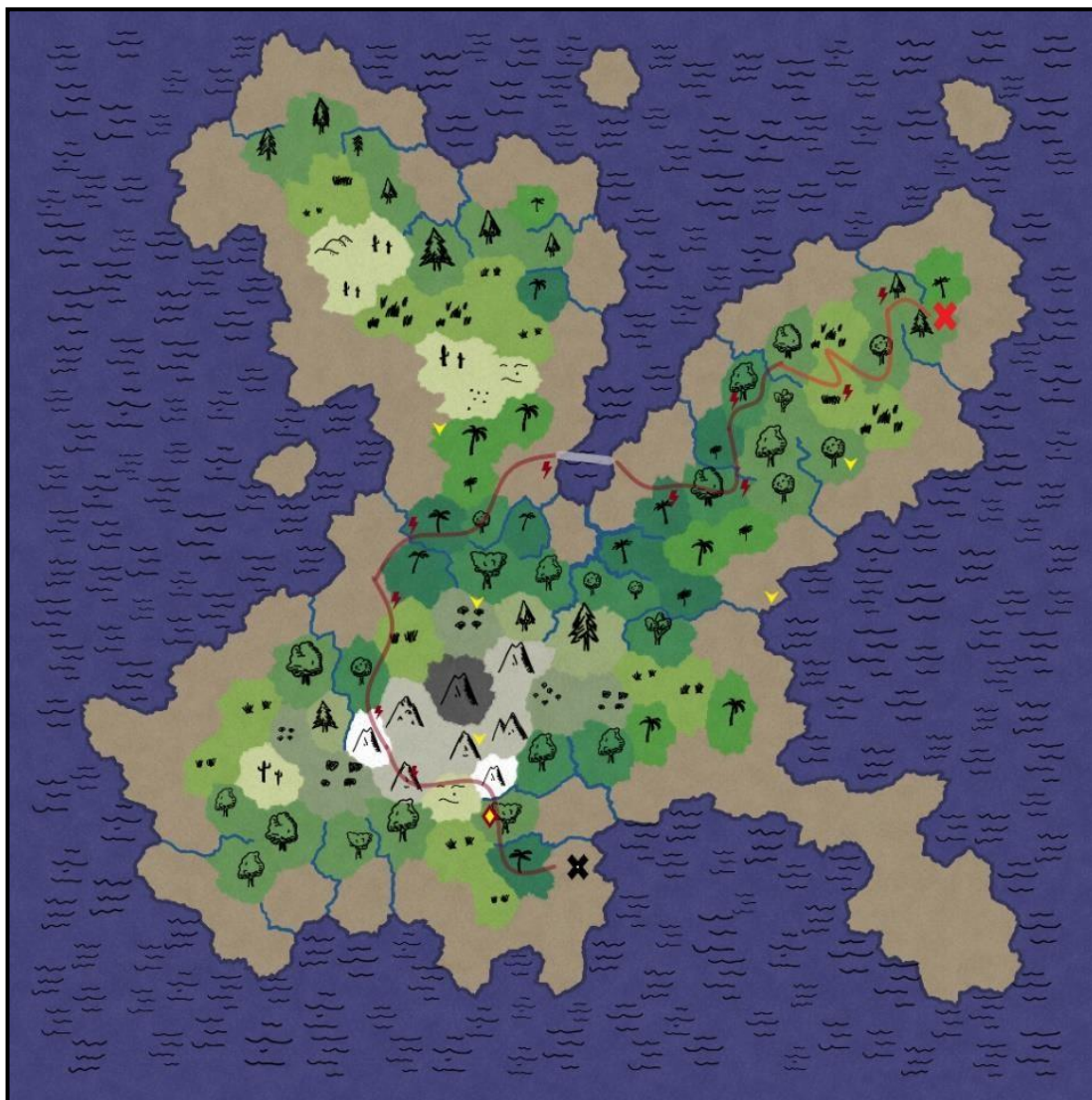
REFERÊNCIAS

- AL-SHEMERI, Sahib. *Indulging Escapism*. In: Dawson English Journal, 2015.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. “I Can do It!”: Vencer Limitações Pessoais no Uso do Inglês. In **Faça a Diferença: Ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica**. CUNHA, Alex Garcia da., MICCOLI, Laura (orgs.). 2016, p. 38-49.
- BRANC, Blaž. *EDU-LARP as a Game-Based Learning Method for Corporate Training*. Ljubljana, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Vol. 1, 2006.
- BRICKER, Philip. *Truthmaking With and Without Counterpart Theory*. In Barry Loewer & Jonathan Schaffer (eds.), *The Blackwell Companion to David Lewis*. Blackwell, 2015.
- BRITISH COUNCIL, *Learning English in Brazil: Understanding the Aims and Expectations of the Brazilian Emerging Middle Classes*. British Council - Teaching English, 2014.
- _____. *The Impact of English on Learners' Wider Lives*. British Council – Teaching English, 2014.
- _____. *English in Brazil: An Examination of Policy, Perceptions and Influencing Factors*. *British Council - Education Intelligence*. British Council. May, 2015.
- BRONS, Lajos L. *What Does it Mean for Something to Exist?* In: *The Science of Mind* #51, 2013, p. 53-74.
- DARLINGTON, Steve. *A History of Role-Playing – Part I: One small step for a wargamer....*, disponível em <http://ptgptb.org/0001/history1.html>. Acesso em 03/07/2019.
- GEE, James Paul. *Deep Learning Properties of Good Digital Games: How Far Can They Go?* In Ute Rittenfeld, Michael Cody, & Peter Vorderer, Eds. *Serious Games: Mechanisms and Effects*. New York: Routledge, 2009, p. 67-82.
- GLASS, Daisy et.al. *Role-Playing Adventures: Engaging Integrated-Skills Activities*. In TESOL Connections, September 2015.
- SEARGEANT, Philip & ERLING, Elizabeth J. *The Discourse of English as a Language for International Development: Policy Assumptions and Practical Challenges*. In *Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language*, paper 12. British Council, 2011.

- KERR, J. Y. K. *Games and Simulations in English Language Teaching*. In: ELT Documents – Games, Simulations and Roleplaying. British Council, 1977.
- KUMARAVADIVELU, B. *The Post method Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. TESOL Quarterly, vol. 28 No.1. Spring 1994, p. 27-48.
- LEFFA, Vilson J. **O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil**. In: Contexturas, São Paulo, v.4, n.4, p. 49-65. 1999.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. Editora Pontes, São Paulo, 1999.
- PIHL, Erik. *Larp-poem 1905*. In: Larp Politics – Systems, Theory, and Gender in Action. Ropecon ry, 2016.
- RÄSÄNEN, Syksy. *“These But the Trappings and the Suits of Woe”: Tragedy and Politics in Inside Hamlet*. In: Larp Politics – Systems, Theory, and Gender in Action. Ropecon ry, 2016.
- RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game**. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2004.

ANEXOS

Figura 5 – Mapa completo de *The McGuffin Pursuit*, p. 24



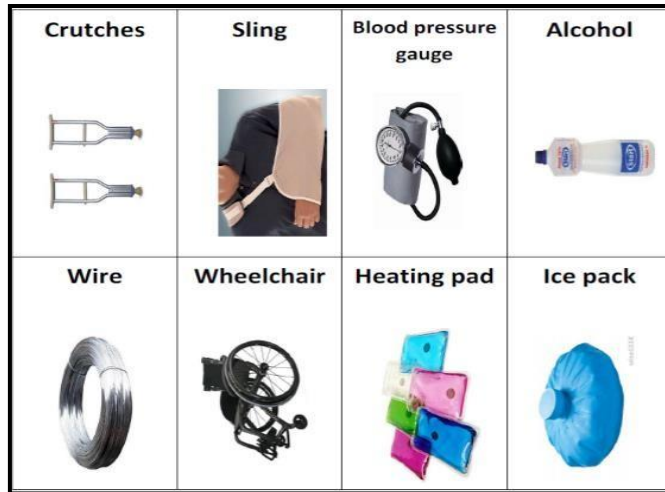
Fonte: <https://www.redblobgames.com/maps/mapgen2/>

Figura 6 - Cartas de itens avulsos II

Mirror 	Gloves 	Soldering iron 	Thermometer 
Crowbar 	Gun 	Tweezers 	Stretcher 

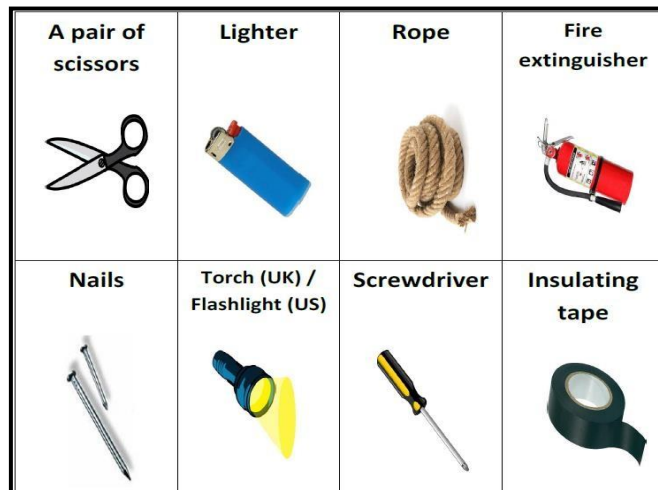
Fonte: clipartlibrary

Figura 7 - Cartas de itens avulsos III



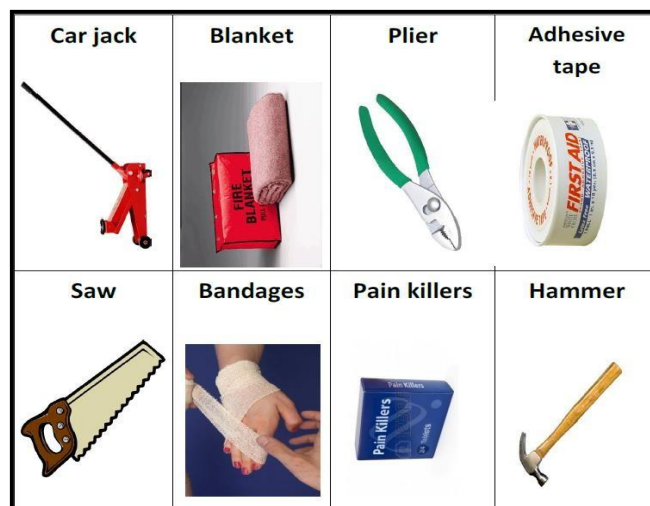
Fonte: clipartlibrary.com

Figura 8 - Cartas de itens avulsos IV



Fonte: clipartlibrary.com

Figura 9 – Cartas de itens avulsos V



Fonte: clipartlibrary.com

The McGuffin Pursuit

Step 1

First, the teacher is going to dispose the class into several groups (how many per group is up to the teacher, but a trio is indicated). Then, they will bring their desks near the teacher's, forming a semi-circle on the class. After this moment, explain to the students how the activity is going to be and the mechanics that are going to be used. The explanation will be on three main topics: **adventurers**, **cards** and the **d20-die**. The characters' cards will be disposed on the table side by side, and one member of each group will be taking one and bringing back to his/her group. Then, explain about the cards. There are four kinds of cards: *abilities*, *enemies*, *loots* and *items*.

The ability cards are skills that can be used during the game to attack, heal or defend someone/something. The ability cards are divided into four types; *ranged*, *music*, *melee* and *magic*. The type of ability that each group can use is on the character's card.

The enemy cards are used to show which enemy they will be battling during the adventure. The cards can be *bandits*, *fae*, *beast* or *undead*. Each of those groups is divided by tiers, which represent their level from I to IV (tier I is the weakest and tier IV the strongest). Each has a surge property, which means that when they surge on the game, some effect is going to happen. For example, a tier III undead might deal three damage to every character who is magic related the moment it surges. The amount of damage that they may deal and the number of life points they have will be written on its card. A tier I can give 2 dmg, a tier II 3 dmg, a tier III 4 dmg and a tier IV 5 dmg per attack. The loots are items that can be used in the game, loots are divided in tier I, II and III. They might fall after an enemy is defeated.

The item cards are regular everyday items that the students can use during the game. The number of items is defined by the teacher how he sees fit. The items can be bandages, lighter, fishing rod, water canister, glasses, a guitar, a comb, and so on. The idea is that the students can use a regular item in a inventive way, even if the item was not originally made for such doing (using a guitar to knockout a thief, for instance). After all the explaining, the game will begin. Since the start, several characters will be disposed to each group, and they will have to write a backstory to the ones that they've taken. The choices will be random, and not interchangeable. If it was taken, then that would be their character.

Step 2

A merchant (an NPC [a non-playable character]) will explain to them that they are a party that got together to retrieve the McGuffin, an object of extreme value that several elements are trying to acquire. To reach it, they will have to go through several puzzles, mazes and defeat enemies.

Step 3

They are in a small village preparing themselves to start their journey and the merchant gives them four trivia and their answer will be where the clues are. The first set of clues is as it follows:

1: The first piece is where the masters of knowledge rests (sala dos professores).
2: The second piece is where we go up to the classrooms (escada para a sala).
3: The third piece is where we go to buy food so that we can eat. Ask the lady there for “a special meal” (lanchonete, perguntar à atendente por uma “refeição especial”).
4: The fourth piece is where we go to swallow the element that we most have on our bodies (água, no bebedouro).

They will be led to several QR Codes that are dispersed on campus. Timer-based, they will have to go to each location and bring back the map’s pieces. One person per group ought to go and retrieve the pieces. The idea is that each group will have a piece, so together they will be having the whole map. For it to happen, if one group has already found a piece, they will not go to get another.

Step 4

While leaving the place to find the McGuffin, one bandit (tier I) will steal someone’s piece of the map.

- *What will you do now?*
- *How will you do it?*

The die will determine whether the proposed actions will be effective or not. At first they will have five chances to get a positive response by the die (numbers 1-5). If they can not get

to do what they wanted, the next group will have improved chances for what they wanted **if** they use some part of the plan that was proposed before.

First, some guy, who was sat on a nearby table overhears the talk about the McGuffin, and steal their map. You have to go after him and get it back.

- *How will you do it?*

After he gets away, you go talk with whom he was sat with at the table. He will tell you that you can find him at the **Dark Woods**. You have to go there now and get the map back.

- *How will you do it?*

After getting to the Dark Woods, you see the thief drinking near a fire, and you have to get the map back. After the bandits are found and defeated (and the looting collected), the party will ask them why they did it. The answer will be that they were hired by a being known only as “The Captain” to steal their map. “No questions asked”, he said. After that, they leave the bandit and go towards their journey.

- *Will they have any way to move faster? What is it? A horse, car, etc.?*
- *How will you get it?*

Step 5

The group gets to a snowy plateau, but they don't have any winter clothes.

- *What do you do now?*
- *How will you do it?*

After deciding what and how to do it, you gather your companions and go do it. Then, you gather your resources and go into the **Snowinder**. Most things can't stand the weather, so not many problems will be faced there.

Step 6

After walking for half a day out of the Snowinder, you see that there is a crystal-clear river that you must cross, but near it there is a giant spider (tier II). Do you attack it or do you try to go past so that the monster can not notice you? Whether they attack or try to go past, the wild creature will notice you. You have to confront it now.

After it gets dealt 6 damage, it will give a loud squeak, calling for its children. Two spiders will come, and if the giant spider is not killed within ten minutes, one more will come to help their mother. And after it, one more will come every five minutes. The other two spiders that are already on the battle will be helping their mother throughout the ordeal.

- *How will you do it? Will any other characters help you in your plan? How can you defeat it quickly so that it cannot call for more of its children?*

When the fierce battle is over, each party member gets a loot II card and who killed the spiders, one loot I per killing.

After some more walking, you get to **Blaine, The Bridge**. Ask them to describe it. Blaine is a devilish brought to life bridge. To go through it, you must discover what are the things that he is talking about.

1 – You eat on it, but you cannot eat it (plate).

2 – The longer it gets, the lower it goes (hair).

After answering its enigmas, you can go on your journey to meet its end.

Step 7

You are all weary and tired of your journey, and nearing an old site with several buildings (ask them to describe how it is, what it looks like, if it reminisces them from something, etc.), and the tallest one is shining a fainting pink glow. Now, you are going through the highest stairway towards the glow.

But then, you hear a big laughter with a deeper voice behind the group: you look behind, and see The Captain. Ask the students to describe his appearance.

The captain is not alone, though. He is followed close by another subordinate. He will not let you get the McGuffin without going through him first. He is old, but he has fast reflexes that can outmaneuver even a skillful soldier! Following his defeat, you get to the top of the stairway and get the McGuffin. Congratulations, you have ended your pursuit!