

Jogando com a linguagem para a formação crítica e criativa: o RPG como trilha de aprendizagem mediada

Edney Gomes Raminhoⁱ

Eliane Silva Moreiraⁱⁱ

Pricila Kohls-Santosⁱⁱⁱ

Resumo

Neste artigo, discutem-se possibilidades de aprendizagem com jogos digitais para o ensino e a aprendizagem da linguagem (Kleiman, 2000; Kress, 2003; Ribeiro, 2015, 2016, 2019, 2020) em diálogo com o pensamento crítico (Cruz; Dominguez; Pain-Carreira, 2019) e a criatividade (Kneller, 1978; Vygotsky, 2014). Propõe-se uma trilha de jogo em narrativa de *Role-Playing Game* (RPG) à luz de Jackson (1994), Schick (1991) e Vasques (2008), com vistas a despertar o pensamento crítico e a criatividade nos anos finais do Ensino Fundamental no processo de ensino da linguagem. Nesse percurso, perceberam-se possibilidades de motivar relações de sentido significativas para os estudantes se apropriarem de competências linguísticas importantes, exigidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), de maneira a aguçar sua aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem.

Palavras-chave: ensino da linguagem; Role-Playing Game; pensamento crítico e criativo; BNCC.

*Playing with the language for critical and creative training:
RPG as a mediated learning track*

Abstract

This article discusses learning possibilities with digital games for language teaching and learning (Kleiman, 2000; Kress, 2003; Ribeiro, 2015, 2016, 2019, 2020) in dialogue with critical thinking (Cruz; Dominguez; Pain-Carreira, 2019) and creativity (Kneller, 1978; Vygotsky, 2014). A game track in the narrative of a Role-Playing Game (RPG) is proposed in light of Jackson (1994), Schick (1991), and Vasques (2008), with the aim of fostering critical thinking and creativity in the final grades of Elementary School during the language teaching process. Throughout this path, possibilities were perceived for motivating meaningful relationships that enable students to acquire important

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. E-mail: edygomesraminho@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9615-1142>.

ⁱⁱ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Coordenadora Pedagógica da Educação Básica. Pesquisadora do grupo de pesquisa interdisciplinar em Tecnologia, Internacionalização e Permanência - GeTIPE. Membro do projeto "Cultura Digital e Tecnologia: mecanismos de apoio para fomentar o ecossistema das TICs e a permanência estudantil: vinculação entre educação básica e superior", desenvolvido na Universidade Católica de Brasília, financiado pela FAP/DF. E-mail: elianeeliane88@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8718-1427>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação. Pós-doutorado em Educação Superior pela PUCRS. Docente e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Líder do grupo de pesquisa interdisciplinar em Tecnologia, Internacionalização e Permanência - GeTIPE. Coordenadora da RedGUIA. Coordenadora de Permanência Estudantil e Sucesso Acadêmico - PESA/UCB. E-mail: pricila.kohls@gmail.com - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3349-4057>.

linguistic competencies, as required by the Brazilian Common Core State Standards [Base Nacional Comum Curricular – BNCC] (Brasil, 2018), in a way that sharpens their learning and language development.

Keywords: *language teaching; Role-Playing Game; critical and creative thinking; BNCC.*

*Jugar con el lenguaje para el entrenamiento crítico y creativo:
RPG como sendero de aprendizaje mediado*

Resumen

En este artículo, se discuten posibilidades de aprendizaje con juegos digitales para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje (Kleiman, 2000; Kress, 2003; Ribeiro, 2015, 2016, 2019, 2020) en diálogo con el pensamiento crítico (Cruz; Dominguez; Pain-Carreira, 2019) y la creatividad (Kneller, 1978; Vygotsky, 2014). Se propone un sendero de juego en la narrativa de Role-Playing Game (RPG) a la luz de Jackson (1994), Schick (1991) y Vasques (2008), con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico y la creatividad en los últimos años de la Educación Primaria durante el proceso de enseñanza de la lengua. A lo largo de este camino, se percibieron posibilidades para motivar relaciones significativas que permitan a los estudiantes apropiarse de competencias lingüísticas importantes, exigidas por la Base Curricular Común Nacional – BNCC (Brasil, 2018), de manera que agucen su aprendizaje y desarrollo lingüístico.

Palabras clave: *enseñanza del lenguaje; Role-Playing Game; pensamiento crítico y creativo; BNCC.*

1 INTRODUÇÃO

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) contemple e sugira o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem escolar, isso ainda não é o que acontece na realidade educativa no Brasil. Uma série de motivos infraestruturais acaba limitando o acesso à tecnologia digital na educação, em especial da educação pública, como, por exemplo, as condições instrumentais dos laboratórios de tecnologia - quando a escola os têm -, o acesso limitado a dados de internet, estrutura física e até mesmo a formação do professor para o uso da tecnologia digital na sala de aula.

Assim, muito do que o estudante vivencia, fora da sala de aula, com a tecnologia acaba não dialogando com a sua formação escolar. Ele convive com uma diversidade de recursos de tecnologias digitais fora da escola. Quando chega à sala de aula, depara-se com outros instrumentos de ensino, e, ali, talvez se inicie um choque, como destacam, por exemplo, Coscarelli (2021) e Freire (1996). A aprendizagem precisa estar centrada no

educando, não no currículo, de maneira a motivá-lo ao protagonismo no processo de aprendizagem.

Ainda que boa parte da população tenha um *smartphone*, grande parte dela não tem acesso à internet de qualidade, tão menos a um computador para digitar um texto com mais conforto e qualidade. De igual maneira, muito embora a tecnologia digital faça parte da vida e seja uma exigência da formação educativa para atuar nas mais diversas esferas da vida e, por sua vez, no mercado de trabalho, a educação precisa incorporar-se dessa realidade. Por isso, há de se ter consciência do quanto ainda é necessário avançar para que o uso da tecnologia digital em atividades educativas seja equitativo em diferentes contextos (Kohls-Santos, 2021).

Neste mesmo sentido, Nóvoa (2019) alerta sobre os atrasos nos quais a escola se encontra em relação ao desenvolvimento tecnológico digital que faz parte da vida das pessoas fora do espaço escolar. A Lei 9394/96 (Brasil, 1996) determina o uso das tecnologias digitais como uma garantia para uma educação de condições equânimes de desenvolvimento a todas as pessoas. No entanto, isso ainda não é uma realidade acessível, sobretudo, às escolas da rede pública de ensino brasileira.

Quando a educação brasileira se viu obrigada a se adaptar, emergencialmente, às tecnologias digitais, no ano de 2020, por imposição do isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19, foi muito desafiante. Não só a escola precisou ceder, às pressas, à resistência de uso das tecnologias digitais no processo educativo quanto se desvelou que, na verdade, essa resistência contava com a negligência velada do Estado por pouco investir em educação tecnológica digital no país. Mesmo que, no cenário educacional brasileiro, procure-se usar recursos tecnológicos digitais, ainda assim já vem sendo constatada, há algum tempo, uma série de impedimentos estruturais e educativos para tanto (Coscarelli, 2019).

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação e Cultura publica a Portaria MEC nº 343, que dispõe sobre a realização das atividades educativas no período da pandemia. O artigo 1º determinou “[...] autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020).

Essa portaria oportunizou considerar as diferentes alternativas oferecidas pelas tecnologias digitais à realização de atividades educativas. Porém, enquanto flexibilizou a

realização das atividades não presenciais, não ofereceu subsídios para que todos tivessem acesso a esta oportunidade. O mesmo documento autorizou atividades remotas, mas a operacionalização destas ficou a cargo das instituições de ensino, bem como secretarias de educação municipais e estaduais, no caso de escolas públicas.

Somaram-se a esses óbices, os resultados da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os anos finais do Ensino Fundamental no componente curricular Língua Portuguesa, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep (2021). Tais resultados apontaram que, em boa parte dos estados do Brasil, em especial do norte e nordeste, ainda carecem de um tratamento sensível e adequado das realidades de aprendizagem dos estudantes com relação à linguagem. Mesmo os estados que alcançaram a média Brasil de desempenho na referida prova, atingiram um indicador limítrofe.

Fato este que consubstancia o que Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012) destacam quanto aos multiletramentos e Kleiman (2004) quanto à importância de considerar o ensino da língua como fenômeno social e histórico do estudante. Esta última obra também abre para a reflexão de que o ensino e a aprendizagem da linguagem não se limitem às proposições do livro didático. Este pode ser um subsidiador, mas não o único suporte de apoio do processo de ensinar e aprender. As tecnologias digitais aparecem novamente como uma necessidade de aproximação com a realidade do século XXI, porque, por elas, também perpassam situações de aprendizagem linguística, partícipes da vida social contemporânea.

As duas obras trazem perspectivas para o ensino da linguagem respeitando-se, assim, a diversidade cultural das comunidades em que a escola está situada. Nesse sentido, as propostas de aprendizagem da linguagem precisam ser reflexos da vivência dos educandos dentro e fora da escola. Um contexto do qual não se pode refutar a presença e a importância de se pensar o ensino da linguagem mediado também por um instrumento de tecnologia digital.

Nesta mesma esteira, Freire (1988) defende que ensinar a ler implica em ato de conhecimento sobre o mundo e sobre como a vida do educando é ressignificada a partir de tal contato. Como bem pontua o autor, não se trata de dialogar com o estudante, levando-lhe conteúdos e atividades prontos sem significado, e sim de criar a partir do aprendiz,

caminhos, possibilidades para que o ensino efetivamente aconteça, promovendo encontros e trocas de aprendizagem.

A linguagem é parte da vida do sujeito, motivo que justifica o porquê de partir dele para selecionar fatos linguísticos significativos para o sentido e a (re) construção de saberes e conhecimentos. Da e pela linguagem são gestadas as demais práticas de aprendizado.

Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem nasce de uma relação dialógica professor – aprendiz, dadas as suas vivências de mundo. Assim sendo, importa que o ensino da leitura na escola considere este diálogo, até mesmo porque corrobora com a natureza dialógica da linguagem e do sujeito que dela emerge e a inova historicamente nas relações sociais.

A considerar desta forma, os apontamentos dos autores e da prova externa do Saeb convidam a repensar o ensino da leitura em língua (gem) materna nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse ínterim, a inovação linguística seja nutrida e reverbere para as diversas situações de aprendizagem de maneira criativa, sustentável e inclusiva com os mais diversos aportes tecnológicos.

Por outro lado, há, como já mencionada, a limitação de acesso a instrumentos tecnológicos digitais -como um computador, acesso à internet-, realidade de boa parte da população brasileira. Como realça Ribeiro (2019) sobre se de fato estamos na era dos nativos digitais. As crianças, adolescentes e jovens desenvolvem, por meio da linguagem digital, uma série de *expertises* cognitivas como, por exemplo: leitura e associação rápida de contextos, imagens e informações verbais.

Entretanto, quando são desafiados a tarefas corriqueiras como a de formatar um texto em suporte digital, nota-se muita dificuldade nesse sentido. Motivo que oportuniza à escola se apropriar das tecnologias digitais para, em diálogo com o que o estudante já vivência fora dela, tornar o conhecimento que ele traz sobre o uso de tecnologia digital uma aprendizagem significativa para a vida.

Assim, este estudo se propõe a discutir o ensino da linguagem (Kleiman, 2004; Ribeiro, 2015, 2016, 2020) por jogos digitais de narrativa de *Role-Playing Game* (RPG) nos anos finais do Ensino Fundamental à luz do pensamento crítico (Cruz; Dominguez; Pain-Carreira, 2019) e da criatividade (Kneller, 1978; Vygotsky, 2014). Sustentando-se por essa discussão, sugere-se uma trilha de aprendizagem mediada por narrativa de RPG.

Modalidade de jogo aqui tratada à luz de Jackson (1994), Schick (1991) e Vasques (2008). Intenta-se, por meio da trilha sugerida, promover a reflexão sobre uma possibilidade criativa para motivar o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem da linguagem de maneira que, enquanto se desenvolvem, construam aprendizagens significativas pelo pensamento crítico e criativo (Vygotsky, 1984; 2007; 2014). Tal como sinaliza Kohls-Santos (2021), este pode ser um caminho para refletir criticamente sobre informação disponível e como transformá-la em conhecimento aplicável à realidade.

2 DIÁLOGOS TEÓRICOS

2.1 Educação: inovação - mudança - renovação

Os adolescentes têm a necessidade de se desafiarem para se sentirem motivados pelo próprio conhecimento. Na era da tecnologia digital, um dos recursos que muito os cativam a tal desafio são os jogos digitais. Recursos nos quais se materializam as multiculturas de saberes, muito oportunas para se explorar a multimodalidade da linguagem (Kress, 2003; Ribeiro, 2016, 2020), por sua vez, a criatividade, o pensamento crítico, o reconhecimento e a valorização dos multiletramentos (Rojo, 2009).

Tratar o ensino de leitura, tendo como base a linguagem como fenômeno multimodal, implica considerar a variedade de elementos subjacentes à produção e recepção dos textos. Outrossim, à luz do princípio teórico, aqui assumido para a terminologia multimodalidade, todo texto é multimodal porque nele permeiam elementos de escrita e design estrutural que extrapolam a própria escrita. Estes materializam pistas que podem revelar uma série de informações dos próprios sujeitos, submersas à materialidade do escrito.

Nessa perspectiva, caminha também o entendimento sobre multiletramentos adotado por Rojo (2009). Entendimento que passa pelo diálogo entre conhecimentos construídos com as mais variadas culturas, desde as dos grupos familiares, àquelas que vão sendo conhecidas e assumidas pelas pessoas em contato com amigos, leituras de mundo, de livros e de tecnologias digitais. E cada uma destas culturas traz consigo uma

peculiaridade e uma sofisticação específica. Não uma que se sobreponha à outra e que seja mais ou menos importante. Isso, pois de alguma forma representam modos das pessoas compreenderem e se manifestarem no mundo. Por isso, são tão importantes para o ensino na escola. Elas traduzem as mudanças e inovações que o ser humano está conferindo à linguagem nas suas relações sociais.

Ademais, cotidianamente, surgem novos desafios para a interação humana e, com isso, problemas inesperados para serem resolvidos. Logo, entende-se que as exigências na formação dos indivíduos devem, também, sofrer incessantes modificações. Tendo em vista este cenário, não basta um ensino que privilegie as aulas expositivas e a memorização de fórmulas e conceitos, mas sim aquele que desenvolva o senso crítico e o agir de maneira criativa. “A educação é uma atividade contínua que contribui para o crescimento ou reconstrução da experiência socialmente participada” (Dewey, 1979, p. 14).

A ideia de inovação em educação está ladeada de conjecturas a respeito de onde se encontram as ações de mudanças e renovação e quais são os seus reflexos no contexto educacional. O conceito de mudança é concernente ao processo de inovação. Nesse caso, a mudança é um gerador de impulsos para transformações graduais. Assim, já evidenciava Fernandes (2000, p. 48) que “[...] o conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para se referir às alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva [...]”.

Para Thurler (2001, p. 26), “[...] a mudança dentro do estabelecimento escolar só é possível se ela, para os atores, tiver mais significados do que o *status quo*”. Implica que adotar outro instrumento de inovação tecnológica digital na educação terá validade educativa se contribuir com o processo de aprendizagem e com o desenvolvimento educacional.

Nessa perspectiva, há a necessidade de a escola inovar-se no sentido de aproximar o cotidiano da realidade escolar. E a metodologia de sala de aula deve levar em consideração que uma “[...] abordagem baseada em ensino se concentra no ensino sobre o mundo, enquanto que a nova cultura de aprendizagem se concentra na aprendizagem através do envolvimento no mundo” (Thomas; Brown, 2011, p. 37).

Assim sendo, a inovação educacional deve gerar um fluxo contínuo de ações que podem modificar teorias e práticas e gerar novos conhecimentos aplicáveis e factíveis, na

prática. A inovação educativa pressupõe o desenvolvimento integral dos educandos. Para a transformação qualitativa de impacto inovador do ensino básico se revela a urgência de utilização crítica da cultura das mídias com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades para a contemporaneidade.

Para Silveira (2003), é importante preparar o estudante para tirar o melhor proveito daquilo que recebe na escola. Para isso, não basta só um computador conectado à internet, demanda também mudanças de concepções educacionais. Para que o uso de tecnologia digital se torne significativo nos processos educativos, tal tecnologia não pode ser entendida como apenas um artefato. Se assim for, apenas se reproduz aquilo que já é realizado nas salas de aulas, a execução de exercícios mecânicos.

Percebe-se, ademais, que são necessárias práticas pedagógicas que proponham ultrapassar a reprodução e a repetição de conhecimento. Os profissionais da educação são desafiados a encontrar metodologias de ensino nas quais o estudante apresente condições para articular diferentes formas de investigar e conhecer. Para Gadotti (1999), a escola foi desafiada a mudar a lógica do conhecimento, visto que as aprendizagens acontecem durante todo o espaço/tempo da vida.

Experimenta-se uma cultura tecnológica global que envolve vários segmentos da vida humana: a educação, o lazer, a comunicação, o trabalho, as relações sociais, entre outros. Transita-se em redes virtuais de fluxos constantes que, por muitas vezes, exigem dos transeuntes tomada de decisões rápidas, discernimento e criatividade. Ademais,

[...] precisamos imaginar um novo ambiente onde os participantes estão construindo, criando em uma rede massiva de dezenas de bases de dados, onde os participantes são constantemente incentivados a medir e avaliar seus próprios desempenhos e em que a avaliação é baseada em opiniões de ação, não para determinar recompensas, mas sim para melhorar o desempenho, de tal forma que a aprendizagem aconteça de forma contínua, onde os participantes são motivados a encontrar e compartilhar informações que alimentem uma base compartilhada de informações (Kohls-Santos; Giraffa, 2017, p. 77).

Destarte, a concepção de inovação tecnológica representa um percurso de mudança para o desenvolvimento epistemológico, teórico e metodológico educacional para aprendizagens significativas.

2.2 Ensino multimodal da linguagem por meio de jogo

À luz de Kress (2003), a linguagem como fenômeno naturalmente multimodal, flexível para a criação e interpretação do mundo favorece infinitas possibilidades para se ensinar e aprender sobre a realidade. O material para ler, por sua vez, nessa perspectiva, não se restringe a textos escritos. Nas palavras do autor, o mundo é uma imensa “paisagem comunicacional”. Todas as manifestações da linguagem são objetos de leitura. Ao passo que a humanidade cria novas possibilidades de se comunicar, inauguram-se novos objetos de leitura. Novas formas de lê-los, portanto, vão sendo construídas por elas, bem outras tantas possibilidades de leituras desdobradas a partir dali.

Nesse sentido, Ribeiro (2015) traz uma série de atividades de ensino da leitura cujos recursos para ler vão desde informativos de igrejas a caixas de textos de computador no intuito de convidar o professor a criar situações de aprendizagem à luz da linguagem multimodal. A obra evoca o professor a refletir e a propor um ensino da leitura na escola, respeitando-se a prática social do cotidiano dos estudantes, inclusive, as várias práticas das quais eles precisam se apropriar no mundo digital.

Dessa forma, reitera-se o entendimento sobre a “[...] utilização crítica da cultura das mídias, entre elas os jogos digitais com foco nas questões sociais, políticas e humanas que circundam o ambiente de vida dos educandos” (Tomceac; Almeida, 2020, p. 13). E, dessa forma, dado o público ao qual este estudo se volta - os adolescentes- muito oportuno se torna aqui o diálogo entre estes autores para pensar o ensino da linguagem por meio de jogos. Eles trazem, conforme a abordagem deste estudo, que as metodologias usadas no processo de ensino e aprendizagem precisam contribuir com o pensamento crítico e o potencial criativo e interativo dos estudantes.

Parte-se do princípio de que, por ser o jogo um atrativo de interação lúdica para os adolescentes no século XXI, ele muito pode cooperar com o processo de ensino e aprendizagem da linguagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Dialogar com os estudantes, nesta etapa da escolarização, convida o professor a mergulhar nas práticas pelas quais os estudantes constroem sentido às coisas. Ouvi-los e vivenciar o que eles vivenciam nos seus grupos pode ser um caminho para possivelmente compreender o que lhes têm seduzido a atenção e como esses atrativos podem ser agregados à aprendizagem escolarizada.

À luz de Freire (1988), a voz, a vivência, as práticas de leitura do mundo do educando são pontos de partida para a escola promover encontros e transpor limites de ensino e aprendizagem. Inaugura-se encontros propulsores de uma aprendizagem pela qual o educando se sinta parte da construção do conhecimento, ele se sinta sujeito pela sua história e pelo que lhe toca da história do mundo na escola. Este é o processo de aprendizagem da autonomia para tecer a cidadania e a sensibilidade dialógica das relações humanas (Freire, 1996).

Nessa perspectiva, vê-se, por meio dos jogos, uma âncora para relacionar a vida cotidiana aos objetivos do ensino e aprendizagem da linguagem na escola. Em se tratando de jogo, cada jogador participa da trama com suas expertises. Isso porque as tramas de organização dos jogos são constituídas por arranjos linguísticos complexos os quais interpelam o jogador à percepção, associação, criação de estratégias e tomadas de decisão nas quais uma série de circuitos cognitivos de leitura, compreensão e construção de novas oportunidades de jogar se entrecruzam. No que se refere a esse aspecto, Vygotsky (1984) destaca que o jogo traz benefícios sociais, afetivos e cognitivos bem como corrobora com os aspectos como a imaginação, a imitação e a regra.

Deste conjunto de benefícios, emergem várias oportunidades para dialogar com o ensino e aprendizagem da linguagem de maneira crítica e criativa. Dado que ler é um ato de associação de informações já consolidadas com as novas. Estas novas farão sentido e ficarão, portanto, na memória do leitor quando, no processamento cognitivo, ao serem associadas ao conhecimento já consolidado, são ressignificadas, vão recebendo novos sentidos (Kleiman, 2004).

2.3 Os jogos no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo

São inúmeras as razões que validam a inserção intencional de práticas para desenvolver o pensamento crítico e criativo no ensino aprendizagem. Adotar novas estratégias e tecnologias digitais no ensino, bem como potencializar novas competências, faz-se necessário em virtude do ritmo acelerado das mudanças sociais, bem como da necessidade da rápida adaptação neste cenário tão volátil. Os estudantes precisam ser desafiados a aprendizagens inerentes de diferentes estímulos.

O pensamento crítico e a criatividade estão na lista das competências essenciais do século XXI. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a maior parte dos currículos dos países membros da organização integra, de alguma maneira, o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade em seus objetivos de aprendizagem. Nessa perspectiva, houve um consenso mundial sobre sua relevância no percurso educacional, da Educação básica ao Ensino Superior (Fullan; Quinn; Mceachen, 2018; Lucas; Spencer, 2017 *apud* Vincent-Lancrin *et al.*, 2020).

São duas competências cognitivas de ordem superior. Segundo Halpern (2014), o pensamento crítico pode ser ensinado e aprendido. Equivoca-se quem acredita que seja um processo rápido, implícito, automático, não consciente e sem esforço. Para Cruz, Dominguez e Pain-Carreira (2019, p. 2), pensar criticamente é algo lento, deliberado e controlado, que envolve empenho e dedicação. Isto é, consiste em pensar de forma ponderada, explícita e intencional. Assim, os estudantes podem melhorar suas competências nessa área quando estimulados a resolver problemas, tomar decisões, analisar questões, e, sobretudo, aprender de forma autônoma e competente. No exercício do pensamento crítico “[...] a reflexão é uma capacidade de 'considerar algo cuidadosamente', de olhar deliberadamente as questões, de julgar se há disponível, quantidade e tipo de evidência necessário para a decisão” (Dewey, 1997, p. 66-67).

Para Kneller (1978), pode-se incentivar os estudantes a terem ideias originais e criativas. O professor deve instigá-los para esse fim, por meio de variados assuntos, provocando situações em que sejam desafiados a elucidar as incertezas do cotidiano com originalidade.

À luz de Vygotsky (2014, p. 10),

[...] a atividade criativa é realização humana, geradora do novo, quer se trate dos reflexos de algum objeto do mundo exterior, ou de determinadas elaborações do cérebro e do sentir, que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano.

A partir dessa tese do autor, é possível refletir que, no contexto escolar, tanto o pensamento crítico como a criatividade podem intencionar uma articulação de variados saberes. E, com isso, a aprendizagem seja mais significativa.

Essas competências de aprendizagem encontram-se no princípio da autonomia (Freire, 1996), responsável pela construção da ação ética e comprometida com a

transformação da realidade em um mundo de oportunidades equânimes às pessoas. Vê-se, portanto, nos jogos digitais um caminho para trabalhar a leitura de práticas de formação cidadã, de acesso e uso de tecnologias digitais na escola para fins de resolver problemas e somar efetivamente a uma prática de vida transformadora. “As formas mais elevadas do intercâmbio humano só são possíveis porque o pensamento do homem reflete a atualidade conceitualizada” (Vygotsky, 2007, p. 19).

2.4 O jogo para ensinar e aprender a recriar a linguagem

À esteira dos diálogos teóricos até então travados, Turkle (1997) defende que no panorama pedagógico os jogos são ambientes de aprendizagem para práticas colaborativas por meio de simulações definidas por formas de pensamentos sequenciais que envolvem acordos e abrem caminhos para variados estilos cognitivos e emocionais. É possível, para o jogador, antecipar e planejar ações em realidades sociais criadas por ele.

Para Huizinga (2019), o jogo é elemento da cultura e muito anterior a ela. O autor defende que os animais e os seres humanos se apropriam do jogo como uma forma de expressar o desejo de aprender algo ou ainda de se divertirem e entenderem as coisas intuitivamente. Os modos de agir e de se comportar das pessoas estão condicionados a alguma regra construída culturalmente e vai sendo remodelado à medida que esta mesma cultura se desenvolve e cria novas regras de convivência.

É o que vem acontecendo, por exemplo, com a cultura digital e com tantas outras invenções humanas. Desdobramentos de linguagens e formas de viver que o ser humano vai adaptando e inovando para demonstrar o seu potencial criativo e de apropriação subjetiva de determinado conhecimento. Dessa forma, a tecnologia digital vai ganhando espaço nas relações, estreitando relações humanas, ampliando condições de produtividade de diversas atividades, abrindo espaço para a interatividade e ludicidade com uma série de recursos da inteligência artificial.

Para Turkle (1997), a geração do século XXI, imersa nos recursos da tecnologia digital, apropria-se naturalmente disso, sendo, por eles, modelada e condicionada. Por isso, antes mesmo da idade de escolarização as crianças usam a tecnologia digital e acabam tendo-a como uma referência para a interação.

Para Gee (2004, p. 3), as pessoas quando se propõem a participar de um jogo “[...] usam tipos característicos de ferramentas e de linguagens e compartilham determinados valores, ou seja, elas jogam de acordo com um determinado conjunto de ‘regras’”. E com isso, apropriam-se de disciplinas, de condutas, respeitam-se uma determinação coletiva, valendo-se de suas habilidades individuais, para a tomada de decisões sobre como se comportar e usar a linguagem de modo a permanecerem ali jogando e interagindo com outras pessoas. Ainda que o jogo não se proponha a uma disputa com outras pessoas, ele desafia o participante a extrapolar seus limites e a reconhecer o que se sabe e o que precisa ser aprendido com os seus pares de maneira sistemática.

Essas contribuições encontram o princípio da autonomia (Freire, 1996). Pois, engajando-se no jogo, o jogador pode se sentir responsável pela tomada de decisão. O que ele faz no jogo não é uma imposição por si, é uma escolha, que intuitivamente pode ser assumida como reflexão ética. A considerar este entendimento, abre-se pelos jogos digitais possível caminho para trabalhar a formação cidadã, com acesso e uso das ferramentas digitais na escola para fins de resolver problemas e somar efetivamente a uma prática de vida transformadora no processo educativo.

Nesse sentido, o tratamento dado aos jogos como subsidiadores de situações para pensar o ato de ler e escrever na escola convida a também envolver princípios norteadores do pensamento crítico e criativo. Isso porque, por meio da elaboração e da participação na trama de um jogo, o estudante dos anos finais do Ensino Fundamental pode ser estimulado a aplicar os conhecimentos linguísticos sobre o que é uma trama, quais fatos da linguagem podem e devem ser respeitados para a elaboração de uma trama a rigor do roteiro a ser seguido, que comportamentos, posturas da linguagem verbal e/ou não verbal podem ser dimensionados para fim de sucesso na competição.

Os estudantes costumam ter mais vivência sobre jogos digitais do que o próprio educador. Uma vivência desta forma intuitiva do que podem aprender por meio do jogo e da jogabilidade: a interação e a criação de estratégias possíveis no processo de jogar. A partilha e a cooperação de aprendizagens entre eles proporcionam a passagem de comunidade de conhecimento - conhecimento de mundo, de vivência - para a comunidade de aprendizagem. Esta, ao ser assumida e sistematizada pelo professor quanto aos usos e aplicabilidades das linguagens e conhecimento de mundo dos estudantes sobre jogos para vários fins sociais, forma as chamadas comunidades de aprendizagens.

Muitas habilidades de linguagem e de uso de ferramentas por meio dos jogos, como o reconhecimento da linguagem adequada para determinados fins, o manuseio de ferramentas e instrumentos das mídias de modo sistemático, podem ser sustentáveis na formação educacional. Assim sendo, os estudantes teriam a oportunidade de desenvolver habilidades, competências e atitudes exigidas nas relações sociais. Nesse sentido, abrem-se possibilidades de aprendizagem colaborativa que o jogo, mediado pela narrativa de RPG, favorece. Como destaca Jackson (1994, p. 3):

Um RPG não é um jogo no sentido lato, é um método para criação de histórias dentro de universos ficcionais que vão sendo explorados coletivamente. As pequenas e grandes batalhas, as verdadeiras emoções, se dão no desenrolar de uma história, uma aventura, criada e vivida pelo grupo de jogadores. É no desenrolar dessas histórias que surgem as derrotas e vitórias, altos e baixos que somados ao fim garantem ao participante a satisfação de ter atuado como um viajante dos caminhos que a imaginação da equipe resolveu trilhar.

Por isso, as narrativas em jogos de RPG acabam contribuindo para a aprendizagem colaborativa. À luz do mesmo autor, como os participantes precisam construir a história de improviso e atentos em todas as falas anteriores às suas, eles são aguçados a perceberem que não têm domínio nem mesmo do que poderão falar ou escrever. Dependem e são, ao mesmo tempo, responsáveis por uma articulação coletiva no jogo. Nem mesmo o jogador que tenha dado a sua contribuição na narrativa está isento do todo que o grupo produz. Ainda que ele tenha seguido todas as regras à risca, se não contribuir com o parceiro de equipe quando este tomar a palavra, o grupo pode ser onerado em caso de não cumprir uma regra.

O que o RPG preza é a imprevisibilidade por parte dos jogadores, a suas (in) capacidades inventivas, com uma sequência de informações ficcionais que, a certo ponto, acaba também revelando seu conhecimento de mundo e suas aberturas para aprender com o outro. Então, um jogo mediado por RPG valoriza não o avaliar ou dar espaço a quem sabe mais ou menos, mas um espaço para um aprender consigo mesmo e com o outro, respeitando-se e promovendo a reflexão de que onde se aprende mais é onde se aprende junto.

Assim, como aponta Schick (1991, p. 10), nesta modalidade de jogo:

A tomada de decisões dos jogadores impulsiona a história e o resultado varia dependendo daquilo que os jogadores fizeram. É mais uma maneira pela qual os RPGs diferem do teatro. Numa peça, os atores interpretam as falas como estas foram escritas; num role-playing game, os atores inventam a história de improviso.

Por isso, os RPGs mostram-se como instrumentos curiosos para o ensino da linguagem na escola. Esta necessidade de tomada de decisão e de articulação de informações faz com que o jogo seja uma trama rica de possibilidade para empregar os diversos níveis de conhecimentos necessários à compreensão leitora: “[...] o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo” (Kleiman, 2000, p. 13). À luz da autora, estas associações de conhecimentos favorecem o desempenho cognitivo do qual depende a proficiência leitora na escola e as demais aprendizagens escolares são dependentes da aprendizagem leitora.

3 DO ROTEIRO PARA A TRILHA DE APRENDIZAGEM

3.1 Sobre o roteiro da narrativa do jogo

O Quadro 1 ilustra um roteiro da trilha de aprendizagem instrumentalizada por RPG. Ela foi elaborada à luz do preconizado na BNCC (Brasil, 2018, p. 73) de língua portuguesa, para os anos finais do Ensino Fundamental, a partir da qual o “Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico”.

Assim, na primeira coluna do Quadro 1, intitulada de *competência*, descreve-se a competência para a qual a atividade proposta por meio de RPG se circunscreve; na segunda coluna - objeto do conhecimento - , o conhecimento que se espera desenvolver por meio da proposta; na terceira coluna, por sua vez, - tipo de jogo - a modalidade de jogo que mediará a competência e o conhecimento que se busca desenvolver; na quarta coluna, - habilidade - o exercício a ser realizado com o objeto do conhecimento proposto; na quinta coluna, - ambiente-, o instrumento apresentado ao grupo de jogadores com os elementos motivadores de instrução para construir a narrativa no decorrer do jogo.

Neste caso, optou-se por usar a ferramenta digital *padlet*. Ela oportuniza congregar uma série de recursos multimodais e de multissemioses como o texto escrito e audiovisual.

Esta mescla de recursos para o ensino e aprendizagem da linguagem é determinada pela BNCC no eixo temático da produção de textos, neste caso.

O *padlet* é uma ferramenta digital online com uma série de recursos gratuitos desde que o usuário tenha acesso à internet. Ela, então, contribuiria, em certa medida, para uma atividade mais inclusiva, acessível a um maior número de participantes. Na sexta e última coluna, - mecânica do jogo - descreve-se a organização do jogo para os jogadores, a exemplo da entrega de uma ficha para construírem seus personagens com suas respectivas características bem como os demais elementos da narrativa: função dos mestres, - narradores-, a orquestração do espaço, equalização dos marcadores temporais.

Quadro 1 - Roteiro para a trilha de aprendizagem

(continua)

Competência	Objeto do conhecimento	Tipo de jogo	Habilidade	Ambiente	Mecânica do Jogo
Dialogia entre textos de esferas decomunicação diferentes (midiático e literário)	<ul style="list-style-type: none"> • - Relação entre gêneros e mídias; • - Textualização; • - Análise de contexto real e ficcional. 	Narrativa por RPG	<p>-Perceber a diferença entre o que é fato, narrado ou discutido, e o que é opinião.</p> <p>-Integrar informações de diversas partes do texto e /ou inferindo-as.</p> <p>-Identificar ou inferir a partir de uma informação dada para participar da sequência narrativa.</p>	<p>-<i>Padlet</i>: Cenário fundo de dois ambientes da Mansão Blay: porão e biblioteca</p> <p>-porão: espaço escuro, teias de aranhas, poeira, caixas de papelão, jornal velho.</p> <p>-biblioteca: sala antiga com quadros e prateleiras de livros, teias de aranha, mesa de estudo, jornal, janelas.</p>	Os participantes receberão antecipadamente uma ficha para criarem o perfil das suas personagens e um pequeno texto introdutório. Ele tem a finalidade de motivar os participantes a se envolverem no enredo de suspense/ terror possível por indicadores de tempo, características das personagens, do narrador e do espaço. Os participantes deverão desvendar o mistério seguindo as pistas

Quadro 1 - Roteiro para a trilha de aprendizagem

(conclusão)

Competência	Objeto do conhecimento	Tipo de jogo	Habilidade	Ambiente	Mecânica do Jogo
	•				e produzindo uma narrativa com regras definidas pelo mestre do jogo. Aloca-se o grupo em duas equipes: aquela que engendra a narrativa na perspectiva possível na Biblioteca da casa em que fato narrado pelo jornal ocorre. E a outra equipe na perspectiva do porão da mesma residência.

Fonte: Elaboração das autoras à luz da BNCC de Língua Portuguesa para os Anos Finais (Brasil, 2018).

Em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), a produção de textos para os anos finais do Ensino Fundamental deve promover o diálogo entre textos de esferas diferentes, utilizando-se de recursos para a integração de múltiplas linguagens. Por isso, foi selecionado um jogo digital, o RPG.

Como destaca Vasques (2008), o RPG favorece a construção coletiva de ficção pela imersão dos jogadores nos mundos uns dos outros. Mostra-se uma modalidade de jogo pela qual se pode ambientar a aprendizagem por práticas colaborativas, de simulações definidas por formas de pensamentos sequenciais de modo a envolverem acordos e abrirem caminhos para variados estilos cognitivos de compreensão e de engajamento emocional (Turkle, 1997).

Vale, nesse sentido, considerar que “[...] não se ensina a compreender, nem se ensina a cognição” (Kleiman, 2000, p. 7). Estes são processos pelos quais o conhecimento vai passeando até que se consolide em uma competência e em uma atitude. O que na

narrativa rpgística é de uma complexidade muito grande. A complexidade da contribuição individual que vai sendo somada nas narrativas coletivas no RPG faz com que o participante não tenha previsão do que o outro terá a dizer e até mesmo do que ele próprio dirá. Isso depende do que o parceiro que o antecede dirá e como dirá. E como o sujeito o interpreta e age pela linguagem para dar sequência à narrativa.

A textualidade se torna dependente da atenção dos participantes, do engajamento de cada um deles na elaboração coerente da trama. Nesse caso, pode servir de exemplo a trilha e as regras que o mestre da trama/os narradores definirão. Este engajamento e a textualidade criados pelo mestre vão se desenrolando no processo de jogabilidade, na interação e na interdependência coletiva da participação e desempenho individuais.

Nesse sentido,

os conteúdos, por sua vez, são capazes de possibilitar a jogabilidade, mas não a determinam; estabelecem os temas de base, as metáforas, os sentimentos, os desafios, a competição e as associações [...] que são determinados pela jogabilidade. No jogo, a jogabilidade e conteúdo interagem de forma complexa (Coutinho, 2017, p. 4).

Por este entendimento de jogabilidade, o RPG se mostra um instrumento importante para valorizar as subjetividades e os multiletramentos e os letramentos múltiplos das mais variadas culturas de leitura do mundo trazidas pelo aprendiz para o processo educativo escolar. Por isso, mostra-se também um instrumento de inclusão no ato de ler e produzir textos de modo crítico e criativo.

Ao passo que engaja o sujeito na construção na produção textual – oral e/ou escrita –, oportuniza-lhe desenvolver seu potencial crítico, sensível de si mesmo e do outro, enquanto é instigado a colocar sua criatividade à prova. Um desafio para o aprendiz e para o grupo, porque a criação, e, como a criatividade se mostra nela, não é mais uma ação simplesmente singularizada na voz e na experiência de um sujeito. Mas uma criação de singulares plurais. Todos os criadores da narrativa são responsáveis pelo sucesso ou insucesso da história.

Ampara-se, neste escopo, para sugerir o roteiro de jogo e a trilha de aprendizagem a seguir.

3.2 Trilha de aprendizagem

A trilha de aprendizagem, pela qual se perseguem as competências para estabelecer e reconhecer a dialogia entre textos, pode ser visualizada nas Figuras 1 e 2. Além do acesso direto à trilha elaborada pelas autoras no *Padlet*, o participante pode também acessá-la pelo código QR ou QR CODE:



Figura 1 - Trilha de aprendizagem - QR CODE de acesso à trilha
Fonte: Elaboração das autoras (2021).



Figura 2 - Trilha de aprendizagem
Fonte: Elaboração das autoras (2021).

A ambientação da trilha considera: um percurso mediado por textos multimodais (Kress, 2003; Ribeiro, 2015, 2020) tendo como base uma videorreportagem; cinco perguntas motivadoras para os jogadores criarem seus personagens; o início da recriação deste texto multimodal, por meio de uma proposta para o primeiro parágrafo de uma história de suspense baseada na videorreportagem; a criação de uma sala de reuniões em um ambiente virtual como, por exemplo, plataformas de videoconferência: *zoom*, *meet* ou *microsoft teams*, ou correlata. Uma plataforma que dê condições para se criarem sub salas de reunião para trabalhos em grupos.

Sugere-se aos grupos um número de até seis participantes e que haja um narrador, mestre do jogo, para acompanhar cada grupo em suas salas. Cada personagem cria para si um figurino de ambientação de sua participação na história. Com isso, motiva-se o grupo ao trabalho na plataforma com câmeras abertas para que todos se vejam e reconheçam a caracterização dos personagens, o chamado *storyboard* em design de narrativa de jogos, consoante ao discutido em Teixeira, Cruz e Gonçalves (2020).

A proposição dos autores possibilita adoção da competência geral para o ensino de língua portuguesa. Esta preza pela dialogia entre textos na BNCC (Brasil, 2018) como trazido no roteiro - Quadro 1, a trilha de aprendizagem intitulada *A história da casa mal assombrada de Lagoa dos Gatos*, conforme a trilha disposta no *padlet*. Ela tem como texto base uma videorreportagem cujo enredo trata sobre possíveis assombrações, segundo informações de entrevistados na região de Lagoa dos Gatos, no interior de Pernambuco, Brasil.

A escolha propositiva de um texto constituído por uma série de recursos multissemióticos que enriquecem o caráter multimodal da videorreportagem *Assombrações reais? Relatos de suposta casa mal assombrada* se deu porque o público ao qual a trilha foi pensada, anos finais do ensino fundamental, tem uma predileção por textos literários de suspense e terror. Eles se motivam pela ideia da surpresa que desafia o potencial investigativo e a criatividade (Vygotsky, 2014; Kneller, 1978).

Há na videorreportagem selecionada um conjunto de elementos favoráveis para tanto: o espaço - uma casa abandonada com uma ambientação muito peculiar em virtude do abandono -, o tempo - longínquo -, os sujeitos - pessoas que se diziam amedrontadas pelas histórias que se contavam sobre a casa -, e o enredo - a história de uma casa mal

assombrada, que, de tão mal assombrada, acabou se tornando notícia. Elementos muito sugestivos para a criação de uma história de suspense, como sugerido na trilha de aprendizagem.

Faz-se uma introdução no *padlet*, informando que a videorreportagem é o texto-base, e que a partir dela seria criada, colaborativamente, uma história ficcional. Para participar da história, cada jogador deve criar um personagem com características próprias, que somente ele, o personagem e os mestres do jogo - os narradores -, no caso, os professores mediadores da narrativa - têm conhecimento sobre. Assim, não se desperta a disputa entre os membros, mas o espírito colaborativo de querer construir junto e descobrir, também conjuntamente, a surpresa imanente ao conjunto da narrativa em criação.

Antes de começar a história, o mestre da narrativa - narrador -, no caso o professor - pergunta: Vocês ficaram curiosos? Querem entrar na casa para investigar se a história de assombração é fato ou opinião dos entrevistados? O que cada um pode fazer lá dentro para ajudar a desvendar este mistério? Os segredos de suas personagens são só seus. Não contem a ninguém. Quando o grupo começa, os participantes podem se manifestar se querem ou não entrar na casa para construírem o sentido daquela história. O narrador traz um elemento surpresa e diz:

“Olha, há lugares na casa que talvez tragam também algum segredo sobre esta história tão misteriosa. Vocês querem conhecê-los?”

Neste momento, o narrador apresenta quatro cenários da casa que talvez guardem segredos sobre as possíveis assombrações que remetem ao suspense da história:

Cenário 1 - O quarto do caboclo Inácio; Cenário 2: A sala da casa; Cenário 3: O porão da casa; Cenário 4: A biblioteca da casa. Estes espaços para a narrativa podem ser apresentados no modo tela cheia na plataforma de reunião eleita para o trabalho. Eles podem ainda ser acompanhados de recurso de sonoplastia de suspense relacionado ao sentido despertado pelo espaço, denominados de escaleta (Teixeira, Cruz; Gonçalves, 2020).

Outro elemento surpresa, apresentado neste mesmo momento aos participantes, é que eles poderão se organizar em, pelo menos, dois grupos e que cada um poderá ser acompanhado por um narrador diferente por onde escolher ir na casa. Esta estratégia do narrador é para mobilizar a construção coletiva. E que os participantes se motivem a estar

em grupo por ser um ambiente desconhecido. Estando em grupo, um possa contribuir e proteger o outro. Com isso, reafirmar a intencionalidade de uma aprendizagem colaborativa, tecida com as individualidades plurais de cada participante.

Quando o grupo for formado na grande sala de reunião, ele se direciona com seu narrador para o espaço específico da casa - sua sala separada na plataforma -. O mestre pode, ao criar a sala à parte, dar-lhe o nome do cenário que ela representa ao grupo. Estando todos os membros do grupo na sala reservada, podem, então, revelar seus segredos e definir por onde, naquele cenário específico, começarão a investigação sobre os supostos mistérios das assombrações. Antes de começarem, o narrador/ mestre, define algumas regras que o grupo deve cumprir para criarem a história sobre os segredos daquele lugar.

Como se trata de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental, foram sugeridas as seguintes regras: A história precisa conter situação de equilíbrio, clímax e desfecho; todos os verbos devem estar no passado; cada membro deve construir uma frase por vez. Estas regras perfazem conteúdos de fatos gramaticais específicos e de reconhecimento de estrutura narrativa para esta etapa da escolarização, como destacado pela BNCC (Brasil, 2018). Com isso, por meio do jogo, intuitivamente o estudante pode ser estimulado a se perguntar e a se desafiar, para se apropriar desses conteúdos, participando da textualização, construção de sentidos de uma história.

Quando o grupo der a história por encerrada, o mestre o instiga por meio de perguntas como: “Vocês conseguiram descobrir os segredos da casa neste lugar onde estão? O que vocês descobriram? Há alguma evidência concreta na história de vocês sobre o mistério? Há ou não assombração nesta casa? O que é fato nesta história? O que é opinião, algo de que não se tenha prova?”. Estas perguntas são para motivar também intuitivamente o grupo a refletir sobre o que difere o fato de opinião. Isso porque, de acordo com o relatório do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa - (Brasil, 2020, p. 74), os estudantes brasileiros demonstram dificuldade em ler para “estabelecer distinções entre conteúdo e propósito, e entre fato e opinião conforme aplicado a sentenças complexas e abstratas”. O mesmo relatório aponta que a média de desempenho dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para este quesito, em leitura, é de 7,4%. O resultado do Brasil foi de

1,7%. O que leva a pensar, assim como se propõe aqui, estratégias de ensino na escola com a intenção de melhorar este índice com estratégias que promovam o engajamento dos estudantes e lhes dê condições de se expressarem conforme suas diversidades de culturas subjetivas para, delas, alavancarem a outros multiletramentos de culturas muito diversas às suas.

As narrativas por meio de RPG, proporcionando diálogo entre vários recursos multissemióticos (Kress, 2003), podem ser um caminho para um ensino para a autonomia, o respeito à diversidade, às singularidades plurais dos aprendizes, de maneira criativa e crítica, assim como defendido por Schick (1991), Jackson (1994) e Vasques (2008).

Isso, por sua vez, precisa passar pela aprendizagem da leitura e seus desdobramentos na produção de textos multimodais na escola, considerando-se a multiplicidade de elementos da linguagem possível de ser trabalhada no texto (Kress, 2003) para o desenvolvimento de aprendizagens críticas e criativas (Vygotsky, 2014; Kneller, 1978). Como destaca Kleiman (2000, p. 7), “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”. Ela abre caminhos para os demais processos de reconstrução de significados. Em tempos de tanta inovação e tanta recriação de ambientes de aprendizagem, apesar das desigualdades de acesso, é dado ao professor o desafio de fazer com que este aprendizado básico da leitura se dê de maneira acessível por meio das narrativas mediadas pelo RPG. Então, o espaço para aprender precisa exigir mais da criatividade do sujeito aprendiz do que tão somente das condições materiais de tecnologias digitais que ele não tem (Pérez, 2015).

Mediante estes apontamentos e as possibilidades identificadas pela trilha de aprendizagem proposta, o ensino por meio de narrativa de RPG em plataformas virtuais aparece como uma possibilidade inovadora e inclusiva de práticas de aprendizagem colaborativas. Em tempos de pandemia, em que as crianças pouco tiveram seus dados móveis de internet para participarem das aulas, mais do que em outro momento, a sustentabilização de recursos virtuais mostrou-se com um limite que clamou pela criatividade docente para fazer o processo de aprendizagem fluir de maneira inclusiva e produtiva para o desenvolvimento dos aprendizes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oportunidades educacionais abertas por meio de narrativas de RPG instigam que o ensino e aprendizagem da leitura de maneira crítica e criativa nos anos finais do Ensino Fundamental podem integrar conhecimentos do currículo a partir de metodologias e conceitos próprios para o engajamento estudantil. Quando desafiado a construir uma história no curso do jogo, o estudante mobiliza uma série habilidades cognitivas consolidadas em muitos outros espaços de convivência, por sua vez, responsáveis por competências fundamentais pela aprendizagem escolar.

A flexibilidade imanente à estrutura repgística motiva atividades pedagógicas à reflexão, na proposta aqui tecida, sobre o que é fato ou opinião e as relações entre conhecimentos empíricos e ciência, mobilizando o pensamento crítico e a criatividade na construção de uma história colaborativa. Com isso, o estudante aprende respeitando que seu saber não se constrói sozinho. Ele é tecido em diálogo com as contribuições de vários outros.

Ainda que sua competência criativa seja ponto de partida para seu engajamento no jogo, ela não é o bastante para a trama da narrativa. Esta, por sua vez, é resultado da soma das criatividades dos membros da equipe no jogo. A participação de cada estudante se mostra assim interdependente de um conjunto de fatores individuais e coletivos fundamentais às relações humanas e com os quais compete à educação escolar também contribuir para o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

COSCARELLI, Carla. *In: I Jornada de Formação, Linguagens e Tecnologias Digitais - Mesa 1: Educação em tempos de pandemia, 2021*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9S5Z1i6Sfwc>. Acesso em: 11 jun. 2021.

COSCARELLI, Carla. Perspectivas culturais e uso de tecnologias digitais e educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, 2019. <https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.293>. Acesso em: 12 nov. 2024.

COUTINHO, Isa de Jesus. **Avaliação da qualidade de jogos digitais educativos**: trajetórias no desenvolvimento de um instrumento avaliativo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

CRUZ, Gonçalo; DOMINGUEZ, Caroline; PAIN-CARREIRA, Rita. A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. *In: LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos et al. (orgs.). Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. Lisboa: Pactor, 2019. p. 01-22.

DEWEY, John. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FERNANDES, Margarida R. **Mudança e inovação na pós-modernidade**: perspectivas curriculares. Porto: Porto, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael.; QUINN, Joanne.; MCEACHEN, Joanne. **Deep learning: engage the world change the world**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2018.

GADOTTI, Moacir. **A Filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da Educação**. *In: KOAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (org.)*. Filosofia para crianças em debate. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 21-38

GEE, Jean Paul. **Lo que nos enseñan los vídeo juegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Málaga: Aljibe, 2004.

HALPERN, Diana. **Thought and knowledge: An introduction to critical thinking**. 5. ed. New York: Psychology Press. 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Press Kit: Educação Básica - Saeb 2019. **Inep**, Brasília, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 1 maio 2021.

JACKSON, Steve. **GURPS Módulo básico**. 2. ed. São Paulo: Devir, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas. São Paulo: Pontes. 2. ed. 2. reimp., 2004.

KNELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade**. 5. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

KOHL-SANTOS, Pricila. Educação, Tecnologia e Comunicação e os Espaços Formativos em Tempos de Cultura Digital. *In.*: KOHL-SANTOS, Pricila; COSTA, Danilo.; FURTADO, Roberval Angelo (orgs.). **Educação, tecnologia e comunicação: reflexões teóricas e possibilidades práticas**. Brasília: JRG, 2021. p.24-35.

KOHL-SANTOS, Pricila; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. **Trajetóri@s: Personalização da aprendizagem em cursos à distância**. Curitiba: CRV, 2017.

KRESS, Gunther. **Literacy In The New Media Age**. London: Routledge, 2003.

LUCAS, Bill; SPENCER, Ellen. **Teaching creative thinking: developing learners who generate ideas and can think critically**. Carmarthen: Crown House, 2017.

MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo. **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PÉREZ, Angel Gómes. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia**, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em: 31 abr. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: Leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr e descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 31 abr. 2021.

- RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. *Revista Triângulo*, v. 13, n. 3, set. - dez. 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCHICK, Lawrence. **Heroic Worlds: A History and Guide to Role-Playing Games**. Buffalo: Prometheus Books, 1991.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu; CASSINO, João (orgs.). **Software livre e Inclusão Digital**. São Paulo: Conrad, 2003.
- TEIXEIRA, Deglaucy Jorge; CRUZ, Dulce Márcia; GONÇALVES, Berenice Santos. Um modelo de roteiro para game educativo com base no design de narrativa. *In*: MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo (orgs.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p.177-181.
- THOMAS, Douglas; BROWN, John Seely. **A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change**. Lexington, KY: Create Space, 2011.
- TOMCEAC, Jean Rafael, ALMEIDA, Fernando José. Jogos digitais na escola pública: novas dinâmicas curriculares e perspectivas para formação e prática docente. *In*: MEIRA, Luciano; BLIKSTEIN, Paulo (orgs.). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020. p.13-26.
- TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã – a identidade na era da Internet**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.
- THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VASCONCELOS, Ivar César Oliveira De. **Estudo De Caso Interativo: Fácil de Entender, Decidir e Executar**. Curitiba: CRV, 2017.
- VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90316>. Acesso em: 31 abr. 2021.
- VINCENT-LANCRIN, Stéphan; GONZÁLEZ-SANCHO, Carlos; BOUCKAERT Mathias; DE LUCA, Federico; FERNÁNDEZ-BARRERA, Meritxell, JACOTIN, Gwénaël; URGEL, Joaquin; VIDAL, Quentin. **Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola**. Tradução: Carbajal Traduções. São Paulo: OCDE, Instituto Ayrton Senna, Fundação Santillana, 2020. Disponível em <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp->

<content/uploads/2020/07/DesenvolvimentoCriatividadePensamentoCritico.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa - Portugal: CLIMEPS, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Recebido em: 22/06/2021

Aprovado em: 20/05/2024

Publicado em: 19/11/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.