

# UTILIZAÇÃO DE JOGOS DE RPG NA PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS EM AULAS PARTICULARES

Eduardo Conti<sup>1</sup>

Ana Paula Kuczmynda da Silveira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo refere-se ao desenvolvimento de uma pesquisa que visou investigar a eficácia da utilização dos jogos de RPG como ferramentas educacionais na prática do inglês em aulas particulares. Tratamos de conceitos-chave neste tema como: gamificação, sob a ótica de Ruben (1999), Fardo (2013), Hunter e Werbach (2012); bem como a utilização de jogos no ensino, vista por Marcatto (1996), Pacheco (2001) e Rodrigues (2004). Esses temas são abordados tendo em mente a percepção de Glória Gil (2005) e Cook (2000) acerca dos benefícios da aplicação de uma linguagem lúdica no ensino e os ensinamentos de Almeida Filho (1993, 1997, 1999) sobre as competências do estudante de língua estrangeira, quais sejam, a linguística, interacional e estratégica. O grupo de envolvidos neste projeto consistiu do professor, na condição de mestre – responsável primordial pela construção da história - , e de três alunos de aulas particulares, cujas decisões, na condição de jogadores e personagens dentro da história, influenciaram o seu andamento. Concluiu-se, ao final do trabalho, que, embora eficaz, esta prática depende de um cauteloso planejamento e eficaz aplicação, exigindo do professor a capacidade de se adequar aos inúmeros imprevistos comuns a esse tipo de jogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gamificação. Ensino de inglês. RPG.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro está intimamente relacionado à rotina do próprio estudante, que terá muito mais facilidade em construir conhecimentos vinculados aos conteúdos de ensino trabalhados caso

1 Bacharel em Direito, e-mail: eduardo.conti@ifsc.edu.br

2 Licenciatura em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas, Mestrado e Doutorado em Linguística, e-mail: ana.paula@ifsc.edu.br

tenha um contato direto e constante com o idioma estudado fora da sala de aula.

Não há como negar a importância dos métodos tradicionais de ensino no que se refere à abordagem das regras gramaticais que norteiam esses estudos, porém penso ser preciso ter em mente que uma abordagem meramente técnica pode resultar em uma jornada muito mais complexa para o estudante por se afastar do contato e uso da língua propriamente dita.

Desta forma, a aplicação de métodos que incentivem a prática e construção dos conhecimentos, especialmente quando isso é feito de uma forma lúdica, é uma parte vital do processo, de modo a solidificar as lições obtidas em sala de aula.

Estas considerações são ainda mais relevantes no que se refere à prática em um contexto de conversação, situação na qual muitos, ainda que proficientes na escrita e leitura, apresentam grande dificuldades.

Não tendo passado por um processo formal de ensino de inglês, salvo àquele oferecido dentro da escola, devo minha fluência no idioma à constante e permanente prática através das minhas atividades de lazer, sobretudo os jogos, com os quais sempre estive envolvido.

Mais recentemente, nos últimos anos, tenho tido muito contato com jogos de RPG, que são uma espécie de contação coletiva de história, na qual os jogadores são personagens dentro de uma trama narrada e podem influenciar sua direção através das suas decisões e interações com o mundo. Esse jogo, portanto, não só oferece contato com a língua em sua modalidade escrita, com manuais, regras e fichas, mas é também focado na interpretação, estimulando, portanto, a prática da conversação.

Surgem, então, o tema e a pergunta central desta pesquisa: “a gamificação no ensino de línguas”; e “que benefícios podemos obter com a utilização de jogos de RPG na prática de ensino de inglês em aulas particulares?”

Na elaboração desta pesquisa, um dos principais temas tratados é o conceito de gamificação, aqui trabalhado sob a ótica de Ruben (1999), Fardo (2013), Hunter e Werbach (2012). De forma relacionada, a utilização de jogos no ensino é abordada seguindo o posicionamento de Marcatto (1996), Pacheco (2001) e Rodrigues (2004).

A pesquisa faz, também, uso da percepção de Glória Gil (2005) e Cook (2000) acerca dos benefícios da aplicação de uma linguagem lúdica no ensino; bem como dos ensinamentos de Almeida Filho (1993, 1997, 1999) sobre as competências do

estudante de língua estrangeira, quais sejam, a linguística, interacional e estratégica.

Embora não atue profissionalmente no ensino de inglês de forma regular, ofereço, ocasionalmente, aulas particulares para pequenos grupos, principalmente voltados à conversação, uma atividade que voltei a exercer com mais frequência a fim de coletar dados para este trabalho.

Através desta pesquisa, busquei alcançar os seguintes objetivos:

- Avaliar o uso do RPG como estratégia lúdica do ensino de língua inglesa;
- Potencializar a construção de competências comunicativas;
- Avaliar a eficácia dos procedimentos metodológicos que envolvem o uso dos jogos de RPG.

Esta pesquisa foi desenvolvida, portanto, em três etapas: apresentação da proposta para um grupo de três alunos de aulas particulares de conversação; aplicação da metodologia do jogo durante as aulas; e avaliação do desempenho dos estudantes na atividade e de seus resultados.

A apresentação da proposta é uma parte importante do planejamento, pois é preciso avaliar não só os diferentes níveis de proficiência no uso da língua inglesa de cada um dos alunos, mas também quanto contato possuem com este tipo de jogo. Cada partida de RPG é diferente, e detalhes como o sistema, ambientação e complexidade da trama precisam ser delimitados com antecedência, especialmente quando há o intuito de oferecer uma experiência que auxilie os participantes na prática do inglês, aqui entendido como língua estrangeira<sup>3</sup>.

Também é vital que haja a adesão dos alunos à proposta de ensino, sobretudo por se tratar de uma experiência diferenciada, cuja eficácia foi verificada ao final dos trabalhos.

Uma vez delimitada, a metodologia do jogo foi aplicada durante as aulas ao longo de um semestre, com o intuito de observar o desempenho dos alunos e adaptar a progressão da história de acordo com as competências comunicativas desenvolvidas e o interesse dos alunos.

Por fim, ao final da pesquisa, foi feita uma avaliação da maneira como a atividade contribuiu, ou não, para o desenvolvimento das competências, tanto do ponto de vista do pesquisador como dos próprios alunos. Essa avaliação foi

3 Ao contrário da Segunda Língua, que é aprendida onde é falada oficialmente, o estudante aprende uma Língua Estrangeira (LE) em seu país de origem, onde há menor imersão no idioma (SPINASSÉ, 2006).

realizada por meio de uma roda de conversa em que todos interagiram.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A Construção de Competência Comunicativa na Aprendizagem de Língua Inglesa

A aquisição de uma língua estrangeira (LE) e os processos que a envolvem são objetos de inúmeras pesquisas na área de Linguística Aplicada. Trata-se de um tema complexo, que envolve diversas variáveis, tanto psicológicas como sociais (GIL, 2005).

Conforme aponta Bernabé (2017), no mundo globalizado atual, a fala vem adquirindo uma importância maior, pois as pessoas desejam aprender a língua inglesa para comunicar-se oralmente. Dessa forma, é esperado que o aprendiz possua competência comunicativa em LE, ou seja, seja capaz de comunicar-se oralmente em diferentes situações de uso real da língua.

Almeida Filho (1993, 1997, 1999 *apud* SILVA, 2004), aponta que a comunicação verbal não é apenas um processo linguístico, pois exige dos envolvidos uma competência comunicativa (CC) que depende de outras competências e conhecimentos.

Para Hymes (1991 *apud* OLIVEIRA, 2007), a competência comunicativa refere-se não apenas ao conhecimento, mas, também, à capacidade de fazer uso deste conhecimento.

Conforme explicam Fernandes e Araujo (2018, p. 894):

Com o tempo, a CC deixou de ser um conceito superficial para tornar-se um modelo detalhado e subdividido, um mosaico de subcompetências responsáveis pela aquisição da língua-alvo e interação entre os comunicantes. Indispensável para os principais atores – professores e alunos –, a CC configura-se como um ponto chave na discussão do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Brait (1993 *apud* BERNABÉ, 2017) explica que os falantes de uma língua se utilizam de várias competências, nos mais variados contextos e situações, de acordo com a finalidade. Eles não apenas apresentam informações e trocam opiniões, como também constroem um diálogo na interação com o outro, de forma não dissimilar à

de jogadores em uma partida de um jogo qualquer, reagindo à ação um do outro.

A competência comunicativa pode, então, ser compreendida da seguinte forma:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972) mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo. (ALMEIDA FILHO, 1997 *apud* SILVA, 2004, p. 13)

Para o autor, através de uma CC, o aluno conseqüentemente constrói competências linguísticas, porém o contrário não é verdadeiro (ALMEIDA FILHO, 1993 *apud* FERNANDES; ARAUJO, 2018).

Em 2009, junto de um grupo de alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) na Universidade de Brasília (UnB), Almeida Filho criou um gráfico reunindo a definição de alguns conceitos de competência comunicativa, dividindo-a em três subcompetências: linguística, interacional e estratégica. A primeira está relacionada ao conhecimento das regras gramaticais; a segunda, à capacidade do sujeito de comunicar-se com outro; e a terceira envolve outras formas de comunicação, verbais ou não, que são utilizadas para compensar possíveis dificuldades encontradas (FERNANDES; ARAUJO, 2018).

Figura 1 – Representação gráfica da competência comunicativa



Fonte: (FERNANDES; ARAUJO, 2018, p. 897).

Note-se ainda que o gráfico apresenta subcompetências para cada uma das três principais, conforme apontam Fernandes e Araujo (2018, p. 898):

A metalinguística trata da capacidade de explicitar regras gramaticais com taxonomia própria e a discursiva-textual diz respeito à capacidade de coordenar essas formas gramaticais e significados para construir um texto unificado, promovendo um efeito final de comunicação. A subcompetência lúdico-estética se refere à capacidade de usar combinações linguísticas para a produção de um discurso sedutor e atraente, responsável por manter o fluxo comunicativo

## **2.2 Metodologias Ativas na Sala de Aula de Língua Inglesa**

Campos (2017), considerando a importância que a Língua Inglesa (LI) têm no contexto mundial atual, salienta a necessidade, por parte dos professores, de encontrar métodos que transformem as aulas de inglês em aulas interessantes, capazes de fazer os alunos sentirem prazer ao aprender e perceberem a importância do inglês como LE em seus diferentes contextos.

Segundo Berthi (1969, p. 10), "é preciso um novo enfoque, em que se encare o processo de aprendizado mais do ponto de vista do sujeito (aluno), e não só do objeto (matéria)".

No método tradicional de ensino, a transmissão das informações está centrada na figura do docente, enquanto, com o método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas, resultando em uma construção colaborativa do conhecimento (DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N., 2017 apud CAMPOS, 2017).

[...] o método ativo é processual, ou seja, não acontece em um momento apenas e não pode ser finalizado, mas acontece ao longo de um processo cujo estímulo à autoaprendizagem e autonomia do estudante é importante para que eles sintam-se curiosos para pesquisar e estudar o mundo, considerando seus próprios contextos e vivências. (CAMPOS, 2017, p. 183)

Segundo Mattar e Nesteriuk (2016 apud CAMPOS, 2017), o desafio do educador, no método ativo de ensino, é tornar as coisas mais atraentes e desafiadoras para seus aprendizes, despertando motivação e engajamento.

Conforme ensina Campos (2017), a aprendizagem passa por constantes transformações, visto que vivemos em uma era digital, na qual a tecnologia está

inserida em muitos aspectos da nossa vida cotidiana. Assim, não só o perfil dos estudantes foi alterado com o passar do tempo, mas também os processos de aprendizagem sofreram mudanças.

A aprendizagem, portanto, “precisa considerar um conjunto amplo de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de cada estudante” (CAMPOS, 2017, p. 185).

Para Cook (2000 *apud* GIL, 2005, p. 121), a utilização da linguagem lúdica “é de particular relevância para adaptação mental para os indivíduos, para sociedades e para as espécies [ou dos indivíduos, das sociedades e das espécies]”.

Gil (2005) explica que a linguagem lúdica, como a ficção, permite às pessoas saírem da vida real e se engajarem em mundos imaginários. Este escapismo, para Cook (2000 *apud* GIL, 2005), teria duas funções: cognitiva e social.

A função cognitiva do engajamento com o mundo imaginário seria o que permite que as pessoas aprendam a prever eventualidades que estariam fora do curso normal da vida. Quanto à função social do uso lúdico da linguagem, Cook faz referência a usos ritualísticos (religião, mágica) e artísticos da linguagem, tais como duelos verbais, charadas, piadas e trocadilhos, por exemplo, que funcionam em relação a algumas interações sociais básicas, em particular competição e colaboração (GIL, 2005, p. 122).

A interação também é tida como um elemento importante para o aprendizado de uma língua estrangeira. Segundo Brown (1994 *apud* TOMITCH, 2005, p. 213):

As aulas dentro desta abordagem promovem uma aprendizagem mais eficaz, pois, além de os alunos receberem insumos autênticos em contextos reais, há muitas atividades em pares e em grupos, o que faz com que eles utilizem a língua para uma comunicação significativa e verdadeira.

### **2.3 Gamificação Como Estratégia de Ensino e Aprendizagem**

Segundo Ruben (1999 *apud* SIGNORI; GUIMARÃES; CORRÊA, 2019), simulações, jogos e outros métodos de ensino baseados na experiência representam uma importante alternativa ao modo tradicional de ministrar aulas, uma vez que causam entusiasmo e euforia tanto nos estudantes, como nos próprios professores.

A Gamificação, conforme Hunter e Werbach (2012), é a utilização, em outros contextos, de elementos e mecânicas normalmente afiliadas aos jogos, tornando

gratificantes atividades que seriam cotidianas.

Zichermann e Cunningham (2011 *apud* CAMPOS; BETTENCOURT, 2017, p. 77) entendem a gamificação como “uma estratégia que explora os níveis de envolvimento de um sujeito, motivando-o”.

Vianna *et al.* (2013 *apud* CAMPOS; BETTENCOURT, 2017) salientam que gamificar não se trata necessariamente de usar jogos no ensino dos conteúdos das disciplinas, sendo melhor compreendido como a utilização dos elementos mais efetivos dos jogos, como componentes, dinâmicas e mecânicas, com o intuito de obter os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar.

Através da gamificação, busca-se despertar a curiosidade dos usuários e aumentar o seu engajamento (SILVA; GARCIA, 2017).

Confome explica Mattar (2014 *apud* SILVA; GARCIA, 2017):

Os designers de games utilizam métodos eficientes para fazer as pessoas aprender e gostar de aprender, sendo, por isso, teóricos práticos do aprendizado. Precisamos então prestar atenção a bons jogos de computador e videogames, e aplicarmos os princípios de aprendizado que eles envolvem.

Além de contribuir para a aprendizagem de conteúdos, o emprego dessa ferramenta de ensino também impacta positivamente o desenvolvimento de habilidades relevantes, como, por exemplo, o trabalho em equipe e a resolução de problemas (CAMPOS; BETTENCOURT, 2017).

Nas palavras de Silva e Garcia (2017, p. 84):

Os jogos propiciam o exercício da inteligência emocional, fator que se tornou relevante na cultura do trabalho e das relações sociais, comprovando ser um poderoso modelo para a educação na forma de aprendizado social.

Rodrigues (2004, p. 18), afirma que "qualquer jogo em si é oposto à seriedade, não no sentido do risível ou do cômico, e sim como uma suspensão temporária dos compromissos com o real".

No RPG, ou Roleplaying game, “cada participante faz o papel de um personagem, tomando parte em uma aventura imaginária” (JACKSON, 1994, p. 6).

A partida é definida e comandada por um árbitro, geralmente chamado Mestre, ou GM - abreviação do termo em inglês Game Master - que define o cenário e interpreta os demais personagens com os quais os jogadores irão interagir durante



o jogo (JACKSON, 1994, p. 6).

Não há necessidade de tabuleiro para os roleplaying games (apesar de alguns sistemas, entre eles o GURPS, incluírem regras opcionais de combate em tabuleiro). O RPG é jogado verbalmente. O Mestre descreve a situação e diz aos jogadores o que seus personagens vêem e ouvem. Os jogadores então descrevem o que eles estão fazendo para vencer o desafio. O Mestre descreve o resultado conseguido com estas ações... e assim por diante (JACKSON, 1994, p. 6).

O RPG é “um jogo cooperativo, onde não existem vencedores entre os que jogam. Os jogadores são atores e, ao mesmo tempo, roteiristas da ficção produzida em grupo” (RODRIGUES, 2004, p. 18).

Enquanto os outros tipos de diversão são produzidos em série para agradar a maior audiência possível, cada aventura de Roleplaying é uma jóia distinta, lapidada por aqueles que tomaram parte nela. O GM (ou autor original da aventura) fornece o material bruto, mas o polimento é dado pelos próprios jogadores (JACKSON, 1994, p. 6).

McGonigal (2011 *apud* SILVA; GARCIA, 2017) afirma que a maioria das pessoas não quer competir, preferindo jogos cooperativos, em que podem trabalhar com seus amigos para atingir um objetivo comum.

Conforme Pacheco e Silva (2001), no RPG, o mestre joga em favor da trama, com o objetivo de conseguir narrar uma história na qual todos se divirtam. Os jogadores, por sua vez, buscam superar os obstáculos apresentados pelo mestre.

Rodrigues (2004) explica que os elementos da narrativa presentes no RPG são as ações dos personagens, suas motivações e as ligações/interações estabelecidas entre uns e outros.

Quando acontece uma morte durante o jogo, embora o jogador sempre possa criar um novo personagem, muitas vezes o processo se mostra mais difícil do que parece. Não é incomum que sejam criados vínculos afetivos entre os jogadores e seus personagens, uma vez que, de certa forma, eles representam um pouco de si próprios, seus desejos, anseios e fantasias (PACHECO; SILVA, 2001).

O RPG foi criado na metade da década de 1970, nos Estados Unidos, por Dave Arneson e Gary Gygax, com uma temática de fantasia medieval europeia, na qual os jogadores interpretam guerreiros como magos, bardos e elfos e enfrentam dragões e outras criaturas míticas (COOK; TWEET; WILLIAMS, 2004). No Brasil, o jogo vem sendo comercializado desde a década de 1990 (JACKSON, 1994).

A natureza do jogo, segundo Pacheco e Silva (2001, p. 9), permite vê-lo como uma ferramenta educacional:

Sua estrutura está de pleno acordo com as ideias da cibercultura. A estória narrada pelo storyteller sofre intervenção direta dos jogadores, e assim, estes modificam a estória. Não há diferença entre emissor e receptor. A estória é construída tanto pelo narrador quanto pelos jogadores.

Para Fardo (2013 *apud* SIGNORI; GUIMARÃES; CORRÊA, 2019), a implantação da gamificação é uma estratégia importante para os processos de ensino e aprendizagem, visando aumentar o envolvimento e dedicação dos alunos, como acontece com os games.

O RPG pode ser empregado de diferentes formas dentro do contexto de aprendizado, como, por exemplo, para construir a autoconfiança e o incremento da motivação dos alunos (MARCATTO, 1996, p. 16-18).

Note-se que a motivação é um fator fundamental no ensino da língua estrangeira, sendo necessário o envolvimento do aluno para que haja a aprendizagem (MICHELON, 2003).

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para esta pesquisa, acreditei ser importante a verificação da eficácia das ideias em um contexto real. Desta forma, optei por uma pesquisa aplicada, utilizando as ferramentas desenvolvidas em atividades práticas, de forma a buscar a solução do problema central, qual seja, a prática do inglês em atividades de conversação e a possibilidade de utilização do RPG como uma ferramenta para auxiliar nesse processo. Os alunos participantes, os quais autorizaram a participação na pesquisa, tiveram suas identidades preservadas neste trabalho, sendo referidos como Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3.

Optei por uma abordagem qualitativa, pois foi preciso trabalhar individualmente com cada um dos alunos a fim de estabelecer um patamar inicial de complexidade, e também com a turma em si, para definir o tipo específico de jogo, escolhendo entre diferentes sistemas, regras e ambientação, de modo a não só oferecer uma experiência lúdica de ensino, mas que também esteja adequada às necessidades práticas de aprendizagem de inglês.

Visto que existem inúmeros sistemas de RPG – Dungeons & Dragons, ou D&D, sendo, talvez, o mais conhecido deles – uma das preocupações iniciais foi escolher o conjunto específico de regras que utilizaríamos durante as aulas. Esta discussão foi trazida aos alunos, sendo que, por fim, decidimos utilizar o sistema D&D em vista de ser o mais conhecido e, portanto, mais familiar para todos os participantes, além de termos acesso aos livros de regras. Contudo, embora Dungeons & Dragons normalmente ofereça aventuras sob uma temática de fantasia medieval, combinei com a turma que realizaríamos certas alterações a fim de adequar o sistema para os tempos modernos, visto que, assim, estaríamos em contato com mais palavras e situações práticas que podemos encontrar fora daquele ambiente de jogo.

Uma vez que participei efetivamente dos trabalhos, tanto na condição de professor, como “mestre”, coordenando o andamento dos jogos, esta é também uma Pesquisa-ação. Os alunos assumiram a condição de jogadores e participantes das partidas, interpretando seus personagens e interagindo, em inglês, com o mundo fictício desenvolvido. Na condição de mestre, pude melhor controlar e direcionar as interações com o intuito de lidar com temas e situações características de uma experiência prática de utilização de inglês.

Não foram coletados dados estatísticos, mas, sim, observados, de forma subjetiva, o desempenho e o progresso dos alunos, bem como a diferença de participação e interesse demonstrado com o decorrer das aulas/jogos. Também foram realizadas entrevistas não-estruturadas no final das atividades, com o intuito de obter de cada um dos alunos, e também da turma como um todo, suas impressões espontâneas sobre a eficácia dos métodos empregados. Para este fim, foi realizada uma roda de conversa com os alunos participantes.

Os passos desta pesquisa foram, portanto, estabelecidos da seguinte forma:

- Avaliação do ponto de partida de cada estudante em relação ao uso da língua inglesa;
- Sensibilização da turma para adesão à proposta de utilizar o RPG;
- Delineamento das características do jogo junto com os estudantes;
- Utilização do jogo de RPG como ferramenta de ensino durante as aulas;
- Avaliação do processo de ensino-aprendizagem feita pelo pesquisador, comparando como acontecia antes e depois da utilização do jogo;

- Avaliação pelos alunos, a partir de entrevista não estruturada.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa foi realizada através da aplicação do jogo de RPG já mencionado, em substituição à metodologia tradicional das aulas de conversação em língua inglesa, em 5 sessões, cada uma com duração aproximada de 3 horas. Até então, os alunos tinham apenas aulas particulares individuais, salvo raros encontros em grupo, portanto para esta experiência foi necessário buscar um novo dia e horário que se mostrasse adequado para garantir a presença de todos.

Aqui foi encontrado o primeiro desafio da pesquisa. Ao contrário das aulas tradicionais, jogos de RPG são costumeiramente demorados, especialmente porque a liberdade de decisões dada aos jogadores pode influenciar o ágil prosseguimento da história. Embora em certos casos seja inevitável, o controle excessivo do mestre no desenrolar da trama, a fim de apressar o seu andamento, pode influenciar negativamente na imersão dos participantes, portanto fez-se necessário a escolha de datas que permitissem, além da presença de todos, certa elasticidade e incerteza quanto à duração das sessões.

Já havia, antes da utilização do jogo de RPG, dado aulas particulares de conversação de inglês para os três alunos mencionados nesta pesquisa, embora com diferentes níveis de complexidade e duração. Nos parágrafos seguintes, apresento um breve relato das competências comunicativas em inglês de cada aluno participante, bem como sua experiência prévia com jogos de RPG, visto que este foi um fator importante, que influenciou na aplicação da pesquisa.

O aluno 1 apresenta um bom nível de compreensão de textos orais, especialmente em diálogos que fazem uso de termos simples, mas mostra dificuldade na conversação. Alguns aspectos gramaticais também precisam ser melhor trabalhados, no entanto, no geral, não há muita dificuldade com a linguagem escrita. Quanto aos jogos de RPG, o aluno tinha pouca experiência prática, embora fosse familiarizado, em teoria, com o assunto.

O aluno 2 possui bom entendimento e facilidade de uso das regras gramaticais, porém se mostra bastante tímido na prática de conversação, buscando aulas particulares para, em suas palavras, “não travar tanto” durante os diálogos. O

aluno já apresentava larga experiência com jogos de RPG, tendo manifestado suas preferências sobre o sistema de jogo a ser utilizado durante a pesquisa.

Por fim, o aluno 3 apresenta bom desempenho no entendimento do inglês e aplica adequadamente estes conhecimentos na conversação. O foco principal das aulas particulares com este aluno é o aprimoramento da aplicação das regras gramaticais e a pronúncia durante as atividades de conversação. Este é o aluno com o qual tinha menos trabalho, tendo tido apenas duas aulas antes da pesquisa. No que tange aos jogos de RPG, o aluno 3 possuía certa experiência anterior, porém limitada a alguns poucos sistemas.

Com o perfil de cada aluno em mente, na primeira aula foi apresentada, mais uma vez, a proposta da pesquisa, reforçando a concordância e participação de todos, e, em seguida, foi discutido sobre o melhor sistema de RPG para ser utilizado. O consenso era que tanto os sistemas “Dungeons & Dragons: 5ª Edição” ou “Pathfinder” seriam os ideais, uma vez que suas regras são mais conhecidas por todos os participantes, eliminando a necessidade de acrescentar o aprendizado de um novo sistema como outra variante da pesquisa.

Contudo, quando deixei claro que faria certas modificações e adaptações no sistema, a fim de melhor suportar uma história contemporânea, e não medieval, outras sugestões foram dadas. O aluno 2 demonstrou preferência pelos sistemas “GURPS”, “Fate Core” ou “D20 Modern”, afirmando que realizar modificações extensivas em sistemas originalmente criados com uma temática medieval em mente poderia resultar em diversos problemas técnicos durante o jogo.

Embora os argumentos fornecidos fossem convincentes, tendo em vista que os demais participantes do grupo, o professor incluso, tinham pouca, ou nenhuma experiência com tais sistemas, acabamos optando pela ideia original de jogar utilizando o conjunto de regras fornecidos em “Dungeons & Dragons: 5ª edição”, ainda que tecnicamente certos problemas pudessem surgir.

Saliento que essa decisão foi bastante importante e levou em conta a experiência prévia de cada um dos participantes envolvidos na atividade, bem como seu perfil como jogador. Em outros grupos, poderia ser mais recomendada a utilização de um sistema desenvolvido, desde o início, com uma temática contemporânea em mente, portanto é sempre necessário avaliar cuidadosamente as posições dos envolvidos ao tomar tais decisões.

Seguiu-se então uma explicação sobre as regras do jogo e uma pequena aventura improvisada, em português, porém usando vários termos em inglês (por exemplo, falava-se para fazer testes de "Strength" em vez de força; ou mencionava-se o nome das armaduras em inglês, como "Leather Armor", etc.). O propósito deste exercício foi reforçar as regras do sistema para os alunos que necessitavam relembra-las e começar uma certa familiarização em utilizar termos em inglês. A ambientação desta aventura foi de fantasia medieval, pois não havia, naquele momento, como preparar as alterações técnicas necessárias a fim de possibilitar uma ambientação contemporânea.

Os alunos 2 e 3 tiveram certa dificuldade de se adaptar com os termos no seu idioma original, visto que estavam muito acostumados às suas versões em português. Porém essa confusão não durou muito tempo e logo eles estavam confortáveis falando coisas como "short sword", ao invés de "espada curta", e "hill dwarf", ao invés de "anão da colina". Para o aluno 1, que não tinha experiência com o jogo, a dificuldade foi pronunciar, traduzir e lembrar alguns destes nomes. Um tema que surgiu várias vezes, por exemplo, foi a pronúncia de termos com final "tion", como "perception" e "investigation". A diferença entre Hill Dwarf e Mountain Dwarf também exigiu um pouco de esclarecimento, visto que o aluno não conhecia a palavra "hill" (colina).

No final da partida os alunos se mostraram, na maior parte, salvo pequenos problemas de pronúncia, confortáveis com a utilização dos termos em inglês e prontos para um jogo todo feito naquele idioma.

Todos os alunos foram bastante participativos nessa aula, mesmo que os alunos 1 e 3 tenham dominado a maior parte da conversação. Ainda que tivesse sido em português, e apesar de sua maior experiência com o jogo, o aluno 2 é naturalmente mais tímido, tendo falado menos "em personagem" durante suas cenas, porém, sob o ponto de vista técnico (como jogador, e não personagem), ele foi, naturalmente, o mais ativo, geralmente assumindo o papel de "voto decisivo" dos planos a serem adotados.

No nosso segundo encontro, começamos a aventura principal. A história se passava na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, onde dois policiais, Cliff Burnquist e Robert 'Bob' Williams, investigavam uma organização criminosa envolvida com diversos crimes pela região. Injustamente acusados de estarem

envolvidos com o cartel, graças à intervenção de um colega corrupto, os dois policiais acabaram se unindo a Mario Mendonça, um investigador particular, trabalhando fora do sistema em busca das provas necessárias para limpar seus nomes e prender os criminosos.

A cidade foi escolhida por ser uma grande metrópole, oferecendo todo tipo de situação, e também por ser de notório conhecimento de todos os envolvidos, facilitando a utilização de lugares famosos.

O policial Cliff Burnquist foi interpretado pelo aluno 3, e Bob Williams pelo aluno 2. O aluno 2 criou a história de que Bob trabalhava apenas em serviços internos, sendo uma pessoa tímida, que não tinha muito contato com o trabalho de rua, tendo sido colocado em parceria com Cliff nesta missão contra sua vontade. Esta ideia foi apresentada pelo próprio aluno, como forma de justificar a sua ocasional demora em formular frases, colocando como a timidez do personagem o que seria o tempo que o aluno precisava para planejar suas falas.

Já Mario Mendonça foi interpretado pelo aluno 1. Por se considerar, no grupo, como o detentor de menos conhecimento prévio de RPG e também ter mais dificuldade na conversação, o aluno criou uma história de que seu personagem estava investigando um sequestro acontecido no México, com a vítima tendo sido levada a Nova York. Mario Mendonça, portanto, não era um falante nativo de inglês, o que explicava sua dificuldade com o idioma.

Muito do tempo desta aula foi gasto criando a ambientação e as personagens, bem como adaptando cada uma das histórias, sobretudo no caso dos alunos 1 e 2, que decidiram buscar maneiras criativas de justificar a sua ocasional dificuldade com o idioma. Saliento que estas ideias partiram dos próprios alunos, não tendo sido requisitado de nenhuma maneira que fizessem tais adaptações. Ao contrário, sempre deixei claro que todos estávamos ali para aprender juntos e, portanto, ninguém deveria se sentir pressionado para não cometer erros, afinal eles fazem parte do processo de aprendizagem.

O relato demonstra uma aplicação prática do conceito de gamificação apontado por Zichermann e Cunningham (2011 *apud* CAMPOS; BETTENCOURT, 2017), na qual a ferramenta funciona como uma forma de motivar os alunos a terem uma postura mais ativa no processo de ensino e aprendizagem. Ao refletirem sobre suas próprias competências linguísticas, eles encontraram, na caracterização das

personagens, estratégias para lidar com suas dificuldades comunicacionais. Como aponta Almeida Filho (1997 *apud* SILVA, 2004), a competência comunicativa vai além do conhecimento das regras gramaticais, envolvendo outras habilidades, explícitas ou implícitas, para fazer uso deste conhecimento.

Durante o jogo, os alunos não demonstraram muita dificuldade em acompanhar a história, exceto quando algumas expressões foram usadas, como quando um personagem, informando os policiais de que haviam sido injustamente acusados, falou: "It looks like you guys have been set up". Os alunos 1 e 2 desconheciam a expressão "set up", mas não foi preciso a intervenção do professor, pois o próprio aluno 3, em inglês, esclareceu o ponto.

Note-se o protagonismo exibido pelos próprios alunos, que, já estando envolvidos ativamente com o processo, não esperam necessariamente pela intervenção do professor, criando coletivamente estratégias para superar as dificuldades individuais.

Em certo momento, os alunos estavam cercados por um grupo de criminosos do cartel e ponderavam se deveriam lutar ou fugir. Eles estavam em grande desvantagem, cerca de 5 para 1, porém decidiram ignorar essas estatísticas e entrar em um combate direto com seus oponentes.

Originalmente o mestre/professor havia planejado que os alunos utilizassem uma das múltiplas rotas de fuga previstas, sendo que a cena deveria ser um retrato do ameaçador poder do cartel criminoso. Ao invés disso, os alunos estavam agora em uma luta que tinham poucas chances de vencer. Optei, por um meio-termo entre deixar o jogo correr de modo normal, custe o que custar, ou dar uma vitória, não merecida, "de graça" para os alunos: os bandidos começaram o confronto normalmente, porém, não mantiveram uma ofensiva constante, perdendo tempo com insultos e provocações após cada ataque deferido. Isso deu aos alunos uma chance de revidar, derrubar alguns dos criminosos, e, eventualmente, fugir. Um dos policiais ficou ferido no confronto, porém todos escaparam, sem que os alunos tivessem percebido a ajuda dada pelo mestre, pois as ações dos criminosos foram condizentes com a sua personalidade. A resolução do confronto desta forma manteve a imersão dos participantes no jogo, sem que a ilusão do livre-arbítrio tivesse que ser quebrada.

Em momentos como este, foi necessário manter-se atento ao meu papel



como mediador, afinal, conforme aponta Glória Gil (2005), este é o papel que o professor deve exercer no processo de ensino e aprendizagem.

Durante a aula, todos os alunos acompanharam bem o jogo, com ocasionais pedidos de esclarecimentos – sempre feitos em inglês, mas com palavras mais simples. Estes momentos aconteciam mais comumente com o aluno 1, demonstrando o uso da subcompetência metalinguística como forma de criação do discurso, segundo a classificação criada por Almeida Filho (2009 *apud* FERNANDES; ARAUJO, 2018)

O aluno 2 foi o mais tímido durante o jogo, falando pouco quando era “pressionado” - como quando outro jogador ou um NPC (“Non-playable character”: uma personagem controlada pelo mestre) fazia alguma pergunta diretamente ao oficial Williams. A maior parte de suas interações aconteceu após conversas de outras personagens ou alunos. Podemos observar, neste caso, o uso da competência lúdico-estratégica, conforme Gil (2005), valendo-se do jogo como um ambiente de aprendizado social (SILVA, W. R.; GARCIA, M. S. S., 2017).

O aluno 3 se mostrou o mais falante durante o jogo, várias vezes perguntando se alguma expressão em especial tinha sido pronunciada corretamente – e refazendo sua fala, com a pronúncia apropriada. Esse processo aconteceu várias vezes durante o jogo, porém mais intensamente no início. Com o desenrolar da partida, e com a trama ficando mais intensa, o aluno 3 passou a questionar sua pronúncia com menos frequência, ansioso pela progressão da história.

Com os alunos já tendo adquirido experiência na aula anterior, no encontro seguinte comecei a utilizar termos e palavras mais complexas, inclusive misturando inglês americano e britânico. Ainda que o inglês seja compreendido no escopo desta pesquisa como língua franca, presente em diferentes contextos culturais e, portanto, com uma natureza multicultural, julguei importante trabalhar com escolhas lexicais mais comuns no contexto do inglês falado no EUA e na Inglaterra na intenção de ampliação de repertório lexical, mas também de construção de estratégias metalinguísticas, portanto de reflexão sobre a língua em uso.

Quando os alunos fizeram contato com uma personagem vinda da Inglaterra, chamado Donald Beckham, ele os levou a um prédio e perguntou se deveriam usar as escadas ou o elevador (should we take the stairs or wait for the lift?). O aluno 1 não sabia da diferença desta palavra no inglês americano e inglês britânico, porém

não houve confusão. Todos entenderam imediatamente o que estava acontecendo, sem que mais detalhes tivessem que ser dados. O relato confirma a posição de Almeida Filho (1993 apud FERNANDES; ARAUJO, 2018) acerca do conceito de competência comunicativa, pois, ainda que o aluno não tivesse prévio conhecimento do termo, ele foi capaz de valer-se de outras estratégias e competências para auferir seu significado sem que houvesse prejuízo da compreensão da história.

Outra personagem que encontraram e interrogaram era uma jovem que era uma notória “pickpocket” (batedora de carteira). Os alunos 2 e 3 já conheciam o termo por causa da experiência prévia com RPGs e jogos em geral, mas o termo era novo para o aluno 1. Esta personagem também usava várias gírias e expressões, falando coisas como “Let’s cut to the chase, why should I help you?”. Algumas das expressões, como “cut to the chase”, usadas por esta personagem, eram desconhecidas dos alunos, porém em uma quantidade bastante inferior do que a inicialmente prevista, demonstrando que eles tinham certa familiaridade com as gírias e expressões populares mais comuns.

Consegui, desta forma, explorar a variação linguística através de expressões de uso cotidiano, presentes em uma fala mais coloquial. Com o uso do RPG, o professor pode atuar como agente do multiculturalismo, ao permitir o trânsito dos estudantes por diversos contextos culturais, o diálogo com diferentes personagens e o uso de diversas variantes linguísticas.

Note-se que após algum tempo, os alunos começaram a reproduzir as expressões desta personagem, especialmente no caso do aluno 3. Saliento, contudo, que os demais, embora em menor intensidade, também passaram a adotar alguns dos termos do repertório da personagem, sobretudo aqueles que já haviam ouvido anteriormente.

Observe-se, aqui, como os alunos fazem uso das competências lúdico-estética e interacional para, assumindo o papel de suas personagens durante o jogo, adaptar a linguagem utilizada com as situações enfrentadas, eventualmente enriquecendo a competência metalinguística com os conhecimentos obtidos neste processo. Saliento, contudo, a importância de formular cautelosamente a partida, de forma a levar em conta todos os diversos fatores envolvidos, como a experiência e familiaridade dos alunos com o jogo, bem como a ambientação e também as competências comunicativas apresentadas até aquele momento. Também não se

pode esquecer a importância de estimular os participantes com a utilização de uma linguagem lúdica, pois, conforme aponta Gil (2005), a ficção permite às pessoas escaparem da vida real momentaneamente para se engajar em mundos imaginários. É importante, para que não haja uma quebra desta ficção, que os processos de desenvolvimento das competências linguísticas ocorram naturalmente, como uma consequência das situações enfrentadas pelas personagens, mantendo os alunos na condição de protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

Em virtude do horário avançado dessa aula, que foi feita em um dia e horário diferenciado por causa de compromissos, nos momentos finais todos já estavam bastante cansados e pareciam ter mais dificuldade em acompanhar a história, especialmente quando as cenas não eram simples. No final, embora houvesse mais conteúdo planejado para aquela sessão, o jogo foi interrompido mais cedo, visto que era clara a queda no desempenho e atenção de todos os envolvidos.

Antes de todos se tornarem mais introspectivos no final da aula, devido ao horário, o aluno 3 permanecia como o mais ativo no jogo, absorvendo algumas das expressões ouvidas dos NPCs. O aluno 2 permaneceu se comunicando mais como jogador, dizendo o que quer fazer, do que interpretando seu personagem. Foram vários, porém, os momentos em que ele interrompeu a conversa ou decisões dos outros alunos para orientá-los sobre o que fazer em certas cenas, especialmente quando formularam o plano de divulgar as informações obtidas na estação de TV local.

O aluno 1 foi o que menos se expressou e o que mais solicitou explicações adicionais em determinadas cenas, mas houve um perceptível progresso na repetição de termos que já apareceram antes no jogo, como, por exemplo, as características das fichas dos personagens (strength, investigation, charisma, etc.).

Após a última sessão ter sido encerrada mais cedo, na sessão seguinte, todos os alunos estavam animados para retornar à partida, visto que havíamos saído do jogo em um momento importante da investigação.

Além de começar a resolver alguns dos pontos pendentes da trama principal, um dos objetivos desta sessão foi colocar os alunos em contato com uma maior variedade de termos, em especial fazendo as personagens buscarem pistas em pontos distantes da cidade, tendo que utilizar variados meios de transporte e negociar tarifas.

Logo no começo da história eles foram perseguidos por bandidos em outro carro, o que acabou em um acidente, destruindo seu principal meio de locomoção. Porém, ao contrário do planejado, os alunos ignoraram a sugestão de acenar para um táxi, dada por um NPC: “it should be easy for you guys to hail a cab at this time of the day”. Ao invés disso, eles fizeram quase que exclusivamente uso de um popular aplicativo de transporte, ignorando as demais opções. Mesmo quando confrontados por um engarrafamento, eles não cogitaram o uso do metrô, optando por fazer testes de carisma para convencer o motorista do aplicativo a pegar atalhos por cima de canteiros e calçadas, evitando, assim, o metrô ou outras formas de transporte coletivo.

Até certo ponto eu tentei incentivar a busca de outras soluções, pois não queria que fizessem uso exclusivo desta forma de transporte, mas o papel do mestre – mesmo neste contexto de aula - não é forçar um caminho, e, sim, se adaptar às escolhas. Uma vez que ficou evidente que eles não abririam mão facilmente da sua escolha original, sempre buscando soluções criativas para driblar as dificuldades encontradas, decidi parar de forçar a busca de soluções alternativas e permitir que eles continuassem fazendo suas viagens pelo aplicativo. No final, ainda que estivessem evitando contato com outros meios de transporte, que trariam seu próprio vocabulário para aprender, os alunos mostraram criatividade e boa aplicação do inglês, inventando soluções engenhosas para os problemas apresentados.

Em determinado momento do jogo, as personagens decidiram que seria melhor investigar diferentes pistas separadamente – apesar de que, em um jogo de RPG, raramente é uma boa ideia separar o grupo. Seguiram-se algumas cenas de 10 ou 15 minutos, individuais para cada personagem, enquanto investigavam sozinhas. Nestes momentos o aluno 1 mostrou mais dificuldade do que vinha tendo, visto que era “forçado” a falar com mais frequência, em oposição a participar das conversas mais ocasionalmente, quando era importante para a trama ou se sentia confortável.

Uma vez que o grupo de alunos voltou a se unir, este problema deixou de existir, retornando a partida ao seu ritmo, a essa altura já padronizado: o aluno 3 “comandava” a aventura e era o mais ativo; o aluno 2 falava bastante como jogador, mas pouco atuava como personagem; e o aluno 1 participava, de forma ativa, mais ocasionalmente, geralmente opinando nas ideias propostas pelo grupo.

Em certo momento, Cliff (aluno 3) planejava se infiltrar em um prédio utilizando os arbustos do saguão principal como esconderijo. Ele fez um teste de Furtividade (Stealth), obtendo sucesso em se esconder atrás de um vaso, porém não havia outros obstáculos entre ele o elevador, de modo que pudesse passar despercebido pelas funcionárias da recepção. Como obteve um resultado crítico no dado (20, ou seja, o melhor possível), o aluno argumentou que deveria ser capaz de fazer o trajeto pretendido e passar pela recepção. O mestre, porém, em sua condição de juiz, decidiu que, apesar do resultado do dado, a manobra esperada era simplesmente impossível, tendo o aluno que decidir outra forma de invadir o prédio.

Note-se que, como mestre, eu não só poderia ter aceitado a ideia, como também poderia, por outro lado, ter sido mais severo na punição, forçando a personagem a fazer e, conseqüentemente, falhar na ação pretendida. Ao invés disso, o meio termo de oferecer a possibilidade de se arrepender e decidir por outra estratégia foi escolhido. Não existe, portanto, uma regra absoluta sobre qual medida deve ser aplicada em tais conflitos, sendo papel do mestre decidir a melhor forma de conduzir cada partida.

O aluno 3 mostrou descontentamento com o ocorrido, ficando visivelmente insatisfeito temporariamente, mas após alguns minutos de jogo, o fato parece ter sido esquecido.

Em outro momento, após se infiltrarem com sucesso no prédio, e obterem de um computador o nome do policial corrupto responsável pela acusação que lhes foi feita, os alunos fugiram realizando – através de vários testes - uma série de ações improvisadas, como jogar resmas de papel contra os seguranças e acionar o alarme de incêndio para criar o caos de várias pessoas correndo pelos corredores. A fuga culminou com um salto entre o telhado de dois prédios, através de um teste de Atleticismo (Athletics), no qual um dos alunos – o aluno 2 - falhou criticamente (tirou 1 no dado, o pior resultado), o que ocasionou na sua queda.

Depois de tantas grandes ações, achei que seria injusto que apenas um erro no final ocasionasse em uma morte prematura da personagem, portanto interpretei a falha como uma queda interrompida por vários obstáculos, como mastros de bandeira, parapeitos de janelas fechadas e, no fim, um toldo. A personagem que falhou, Bob, acabou aquela cena em particular muito ferido e sendo carregado por seus dois aliados, mas vivo.

No geral, os alunos se mostraram bastante animados com o jogo, já tendo se adaptado muito bem às partidas em inglês, salvo eventuais dificuldades. Ocasionalmente algum termo não era compreendido inicialmente, mas após ser explicado em outras palavras, a confusão costumava se dissipar. O aluno 1 também parecia estar mais ativo, sobretudo após a queda de Bob do telhado, o que deixou os alunos 1 e 3 atuando sozinhos por alguns minutos, até que pudessem buscar seu aliado ferido.

Para nosso último encontro, visto que os alunos haviam previamente requisitado, foram inseridos mais momentos de combate, que são partes intrínsecas de uma aventura de RPG, mas estavam, de fato, sendo pouco aplicados durante o jogo até então. No meu objetivo de incentivar mais o “roleplay”, a interação entre as personagens, e a improvisação, eu acabei deixando um pouco de lado a parte técnica do jogo, tendo feito poucos confrontos tradicionais antes desta última aula.

Essa parte em especial do jogo, porém, é bastante técnica, requisitando do mestre uma sólida compreensão das mecânicas do sistema de jogo escolhido.

Em retrospecto, talvez tivesse sido melhor ter feito isso com mais frequência durante o jogo inteiro do que deixar uma larga parcela dos combates concentrados para a última parte da aventura, porém isso se encaixou bem com a história, visto que a essa altura as personagens só precisavam invadir a mansão do líder do cartel, capturá-lo, resgatar a refém mexicana e limpar seus nomes com a corporação.

Tendo sido uma sessão mais focada em combates, foram utilizados muitos termos técnicos como “damage” (dano), advantage (vantagem), disadvantage (desvantagem), range (alcance) e initiative (iniciativa), entre outros. Visto que muitos destes termos são comuns de quem tem contato com jogos, ainda que digitais, em geral os alunos – todos bastante familiarizados com estas mídias – mostraram certa facilidade em utilizá-los.

Uma das batalhas, que deveria ser um confronto perigoso, com vários membros da guarda pessoal de Don Carioni (o vilão), acabou se mostrando um obstáculo pequeno, tendo a força das personagens principais sido subestimada pelo mestre. Balancear estes confrontos é sempre uma arte, pois é muito mais fácil acabar com batalhas fáceis ou difíceis demais, do que uma luta com o exato nível de desafio esperado. Na dúvida, optei pelo mais seguro, que foi pecar pela falta, do que excesso de dificuldade.

Uma vez resgatada a refém, os heróis agora andavam com uma NPC, Manuella, que tinham que proteger durante o jogo. O aluno 1, porém (que pela história deveria ser o mais próximo desta personagem) acabou se mostrando mais preocupado com a sobrevivência de Mario Mendonça, que em um dos combates dentro da mansão havia passado perto da morte. Contudo, Manuella não foi esquecida pelos outros jogadores, tendo os alunos 2 e 3 assumido o papel de guardiões desta personagem durante as próximas cenas, o que resultou em diversos momentos de conversa entre os envolvidos.

Ao confrontarem o vilão principal, optei por interpretá-lo com um óbvio e exagerado sotaque italiano, acompanhado de uma voz que simula o personagem Mario, dos jogos Nintendo, o que gerou risadas ao redor da mesa de jogo. Isso me fez pensar que ter aplicado um elevado nível de humor com mais frequência durante o jogo talvez tivesse sido uma postura interessante, afinal, segundo Mattar e Nesteriuk (2016 *apud* CAMPOS, 2017), o educador, no método ativo de ensino, tem a missão de tornar o aprendizado uma experiência atraente e desafiadora, despertando a motivação e engajamento dos aprendizes.

Esta partida foi muito mais longa do que de costume, devido aos combates, porém, todos estavam muito entusiasmados durante o jogo inteiro, tanto pelas batalhas, quanto por ser o final da história. Perceba-se aqui como é prudente, na utilização de jogos de RPG como ferramenta didática, certa elasticidade de horários, a fim de contemplar os objetivos do jogo sem quebra da trama lúdica apresentada, mantendo, portanto, o engajamento dos envolvidos.

É através deste engajamento, nas palavras de Cook (*apud* Gil, 2005), que os participantes conseguem desenvolver maneiras de prever eventualidades que ocorram fora do seu curso normal da vida. Cook também faz referência ao uso lúdico da linguagem, através de diversos meios, como um aspecto importante de diversas interações sociais básicas, particularmente no que tange à competição e colaboração.

Os alunos 1 e 2 se mostraram mais ativos nesta sessão, que era mais focada na parte técnica do jogo, do que nas anteriores, que apresentavam mais cenas de diálogo. Não havia, porém, neste caso, tanta variação de termos explorados como antes, de modo que um equilíbrio entre ambos os aspectos do jogo é a postura ideal.

Percebi resultados promissores com a aplicação de jogos de RPG como um método de ensino de inglês voltado à conversação, tendo em mente que meus alunos não eram iniciantes no idioma, e sim estudantes cujo propósito era adquirir maior fluência na conversação, visto que se criou um ambiente lúdico, desprovido das tradicionais pressões e práticas rotineiras de uma aula.

Tal pode ser percebido através do seguinte trecho da nossa conversa de finalização das atividades:

Professor: E especialmente falar em inglês durante o jogo? O que vocês acharam, que foi legal, foi bacana praticar o inglês dessa forma?

Aluno 2: É, eu acho que pra praticar é bem interessante porque ele foge daquela conversação padrão que muito tem.

Aluno 3: É, acho que esse é o legal. Essa questão do praticar e tal. E é um ambiente meio sem pressão, entendeu? Tu não tá, por exemplo, numa entrevista de emprego, que tu tem que falar certo. Não, ali tudo pode falar bem... se qualquer coisa que tu falar errado, pode falar de novo.

Aluno 1: Pode errar mais.

Professor: É até mais fácil... vocês têm... sentem mais motivação assim com a aula? É mais fácil se motivar dessa maneira? Jogando?

Aluno 1: Totalmente. Bem mais tri.

Aluno 3: É que não parece uma aula, né? Não fica aquela estrutura chata de aula, daí a gente aprende acidentalmente, por assim dizer.

Fica evidente, pelo relato, os resultados positivos que podem ser obtidos quando são utilizados métodos não tradicionais de ensino, como o RPG, capazes de transformar as aulas de inglês em atividades interessantes, das quais os alunos sentem prazer em participar (Campos 2017).

Dessa forma, conforme apontado por Campos (2017), Garcia e Silva (2017), a linguagem lúdica e a gamificação são valiosas ferramentas de ensino, visto que despertam a curiosidade e promovem o engajamento dos estudantes, desenvolvendo importantes habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Foi com base nesses princípios, que se pôde perceber os estudantes assumindo uma postura mais ativa no processo de ensino, tornando-se protagonistas do seu próprio aprendizado e utilizando as experiências obtidas no desenrolar do jogo para contribuir diretamente com a construção de sua competência comunicativa.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aplicar o RPG como ferramenta de ensino de inglês, mostrou-se necessário que o professor esteja preparado para lidar com os diversos imprevistos tradicionais desta mídia. Houve momentos durante o jogo em que os alunos, na condição de jogadores, tomaram uma série de decisões que contrariaram os planos estabelecidos, ocasionalmente até mesmo com sérios e duradouros efeitos na história.

Foi preciso, nestas ocasiões, valer-se das minhas prévias experiências como mestre a fim de navegar através destes obstáculos, por vezes criando formas de guiar o jogo novamente para o caminho esperado, e, em outros momentos, absorvendo os novos fatos e desenvolvendo um diferente prosseguimento para a trama. Embora existam roteiros, jogos de RPG são passíveis de mudanças no andamento das partidas, o que é justamente o seu principal ponto atrativo, de modo que o responsável por conduzir o jogo deve estar sempre preparado para este tipo de imprevisto.

É preciso também ter em mente que o experimento foi realizado com uma turma pequena de alunos, facilitando encontrar datas e horários adequados, e permitindo uma atenção mais individualizada, bem como partidas cuidadosamente criadas para tratar dos temas almejados. Outros resultados talvez tivessem sido alcançados com uma turma maior, na qual os alunos estariam provavelmente divididos em diferentes grupos de jogo – visto que uma partida de RPG tem, idealmente, entre três a cinco jogadores, tornando-se por demais longa e complexa em quantidades superiores.

Os resultados alcançados aqui, porém, evidenciaram que os jogos de RPG podem ser poderosas ferramentas educacionais, contanto que aplicados de uma forma estruturada e cautelosamente planejada, levando em consideração os objetivos a serem alcançados, bem como os perfis dos envolvidos no processo. Idealmente os jogos devem ser coordenados por um professor experiente no jogo, capaz de lidar com os diversos e inevitáveis imprevistos, porém imagino que resultados semelhantes poderiam ser obtidos com grupos onde um dos alunos auxiliaria na elaboração e aplicações dos jogos, suprimindo esta deficiência do professor. Este, porém, seria um ponto a ser investigado em outro estudo.

No geral, a pesquisa demonstrou que, como ferramenta de ensino voltada para a prática do inglês, o RPG é uma forma eficaz de auxiliar os alunos a desenvolverem suas competências comunicativas. Ao assumirem o papel de suas personagens, os estudantes passam a utilizar uma série de competências linguísticas de forma articulada, trabalhando diversos aspectos da língua inglesa ao mesmo tempo, visto que precisavam compreender o mundo em volta de si e adequar o diálogo a cada situação em tela.

Assim, por exemplo, partindo da classificação de Almeida Filho (1993 *apud* FERNANDES; ARAUJO, 2018) apresentada anteriormente, pode-se perceber que os estudantes não dependiam apenas de sua competência linguística, mas faziam também uso da competência lúdico-estética para navegar pela trama do jogo. Não pode ser descartado também o fato de que outras competências, como a própria metacomunicativa formulaica estavam sendo utilizadas, pois, embora seja uma obra fictícia, os estudantes estavam assumindo o papel de suas personagens e, portanto, colocando-se em diversas situações onde precisavam adequar o discurso utilizado à situação em tela, ou à figura com a qual estavam interagindo naquele momento, visto que cada NPC poderia ter um status social diferenciado.

Desta forma, tendo em mente as diferentes maneiras nas quais a competência comunicativa foi trabalhada durante o jogo, concluo que a utilização do RPG, conforme os termos desta pesquisa, teve um impacto muito positivo no aprendizado do inglês. Contudo, conforme salientado anteriormente, novos estudos seriam necessários para medir a eficácia da ferramenta quando confrontada com outras variáveis, como, por exemplo, turmas maiores ou estudantes e professores menos familiarizados com o jogo.

## REFERÊNCIAS

- BERNABÉ, F. H. L. A competência comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. **Revista CBTeCLE**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br>. Acesso em: 18 set. 2019.
- BERTHI, Regis Ivan. **O ensino do inglês pelo método construtivo**. Caxias do Sul: Ed. São Paulo: UCS, 1969.
- CAMPOS, I. C. G. O ensino de língua inglesa (LI) e as metodologias ativas: teoria e prática. **Diálogo e Interação**, Cornélio Procópio, v. 11, n. 1, p. 179-192, 2017.

CAMPOS, J. B.; BETTENCOURT, T. Gamificação no ensino de línguas: uma revisão da produção acadêmica na área. **Hipertextus**, Pernambuco, v. 16, jun. 2017. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume16.html>. Acesso em: 03 out. 2019.

COOK, M.; TWEET, J.; WILLIAMS, S. **Dungeons & Dragons**: Livro do Jogador. Tradução Marcelo de Souza Stefani e Bruno Cobbi Silva. São Paulo: Devir, 2004.

FERNANDES, E. M. DA S.; ARAUJO, S. D. DE S. Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p. 892-909, 29 jun. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/39972>. Acesso em 18 set. 2019.

GIL, Gloria (Org.). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE**. Florianópolis: UFSC, 2005.

HUNTER, Dan; WERBACH, Kevin. **For the Win**: how game thinking can revolutionize your business. Pennsylvania: Wharton Digital Press, 2012. *E-book*.

JACKSON, Steve. **GURPS: generic universal role-playing system**: módulo básico. São Paulo: Devir, 1994.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do quadro**: uma metodologia educacional lúdica e participativa baseada no Role Playing Games. São Paulo: A. Marcatto, 1996.

MICHELON, Dorildes. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. **Revista Língua & Literatura**, Erechim, v.5, n.8 e 9, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/issue/view/9>. Acesso em: 21 ago. 2019.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, p. 61-74, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/edicoes/37.htm>. Acesso em: 03 out. 2019.

PACHECO, Marco; SILVA, Igor. RPG, Educação e Interatividade. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.30, n.155, p.3-13, out/dez. 2001.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SIGNORI, G. G.; GUIMARÃES, J. C. F.; CORRÊA, S. **Gamificação como Método de Ensino Inovador**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvimostrappga/paper/viewFile/4747/1612>. Acesso em 26 ago. 2019.

SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **Revista Solettras**, São Gonçalo, n. 8, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/solettras/issue/view/337>. Acesso em: 18 set. 2019.

SILVA, W. R.; GARCIA, M. S. S. Jogos e games como meios para o desenvolvimento cognitivo: uma reflexão com foco nas metodologias ativas. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 81-93, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/issue/view/475>. Acesso em: 03 out. 2019.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 01-10, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/issue/view/338>. Acesso em: 31 mar. 2020.

TOMITCH, Lêda M. B. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.