

**Rolando dados em Verona:  
RPG e motivação no ensino remoto de inglês**

*Rolling dice in Verona:  
RPG and motivation when teaching English remotely*

Laura Ribeiro ARAÚJO<sup>1</sup>

**Resumo**

O presente artigo é resultado de um trabalho de implementação do uso do *Role-Playing Game* como ferramenta motivacional no processo de ensino e aprendizado remoto de inglês como língua estrangeira. A partir das experiências de quatro estudantes pré-adolescentes em um curso de extensão universitária, os conceitos de motivação na sala de aula e as aplicações do RPG como ferramenta pedagógica são discutidos em um projeto de construção narrativa colaborativa ambientado no universo Shakespeareano de Romeu e Julieta. Trago, nesse texto, a descrição teórica e metodológica que deram corpo ao projeto a partir de uma abordagem de pesquisa-ação, e encerro com a discussão dos resultados positivos observados ao longo do semestre de implementação.

**Palavras-chave:** RPG. Motivação. Ensino de inglês. Romeu e Julieta.

**Abstract**

This article comes as the result of the implementation of Role-Playing Game as a motivational tool in the process of remote teaching of English as a foreign language. Based on the experiences of four pre-teen students in a university extension course, the concepts of motivation in the classroom and the applications of RPG as a pedagogical tool are discussed through a collaborative project of narrative construction set in the Shakespearean universe of Romeo and Juliet. Thus, I present the theoretical and methodological description that gave shape to the project from an action-research approach, and I end it with a brief discussion of the positive results observed from the use of RPG as a motivational tool in the English language classroom.

**Keywords:** RPG. Motivation. Teaching English. Romeo and Juliet.

**Introdução**

O uso do *Role-Playing Game* como ferramenta pedagógica evoca elementos reconhecidamente motivacionais na sala de aula ao reforçar o senso de comunidade e proporcionar um ambiente para a livre colaboração que foque em aspectos como a

---

<sup>1</sup> Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licencianda em Letras / Inglês (UFMG). E-mail: lauraribaraujo@hotmail.com

resolução de problemas, o estímulo à autonomia e à criatividade, o refinamento das habilidades interpessoais e a exploração pessoal de sua própria identidade (BOWMAN; STANDIFORD, 2015). Já a motivação entra como fator imprescindível no processo de ensino e aprendizagem (BROWN, 2000; HARMER, 2007; RYAN; DECI, 2009; KUMARAVADIVELU, 2012), afetando questões como permanência na sala de aula, engajamento com atividades propostas, interação com o conteúdo estudado, contribuição com a construção de conhecimento e a busca autônoma por conteúdos relacionados àqueles propostos pelo currículo escolar. Em um período pandêmico em que o ensino, antes presencial, viu-se migrar para o formato remoto emergencial, afetando drasticamente na motivação de alunos e professores, o uso de ferramentas que proponham novas dinâmicas e experimentação com os processos de ensino-aprendizagem oferecem um novo fôlego para a sala de aula desmotivada.

Nesse contexto, o presente relato de experiência surge com o interesse de responder ao seguinte questionamento: como motivar uma sala de aula de inglês como língua estrangeira focada em alunos pré-adolescentes que enfrentam a desmotivação trazida pelo contexto pandêmico? Desse questionamento, mais abrangente, e de minha experiência particular com a pesquisa de motivação em sala de aula, emergiram outros, que resultaram então no projeto de uso de RPG em sala de aula: 1) Como garantir oportunidades para que alunos expressem sua autonomia com o uso da língua, tomando decisões e fazendo-se consciente de suas possíveis repercussões?; 2) Como motivar alunos a engajar com o conteúdo e a usar a língua estrangeira na resolução de problemas?; E, finalmente, 3) Como envolver alunos em um trabalho colaborativo que não mine o senso de individualidade e, ao contrário, amplie as vozes dos participantes?

Considerando-se então a avaliação do contexto escolar a ser descrito, os interesses pessoais dos alunos, e o relato de uma professora anteriormente responsável pelo grupo, o projeto aqui descrito foi elaborado em uma lógica de pesquisa-ação, adotando o *Role-Playing Game* como meio motivacional que buscou responder aos questionamentos propostos. Visando apresentar à comunidade acadêmica não apenas o relato descritivo de uma experiência educacional no ensino de inglês, mas também de oferecer a oportunidade de reflexão e reapropriação de uma abordagem que fez cumprir os objetivos vislumbrados em sua elaboração, apresento, a seguir, as bases teóricas e os procedimentos metodológicos que deram forma à experiência de construção narrativa colaborativa posta

em um universo Shakespeareano por meio da adoção do *Role-Playing Game* em sala de aula.

### **O desafio da motivação em sala de aula**

O estudo de motivação como componente decisivo do processo de aprendizado (BROWN, 2000; HARMER, 2007; RYAN, DECI, 2009; KUMARAVADIVELU, 2012; CELCE-MURCIA; BRINTON; SNOW, 2014) ocupa posição de destaque nos estudos linguísticos aplicados. Motivação na sala de aula frequentemente diz respeito a uma vontade ou disposição geral para não apenas estar presente no ambiente escolar e completar tarefas, mas também para engajar-se com o conteúdo estudado, mostrar-se curioso por sua expansão, e fazer-se autônomo na busca por alternativas para sua construção ou aquisição independente do contexto escolar. Um aluno desmotivado faz-se notar pela ausência na sala de aula, a repetição mecânica do conteúdo apresentado, a desvinculação afetiva dos processos escolares, a resistência na realização de atividades e o desinteresse na construção dialógica de conhecimento. Já o aluno motivado é aquele que, movido por elementos intrínsecos e extrínsecos, busca oportunidades de participação e interação com a turma e o conteúdo estudado, relacionando-se, em algum nível, com o processo de aprendizado e trazendo contribuições para sua construção em sala de aula. Para Harmer (2007), mesmo que haja uma série de elementos extrínsecos motivando o processo de aprendizado, como promessa de notas, premiações, feedback positivo de professores ou mesmo o interesse em evitar punições, é no encanto intrínseco com o processo de aprendizado que o aluno encontra mais chances de manter-se continuamente motivado (p. 98). A dependência de aspectos motivacionais extrínsecos, para Kumaravadivelu (2012), implica em maiores níveis de ansiedade e menores níveis de autoestima (p. 45) quando comparada com aspectos motivacionais intrínsecos.

Realizar atividades significativas que conversem com o contexto, satisfação e interesses dos alunos é essencial nesse processo (HARMER, 2007; KUMARAVADIVELU, 2012), bem como a garantia de autonomia e agência dos participantes no espaço escolar. Motivação, como apontado por Celce-Murcia e Brinton (2014), é um aspecto que demanda constante esforços de manutenção, seja na criação de ambientes seguros à manifestação criativa e autônoma de alunos e professores, seja na

oferta de materiais relevantes, de lições contextualizadas e de oportunidades de interação na sala de aula.

Em *Teaching by Principles* (2000), Brown apresenta-nos um *checklist* para a verificação de potencial motivacional intrínseco nas técnicas pedagógicas adotadas na sala de aula, incluindo a necessidade de apelo para os interesses genuínos dos alunos, a apresentação entusiástica do conteúdo ou da abordagem implementada, a clareza do propósito do conteúdo ou da técnica utilizada para ensino, a criação de um ambiente propício para a autonomia estudantil, o estímulo à exploração do conteúdo ou técnica por parte dos alunos, o fomento de desenvolvimento autônomo de estratégias de aprendizado e comunicação entre alunos, a apreciação de ações colaborativas entre colegas de classe, a apresentação de um desafio adequado ao nível da turma e a oferta suficiente de feedback sobre a performance dos participantes, seja esta advinda dos colegas ou do próprio professor (p. 81). Esses elementos, como será possível observar abaixo, parecem encaixar-se com a proposta de utilização do *Role-Playing Game* em sala de aula como meio de motivação dos alunos, garantindo-lhes oportunidades de expressão individual e de colaboração conjunta com o processo de aprendizado em si.

### **Role-Playing Games no processo de ensino-aprendizagem**

O consenso quanto à origem do *Role-Playing Game* moderno como consequência da publicação do primeiro tomo de *Dungeons & Dragons* (ZAGAL; DETERDING, 2018) não implica, porém, no consenso quanto à sua definição. A constante disputa por um conceito mais ou menos estável do que configura o *Role-Playing Game* encontra razão na abundância de formas (DORMANS 2006; HITCHENS; DRACHEN, 2009; ZAGAL; DETERDING, 2018) de representação do gênero, que varia não apenas com a plataforma de manifestação do jogo, mas também com o estilo, foco, sistema e contexto social no qual ela se insere. Na educação, o uso de jogos e suas mecânicas encontra respaldo no potencial motivacional dentro de sala (PACHECO; AMARAL, 2010; HANUS & FOX, 2014; BOWMAN; STANDIFORD, 2015; LEITE; VELANI, 2019; PRAGER, 2019), encaixando-se como alternativa na abordagem sociocultural ao promover espaços de afinidade que permitam colaboração, observação, diálogo e criação do senso de comunidade entre os participantes (HAMMER et al. In: ZAGAL; DETERDING, 2018, p.295) no processo de aprendizado.

Ao apontar a prática do *Role-Playing Game* nesse projeto como iniciativa de construção narrativa colaborativa é consequente que seja explorado o processo narrativo como focal em detrimento de práticas de atuação dramática ou exploração de mecânicas de jogo para combate (ZAGAL; DETERDING, 2018), por exemplo. Concordo com Mackay (2001) e Schick (1991) ao privilegiar, para o desenvolvimento deste projeto, aspectos episódicos, participativos e colaborativos de construção de mundo, narrativa e resolução de problemas a partir do uso de personagens e suas experiências ficcionais narradas. A lógica episódica é especialmente relevante no contexto desse projeto por contemplar a possibilidade de encaixar as sessões de RPG dentro do tempo limite de 50 minutos alocado para cada aula, garantindo ainda a possibilidade de estendê-las pelo semestre letivo de maneira fragmentada e alternada com lições dedicadas ao cumprimento do plano curricular obrigatório previamente definido pela direção pedagógica do curso em questão.

Para tal, optei pelo uso de *Tabletops Role-Playing Games* (TTRPG), ou RPGs de Mesa, como são conhecido no Brasil, que prototipicamente implicam na presença de jogadores, responsáveis pela criação e controle de personagens em dado cenário ficcional, e de pelo menos um narrador — também chamado mestre — responsável pela gestão e descrição do cenário de jogo e observância das regras, pela encenação dos personagens não-jogáveis, pela gestão de recursos e desafios a serem apresentados em campo e pela orientação dos jogadores em acordo com suas escolhas narrativas. Jogadores valem-se de descrições verbais para externalizar o desejo de ação e interação de seus personagens no jogo, cabendo, em turno, ao narrador trazer os resultados ou consequências dessas ações (DORMANS 2006; ZAGAL; DETERDING, 2018) de acordo com o sistema de regras adotado. O uso de dados, marcadores, fichas, ou qualquer outro aparato para a mediação do jogo é condicionado ao sistema de regras escolhido pelos participantes, não sendo estes definidores do gênero TTRPG como um todo.

O sistema de interação descrito acima e proporcionado pelo TTRPG evoca o ambiente ideal para abordagens pedagógicas de cunho colaborativo ou comunicativo (CLT) no ensino de inglês (BROWN, 2000), uma vez que o processo de aprendizado de uma língua estaria condicionado à suas funções primárias de interação e comunicação. O professor-narrador, ao proporcionar situações-desafio ficcionais que demandem a utilização do conteúdo aprendido em sala de aula, estaria, então, proporcionando oportunidades autênticas de interação entre os alunos-jogadores, convidando-os a utilizar

a forma e conteúdo aprendidos no livro para a resolução de problemas e progresso na narrativa construída colaborativamente. Professor e narrador, nesse cenário, compartilham do papel de facilitador dos processos comunicativos entre os alunos-jogadores, libertando-se da tradicional atribuição de detentor de saber e estimulando processos dialógicos para construção de conhecimento. O TTRPG na sala de inglês como língua adicional pode, com a adequada mediação, estabelecer uma via de interação e experimentação cooperativa da língua que privilegie e motive a troca de informações, a resolução de conflitos, e a autoexpressão dentro e fora do universo ficcional pretendido.

### **Aspectos metodológicos**

Nesta seção apresentarei, em primeiro lugar, o contexto de atuação e desenvolvimento do projeto de *Role-Playing Game* na Verona Shakespeareana, para, em segundo lugar, descrever os procedimentos adotados em sala de aula e a resposta dos alunos diante da dinâmica proposta. Para esse projeto foi privilegiada uma abordagem de pesquisa-ação (MILLS, 2014), contemplando o processo de avaliação do contexto escolar, geração e análise de dados locais por meio da prática reflexiva, diálogo constante com os alunos e registro pessoal das aulas, e o desenvolvimento de um plano de ação que contemplasse os resultados preliminares, admitindo ajustes ao longo do desenrolar do projeto. Ancorei-me em um processo qualitativo para a análise dos resultados do projeto, os quais serão descritos na sessão seguinte.

### ***Contextualização do campo***

A experiência de desenvolvimento e implementação do projeto de RPG aqui descrito surgiu como resposta ao relato de uma professora quanto à aparente desmotivação de seus alunos de 10 a 13 anos frente à modalidade de ensino remoto emergencial no curso de inglês infantil ofertado na capital do estado de Minas Gerais por um centro de extensão da prática universitária. Segundo relato dessa professora que, na época, entregava-me a turma, os alunos em nível intermediário eram resistentes à realização das atividades do livro didático adotado pelo curso, bem como ao uso de câmera e microfone durante as aulas virtuais. A abordagem comunicativa servia de base para o ensino de inglês, e as aulas aconteciam aos sábados pela manhã, com duração

média de duas horas e meia. Essa turma em particular contava com apenas quatro alunos, com idades de 10, 12 e 13 anos, oriundos de escolas públicas e particulares da capital.

O uso do *Role-Playing Game* no processo pedagógico foi primeiramente discutido com os próprios alunos e apresentado como uma das alternativas para a substituição das atividades de revisão e provas do semestre. Para além do RPG, foram sugeridas atividades que envolvessem produção de quadrinhos, uso de redes sociais, criação literária, gravação de vídeos e clube do livro, mas o apelo do “jogo de interpretação” pareceu mais interessante aos alunos que manifestaram enfático interesse na experimentação dessa alternativa.

### ***Pré-jogo: descobrindo Verona***

A decisão pelo uso do RPG em sala de aula foi acompanhada por uma série de discussões sobre o cenário ficcional que serviria de base para o desenrolar do jogo. A opção por um cenário pré-existente garantiria aos alunos algum grau de mobilidade dentro da narrativa, uma vez que, com esse conhecimento seria possível tomar decisões informadas por questões sociais, econômicas ou culturais internas à narrativa e integrá-las ao cenário na busca pela resolução dos conflitos propostos. A diferença etária registrada entre os participantes, porém, trouxe alguns entraves na busca por um cenário base, uma vez que as propostas oriundas de jogos digitais, filmes de animação, livros infantis e outros artefatos culturais não pareciam coincidir com a experiência geral da turma. Assim, foi-lhes proposto a ambientação na Verona Shakespeareana de Romeu e Julieta, uma das raras narrativas de conhecimento compartilhado pela classe.

A proposta de utilização do universo da peça, inclusive, não surge motivada pela inabalável certeza de que Shakespeare traz algo de imprescindível na formação do sujeito ocidental, argumento que Sheila Cavanagh (2006) sugere ser comum na construção de currículos escolares com o bardo. Escrita e performada pela primeira vez no final do século XVI, Romeu e Julieta de William Shakespeare traz em sua trama uma série de temas de fácil identificação com o público pré-adolescente: relações familiares, amor romântico, noções de individualidade quando em sociedade, destinação, violência e seus desdobramentos e questionamento de autoridade. Além disso, a facilidade de encontrar material derivativo da peça que fosse adequado para o nível de inglês da turma pode ser somada ao fato de a trama trazer ainda um elemento essencial para o jogo que

pretendíamos jogar: um final que inspirasse os alunos-jogadores a tomar as rédeas da narrativa para fazê-lo ser diferente. A indignação quanto ao final trágico de Romeu e Julieta foi compartilhada por todos os alunos quando da sugestão da utilização da peça, e foi esse um dos combustíveis que, ao longo do projeto, alimentou o interesse pelo jogo

Segundo Lazar (1993), o processo de seleção de um texto literário, que aqui equivaleria à escolha do cenário de representação, para a prática pedagógica demanda considerar não apenas o nível de proficiência linguística e idade dos alunos, mas também as oportunidades de interação trazidas pelo material, a maturidade emocional e intelectual necessária para sua apreensão, o quanto de background cultural deverá ser fornecido para o entendimento da narrativa, a disponibilidade de acesso ao texto e seu encaixe no conteúdo programático etc. Uma vez que não seria utilizado o texto original em sala, mas o universo ficcional proposto a partir dele, foi possível encontrar materiais que se adequassem às demandas particularizadas de cada aluno para maior expansão do contexto do jogo.

A confirmação do cenário a ser utilizado em nosso *Role-Playing Game* deu início, então, ao processo equivalente ao *pre-reading* (LAZAR, 1993). Atividades de *pre-reading*, ou pré-leitura, são fundamentais em atividades literárias na sala de aula, uma vez que proporcionam o momento ideal para a apresentação dos aspectos culturais pertinentes à obra a ser lida, para suscitar o interesse no universo literário a ser apresentado e para garantir a familiaridade com o gênero a ser trabalhado. Em sessões de TTRPG é comum haver a “sessão zero”, que serve ao mesmo propósito de familiarização dos jogadores com o cenário, com o grupo de jogadores e com as regras utilizadas. O *pre-playing*, como foi chamada essa etapa equivalente ao *pre-reading* nesse projeto, iniciou-se no segundo encontro com a turma a partir da pergunta, originalmente em inglês: “O que você sabe sobre Romeu e Julieta?”. Essa etapa de ativação do conhecimento prévio (*background knowledge*) dos alunos acerca de determinado texto ou evento é uma estratégia comumente proposta na etapa de pré-leitura e busca auxiliar no engajamento e na compreensão do material a ser trabalhado (ERTEN, 2018), garantindo, ainda, que os participantes possam acessar experiências particulares no processo de construção de sentidos. As respostas apresentadas em sala quanto à familiaridade com o universo de Romeu e Julieta revelaram que, para os alunos desse projeto, a tragédia romântica encontrava nos pais a única causa possível do infortúnio do casal. Alguns alunos, inclusive, buscaram compartilhar experiências particulares como argumento para a

importância de pais que efetivamente escutem e levem em consideração o desejo externalizado de seus filhos.

Apresentei à turma, então, uma série de releituras de Romeu e Julieta que buscassem alterar ou o contexto histórico da peça original ou o final trágico do casal. Diferentes suportes para a narrativa figuraram nessa etapa, incluindo-se *audio-comics* disponíveis pelo Youtube, trechos de quadrinhos brasileiros, como “Mônica e Cebolinha No Mundo de Romeu e Julieta” (1978) pelos estúdios Maurício de Souza, cenas de filmes, como “Romeu + Julieta” (1996) dirigido por Baz Luhrmann, fragmentos de animação japonesa, como “Romeo x Juliet” (2007) dirigido por Fumitoshi Oizaki, livros-jogo, como “Romeo and/or Juliet”(2016) de Ryan North, e adaptações literárias destinadas a jovem audiências, como “YOLO Juliet” (2015) de Brett Wrighte. Essa exposição objetivou oferecer aos alunos um horizonte das possibilidades adaptativas da história que eles, em breve, estariam a manipular por meio do RPG. Vislumbrar Romeu e Julieta desassociados de uma lógica de cânone imutável da literatura ocidental, e apresentá-los como uma narrativa passível de ser reapropriada e reescrita na linguagem, suporte ou lógica que lhes fosse mais conveniente certamente ofereceu subsídios para que os alunos se vissem também como autores capazes de reivindicar sua versão da peça.

A atividade seguiu com apoio do material disponibilizado pelo British Council por meio do projeto “Shakespeare Lives”<sup>2</sup>, lançado em 2016 em comemoração ao 400º aniversário de morte de William Shakespeare e como parte dos esforços de globalização do autor. Foram utilizadas tanto a animação de 3 minutos contendo o resumo animado da peça Romeu e Julieta, quanto a atividade de organização de sentenças com o objetivo de fazer uma leitura cronológica do roteiro. A fim de tornar o processo colaborativo, as sentenças do projeto foram adaptadas para uma tela do aplicativo Google Jamboard, a partir do qual todos os alunos teriam acesso simultâneo ao processo de organização textual. Essa etapa colaborativa permitiu que os alunos discutissem entre si o papel e a relevância de personagens para além das ações individualizadas de Julieta, Romeu e seus pais, visualizando a cadeia de ocorrências que resultaria na tragédia da peça.

Uma última reflexão foi proposta aos alunos antes de, efetivamente, entrarmos na mecânica do jogo: “Como poderíamos evitar a morte de Romeu e Julieta?”. O objetivo

---

<sup>2</sup> BRITISH COUNCIL. Romeo and Juliet. Disponível em: <[learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/romeo-and-juliet](http://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/romeo-and-juliet)>. Acesso em: 05 fev. 2022.

era propor caminhos alternativos à violência para a resolução do conflito, dando especial ênfase às consequências do arco de Tibalto e Mercutio para a trama.

A etapa final do *pre-gaming* trouxe, então, a apresentação do sistema de regras que regeriam o RPG e o processo de criação dos personagens. Optamos pela adaptação do sistema *Lasers & Feelings*<sup>3</sup>, de John Harper, disponibilizado sob a licença de atribuição CC BY de *Creative Commons*, a qual permite a readaptação do sistema para todos os propósitos, inclusive educacional. *Lasers & Feelings* oferece aos jogadores e narradores um sistema de regras dinâmico, de fácil leitura e rápida implementação no jogo, uma vez que demanda o uso de apenas um dado de 6 faces e leva em consideração apenas dois condicionais na criação dos personagens, os quais foram adaptados para a lógica do universo utilizado: o primeiro condicional, focado em uso de força, precisão e agilidade, e um segundo condicional, focado no uso de lógica, racionalidade e persuasão para a resolução de problemas. Ambos os parâmetros são postos como inversamente proporcionais na criação do personagem e distribuídos em uma régua longitudinal (ver Figura 1), ou seja, um personagem com maior força física implicaria em um personagem com menor capacidade de persuasão por argumentos, e um personagem muito lógico traria menos aptidões na resolução de desafios que demandassem agilidade, por exemplo. Essa distribuição binária funcionou como um convite para que os alunos-jogadores considerassem um equilíbrio de força e razão na construção de seus personagens, garantindo, assim, maior mobilidade pelo universo da Verona ficcional.

Aos alunos foi disponibilizado um formulário do Google que revisava as regras do jogo e os convidava a montar o personagem, informando não apenas o nome, mas também aspectos de sua personalidade, afiliação com as casas Montéquio ou Capuleto, imagem de perfil, escolha dos parâmetros binários ou qualquer outra informação que julgassem como relevante na sua construção.

---

<sup>3</sup> HARPER, John. *Lasers & Feelings*. Disponível em: <<https://johnharper.itch.io/lasers-feelings>>. Acesso em: 04 fev. 2022.

Figura 1. Exemplo de ficha adotada com alunos



Fonte: elaborado e ilustrado pela autora

Por fim, como tarefa de casa foi solicitado aos alunos que preparassem cartas de apresentação de seus personagens utilizando do conteúdo já estudado. Essas cartas seriam utilizadas na definição das duplas que iniciariam a narrativa, e foram propostas após breve discussão quanto ao gênero textual e seus aspectos mais estáveis.

### Reescrevendo nossa mais excelente e lamentável tragédia de Romeu e Julieta

A primeira aula destinada ao jogo aconteceu no dia 25 de setembro, repetindo-se, então, de duas em duas semanas em coincidência com as datas de revisão do conteúdo estudado no livro didático adotado segundo orientações da direção do curso. Para a partida inicial, reservamos os primeiros minutos à apresentação dos personagens criados pelos alunos ao longo das semanas anteriores por meio do formulário Google disponibilizado. Dois alunos optaram por utilizar personagens masculinos já existentes do universo dos videogames, valendo-se tanto de seus traços de personalidade quanto de suas histórias descritas na mídia de origem. Já as outras duas alunas optaram pela utilização imagética de personagens femininas da Disney, sem, porém, valer-se de nomes, história e personalidade dessas personagens em jogo, incorporando, daí, características que elas mesmas afirmaram como desejáveis: coragem, inteligência e força.

A narrativa iniciou-se com uma breve apresentação do baile dos Capuletos (Ato 1, cenas 4-5), ponto de partida de nossa aventura narrada. Os alunos-jogadores foram agrupados em duplas de acordo com o conteúdo das cartas de apresentação entregues na semana anterior, levando-se em consideração o nível de domínio da língua inglesa, os

traços de personalidade dos alunos e as oportunidades de *scaffolding* na sala de aula, ou seja, de que estudantes com maior domínio do conteúdo pudessem auxiliar no progresso de seus colegas até o ponto em que estes se vissem seguros para, sozinhos, se apropriarem do conteúdo (HARMER, 2007).

Considerando não só o depoimento já dado pela professora anteriormente responsável por essa turma, mas também minha experiência com projetos de motivação em sala de aula, optei por apresentar opções de interação em curva crescente para os alunos-jogadores, ou seja, sua autonomia e liberdade para atuar dentro do universo ficcional seria lentamente expandida, acompanhando a disposição e segurança dos próprios alunos em tomar a frente do jogo. Esse recurso garantiria aos alunos a oportunidade de experimentar, de maneira dosada, as consequências de suas escolhas, a autonomia da qual não vinha gozando até então, e o curso do próprio jogo, familiarizando-se com as regras e com o próprio personagem montado.

Assim, a primeira aula-jogo foi dividida em 3 diferentes cenas: A primeira, com três escolhas pré-definidas para cada dupla de alunos-jogadores, as quais desembocariam, tal qual livros-jogos, em três diferentes finais; a segunda, que ofereceria aos alunos-jogadores duas escolhas não-limitantes para o andamento da narrativa; e a terceira, que, enfim, permitiria aos alunos a livre narrativa, sem orientação de escolhas ou limitantes de progresso da história. Como exemplo, na primeira cena, desenvolvida no baile dos Capuletos, uma das duplas de alunos-jogadores deparou com as seguintes alternativas: a) Procurar Romeu; b) Comer a comida da festa; c) Esperar pela segunda dupla. Cada uma dessas escolhas resultaria em diferentes ramificações da a narrativa que, naturalmente, precisaram ser antecipadas na montagem do slide utilizado em sala. A dupla de alunos-jogadores optou por buscar Romeu, o que resultou em uma oportunidade de interação com o personagem e que, mais tarde, garantiu aos jogadores a possibilidade de evitar o seu encontro com Julieta ou Tibalto no baile.

Para cada escolha realizada na primeira cena era proposto um novo desafio que envolvesse não apenas o raciocínio lógico dos alunos-jogadores, mas também a colaboração conjunta e a utilização do conteúdo visto ao longo das semanas anteriores. A primeira dupla, ao optar por conjuntamente buscar por Romeu, precisou utilizar-se dos conteúdos de descrição física e de formação de frases interrogativas (ambos vistos no livro didático adotado) para questionar a professora-narradora e identificar Romeu dentre uma série de outras imagens que lhes foi apresentada (ver Figura 2). O sucesso no desafio

permitiu aos alunos que avançassem para a cena seguinte, passando a vez para a segunda dupla.

Figura 2 Imagem utilizada no desafio de encontrar Romeu



Fonte: Elaborado pela autora

A segunda cena, como previamente explicado, admitia ações livres dos alunos-jogadores, oferecendo sugestões de linhas de ação, mas sem limitá-los a elas, como ocorreu na primeira cena. Assim, foram preparados slides que predissessem alguns dos possíveis resultados das escolhas da primeira cena, como a possibilidade de terem ou não encontrado Romeu, de terem ou não provado da comida e por aí em diante. Nessa segunda cena os alunos participavam de maneira mais descritiva, valendo-se do uso das estruturas do *present continuous* do inglês para apontar as ações de seus personagens. Todas as suas ações, é preciso lembrar, estavam condicionadas ao sistema de TTRPG escolhido para esse projeto. A fim de estimular o uso do inglês em sala, mas sem desconsiderar eventuais frustrações que o não domínio da língua pudesse trazer para os alunos, foi-lhes permitido utilizar o português de maneira pontual, sendo-lhes informado, porém, que o uso constante do inglês os ofereceria vantagem na rolagem de dados que definiria o sucesso ou insucesso de suas ações. Ou seja, no uso do inglês, os alunos teriam a possibilidade de solicitar uma segunda rolagem dos dados, garantindo maiores chances de sucesso na moldagem da narrativa.

A terceira, e última, cena manifestava-se sempre como um convite aos alunos a expandirem e a refletirem sobre a narrativa composta até ali. Em inglês, as cenas anteriores eram recapituladas para, então, cada aluno-jogador descrever os próximos passos de seu personagem. Em duplas, os alunos discutiam também linhas de ação para

alcançar o objetivo pretendido, ficando a cargo da professora-narradora encerrar a aula-jogo do dia e oferecer uma previsão das possíveis consequências das decisões tomadas naquele dia.

O papel da professora-narradora é essencial nesse projeto não apenas para promover as oportunidades de interação e uso da língua, mas também para envolver os alunos na narrativa, para proporcionar reações para as ações propostas pelo grupo, para convidá-los a pensar criticamente sobre suas decisões e, acima de tudo, para garantir o bem estar dos participantes a fim de que todos tenham voz e ação dentro da narrativa construída. Não é papel da professora-narradora guiar a narrativa de maneira individual, muito menos de buscar a adequação desta dentro de noções de “leitura autorizada” da obra na qual ela se baseia, mas sim de fornecer subsídios narrativo-descritivos para que os alunos-jogadores tenham recursos o suficiente para contar a história que querem contar, por meio dos personagens e das relações que decidirem nutrir.

Assim, as aulas seguintes do projeto foram desenvolvidas seguindo a mesma lógica de divisão de cenas, levando em consideração as decisões tomadas pelos alunos, o modo como elas alteravam o universo de Romeu e Julieta, e a cronologia dos fatos no original de Shakespeare. Ao todo, foram 6 aulas destinadas ao projeto no qual os alunos reordenaram a narrativa e impediram a tragédia que ilustra o encerramento da peça original de William Shakespeare. Juntos, eles garantiram que as famílias se concilhassem, que Paris, posto como vilão, fosse desconsiderado como pretendente de Julieta, que Tibalto não se envolvesse em atritos com a família dos Capuleto e que Romeu e Julieta tivessem a oportunidade de se casar e garantir o final feliz ansiado pelo grupo. A aula de encerramento do projeto contemplou a recapitulação de todos os fatos narrados e convidou os alunos a compartilharem suas impressões tanto sobre o projeto, quanto sobre a narrativa criada.

## **Resultados**

O principal objetivo do projeto aqui descrito incluía a busca pelo envolvimento dos alunos em uma série de atividades que lhes garantisse algum nível de autonomia na utilização da língua e os convidasse a participar e a engajar nas aulas de língua inglesa ministrada aos sábados de maneira síncrona e virtual. Ao longo do projeto foi possível observar o interesse constante dos alunos nas aulas e atividades destinadas aos jogos.

Atividades extraídas do livro didático adotado trouxeram baixo engajamento quando comparado com as atividades relacionadas ao universo de Romeu e Julieta. Dentre as tarefas de casa relacionadas ao livro didático, 75% foram entregues pelos alunos via Google Classroom ao longo do semestre, e mais da metade em atraso. Em contraste, todas as atividades relacionadas ao projeto foram realizadas e entregues pelos alunos, com apenas uma em atraso. Nenhuma das aulas-jogo registrou falta dos alunos, os quais, inclusive, rotineiramente mandavam e-mail para conferir as datas reservadas ao projeto a fim de programar eventuais viagens ou faltas. Já com relação ao uso da câmera e microfone, ao longo do projeto foi possível observar que os alunos se sentiram mais confortáveis em fazer eventuais intervenções mesmo nas aulas não dedicadas aos jogos, mantendo a câmera aberta e manifestando-se para contestar ou compartilhar algum fato relacionado ao tema tratado em sala.

Ao final do projeto foi realizado uma pesquisa de satisfação com os alunos envolvidos, os quais manifestaram sentimentos positivos e demandaram a sua continuidade nos semestres seguintes. Um dos alunos apontou que o projeto era uma maneira “divertida e engraçada de praticar inglês”, aliviando-os da sensação constante de exaustão que vinham enfrentando durante o período remoto emergencial. Outra aluna indicou que o projeto foi uma oportunidade de usar mais o inglês e “perder a vergonha” de falar na aula, além de poder “fazer a história do jeito que eu gosto”. De maneira geral, os alunos demonstraram também interesse em Shakespeare e nas suas produções dramáticas, indicando que, após o projeto, iriam assistir novamente a alguma adaptação cinematográfica de Romeu e Julieta a fim de comparar a versão original com a construída por eles ali em sala.

### **Considerações finais**

O contraste evidente entre o comprometimento da classe com as aulas não dedicadas aos jogos e com as aulas voltadas para a sua realização só fizeram reforçar a importância de práticas centradas na autonomia dos alunos e do uso de material adequado não apenas para o contexto do aluno, mas também alinhado com seu universo de interesses e práticas culturais. Abordagens centradas no alunado (BROWN, 2000), que tragam oportunidades de garantir voz e de empoderar os estudantes na construção do conhecimento e de manipulação de sua realidade naturalmente trazem mais sucesso ao

engajá-los no processo de aprendizagem. A disparidade entre os dois momentos da aula chama a atenção, inclusive, para a necessidade de adotar essas práticas não de maneira isolada, mas de modo a abarcar todas as etapas de ensino dentro e fora da sala de aula.

A construção narrativa colaborativa, a adoção de elementos de gamificação no ensino, a incorporação de aspectos culturais do universo de interesse dos alunos, a proposta constante de desafios lógicos e colaborativos, o uso do *scaffolding* e a valorização de produções criativas e autorais em sala de aula foram alguns dos recursos utilizados nesse projeto que podem compor a sala de aula de inglês como língua estrangeira com o objetivo de integrar os alunos e motivá-los a participar e interagir com o conteúdo proposto. Acima de tudo, espero que o presente artigo possa inspirar docentes na adoção de abordagens alternativas para o ensino de inglês, valorizando práticas que coloquem os alunos como centrais na construção de uma sala de aula essencialmente colaborativa.

## Referências

BOWMAN, S. L.; STANDIFORD, A. Educational Larp in the Middle School Classroom: A mixed method case study. **International Journal of Role-playing**, Vol. 5, No. 1, 2015, p.4-25.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2nd edition. NY: Pearson ESL, 2000.

DORMANS, J. On the role of the die: a brief ludologic study of pen-and-paper roleplaying games and their rules." **Game Studies** Vol.6, No. 1, 2006.

CAVANAGH, Sheila. "Crushing on a capulet" culture, cognition, and simplification in Romeo and Juliet for young people. **Borrowers and Lenders - The Journal of Shakespeare and Appropriation**. Vol. 2 No. 1, 2006.

HARMER, Jeremy. **The practice of english language teaching**. Fourth Edition. Harlow, UK: Pearson Longman, 2007.

HANUS, M. D.; FOX, J. Assessing the effects of gamification in the classroom: a longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. **Computers & Education**, Vol.80, 2014. p.152-161.

ERTEN, Ismail H. Activation of Prior Knowledge. In: LIONTAS, J.I.; et al. **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. Hoboken, USA: John Wiley & Sons, 2018, p.2010-2016.

HITCHENS, Michael; DRACHEN, Anders. The many faces of role-playing games. **International Journal of Role-Playing**, Vol.1, n.1, 2009, p.3-21.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing**. NY: Routledge, 2012.

LAZAR, Gillian. **Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LEITE, K.C.; VELANI, V. Divertindo-se com a química: o ensino e a aprendizagem por meio do lúdico. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 11, 2019, p.25115-25133.

MACKAY, Daniel. **The fantasy role-playing game: A New Performance Art**. Jefferson, NC: McFarland & Company, 2001.

MILLS, Geoffrey E. **Action research: A Guide for the Teacher Researcher**. Harlow, UK: Pearson Education, 2014.

PACHECO, Sônia Maria; AMARAL, R. R. D. Experimentando o RPG pedagógico: a Interdisciplinaridade na sala de aula. In: **III Congresso Internacional De Tecnologia Na Educação, Pernambuco**. 2010. p. 01-07.

PRAGER, Richard Heinz Patrick. Exploring the use of role-playing games in education. **Master of Teaching Research Journal**, Issue 2, 2019.

SCHICK, Lawrence. **Heroic worlds: a history and guide to role-playing games**. Buffalo, NY: Prometheus Books, 1991.

PACHECO, Sônia Maria; AMARAL, R. R. D. Experimentando o RPG pedagógico: a interdisciplinaridade na sala de aula. In: **III Congresso Internacional De Tecnologia Na Educação, Pernambuco**. 2010. p. 01-07.

ZAGAL, José P.; DETERDING, Sebastian (Orgs). **Role-playing game studies: transmedia foundations**. NY: Routledge, 2018.