

**Considerações sobre a produção de jogo baseado no  
*roleplaying game* (RPG) para uso no ensino médio*****Considerations on the production of a game based on roleplay  
(RPG) for use in mid-level education***Diego Lourenço PAES<sup>1</sup>  
Michele ROSSET<sup>2</sup>**Resumo**

Apresentamos, neste artigo, alguns elementos de reflexão derivados de nossa experiência pessoal de produção de um jogo baseado nos jogos de interpretação de papéis (RPGs) para uso pedagógico no nível médio de ensino. Para tal produção, deve-se levar em conta a relação histórica entre jogos e educação e, sobretudo, a associação entre jogos e a indústria do entretenimento que sobressai em nossa época. A teoria pedagógica da qual se parte também influencia essa tarefa. Partindo da necessidade de um ensino crítico, que permita aos educandos compreender a realidade para transformá-la, de contribuições de Vygotsky e da categoria marxista da *práxis*, de unidade entre teoria e prática, sugerimos que os RPGs podem servir como instrumentos de ensino ao criar experiências ficcionais em referência às quais se torna possível construir, junto aos adolescentes, o pensamento de caráter científico, já que essa forma de pensamento não pode jamais prescindir de vinculação com a experiência prática.

**Palavras-chave:** Indústria cultural. Dualidade estrutural da educação. Práxis.

**Abstract**

We present, in this article, some elements of reflection derived from our personal experience of producing a game for pedagogic use in mid-level education, based on roleplaying games (RPGs). In order to achieve such a production, one should take into account the historical relation between games and education and, mainly, the association between games and the entertainment industry which is highlighted in our times. The pedagogical theory from which one departs also influences this task. Considering the need for a critical teaching, which allows students to understand reality in order to transform it, as well as the contributions of Vygotsky and the Marxist category of *praxis*, unity between theory and practice, we suggest that RPGs can serve as teaching instruments through the creation of fictional experiences with reference to which it becomes possible to build, along with the students, the scientific thinking,

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PROFEPT – IFPR). Professor do Instituto Federal do Paraná – IFPR – Campus Telêmaco Borba. E-mail: diego.paes@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PROFEPT – IFPR). Professora no Instituto Federal do Paraná – IFPR – Campus Curitiba. E-mail: michele.rosset@ifpr.edu.br

given that this form of thinking can never relinquish it's connections with practical experience.

**Keywords:** Cultural industry. Structural duality of education. Praxis.

## Introdução

Se se deseja produzir um jogo essencialmente voltado a uma finalidade educativa, faz-se necessário mobilizar uma série de conhecimentos que lhe possam sustentar enquanto atividade pedagógica. Pensar um jogo nesses termos é colocar-se diante de um limiar muito estreito: se, por um lado, corre-se o risco de descuidar das exigências científicas do processo educacional – o que conduz à produção de um objeto eivado dos vícios que a contemporaneidade impõe a nossa forma de pensar os jogos, rebaixando a atividade pedagógica a mero momento de entretenimento –, por outro, arrisca-se ultrapassar um limite que descaracteriza a atividade lúdica em si, dissolvendo o prazer de jogar na necessidade imperiosa de realização das metas de aprendizagem e de controle do processo pelo educador.

Neste artigo, buscamos apresentar algumas reflexões enraizadas na experiência de produção de um jogo voltado a finalidades pedagógicas e na pesquisa que se fez necessária para a consecução desse objetivo. A tarefa mobiliza conhecimentos de ordem teórica – aqueles concernentes ao jogo enquanto objeto e seu valor sócio-histórico, à leitura que se faz do processo educacional em seus múltiplos aspectos, ao caráter da educação escolar característico da sociedade em que se atua e à postura teórico-prática que se adota diante de tal realidade - que devem fundamentar conhecimentos e decisões de ordem prática – como qual tipo de jogo se deve utilizar, quais os componentes curriculares sobre os quais ele deve ser construído (temática do jogo) ou qual deve ser a metodologia implicada em seu uso como objeto pedagógico.

A experiência por nós realizada apresentou, já de início, algumas definições que determinaram seu desenvolvimento e que, portanto, dão o contexto das reflexões que a seguir serão apresentadas. Em primeiro lugar, partimos de uma posição pedagógica claramente definida: a pedagogia histórico-crítica, conforme definida por Saviani (2007), que vincula seus estudos diretamente à produção marxiana e à tradição marxista. Tal posição traz consigo um entendimento quanto à realidade social e histórica, sobre o

qual se fundam certos juízos a respeito da educação e da instituição escolar, que é nosso campo de atuação prática enquanto educadores.

Em segundo lugar, por fim, definimos um tipo de jogo específico a partir do qual a integração entre o jogo e o ensino deveria ser buscada junto a turmas de ensino médio. Cientes das possibilidades dadas ao trabalho educacional pelo jogo de interpretação de papéis – mais conhecido pela sigla inglesa RPG (*roleplaying game*) –, adotamos inicialmente tal tipo de jogo como base sobre a qual se poderia construir uma proposta metodológica de trabalho na educação de nível médio. Para isso, as ideias de Vygotsky (2013) a respeito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores no adolescente mostraram-se fundamentais, tanto quanto a aproximação à categoria *práxis* dada pela tradição marxista.

Abordamos a seguir alguns importantes problemas que, segundo é nossa convicção, devem ser enfrentados por todo e qualquer educador que se coloque diante da tarefa de produzir a união entre o lúdico e o pedagógico no objeto educacional.

### **Contradição entre a atividade lúdica e a prática educativa**

Ao estudar a relação entre os jogos e a educação na história é possível perceber que esses dois objetos coexistem já desde a antiguidade, época em que houve, inclusive, uma aproximação entre eles. Brougère (1998) observa, por exemplo, a existência de jogos infantis relacionados à educação, a cargo dos *ludi magister*, na Roma antiga. Tais jogos, no entanto, tinham mais o sentido de brincadeira do que o de jogo-artefato.

No transcorrer das épocas históricas, o jogo perderá um caráter observado por Brougère (op. cit.) de uma atividade muitas vezes coletiva, dotada de um sentido sagrado (por exemplo, os jogos olímpicos gregos, em honra às divindades e que integravam as diversas cidades-estados gregas), para se estabelecer, já no início da modernidade, como uma atividade que carrega os traços de nossa época, própria do campo individual privado. Os enciclopedistas franceses compreendiam o jogo especificamente como jogo a dinheiro, entendendo tal atividade como um contrato entre partes que, como qualquer contrato, visa uma vantagem e deve ser regulado pelo Direito.

Depois daquilo que Ariès (1981) aponta como a descoberta da infância pela sociedade do século XVI, a preocupação com a relação entre o jogo infantil (oposto ao

jogo de azar dos adultos) e a educação das crianças passa a se fazer presente nas elaborações teóricas de fundo pedagógico. Brougère (op. cit.) mostra que ela aparecia tanto nos pensamentos e práticas naturalistas dos românticos dos séculos XVIII e XIX, de Rousseau a Fröbel, quanto é retomada pelas concepções da Escola Nova no século XX, que valoriza sobremaneira a participação ativa da criança no processo de construção de sua própria educação.

Com o alvorecer da sociedade industrial, logo o entendimento do jogo como artefato ganhou importância, em face de sua qualidade de objeto material (e não apenas de atividade regrada, como a brincadeira), determinando o processo acelerado de sua transformação em mercadoria. Em meados do século XIX, Marx (2013) já havia observado que a sociedade capitalista é fundamentalmente uma sociedade de mercadorias, quer dizer, uma sociedade na qual todos os objetos tendem a assumir a forma de valor de troca, com relação à qual seu valor de uso serve como mero suporte. Sob esses parâmetros, mais tarde, os pensadores da chamada Escola de Frankfurt criticaram o processo de transformação da arte e da cultura em mercadoria, desenvolvendo o conceito de *indústria cultural*.

Benjamin (1936) percebeu que o cinema era uma forma de arte que destruía a *aura* característica das outras formas, como a pintura, por exemplo. Um quadro tem uma qualidade de ser único que o filme, feito para ser distribuído em massa, não tem.

Poderia caracterizar-se a técnica de reprodução dizendo que liberta o objeto reproduzido do domínio da tradição. Ao multiplicar o reproduzido, coloca no lugar da ocorrência única a ocorrência em massa (BENJAMIN, op. cit.).

Esse detalhe não apenas transforma a arte, mas transforma a relação dos sujeitos com a arte, acabando por determinar uma nova lógica para a produção social da arte. Adorno e Horkheimer, anos depois, descrevem essa forma de produção da arte em sua vinculação com o mercado capitalista, abordando seus efeitos negativos. A arte produzida em escala industrial se torna um negócio, se degrada em publicidade, e a relação do sujeito com o objeto estético é reduzida à diversão, forma necessariamente complementar do trabalho.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho

mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, posição no Kindle: 2364).

A partir dessa nova forma de relação, criada pelo mercado de massas da cultura, o conteúdo cultural da arte é esvaziado diante da necessidade de vendê-la em larga escala. A relação entre as empresas produtoras da cultura de massas e seu público passa a assumir contornos de manipulação e negação do pensamento crítico.

Se as análises desses pensadores têm fundamento, o jogo, como objeto da cultura, não poderia escapar ao destino de ser arrebatado por interesses puramente econômicos. A história dos jogos de tabuleiro contada por Donovan (2018) permite reconhecer uma série de indícios que, já desde o século XIX, confirmam esse processo. Os jogos de tabuleiro mais vendidos no mundo são na verdade deturpações de suas versões originais, claramente condicionadas pelo mercado – o *Jogo da Vida*, por exemplo, foi criado (c. 1850) como um instrumento para a educação moral e religiosa; o famoso *Banco Imobiliário*, em sua concepção inicial (1902), carregava uma bandeira política crítica aos privilégios de grandes proprietários de terras.

Atualmente esse processo de mercantilização do jogo se evidencia com o desenvolvimento da indústria dos jogos eletrônicos, cujos rendimentos anuais ultrapassam os daquela outra indústria já criticada pelos pensadores de Frankfurt: Hollywood<sup>3</sup>. Além disso, o fenômeno da gamificação (*gamification*) contribui para pintar os mais diversos campos de atividade humana com cores daquilo que Fortuna (2013) chamou de “atividade ludiforme” – que é lúdica em sua forma, mas não em seu conteúdo.

Ao se construir um jogo de uso pedagógico, a presença massiva do jogo como produto da indústria cultural, na forma como os sujeitos de nossa sociedade o compreendem representa um desafio considerável. Essa forma do jogo como mercadoria condiciona os sujeitos a uma concepção de jogo que se choca frontalmente com os objetivos da prática educativa. Ela pode ser considerada uma atualização da

---

<sup>3</sup> Cf. The World's 2.7 Billion Gamers Will Spend \$159.3 Billion on Games in 2020; The Market Will Surpass \$200 Billion by 2023 | Newzoo Acesso em 29 de novembro de 2020.

polêmica que se forma a partir do século XVI sobre o caráter educativo do jogo (estudada por BROUGÈRE, 1998). Enquanto os românticos viam no jogo um princípio educativo, favorecendo a atividade livre do jogar, e os escolanovistas em geral concordavam com essa afirmação, embora com reservas, suas experiências estiveram sempre envoltas por uma prevalente desconfiança com relação ao jogo, que o reputava adequado apenas à hora do recreio, ou apenas até que a criança transitasse ao estudo. Uma separação em traços fortes de jogo e estudo, jogar e aprender, lazer e produção.

Em tal contexto o jogo aparece esvaziado de seus potenciais traços pedagógicos, reduzido a objeto de diversão e tem sua produção determinada quase que exclusivamente pelo seu potencial de induzir ao consumo – este facilmente quantificável. Do ponto de vista dos jogadores – que na escola serão os estudantes – a forma pedagógica de um jogo facilmente esmorece diante da comparação com os maiores produtos da indústria. Essa contradição entre o jogo-mercadoria e o jogo-pedagógico é um problema a ser enfrentado.

Em nossa experiência específica, buscamos enfrentar tal cenário selecionando como ferramenta um tipo de jogo que tampouco está isento de tais contradições: o *roleplaying game* (RPG) ou jogo de interpretação de papéis. Com uma história que se inicia em 1974 (SCHMIT, 2008), os jogos de RPG logo se transferem para as plataformas computacionais, mas os clássicos RPGs de mesa, sua forma analógica, se mantêm em uso, configurando um nicho de praticantes bastante estável. Trata-se de um jogo em que o jogador, pelo recurso à fantasia, assume o papel de um personagem dentro de uma aventura, tornando-se responsável por interpretá-lo e por definir suas escolhas e ações. Tal aventura é preparada previamente por um “mestre de jogo”, que atua como uma espécie de narrador onisciente, podendo inserir novos personagens na ação de jogo, decidir resultados das ações etc. Observado em sua totalidade, o RPG é a narração de uma história coletivamente construída por “mestre” (narrador) e jogadores (personagens). É problemático, no entanto, caracterizá-lo como jogo de tabuleiro, visto que sua ação depende mais da comunicação verbal e da imaginação, e menos de substratos materiais (embora geralmente se utilizem dados para determinar resultados aleatórios das ações de jogo).

Reconhecida por Silva (2009), o traço de levar o jogador a interpretar um papel que, de outro modo, lhe seria impossível vivenciar na realidade, foi tomado por nós

como potencial educacional desse tipo de jogo, a partir do qual uma metodologia poderia ser configurada.

### **A educação e seus fins no cenário histórico de dualidade estrutural**

A construção de um jogo para ensinar na escola sempre estará presa a uma concepção pedagógica que define a escola e seus fins. Tais concepções tendem a se apresentar em aspectos do jogo produzido. Se se leva em consideração, por exemplo, o cenário das escolas brasileiras descrito por Leher:

O problema não está restrito ao acesso formal à escola, universalizado somente nas peças publicitárias e, por conseguinte, ainda um imenso desafio. Milhares de escolas recebem milhões de estudantes diariamente, mas não logram garantir sequer quatro horas de aula/dia, não dispõem de bibliotecas, de laboratórios de ciências, de salas de informática de mobiliários apropriados para crianças e jovens, de quadras esportivas e, pior, de sanitários adequados, de esgoto. (LEHER, 2012, p. 223-224.)

não é lícito imaginar que um jogo de custos elevados ou que exija materiais sofisticados estaria facilmente à disposição da maioria dos estudantes do país, a não ser que se afaste essa pretensão quanto à sua disponibilidade. Aí já se anuncia que a produção de um jogo comprometido com a atividade de educar segue um caminho oposto àquele da produção mercantil, e bem mais tortuoso.

Saviani (2007) apresenta o percurso histórico que originou a dicotomização da educação presente em nossa sociedade. Se a educação, nos primeiros grupos humanos, nas sociedades sem classes, era acessível a todos, confundindo-se com o trabalho de cada um (todos aprendiam trabalhando), a partir do momento em que surgem as classes sociais, surge um princípio de organização social do ensino que vai determinar a divisão da educação em duas: uma para as classes proprietárias e outra para as não proprietárias.

Tal divisão, conceituada como *dualidade estrutural* da educação, se apresenta nas sociedades antiga e medieval pela diferença entre a educação do nobre e aquela do jovem das classes despossuídas – que era nenhuma (*ibid.*). Mas o processo de democratização do ensino iniciado no século XX, e que hoje segue sofregamente, repõe tal divisão tentando escondê-la, quando pretende que a educação fornecida pelas escolas públicas seja colocada em pé de igualdade com aquela oferecida pelas escolas

particulares. A estas últimas, por exemplo, os comentários de Leher dificilmente se aplicam.

Este cenário está relacionado com a divisão social do trabalho, de vez que a educação pública está efetivamente comprometida com a reprodução da força de trabalho, da classe trabalhadora, enquanto as escolas privadas formam os dirigentes públicos e privados que comandam as instituições políticas. Sob outro prisma, pode-se dizer que a educação das classes dominadas em geral se restringe à instrução técnico-operacional, sem contemplar uma cultura humanista, nem tampouco o domínio de princípios das ciências (*ibid.*).

Saviani (*ibid.*) defende, diante disso, uma educação que auxilie a classe trabalhadora a superar tais condições. À semelhança, Araújo & Frigotto (2015) apontam que tal educação deve estar comprometida fundamentalmente com a finalidade da emancipação humana. Tal finalidade é ignorada por outras posições pedagógicas chamadas por Saviani (1999) não-críticas, que encaram o ensino como formação *stricto sensu*, voltada à inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Tal posicionamento leva os defensores de tais práticas a legitimarem a estrutura social que reproduz a desigualdade, fonte de inúmeros problemas que impossibilitam, inclusive, o próprio trabalho educacional.

Foi levando em conta o exposto que decidimos, em nossa experiência particular, produzir um jogo direcionado ao ensino público, acessível, e que tratasse de temática comprometida com a emancipação humana. O *trabalho* aparece, a partir dos apontamentos históricos de Saviani (2007), como categoria relevante para realizar a crítica das condições em que atuamos e da educação que se reproduz em nossa sociedade. Nisso, se credencia como tema essencial ao currículo de uma educação emancipadora. Daí ter sido adotado por nós como temática do jogo.

### **A categoria *práxis* e a relação entre o senso comum e o conhecimento científico**

Os traços negativos implicados na separação entre o trabalho manual (para a classe trabalhadora) e o trabalho intelectual (para as classes dominantes) são mais facilmente apreciáveis quando tomados à luz da categoria *práxis*.

Vázquez (2011) já indicou a indissolubilidade da unidade entre teoria e prática que caracteriza a atividade do ser humano. Tal unidade está expressa na categoria



*práxis*. A divisão do trabalho que se desenvolveu sob o capitalismo, entre trabalho manual e trabalho intelectual, impede que a atividade humana corresponda à categoria *práxis*, reduzindo-a ora à prática, ora à teoria.

O cenário de dualidade da educação, ao privilegiar de um lado a educação puramente técnico-produtiva e, de outro, a educação científica e a formação cultural mais ampla, nada mais faz do que corresponder às condições dadas de separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Mas determina, colateralmente, a redução da *práxis* a uma prática que ignora a teoria, ou a uma teorização desligada da prática. A prática sem teoria corresponde, grosso modo, ao senso comum – ou sua forma filosófica, o pragmatismo, segundo Vázquez (op. cit). A teoria sem a prática corresponde ao idealismo, de alicerce científico frágil.

Em condições sociais nas quais o trabalho intelectual e o trabalho manual estão fortemente dissociados, se cria para a humanidade um hiato de difícil transposição entre os conhecimentos espontâneos de ordem prática (senso comum) e os conhecimentos científicos, hiato dentro do qual se localiza a atividade do educador.

Sugerimos que um método para a formação de sujeitos críticos e autônomos pode ser pensado com base na relação entre essas duas formas do conhecimento. Isso não apenas porque o pensamento científico pode ser tomado como desenvolvimento do próprio pensamento em relação ao senso comum, mas porque ele também é índice do próprio desenvolvimento psíquico individual.

Assim o pretendeu Vygotsky ao estudar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição. Ele aponta (VYGOTSKY, 2013) que a chave para compreender o desenvolvimento psíquico do adolescente está não no surgimento de novas estruturas de pensamento, mas no desenvolvimento de uma nova forma de pensamento: o pensamento conceitual. Adverte, contudo – e a advertência tange o trabalho educacional –, que o pensamento conceitual não é um pensamento que tende a se afastar do concreto em direção ao conceito abstrato, mas sim um pensamento que se torna capaz de relacionar com crescente complexidade os planos concreto e abstrato da atividade humana. O caminho para tal está inscrito nas repetidas incursões que o pensamento deve realizar à experiência concreta, a partir das quais se produzem uma série de juízos que sintetizam relações entre o real e o plano teórico. A expressão sintética desse conjunto de relações rico e complexo é o *conceito científico*.

### **Experiência e reflexão: dois fatores fundamentais em um RPG pedagógico**

Se o desenvolvimento de um pensamento de caráter científico se dá mediante um enriquecimento do pensamento enraizado numa experiência também cada vez mais rica, a partir da qual novos elementos da realidade podem ser mobilizados e, depois, relacionados e sistematizados, o jogo de tipo RPG pode cumprir um papel nesse processo.

A característica complexa dos jogos de tipo RPG permite a imersão em uma realidade alternativa de modo a reproduzi-la ricamente na imaginação, em uma experiência compartilhada entre os jogadores. Assim, é possível, através do jogo, vivenciar não só experiências fantásticas, como se dá geralmente nos RPGs comerciais, mas também experiências históricas passadas (como a idade média ou, no nosso caso, a pré-história) ou experiências de alteridade, nas quais o jogador é levado a pensar e agir na posição de um outro, dado pelo personagem fictício cuja interpretação ele assume durante o jogo.

Por meio dessas experiências o jogador pode agregar ao seu pensamento espontâneo (senso comum) novos juízos a respeito de diversos objetos, os quais descrevem suas características ou relações entre eles. Isto é parte do processo de desenvolvimento de um pensamento de caráter científico (pensamento conceitual) segundo Vygotsky (op. cit.). O desenvolvimento de uma estrutura coerente de juízos acerca de um mesmo objeto permitirá ao sujeito superar o senso comum, no qual os pensamentos não primam pela coerência ou sistematicidade. O conceito científico, ao fim do processo (se é que ele tem fim) expressará a síntese desses vários juízos estabelecidos mediante a experiência e sistematizados mediante a reflexão teórica que a acompanha, consoante a práxis humana.

Como exemplo, ao abordar o tema trabalho em nosso jogo, buscamos recriar de forma imaginativa o ambiente da pré-história, de modo que os jogadores vivenciassem entre si a realidade dos seres humanos membros de uma tribo primitiva. Essa realidade ficcional lhes permite vivenciar o trabalho em sua condição ontológica, como um metabolismo entre o homem e a natureza, nas palavras de Marx (2013). Além disso, ao reproduzir as condições de trabalho da pré-história, o estudante adquire uma riqueza de elementos que lhe permite comparar o trabalho naquele período histórico com o

trabalho no momento histórico atual. Nesse processo ele se torna capaz, por meio da reflexão que deve acompanhar o jogo, de distinguir, com relação àquele metabolismo entre homem e natureza, suas diferentes formas históricas: o trabalho comunal primitivo, o escravo, o servil e o assalariado.

Mas qual seria o papel que o jogo poderia desempenhar que já não estaria dado na mera exposição teórica a respeito do tema (trabalho)? Se tomamos as considerações de Vygotsky (op. cit.) expostas a respeito do desenvolvimento do pensamento do adolescente, veremos que não basta ao pensamento conceitual, científico, que tenha contato com os conceitos abstratos. O pensamento científico verdadeiro consiste em estabelecer relações cada vez mais ricas entre o conceito abstrato e a realidade, de tal forma que o conceito seja síntese de uma série de relações. A mera exposição teórica, embora seja um método mais rápido e fácil de ensinar, tem mais dificuldade em estabelecer relações entre o conceito e a experiência prática. Como, por exemplo, experienciar a vida na pré-história? O jogo de representação de papéis é capaz de prestar um importante auxílio nesse sentido. No entanto, para que se torne formativo, ele não pode se limitar à mera atividade de jogar. Repetimos: ele deve estar associado à reflexão teórica que permita assimilar coerentemente os elementos da experiência.

### **Considerações finais**

Embora por muito tempo o pensamento comum tenha limitado os jogos a atividades infantis, ao longo do século XX se tornou claro, com o desenvolvimento da indústria cultural, que eles são um fenômeno de massas. Jogos e processos de gamificação estão presentes hoje em diversos campos de atividades no mundo adulto. Portanto, não é aceitável que continuemos a limitá-los à infância no campo da educação. Ao contrário, é necessário que busquemos desenvolver seu uso formativo nesse e em outros campos, para que seja possível contrapor à sua forma mercantil – de produto de entretenimento, esvaziada de conteúdo crítico pelo objetivo do consumo em massa – suas potencialidades transformadoras: aquelas que podem contribuir com a formação crítica do ser humano, que possibilitem uma profunda compreensão da realidade, vinculada com a necessidade de sua transformação, da transformação da sociedade, na direção da emancipação humana, isto é, de uma sociedade na qual cada ser humano

tenha autonomia para decidir e possibilidade para realizar as potencialidades imanentes à sua subjetividade.

O pensamento científico, instrumento essencial ao desenvolvimento da humanidade, se caracteriza por uma relação constante com a experiência. É por isso que ele é capaz de observar e descrever fenômenos da realidade e de desenvolver relações e explicações coerentes entre os diversos fenômenos observados. No campo do ensino, nada justifica que esse vínculo com a experiência seja esquecido. Como mostra Vygotsky (2013), seu esquecimento, tendo como consequência um ensino abstrato e que não ressoa diante da realidade vivida pelos educandos, é prejudicial ao desenvolvimento de um pensamento de caráter científico.

Sugerimos que os jogos de interpretação de papéis (RPGs) são instrumentos que podem ser criados e adaptados para suprir essa necessidade, qual seja, a de manter uma vinculação estreita e constante entre o nível da abstração dos conceitos ensinados em sala de aula e a realidade a que eles fazem referência. A produção de um jogo destinado a tal finalidade, no entanto, exige uma série de decisões práticas com relação a o que se deve ensinar e de que forma, além de conhecimentos teóricos que permitam fundamentar tais decisões.

Em nossa experiência específica buscamos produzir um jogo no qual os estudantes tivessem uma experiência de viver no período pré-histórico da humanidade. A partir dessa experiência proporcionada pelo jogo, se tornou mais fácil compreender, mediante a reflexão, um conceito científico de trabalho – do trabalho como um metabolismo entre o homem e a natureza –, conceito que, de outro modo, é de mais difícil apreensão em face da divisão social do trabalho estabelecida no capitalismo avançado. A compreensão a respeito da forma histórica que o trabalho assume em nossa época, de trabalho assalariado, é considerada pelas teorias críticas da educação fundamental para que seja possível à humanidade transformá-lo – e com ele toda a organização produtiva da sociedade – em uma forma histórica compatível com a emancipação humana.

Embora nossa experiência de aplicação do jogo com três turmas de ensino médio profissional tenha sugerido um bom potencial do jogo nesse sentido, entendemos que mais experiências precisam ser realizadas nessa linha para que se torne viável o uso de RPGs como um elemento integrado aos espaços de ensino.

## Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARAÚJO, Ronaldo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal – RN, vol. 52, n. 38, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. 1936. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/benjamin/1936/mes/obra-arte.htm>. Acesso em: 06 out. 2020, 14:42.

BOUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DONOVAN, Tristan. **It's all a game: a short history of boardgames**. Londres: Atlantic Books, 2018.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, M.; PEREIRA, N. (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S.; SILVA, V.; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2ª edição. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

MARX, Karl. **O capital – Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista brasileira de educação**, vol. 12, n. 34. Jan-abr. 2007.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos**. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Londrina - PR, 2008.

SILVA, Matheus. **O jogo de papéis (RPG) como tecnologia educacional e o processo de aprendizagem no ensino médio**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, Lev. **Obras escogidas – Vol. IV**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2013