



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

MAURICIO BORGES RIBEIRO BRANCALHÃO

**MERGULHANDO EM UNIVERSOS FANTÁSTICOS:
A UTILIZAÇÃO DE *RPG'S* NO ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS**

MAURICIO BORGES RIBEIRO BRANCALHÃO

**MERGULHANDO EM UNIVERSOS FANTÁSTICOS:
A UTILIZAÇÃO DE *RPG*'S NO ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientador: Profa Dra. Arelis Felipe Ortigoza
Guidotti.

Londrina
2026

MAURICIO BORGES RIBEIRO BRANCALHÃO

**MERGULHANDO EM UNIVERSOS FANTÁSTICOS:
A UTILIZAÇÃO DE *RPG'S* NO ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Arelis Felipe Ortigoza
Guidotti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Samanta Gonçalves Mancini Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Budny
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Londrina, 30 de março de 2026.

Para Geny.
Para Michelli.
Para Oliver e Yuri.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por me apoiar incondicionalmente nesta jornada de aprendizagem e conhecimento pessoal.

À minha avó, Geny, por sua presença, carinho e por tudo o que representa em minha história.

À minha amada esposa, Michelli, companheira de caminhada, pelo amor, pela parceria, pela paciência e pelo apoio constante em todos os momentos.

Aos meus filhos maravilhosos, Oliver e Yuri, por serem fonte de alegria, motivação e sentido em minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Arelis, uma segunda mãe nesses dois anos de jornada acadêmica, pela orientação, pelo cuidado, pela confiança e pela generosidade com que conduziu esse percurso.

Aos meus amigos mais próximos, Diogo A. Moreira, Thiago Campagnolli, Bruno Palhares, Marcos P. Hércules e Paulo C. Menon, pela amizade, pelo incentivo e por estarem presentes nos momentos mais importantes dessa trajetória.

Ao meu grupo de suporte psicológico, *União CSI*, do qual muitos desses amigos fazem parte, pelo acolhimento, pela escuta e pela força compartilhada.

Ao meu mais que amigo e primo, um irmão, Márcio B. Ribeiro Jr., pela presença leal, pelo companheirismo e pelo apoio de sempre.

À minha veterana da faculdade, Laís Ap. Becheri, com quem compartilhei apoio mútuo para conseguirmos concluir a graduação. Que tempos.

A todos do programa PFI – Paraná Fala Inglês, especialmente à Profa. Dra. Samantha Ramos e à Profa. Dra. Fernanda Brener, pela oportunidade de desenvolver meu trabalho ao mesmo tempo em que cursava o mestrado. Foi uma experiência única e engrandecedora na área do ensino, além de me oferecerem o campo profissional para implementar ideias e cursos derivados do MEPLEM.

Aos meus colegas de MEPLEM, por toda a rede de suporte, especialmente emocional, ao longo dessa trajetória, em especial às futuras mestras Caroline Franchi e Thaís Stelzer.

Aos meus colegas do curso de Direito da UEL, por me ajudarem em vários momentos em que a carga estava pesada nas duas frentes — mestrado e segunda graduação.

Ao 2º Colégio da Polícia Militar de Londrina, por abrir as portas da instituição e permitir a implementação do meu curso em formato de Oficina.

A todos os meus alunos — os que já passaram por minha caminhada, os que ainda estão comigo e os que certamente ainda virão — por me ensinarem tanto quanto espero ensinar. Cada encontro deixou marcas importantes em minha formação pessoal e profissional.

À comunidade de RPG “das antigas”, que me acolheu em um momento em que eu ainda estava descobrindo quem eu era, e que me proporcionou tantas aventuras, aprendizados e emoções inesquecíveis.

À comunidade de Magic, que me fez voltar a ter interesse por fantasia e magia, além de ter proporcionado uma presença constante do inglês em minha vida.

E a todos aqueles que, embora não tenham sido nominalmente mencionados, deixaram de alguma forma uma marca positiva em minha vida e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Meus sinceros agradecimentos.

“People like stories because they are good, not because they are true.”

James Paul Gee

RESUMO

BRANCALHÃO, Mauricio B. R. **Mergulhando em universos fantásticos: a utilização de RPG's no ensino de línguas estrangeiras.** 2026. 48 p. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

O ensino de línguas estrangeiras na atualidade demanda a busca constante por métodos inovadores e engajadores por parte do professor. O presente estudo visa investigar o uso de Role-Playing Games, mais comumente conhecidos pela abreviação RPG (Role Playing Games), como ferramentas promissoras no ensino de línguas estrangeiras, fundamentado nas teorias de James Gee e Henry Jenkins. Gee (2004) propõe a aprendizagem baseada em jogos, ressaltando a imersão e o engajamento na construção do conhecimento. Jenkins (2009) contribui com o conceito de cultura da convergência, destacando a colaboração e a formação de comunidades virtuais. A relevância da gamificação no contexto educacional é abordada, defendendo a integração de elementos de jogos em práticas pedagógicas, ao ser proposto um e-book guia para a implementação de RPGs em salas de aula. A utilização de RPGs no ensino de línguas oferece benefícios como motivação, autonomia, colaboração, ampliação do vocabulário e desenvolvimento da fraseologia. Especificamente sobre os RPGs, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre sua aplicação em contextos formais como o Ensino Médio e Superior. Os RPGs criam cenários narrativos imersivos nos quais os estudantes assumem personagens e interagem de forma significativa, promovendo fluência oral e uso contextualizado da gramática (Gee, 2003; 2004). A partir da apresentação e desenvolvimento de materiais e de relatos de experiência, são discutidas vantagens pedagógicas como maior engajamento, trabalho colaborativo e internalização de estruturas linguísticas. O estudo também considera a adaptação de cenários clássicos de RPG a objetivos curriculares e níveis de proficiência. Conclui-se que os RPGs configuram uma metodologia ativa promissora para promover aprendizagem significativa em contextos diversos.

Palavras-chave: RPG; Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino Médio; Ensino Superior; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

BRANCALHÃO, Mauricio B. R. **Diving into fantastic universes:** the use of RPGs in foreign language teaching. 2026. 48 p. Master's Thesis (Master's degree in Modern Foreign Languages) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Foreign language teaching today demands that teachers continuously seek innovative and engaging methods. This study aims to investigate the use of Role-Playing Games, more commonly known by the abbreviation RPG (Role Playing Games), as promising tools in foreign language teaching, grounded in the theories of James Gee and Henry Jenkins. Gee (2004) proposes game-based learning, emphasizing immersion and engagement in the construction of knowledge. Jenkins (2009) contributes the concept of convergence culture, highlighting collaboration and the formation of virtual communities. The relevance of gamification in the educational context is addressed, advocating the integration of game elements into pedagogical practices, through the proposal of a guide e-book for the implementation of RPGs in classrooms. The use of RPGs in language teaching offers benefits such as motivation, autonomy, collaboration, vocabulary expansion, and the development of phraseology. Specifically regarding RPGs, this research proposes a reflection on their application in formal contexts such as secondary and higher education. RPGs create immersive narrative scenarios in which students take on characters and interact meaningfully, promoting oral fluency and contextualized use of grammar (Gee, 2003; 2004). Based on the presentation and development of materials and experience reports, pedagogical advantages such as greater engagement, collaborative work, and internalization of linguistic structures are discussed. The study also considers the adaptation of classic RPG scenarios to curricular objectives and proficiency levels. It is concluded that RPGs constitute a promising active methodology for promoting meaningful learning in diverse contexts.

Key-words: RPG; English teaching; Secondary education; Higher education; Active methodologies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.2	Justificativa e relevância.....	12
1.3	Objetivos.....	14
1.3.1	Objetivo geral	14
1.3.2	Objetivos específicos.....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
3	METODOLOGIA	28
4	ANÁLISE	35
5	RESULTADOS	40
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
7	REFERÊNCIAS	47

1. INTRODUÇÃO

Ensinar inglês como língua adicional, no sistema de ensino público hoje, é lidar com uma sala de aula diversa e com tempo limitado: níveis muito diferentes numa mesma turma, ansiedade para falar, hábitos enraizados e, não raro, a sensação de que “isso não me serve agora”. Fora da escola, o ambiente digital disputa cada minuto com vídeos curtos, feeds infinitos e notificações de redes sociais. Esse vai e vem fragmenta a atenção e muda o que os estudantes esperam de uma interação: respostas rápidas, propósito claro e algum tipo de retorno imediato. Desta forma, ganham força metodologias que produzem sentido no uso da língua, conectem conteúdo a experiências próximas do aluno e convoquem participação ativa — não como adereço, mas como condição do aprender.

Dentre as alternativas disponíveis, sobressaem-se metodologias que promovem maior imersão discente nas atividades de sala de aula. Nesse sentido, a integração de jogos ao processo de ensino-aprendizagem tende a ampliar o interesse e o engajamento dos estudantes, sem romper com a organização do trabalho pedagógico, uma vez que pode ser planejada de modo a articular-se aos conteúdos curriculares previstos. É importante então separar dois caminhos que costumam ser confundidos, a *gamificação* e a *aprendizagem baseada em jogos*. Gamificação é trazer para a aula elementos típicos de jogos como pontos, desafios e níveis. Já a aprendizagem baseada em jogos se apresenta de outra forma e consiste em usar o próprio jogo como estrutura da experiência. Ambas as possibilidades são comprovadamente úteis e válidas em diferentes contextos, porém, este artigo se posiciona na proposta de unir estes conceitos, trabalhando o foco nos Role-Playing Games, doravante RPGs, como uma abordagem construtiva que transita entre estes importantes conceitos, gamificando o ambiente de ensino ao mesmo tempo que traz uma proposta colaborativa para a solução de problemas e para a consequente significação da língua-alvo. Ao criar personagens, negociar objetivos e fazer a história avançar pela fala, os estudantes praticam a língua em situações verossímeis: descrevem, perguntam, justificam, discordam com tato e constroem acordos. A narrativa, a assunção de papéis e a negociação de sentido formam um terreno fértil para que a linguagem apareça onde importa, ou seja, no ato de agir em conjunto.

Nos RPGs, os participantes constroem personagens, objetivos e trajetórias, interagindo, por meio da linguagem para, descrever ações, negociar, argumentar, persuadir e planejar. Quando articulada a objetivos curriculares, essa dinâmica favorece: (i) a produção oral em situações verossímeis; (ii) o desenvolvimento de fraseologia e funções comunicativas

(pedir, sugerir, discordar, mediar conflitos); (iii) o exercício de pragmática e adequação sócio comunicativa; e (iv) o engajamento sustentado por ação, cooperação e feedback imediato entre pares. Além disso, o RPG é escalável em termos de recursos: pode ocorrer com materiais mínimos (papel e lápis) ou beneficiar-se de suportes digitais, mantendo o foco na interação humana mediada pela língua-alvo.

1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Ao longo da minha trajetória de vida, o contato com RPGs, card games como *Magic: The Gathering* e Pokémon TCG, além de, é claro, muitos videogames, teve papel decisivo no meu processo de aprendizagem da língua inglesa. Muito antes de compreender teoricamente o potencial pedagógico dos jogos, eu já vivenciava, na prática, situações de leitura, interpretação, tomada de decisão, interação social e ampliação de vocabulário mediadas por esses universos.

Enquanto o dicionário era meu companheiro nos tempos de internet discada e de pulsos telefônicos caros, ao me deparar com regras, cartas, narrativas, diálogos, missões e comunidades de jogadores, me era exigido o contato constante com o inglês em contextos significativos, o que contribuiu para o desenvolvimento gradual da minha compreensão linguística e do meu crescente interesse pela língua. Essa experiência pessoal, somada à minha atuação docente, fortalece a justificativa deste trabalho, ao evidenciar que jogos não são apenas recursos de entretenimento, mas também espaços potentes de aprendizagem, engajamento e construção de sentido.

À luz da aprendizagem situada¹ (Lave; Wenger, 1991) e da perspectiva sociocultural² (Vygotsky, 1978), a resistência discente ao aprendizado de línguas não pode ser atribuída apenas a preferências individuais: emerge de arranjos institucionais que oferecem poucas oportunidades de participação graduada e uso socialmente significativo da língua.

¹LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning:** Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

²VYGOTSKY, Lev. S. **Mind in society:** The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Em consonância, Gee (2003; 2004) critica práticas de memorização não ancoradas no contexto, que fragilizam o vínculo entre aprender e agir. Nas ecologias midiáticas descritas por Jenkins (2006; 2009), marcadas por convergência e cultura participativa, estudantes passam a esperar interações rápidas, feedback constante e ação — condições raras em modelos escolares centrados na transmissão — o que ajuda a explicar a competição com a ‘economia da atenção’ e a percepção de baixa utilidade imediata do idioma.

Diante da problemática proposta, justificam-se abordagens específicas que visam reconectar linguagem e ação social em sala de aula, devolvendo propósito ao uso do idioma. Os *Role-Playing Games* (RPGs) oferecem esse encaixe: são contextos de prática situada nos quais a língua funciona como meio para coordenar ações, negociar sentidos e avançar coletivamente em narrativas — condições propícias para desencadear engajamento, autonomia e colaboração (Gee, 2003; 2004; Jenkins, 2006; 2009). A literatura de gamificação e jogos em educação indica que tarefas com metas claras, feedback frequente e progressão percebida favorecem a motivação e a persistência (Prensky, 2001; Sailer et al., 2013; Hamari et al., 2014), em linha com princípios de motivação autodeterminada (Deci; Ryan, 2000) e de fluxo (Csikszentmihalyi, 1990). Isso dialoga com hipóteses clássicas da aquisição mediada pela interação e pela produção³ (Long, 1996; Swain, 1985) e com o desenho de tarefas orientadas a objetivos comunicativos⁴ (Ellis, 2003).

Ao mesmo tempo, a estrutura flexível do RPG permite escalabilidade de recursos, estrutura essa, que permite sua implementação com materiais mínimos mas também pode integrar suportes digitais já presentes no cotidiano discente, convertendo, por exemplo, o celular - utilizado como distração - para ferramenta de mediação para anotações, glossários, geradores de ideias e registro de decisões.

³ *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press, Michael Hugh Long (1996). - *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. GASS, S. M.; MADDEN, C. (org.). Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, Merrill Swain (1985).

⁴ *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, Rod Ellis (2003).

A relevância deste projeto está em organizar princípios e orientações para que docentes possam incorporar RPGs de modo responsável, alinhado a objetivos linguísticos e curriculares, com atenção à participação equitativa, à sensibilidade a temas e à acessibilidade. Em contextos brasileiros, isso significa oferecer caminhos viáveis e replicáveis para escolas e universidades com diferentes condições materiais, fortalecendo competências comunicativas, colaboração e letramentos digitais sem depender de infraestrutura sofisticada.

Como produto final, o presente trabalho culmina em um ebook de guidelines ([link](#)) que organiza referências, critérios de seleção/adaptação de cenários, estratégias de mediação docente e prompts narrativos exemplificativos — contendo também uma *short adventure* para a utilização em sala de aula. Ao posicionar o RPG como ambiente de uso autêntico da língua, a proposta busca ampliar a relevância percebida do inglês, aproximando o trabalho pedagógico dos interesses e práticas culturais dos estudantes e apoiando professores na tomada de decisões didáticas informadas.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Fundamentar, verificar e validar a utilização de RPGs em sala de aula em dois contextos de ensino. Organizar e demonstrar princípios e orientações para a integração de Role-Playing Games (RPGs) ao ensino de inglês como língua adicional. Relatar as experiências do pesquisador quanto a implementação das guidelines em contextos reais no ensino médio e superior.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Analisar instrumentos práticos confeccionados para o planejamento docente, tais como checklists, quadros de planejamento, *prompts* narrativos e fichas conceituais (personagens, sessão, roteiro do docente), favorecendo a transferência para diferentes realidades escolares.

2. Incluir relatos do pesquisador como evidências ilustrativas que contextualizam recomendações e exemplificam decisões de design, sem pretensão de generalização.
3. Consolidar como produtos finais um ebook educacional, com organização navegável, exemplos de uso da linguagem em jogo e sugestões de recursos de apoio (presencial, híbrido e remoto).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em contextos educacionais brasileiros, a adoção de RPGs dialoga com o desenvolvimento de competência comunicativa, autonomia e trabalho colaborativo, bem como com demandas contemporâneas de letramentos digitais e midiáticos. Ao incorporar histórias, mundos possíveis e perspectivas múltiplas, o RPG amplia repertórios culturais e promove a construção compartilhada de significado, sem depender de infraestrutura sofisticada.

Em muitas práticas escolares, o ensino de línguas ainda se organiza por conteúdos gramaticais em sequência — tempos verbais, listas de formas, exercícios de transformação — na expectativa de que o domínio dessas “peças” se converta, mais adiante, em uso comunicativo. O resultado frequente é um “saber sobre a língua” que não se torna “saber fazer com a língua”: alto esforço de memorização, baixo espaço para tomada de turno real, pouca transferência para situações autênticas e, não raro, ansiedade quando a tarefa exige improviso, negociação ou mediação de desacordo. Nesse arranjo, as quatro habilidades aparecem compartimentalizadas (ler, escrever, ouvir, falar), e a gramática assume o papel de fim em si, em vez de recurso para coordenar ações sociais. O vínculo entre o que se estuda e o que se vive fora da escola enfraquece, alimentando a percepção de “baixa utilidade imediata” do idioma.

A proposta com RPG inverte essa lógica: começa pelo uso e puxa a forma conforme a necessidade comunicativa. Em cena, a língua é meio de resolver problemas práticos — descrever, pedir, esclarecer, propor, justificar, discordar com tato — e a gramática entra como ferramenta para dar precisão, polidez ou nuance ao enunciado. Em vez de séries de exercícios,

surge o trabalho com situações verossímeis que exigem decisões e consequências, o que naturalmente integra habilidades (ouvir para entender a proposta do outro; falar para sugerir um caminho; ler pistas; escrever uma síntese de acordo) e convoca fraseologia típica de cada função comunicativa. Quando há um tropeço formal que compromete o entendimento, o apoio aparece “no calor da hora”, em micro-intervenções que tornam visível a forma relevante para aquele objetivo — a gramática como meio, não como destino.

Esse deslocamento também dialoga com as condições reais de sala: em turmas heterogêneas e com tempo pedagógico curto, cenas breves com objetivos linguístico-narrativos claros distribuem oportunidades de fala e reduzem a dependência do “turno do professor”. A participação deixa de ser voluntarismo e passa a ser necessidade de coordenação: ninguém tem todas as informações, os papéis são complementares e o avanço depende de ouvir, reformular e construir consenso. Para o estudante, a recompensa não é um acerto no gabarito, mas ver a sua fala mover a história — um tipo de retorno imediato que conversa com expectativas formadas na economia da atenção, sem abrir mão de rigor linguístico. Para o docente, a gramática volta ao seu lugar estratégico: ensinada quando serve a um propósito comunicativo, revisitada quando acrescenta eficácia ou adequação, e registrada em sínteses curtas que estabilizam o que o grupo aprendeu a fazer com a língua. Logo, onde métodos tradicionais tendem a organizar o currículo “da forma para o uso”, o RPG propõe o caminho inverso: “do uso para a forma”, com foco em competência comunicativa, pragmática, fraseologia e colaboração. Essa mudança de eixo não descarta a gramática; recoloca-a como aliada para que dizer seja possível, eficaz e socialmente adequado.

Partindo dessa convergência entre ensino de línguas, cultura participativa e aprendizagem baseada em jogos, este projeto organiza princípios e orientações para apoiar docentes na integração de RPGs ao currículo. Como produto, o projeto culmina em um ebook de guidelines chamado “Dungeons, Dragons and Dialogues”, com caminhos de implementação para diferentes níveis de proficiência, quadros de planejamento, *prompts* narrativos exemplificativos e sugestões de recursos de apoio. Ao posicionar o RPG como um possível ambiente de uso autêntico da língua estrangeira na sala de aula, a proposta oferece instrumentos práticos para experiências de aprendizagem envolventes, culturalmente pertinentes e replicáveis em realidades escolares diversas.

Diretrizes conceituais para a utilização de RPG em Línguas

Para embasar a proposta de utilização de Role-Playing Games (RPGs) no ensino de línguas, é fundamental explorar as teorias de aprendizagem baseadas em jogos e gamificação, bem como a cultura da convergência e a colaboração virtual. Este referencial teórico se apoia em autores renomados, como James Gee, Henry Jenkins, Marc Prensky, Michael Sailer e Juho Hamari, os quais oferecem uma compreensão aprofundada dos benefícios e das aplicações desses métodos no contexto educativo.

A integração de jogos no ensino de línguas é sustentada por uma sólida base teórica que destaca os benefícios do aprendizado baseado em jogos e da gamificação no ambiente educacional. Os estudos a seguir exploram como o uso de jogos pode transformar práticas pedagógicas, promovendo maior engajamento, participação ativa e retenção de conhecimento. Este projeto, especificamente, é fortemente embasado nas teorias de James Gee (2003) e Henry Jenkins (2006), cujas contribuições são cruciais para compreender o potencial dos jogos no ensino de línguas.

Aprendizagem Baseada em Jogos

James Paul Gee é um dos pioneiros no estudo da aprendizagem baseada em jogos, oferecendo uma perspectiva inovadora sobre como os jogos podem transformar o processo educacional. Em sua obra seminal, *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (2003), Gee argumenta que os jogos digitais e analógicos criam ambientes ricos e imersivos, nos quais os jogadores não apenas consomem informações, mas participam ativamente da construção de conhecimento:

“Em vídeo jogos, os jogadores logo aprendem a “ler” os ambientes físicos em que estão para obter pistas sobre como prosseguir por eles. As formas e contornos do ambiente físico, e os objetos espalhados ao redor, passam a orientar o jogador (é claro, alguém pode ser enganado de vez em quando) a fazer boas suposições sobre como prosseguir.” (Gee, 2003, p.109, tradução própria)

Esses ambientes são estruturados de maneira a oferecer desafios progressivos, exigindo que os jogadores desenvolvam e apliquem competências complexas, como resolução de problemas, pensamento crítico, tomada de decisão e colaboração.

Gee (2003) identifica os jogos como espaços de aprendizado ativo, onde os jogadores se envolvem em tarefas autênticas e relevantes, com feedback constante e oportunidades para tentativa e erro. Ele destaca que os jogos não apenas testam habilidades, mas também as ensinam de forma orgânica, ao inserir os participantes em contextos significativos. Por exemplo, ao enfrentar um desafio dentro de um jogo, o jogador é frequentemente levado a explorar, investigar e experimentar, promovendo um aprendizado adaptativo que é difícil de ser replicado em modelos educacionais tradicionais, ou nas palavras de Gee: “O aprendiz transfere habilidades e estratégias de experiências anteriores ao perceber semelhanças subjacentes entre essas experiências e o problema atual.” (Gee, 2003, p.127, tradução própria).

No contexto educacional, especialmente no ensino de línguas, Gee enfatiza que os jogos podem ser ferramentas poderosas para criar experiências de aprendizado contextualizadas. A prática da língua em cenários simulados, como os de *RPGs (Role-Playing Games)*, permite que os alunos utilizem o idioma de forma espontânea e funcional. Os jogos oferecem um espaço seguro para cometer erros, experimentar novas estruturas linguísticas e desenvolver confiança na comunicação. Além disso, a narrativa dos jogos desempenha um papel crucial no engajamento dos alunos. Gee argumenta que histórias bem construídas e universos imersivos capturam a atenção dos jogadores e fornecem um propósito claro para o aprendizado. Em *RPGs*, por exemplo, a criação de personagens e a participação em missões não são apenas atividades lúdicas, mas também oportunidades para os alunos praticarem habilidades linguísticas em um contexto significativo e motivador. Eles podem interagir uns com os outros, resolver problemas e colaborar para alcançar objetivos compartilhados, tudo enquanto utilizam o idioma alvo de maneira natural.

Gee observa também que o design estratégico desses jogos incentiva o aprendizado implícito. Os jogadores precisam compreender e aplicar regras complexas, interpretar descrições textuais e formular estratégias baseadas em informações contextuais. Essas atividades promovem a leitura crítica, a aquisição de vocabulário e a compreensão de estruturas linguísticas, tudo enquanto os alunos estão envolvidos em um ambiente convidativo e estimulante.

Por fim, Gee (2003) ressalta que os jogos oferecem uma abordagem centrada no aluno, onde este é o protagonista de sua jornada de aprendizado. Essa autonomia é essencial para o desenvolvimento de competências que vão além da sala de aula, preparando os alunos para

desafios reais em um mundo cada vez mais globalizado e digital. No ensino de línguas, a aplicação de jogos como RPGs não apenas transforma a sala de aula em um espaço dinâmico e interativo, mas também fornece aos alunos ferramentas práticas e relevantes para a comunicação em diferentes contextos.

A integração das ideias de Gee (2003) no ensino de línguas, especialmente com o uso de RPGs, representa uma abordagem inovadora para enfrentar os desafios do aprendizado contemporâneo. Ao colocar os alunos em ambientes ricos, engajadores e repletos de oportunidades práticas, o aprendizado baseado em jogos não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também promove competências críticas para o século XXI.

A Cultura da Convergência

A cultura da convergência proposta por Henry Jenkins em seu livro *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (2006) reflete a fusão entre as mídias tradicionais e digitais, destacando o processo de fluxo de conteúdos entre diferentes plataformas. Jenkins aborda como a convergência se manifesta na interação entre diversos meios de comunicação, como televisão, cinema, internet e jogos, e como os consumidores estão cada vez mais ativos no processo de criação, consumo e disseminação de conteúdos. Esse fenômeno não apenas transforma a maneira como consumimos informações, mas também altera a natureza da produção cultural, dando maior controle ao público.

No caso dos jogos, especialmente os RPGs (Role-Playing Games), Jenkins observa que esses ambientes colaborativos oferecem um espaço fértil para a criação de comunidades de jogadores, onde a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos são centrais. Nos jogos, os participantes não são apenas consumidores passivos, mas se tornam parte ativa da narrativa, moldando o jogo e suas experiências. Essa prática de interação social e de co-criação é um reflexo claro da cultura da convergência, onde as práticas de consumo se mesclam com as de produção.

Para Jenkins, “cultura da convergência” é o nome de um processo em que conteúdos circulam entre plataformas, indústrias midiáticas cooperam e as audiências se movem ativamente por diferentes meios, borrando fronteiras entre produção e consumo e articulando mudanças tecnológicas, industriais, culturais e sociais. Em suas palavras:

“Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdo entre múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre diferentes indústrias midiáticas e ao comportamento migratório das audiências, que irão quase a qualquer lugar em busca dos tipos de experiências de entretenimento que desejam.” (Jenkins, 2006, p.3, tradução própria)

Esse enquadre ajuda a explicar por que, no ensino de inglês como língua adicional, os estudantes tendem a esperar participação ativa, circulação de sentidos entre suportes e feedback frequente — pressupostos que orientam o desenho de cenários de RPG.

Esse conceito pode ser aplicado diretamente ao campo educacional. A cultura da convergência permite que o aprendizado ultrapasse os limites tradicionais da sala de aula, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Ao envolver os estudantes em atividades de aprendizado cooperativo, onde eles precisam colaborar para resolver problemas, tomar decisões e criar projetos, os educadores podem usar ferramentas digitais e plataformas de mídia para expandir as fronteiras do ensino. Por exemplo, os alunos podem colaborar em plataformas online para desenvolver narrativas digitais, criar soluções inovadoras para problemas específicos ou até mesmo construir recursos educacionais, como vídeos ou jogos educacionais. Além disso, essas interações não só melhoram o aprendizado cognitivo, mas também ajudam a desenvolver habilidades sociais e de comunicação. Os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, a negociar ideias, a resolver conflitos e a usar as tecnologias de forma criativa e produtiva. O uso da tecnologia, nesse contexto, serve como um meio para integrar os alunos ao mundo digital contemporâneo, preparando-os para um futuro onde a colaboração e a troca de informações em plataformas convergentes será uma habilidade essencial.

Portanto, a aplicação da cultura da convergência no ensino não só aproxima os estudantes das práticas culturais atuais, mas também cria um ambiente de aprendizado mais fluido, colaborativo e centrado no aluno, promovendo a construção de competências cruciais para o século XXI.

Gamificação do Ensino

A gamificação do ensino se refere à aplicação de elementos do design de jogos em contextos educacionais com o objetivo de aumentar o engajamento, a motivação e a participação dos alunos. Marc Prensky, em seu artigo *Digital Game-Based Learning Revolution* (2001), foi um dos pioneiros ao sugerir que a introdução de jogos digitais nas

práticas educativas poderia transformar o aprendizado, tornando-o mais interativo e envolvente. Prensky argumenta que os jogos digitais oferecem uma oportunidade única de engajar os alunos, especialmente as gerações mais jovens que crescem imersas na tecnologia e em ambientes digitais. O autor defende que “inserir diversão no processo não apenas torna a aprendizagem mais agradável... como também muito mais eficaz...” (Prensky, 2001, p.3, tradução própria), ou seja, os jogos são capazes de capturar a atenção dos estudantes ao mesmo tempo em que proporcionam uma forma divertida e estimulante de aprender, em contraste com métodos de ensino tradicionais que podem ser vistos como monótonos e desinteressantes.

A gamificação, conforme definida por Prensky (2001) e outros estudiosos, vai além da simples inserção de jogos no processo educacional. Ela envolve o uso de mecânicas e elementos de design de jogos, como pontos, recompensas, níveis, desafios e competição, para criar experiências de aprendizado mais dinâmicas. Esses elementos são projetados para incentivar a motivação intrínseca dos alunos, ou seja, a motivação que vem de um interesse genuíno pela atividade, e não de fatores externos como recompensas materiais. A ideia é que, ao transformar o processo de aprendizagem em uma experiência mais interativa e desafiadora, os alunos se sintam mais motivados e engajados, o que pode levar a melhores resultados educacionais. A pesquisa de Sebastian Deterding em *Gamification: Toward a definition* (2011), e Juho Hamari, no estudo *Does Gamification Work? -- A Literature Review of Empirical Studies on Gamification* (2014), expandiu a compreensão da gamificação ao explorar como ela pode ser aplicada de maneira eficaz para criar experiências de aprendizado mais envolventes. Deterding (2011) e Hamari (2014) destacam que a gamificação não deve ser vista apenas como uma ferramenta de reforço externo (como recompensas e punições), mas como uma maneira de envolver os alunos de maneira mais profunda com o conteúdo educacional. A ideia é criar experiências de aprendizado que não apenas aumentem a motivação, mas também incentivem os alunos a se engajar de maneira mais ativa e reflexiva com o material.

Em seu estudo de 2014, Hamari revisou diversos estudos empíricos sobre a eficácia da gamificação na educação. Ele conclui que a gamificação pode, de fato, ter um impacto positivo no desempenho acadêmico e na motivação dos alunos ao afirmar que “A maioria dos estudos revisados apresentou efeitos/resultados positivos decorrentes da gamificação.” (Hamari, et al, 2014, p.4, tradução própria).

Os dados sugerem que a utilização de elementos de jogos nas práticas educacionais não só aumenta o engajamento dos estudantes, mas também pode melhorar a retenção de informações, promover a aprendizagem colaborativa e incentivar o desenvolvimento de habilidades importantes, como a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a tomada de decisões. Uma das principais vantagens da gamificação no ensino é que ela permite a criação de experiências personalizadas para os alunos. Por meio de sistemas de pontos e níveis, é possível adaptar os desafios ao nível de habilidade de cada estudante, proporcionando uma experiência mais individualizada. Além disso, a competição saudável e a recompensa de conquistas podem estimular uma mentalidade de crescimento, onde os alunos são incentivados a melhorar constantemente seu desempenho, sem medo de falhar.

A gamificação também pode facilitar a aprendizagem baseada em problemas e o aprendizado ativo, onde os alunos não são apenas receptores passivos de informações, mas participantes ativos que aplicam o que aprendem em situações práticas. Isso é particularmente importante em áreas como a educação STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), onde a resolução de problemas e a aplicação prática dos conceitos aprendidos são essenciais. Além disso, as mídias digitais têm um papel fundamental na gamificação do ensino, permitindo que os alunos interajam com o conteúdo de maneiras inovadoras. Plataformas online, jogos educativos, aplicativos de aprendizado e redes sociais podem ser usados para criar experiências de aprendizado multiplataforma, onde os alunos têm acesso a recursos interativos que vão além dos métodos tradicionais de ensino.

Embora a gamificação tenha mostrado efeitos positivos, também existem desafios a serem superados. A eficácia da gamificação depende da forma como ela é implementada, e não basta simplesmente adicionar elementos de jogos para garantir o sucesso. A integração cuidadosa de mecânicas de jogo no currículo, a adequação ao público-alvo e a criação de desafios significativos são fatores cruciais para o sucesso da gamificação. Quando bem aplicada, a gamificação pode transformar a maneira como os alunos aprendem, tornando o processo educativo mais envolvente, motivador e eficaz.

Aplicação Prática no Ensino de Línguas

A aplicação prática de RPGs (*Role-Playing Games*) no ensino de línguas tem ganhado cada vez mais apoio na literatura acadêmica, principalmente devido às suas abordagens

inovadoras e ao potencial de engajamento que oferecem. A integração desses jogos no currículo de ensino de línguas pode enriquecer o processo de aprendizagem, criando um ambiente dinâmico onde os alunos são motivados a usar o idioma de maneira prática e contextualizada. Além disso, esses jogos promovem uma abordagem mais colaborativa e interativa, facilitando tanto a aprendizagem individual quanto a social.

Brougère (2002) aponta que os jogos, de maneira geral, oferecem um contexto seguro para a experimentação. No ensino de línguas, isso significa que os alunos podem praticar novas estruturas linguísticas e vocabulário sem o medo do erro. Os jogos permitem que os estudantes experimentem diferentes formas de comunicação, praticando a língua de maneira lúdica e sem pressão. Esse ambiente seguro é fundamental para aumentar a confiança dos alunos e incentivar a prática constante. Por outro lado, Jenkins (2006) destaca a capacidade dos jogos de promover a interação social e a comunicação. Em um contexto de ensino de línguas, isso se traduz em oportunidades de os alunos interagirem uns com os outros enquanto praticam o idioma, seja por meio de conversas informais ou por meio de interações estruturadas que exigem o uso da língua para resolver problemas ou avançar em uma missão do jogo. Essa interação social é essencial para o desenvolvimento de competências de comunicação e expressão em um novo idioma.

Ellis (2003) ressalta que os jogos são ferramentas poderosas para o desenvolvimento de competências linguísticas, pois permitem que os alunos usem a língua em contextos reais e dinâmicos. No caso dos *RPGs*, por exemplo, os alunos podem praticar o idioma em situações espontâneas, criando diálogos e narrativas enquanto exploram mundos fictícios. Esse tipo de aprendizagem ativa não só ajuda na aquisição de vocabulário e gramática, mas também desenvolve a fluência e a capacidade de adaptação a diferentes contextos comunicativos. Ainda, Ellis (2003) observa que os jogos oferecem uma abordagem mais holística e integrada para o ensino de línguas, pois combinam vários elementos de aprendizagem, como leitura, escrita, escuta e fala, de maneira interconectada, em suas palavras: “...entende as tarefas como um meio de possibilitar que os aprendizes aprendam uma língua ao experimentar como ela é usada na comunicação.” (Ellis, 2003, p.2, tradução própria). Em um *RPG*, os alunos podem ser desafiados a ler e interpretar diálogos, escrever respostas, ouvir instruções e até mesmo falar em situações simuladas, tudo isso de maneira integrada e sem perceber que estão praticando essas habilidades de forma separada.

A utilização de RPGs no ensino de línguas pode ser extremamente eficaz para ensinar vocabulário e estruturas gramaticais de forma contextualizada. Os jogadores devem compreender e utilizar termos específicos dentro de um contexto estabelecido pelas regras do jogo. Isso oferece aos alunos uma experiência de aprendizagem baseada em contexto real, onde as palavras e as frases são usadas de forma significativa. Além disso, os *RPGs* costumam ter um vocabulário técnico que pode expandir o repertório linguístico dos alunos, ao mesmo tempo em que os ensina a interpretar as regras do jogo e a se comunicar de forma estratégica. Além disso, os mesmos criam cenários nos quais os alunos podem praticar o idioma de maneira espontânea e natural. Em muitas situações de *RPG*, os jogadores devem interagir uns com os outros para resolver enigmas, completar missões ou construir narrativas. Isso estimula o uso do idioma de maneira criativa e fluida, sem a rigidez de uma aula tradicional. A improvisação e a interatividade são características essenciais dos *RPGs*, permitindo que os alunos pratiquem o idioma de forma divertida e sem as limitações de um currículo rígido. A combinação de *RPGs* com objetivos educacionais claros pode transformar o ensino de línguas em uma experiência envolvente e motivadora. Os jogos não apenas tornam a aprendizagem mais divertida, mas também incentivam uma participação ativa dos alunos, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais. Os alunos, ao se envolverem em um jogo, são desafiados a usar o idioma de forma constante, o que aumenta a retenção e a fluência no idioma.

O referencial teórico que sustenta a utilização de RPGs no ensino de línguas se baseia em conceitos de aprendizagem baseada em jogos e gamificação propostos por estudiosos como James Gee, Henry Jenkins, Marc Prensky, Sebastian Deterding, Rod Ellis e Juho Hamari. A aprendizagem baseada em jogos foca no engajamento ativo dos alunos por meio de jogos e desafios, enquanto a gamificação utiliza elementos de jogos para criar um ambiente de aprendizagem mais motivador e colaborativo. Ambos os conceitos são aplicáveis ao ensino de línguas, promovendo a motividade, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de competências sociais e linguísticas.

Em resumo, a utilização de *RPGs* no ensino de línguas oferece novas possibilidades para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e motivador. Esses jogos não apenas envolvem os alunos de maneira eficaz, mas também os incentivam a se comunicar de forma ativa, criativa e em contextos reais, o que é essencial para o domínio de um novo idioma.

***RPG's* no ensino de línguas: narrativa, agência e colaboração**

O *RPG* cria um espaço de linguagem em ação: descrever cenários, pedir esclarecimentos, propor rotas, justificar escolhas, discordar com tato, mediar conflitos e persuadir aliados. Essas operações mobilizam funções comunicativas e repertórios fraseológicos situados. A agência — percepção de controle sobre escolhas e consequências — sustenta o engajamento e convida à participação equilibrada.

Didaticamente, cenários com múltiplos caminhos de solução distribuem oportunidades de fala e descentralizam o “turno do professor”. A colaboração emerge da interdependência de informações e papéis: cada personagem detém partes do quebra-cabeça, o que obriga a ouvir, reformular e construir consenso. A escalabilidade do formato — do papel-e-lápis a suportes digitais — permite adequação a diferentes realidades escolares sem deslocar o foco da interação na língua-alvo.

Oralidade, fraseologia e uso contextualizado da gramática

Quando objetivos de língua se acoplam a tarefas narrativas, a gramática deixa de ser um fim e passa a operar como recurso para fazer coisas com a linguagem: organizar turnos, marcar cortesia, sinalizar hipóteses, atenuar discordâncias, delimitar compromissos. Funções como pedir, sugerir, negociar e planejar ancoram o trabalho com fraseologia (coligações léxico-gramaticais recorrentes), favorecendo fluência e adequação.

Em termos operacionais, isso se traduz em repertórios úteis por cenário (expressões de sugestão, concessão, reformulação; marcadores de sequência; moldes de perguntas para checagem mútua), além de momentos breves de explicitação “no calor da ação”. O alvo é consolidar padrões de expressão a partir do uso significativo, reforçando a ligação entre forma e efeito pragmático na interação.

A gamificação como estratégia para engajar os estudantes

A gamificação, definida como a aplicação de elementos de design de jogos em contextos não lúdicos, tem se destacado como uma estratégia inovadora e eficaz para engajar

estudantes no processo de aprendizagem. Conforme argumentado por Prensky (2001) em seu seminal *Digital Game-Based Learning Evolution*, a gamificação transforma o aprendizado em uma experiência interativa, dinâmica e motivadora, especialmente relevante para as gerações mais jovens que cresceram em contato com a tecnologia digital. Elementos como pontos, níveis, desafios, recompensas e narrativas envolventes são utilizados para criar um ambiente de aprendizado que incentiva a participação ativa e promove a motivação intrínseca.

Michael Sailer e Juho Hamari, em seus estudos sobre gamificação, reforçam a ideia de que essa abordagem pode melhorar significativamente a motivação e o desempenho dos alunos (Sailer et al., 2013; Hamari et al, 2014). Além disso, a gamificação permite que os alunos desenvolvam competências importantes, como resolução de problemas, colaboração, comunicação e criatividade, ao mesmo tempo em que se aprofundam no conteúdo curricular. No contexto educacional, a gamificação não apenas aumenta o engajamento, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como perseverança e resiliência.

No ensino de línguas, a gamificação tem um potencial ainda maior devido à necessidade constante de prática e interação. Ao utilizar mecânicas de jogos, os professores podem criar cenários em que os alunos praticam o idioma de maneira contextualizada e significativa, o que melhora a retenção e a aplicação prática do aprendizado. Assim, a gamificação surge como uma poderosa ferramenta pedagógica que transforma a maneira como os alunos interagem com o conteúdo e com os colegas, tornando o aprendizado mais participativo e eficaz.

Benefícios da utilização de jogos no ensino de línguas

A utilização de jogos no ensino de língua inglesa tem se mostrado uma abordagem eficaz para superar desafios comuns no aprendizado de idiomas, como a falta de motivação, o receio de cometer erros e a dificuldade de contextualizar o uso do idioma. Jogos oferecem então contextos autênticos e envolventes, onde os alunos podem praticar o inglês de maneira espontânea e significativa, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas, sociais e cognitivas.

Primeiramente, os jogos criam um ambiente imersivo, onde os alunos estão constantemente expostos ao idioma. No caso de RPGs como *Dungeons & Dragons*, os jogadores precisam descrever ações, interpretar diálogos e resolver problemas utilizando o inglês, o que melhora a fluência e a confiança na comunicação. Além disso, a improvisação exigida pelo jogo estimula a criatividade e ajuda a desenvolver a habilidade de pensar em inglês, um aspecto crucial para a aquisição de fluência.

Por outro lado, estes promovem também a prática do vocabulário e da leitura de forma contextualizada. A necessidade de formular estratégias em tempo real também desenvolve o pensamento crítico e a tomada de decisões, habilidades que são transferíveis para outros contextos acadêmicos e profissionais. Além das competências linguísticas, os jogos promovem habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, negociação e resolução de conflitos. A natureza colaborativa dos RPGs ensina os alunos a ouvirem uns aos outros, a respeitar opiniões diferentes e trabalharem juntos para atingir objetivos comuns.

Por fim, os jogos tornam o aprendizado mais engajado e motivado, dois fatores essenciais para o sucesso no ensino de línguas. Conforme observado por Prensky (2001) e Hamari (2014), a gamificação e os jogos têm o potencial de transformar o aprendizado em uma experiência prazerosa, aumentando a disposição dos alunos para participar ativamente das aulas e se envolverem com o idioma. Assim, ao integrar jogos no ensino de inglês, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e eficaz, que promove não apenas a aquisição do idioma, mas também o desenvolvimento de habilidades para a vida.

Conexões com o contexto contemporâneo - Letramentos digitais e comunidades

A vida estudantil é atravessada por plataformas, notificações e práticas colaborativas distribuídas. Integrar recursos já disponíveis — registros compartilhados de sessão, glossários vivos, arte e mapas colaborativos, espaços assíncronos de combinação — aproxima o trabalho com o inglês das ecologias de participação descritas por Jenkins (2006; 2009). Esse alinhamento amplia a transferibilidade: o que se aprende na “mesa” do RPG se projeta para outras comunidades e gêneros discursivos (planejamento de tarefas, síntese de decisões, comunicação em grupo). Para escolas com infraestrutura variada, o princípio é funcionalidade: a tecnologia serve para mediar linguagem e colaboração, não para substituir a

interação. O docente orchestra essas mediações para que a participação seja equitativa e com propósito claro.

Além dos fundamentos teóricos, é importante destacar como essas abordagens dialogam com as demandas da educação contemporânea. A integração de ferramentas digitais, como aplicativos de criação de personagens, plataformas para jogos online, ou ferramentas de inteligência artificial, promovem o letramento digital, uma habilidade indispensável no mundo atual. Essa integração também responde ao desafio de competir com a atração das mídias sociais e dispositivos eletrônicos, canalizando o interesse dos alunos por tecnologias para práticas educacionais significativas. RPGs, quando adaptados para o ensino de línguas, oferecem um meio de engajar os alunos em atividades que não apenas ensinam a língua, mas também desenvolvem habilidades críticas para o século XXI, como resolução de problemas, colaboração e pensamento criativo.

A fundamentação teórica apresentada demonstra que a utilização de RPGs no ensino de línguas não é apenas uma prática inovadora, mas também uma estratégia pedagogicamente sólida. Baseando-se nas contribuições de James Gee, Henry Jenkins e outros estudiosos da área, esta proposta busca integrar elementos de jogos ao ensino de inglês, criando experiências de aprendizado mais ricas, motivadoras e eficazes, que atendam às demandas de uma educação globalizada e digital.

3 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem prática e colaborativa, envolvendo planejamento detalhado, desenvolvimento de materiais pedagógicos, formação docente e implementação gradual em sala de aula. A metodologia é fundamentada em um esforço conjunto entre o pesquisador e alunos do curso de Letras Estrangeiras Modernas - Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL), visando integrar a gamificação ao ensino de língua inglesa por meio de uma *Short Adventure* que é parte do produto final desta dissertação. Orientada ao desenvolvimento de um produto educacional - um ebook de guidelines para integração de *Role-Playing Games (RPGs)* ao ensino de inglês no Ensino Médio e no Ensino Superior. A metodologia organiza-se em quatro eixos interdependentes:

(i) revisão e sistematização conceitual — aprendizagem baseada em jogos e cultura participativa, com base em Gee (2003; 2004) e Jenkins (2006; 2009), em diálogo com literatura de gamificação;

(ii) derivação de princípios de design didático a partir dos referenciais, traduzidos em decisões operacionais para cenários de RPG (objetivos linguísticos, funções comunicativas, fraseologia, mediação docente, acessibilidade, letramentos digitais);

(iii) prototipação editorial de materiais de apoio (prompts narrativos, fichas conceituais e quadros de planejamento), com iteração a partir de pareceres acadêmicos de pares e relatos do pesquisador;

(iv) organização dos produtos em formato navegável, voltado à transferibilidade para realidades escolares/universitárias heterogêneas.

Os procedimentos privilegiaram concisão, clareza e coerência terminológica, além de critérios de acessibilidade (linguagem clara, alternativas de participação) e viabilidade (escalabilidade de recursos e uso funcional de tecnologias disponíveis).

A metodologia proposta combina elementos teóricos e práticos para criar uma experiência educacional inovadora e colaborativa. Ao integrar jogos ao ensino de língua inglesa, este estudo busca não apenas engajar os alunos, mas também proporcionar uma formação mais completa, capaz de abranger competências linguísticas, digitais e sociais. A implementação cuidadosa e o suporte contínuo aos professores e alunos garantem a viabilidade e o impacto positivo desta proposta no contexto educacional.

OBJETO DA ANÁLISE

Proposta:

A presente proposta organiza o uso de Role-Playing Games (RPGs) no ensino de inglês em torno de cenários narrativos alinhados a objetivos linguísticos e temáticos do currículo. A ênfase recai na criação de ambientes de linguagem em ação, nos quais estudantes assumem papéis, cooperam para resolver problemas e negociam significados, favorecendo práticas contextualizadas de funções comunicativas, fraseologia e pragmática em linha com

perspectivas de aprendizagem baseada em jogos e cultura participativa (Gee, 2003; 2004; Jenkins, 2006; 2009).

O produto educacional se materializa em um ebook de guidelines ([link](#)), concebido como um guia de princípios, decisões de design e recursos de apoio. Em seus apêndices, é possível verificar várias maneiras de desenvolver, reutilizar e registrar materiais de aulas, sendo assim, outros professores terão - por meio de cadastro no site Roll20, entrada em nosso Discord, ou em nossa comunidade do Reddit - formas de convergir experiências e arquivar materiais.

O material supracitado é modular, permitindo que docentes selecionem componentes conforme seus contextos: seleção e adaptação de cenários, definição de objetivos linguísticos por nível de proficiência, estratégias de mediação docente e sugestões de prompts narrativos que ativem a interação em sala. Os cenários propostos são organizados por tema, função comunicativa e insumos lexicais, com variações de complexidade para atender turmas heterogêneas. Cada cenário inclui: objetivos de linguagem, gatilhos narrativos, complicações possíveis, repertório fraseológico útil e sugestões de tarefas de preparo e encerramento (por exemplo, briefings orais curtos e registros de decisões em diários de personagem).

A proposta integra mídias e ferramentas digitais já presentes no cotidiano discente de modo funcional: geração de personagens e arte de apoio, quadros compartilhados para mapas de relações, glossários vivos colaborativos e registros de sessão. O uso desses recursos busca transformar dispositivos pessoais em mediadores da aprendizagem, favorecendo letramentos digitais e a continuidade do trabalho para além do encontro presencial. A mediação docente é delineada por papéis e protocolos claros: apresentação do contrato pedagógico, distribuição equilibrada de turnos de fala, manejo de temas sensíveis, estímulos à cooperação e encaminhamentos para que todos os participantes tenham um envolvimento efetivo na resolução de desafios. A proposta também prevê orientações de acessibilidade e inclusão, contemplando alternativas de participação, ajustes de linguagem e opções de suporte para diferentes perfis de estudantes.

Como resultado, o ebook entrega um conjunto de caminhos replicáveis: princípios de design, bancos de cenários adaptáveis, prompts narrativos organizados por objetivo linguístico, quadros de planejamento e materiais editáveis (fichas de personagem, fichas de sessão e roteiros de mediação). A intenção é oferecer ao professor uma arquitetura prática

para integrar RPGs ao ensino de inglês - e de outras matérias -, ampliando engajamento, participação e uso autêntico da língua em diferentes realidades escolares.

Escopo e limitações

Este trabalho organiza princípios e orientações para integrar Role-Playing Games (RPGs) ao ensino de inglês em contextos de Ensino Médio e Superior. O escopo contempla: (i) fundamentos conceituais em aprendizagem baseada em jogos e cultura participativa; (ii) diretrizes para seleção e adaptação de cenários narrativos alinhados a objetivos linguísticos e temáticos; e (iii) um produto educacional em formato de ebook com guidelines navegáveis.

Limitações assumidas: o documento não apresenta protocolo padronizado de avaliação, privilegiando orientações gerais e descrições de decisões de design; não traz descrições passo a passo de sessões de aula, resguardando-se a relatos do pesquisador como evidências ilustrativas; prioriza a transferibilidade de princípios para diferentes realidades escolares, reconhecendo variações de infraestrutura, perfis de turma e tempos pedagógicos. As recomendações dialogam com referenciais já consolidados na área (Gee, 2003; 2004; Jenkins, 2006; 2009; Prensky, 2001; Sailer et al., 2013; Hamari et al., 2014), sem pretensão de esgotar todas as abordagens possíveis.

Definições operacionais

Aprendizagem baseada em jogos é o uso de jogos como meio estruturante da experiência de aprendizagem, em que objetivos, regras e feedback emergem do próprio sistema de jogo e orientam a ação linguística dos participantes (Gee, 2003; 2004). Por outro lado, a gamificação é a inserção de elementos típicos de jogos (desafios, progressão, metas) em contextos educacionais não lúdicos. Neste trabalho, o termo é referência de contraste conceitual e não o foco central (Prensky, 2001; Sailer et al., 2013; Hamari et al., 2014).

Role-Playing Game (RPG) podem ser vistos então como uma atividade narrativa colaborativa em que participantes assumem papéis e avançam em um enredo por meio de

interações verbais, tomadas de decisão e resolução de problemas, articulando linguagem como meio de coordenação social e construção de sentido (Gee, 2004; Jenkins, 2006; 2009).

Então, os cenários são definidos como o conjunto de premissas, temas e situações-problema que enquadram a interação em RPG. Inclui gatilhos narrativos, objetivos e possíveis complicações, alinhados a objetivos linguísticos e temáticos do currículo. Dentro desses cenários temos os jogadores nas figuras de seus personagens, ou seja, uma identidade ficcional construída pelos estudantes para mediar a participação no cenário. Serve como dispositivo de agência e motor para funções comunicativas (descrever, argumentar, persuadir, negociar).

Além disso, o professor torna-se então o mestre de jogo docente, e tem o papel de mediação para apresentar o cenário, gerir turnos de fala, cuidar do contrato pedagógico e estimular a participação equitativa, mantendo o foco nos objetivos linguísticos. Chamamos de agência o grau de controle percebido pelos estudantes sobre escolhas e consequências no cenário, associado ao engajamento e à persistência em tarefas significativas (Gee, 2003; 2004).

As funções comunicativas aparecem como intenções de fala mobilizadas no jogo (pedir, sugerir, concordar/discordar, mediar conflitos, justificar, planejar), usadas como pivôs para objetivos de língua. Já a fraseologia se apresenta como sequências frequentes e colocações léxico-gramaticais pertinentes ao cenário e às funções comunicativas, que apoiam fluência e adequação na produção.

Pragmática e adequação sócio-comunicativa dita o tom para o uso apropriado da língua em relação ao contexto, papéis, registro e intenção, trabalhado no *RPG* por meio de negociação de sentidos, reparos conversacionais e alinhamento de expectativas entre participantes. Há de se ressaltar que existe também um contrato pedagógico, ou seja, acordos prévios sobre objetivos, papéis, regras de convivência, manejo de temas sensíveis e uso de recursos, estabelecendo segurança e previsibilidade para a participação.

Durante o período de jogo, *Prompts* narrativos, ou seja, estímulos curtos (situações, dilemas, eventos) que disparam a interação no cenário, conectados a objetivos linguísticos e a repertórios fraseológicos úteis, são utilizados pelo professor, a fim de estimular a participação de todos os envolvidos. A acessibilidade e participação equitativa deve ser observada, este é um conjunto de ajustes e alternativas de participação (diferentes canais de expressão, tempos

de fala, apoios visuais ou textuais) para garantir que todos possam engajar-se com o cenário nos limites de suas condições.

Letramentos digitais são imprescindíveis para o bom funcionamento do jogo. Práticas de busca, curadoria, produção e colaboração mediadas por tecnologia, integradas ao *RPG* como suporte funcional (registro de decisões, glossários colaborativos, arte e mapas), em consonância com a cultura participativa (Jenkins, 2006; 2009).

Desenvolvimento do produto educacional (ebook)

O desenvolvimento do ebook seguiu macro-etapas:

a) Mapeamento conceitual

Levantamento e leitura analítica dos referenciais centrais (Gee; Jenkins; e literatura de gamificação) para identificar princípios acionáveis no ensino de línguas, como a participação situada, identidade/agência, feedback frequente, progressão percebida, colaboração e circulação de narrativas.

b) Derivação de princípios de design

Tradução dos princípios em decisões didáticas para cenários de RPG. Alinhamento a objetivos linguísticos por nível de proficiência; seleção/adaptação de temas e problemas culturalmente pertinentes; definição de papéis e protocolos de mediação docente; diretrizes de acessibilidade e participação equitativa; integração funcional de recursos digitais (registro de decisões, glossários vivos, arte/mapas colaborativos).

c) Prototipação de componentes

Elaboração de fichas conceituais (personagem, sessão, roteiro de mediação) e quadros de planejamento (temas, insumos lexicais, caminhos narrativos, complicações possíveis). Os componentes são modulares e combináveis, respeitando diferentes tempos pedagógicos e perfis de turma.

d) Iteração por pareceres e relatos

Integração de recomendações provenientes de pareceres acadêmicos de pares e de relatos reflexivos do pesquisador como evidências ilustrativas para ajustes de escopo, clareza

e aplicabilidade. As contribuições foram utilizadas para evitar redundâncias conceituais; calibrar o tom (analítico, não promocional); fortalecer a coerência entre objetivos, diretrizes e produto final; tornar a organização do ebook mais navegável e acionável para docentes.

e) Edição e organização

Padronização terminológica, revisão de coesão/coesão e diagramação lógica por seções: (i) fundamentos; (ii) diretrizes de design; (iii) cenários e *prompts*; (iv) materiais editáveis; (v) orientações de acessibilidade e mediação; (vi) referências.

Desenvolvimento da *Short Adventure* - Parte integrante do e-book

O projeto foi implementado durante as aulas de Oficina de Língua Inglesa II, onde o mestrando, em colaboração com alunos do segundo ano da graduação em Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina, desenvolveu um mundo de *RPG* que servirá de base para a *Short Adventure*. Este mundo inclui:

a) Personagens e Backgrounds:

Cada aluno criou um personagem com base em suas próprias características e preferências, acompanhados de histórias que conectam os personagens ao universo fictício.

b) *NPCs (Non-Player Characters)*:

Personagens secundários que enriquecem a narrativa e ajudam a construir a imersão no jogo.

c) Ilustrações em IA:

O uso de ferramentas digitais para criar ilustrações dos personagens e cenários não apenas enriquece o material visual do projeto, mas também promove o letramento digital entre os alunos.

d) *Lore*:

Uma narrativa abrangente que inclui a história, geografia, cultura, panteões e sistemas políticos do universo de jogo. Essa construção narrativa serve como base para a *Short Adventure*, permitindo que os jogadores se envolvam em um contexto rico e coerente, que contribui para o aprendizado da língua inglesa.

Como produto final, a *Short Adventure* integra todos esses elementos e foi projetada com o objetivo de auxiliar professores e alunos com uma opção de ferramenta pedagógica com potencial inovador.

4 ANÁLISE

Relatos do pesquisador (descrições e *insights* não-experimentais)

Em 2024, a elaboração de parte do material que compõe este trabalho foi realizada em colaboração com estudantes do 2º ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e contou, em momento posterior, com implementação piloto no 2º Colégio da Polícia Militar em 2025. O que segue não constitui protocolo de pesquisa empírica; trata-se de descrições e *insights* de processo, organizados como evidências ilustrativas para tornar transparentes decisões de design e suas consequências pedagógicas.

No ciclo de desenvolvimento conjunto com a turma de Letras-Inglês, partimos da construção de um “mundo base” para *Dungeons & Dragons*, operado em chave educacional. Reduzimos o aparato de regras a um “pacote mínimo” e priorizamos encontros sociais e de exploração, nos quais o avanço dependia de operações discursivas (propor, negociar, justificar, mediar desacordo, sintetizar). Em oficinas curtas, os estudantes criaram personagens com perfis comunicativos distintos, esboçaram *NPCs* e produziram uma primeira leva de materiais: *prompts* de cena, mapas conceituais de decisões e repertórios fraseológicos úteis por função. O uso de artefatos de memória externa — diários de personagem, quadros de síntese, glossários vivos — deslocou parte da carga cognitiva para suportes compartilhados e ofereceu pistas de retomada entre encontros.

Três observações emergiram com recorrência: (i) a adoção de papéis ficcionais reduziu a ansiedade comunicativa inicial: “falar como personagem” pareceu legitimar experimentação de registro e atenuar receio de erro, sobretudo quando os andaimes linguísticos estavam visíveis no material; (ii) cenas de curta duração com intenções linguístico-narrativas claras produziram foco e sensação de progresso, quando tentamos introduzir bifurcações complexas cedo demais, o resultado foi dispersão e oscilação do turno de fala; (iii) conflitos de rota — quando enquadrados como problema do cenário e não disputa pessoal — renderam linguagem de qualidade: reformulação, checagem de entendimento e concessões mínimas surgiram espontaneamente quando pedimos, antes de cada discordância, uma síntese do ponto do interlocutor.

No plano das ferramentas, adotamos uma postura funcional. Mantivemos o *Google Classroom* como repositório de *prompts*, fichas e sínteses, quando necessário, testamos uma mesa virtual (*Roll20*) apenas para tornar visíveis “*handouts*” e mapas simples, evitando sobrecarga gráfica. O uso da plataforma *Discord* (voz + chat) mostrou-se útil em momentos de preparação e revisão, o canal de texto registrou decisões e possibilitou contribuições de quem precisava de mais tempo para compor enunciados. O material final, contemplado em nosso e-book, foi produzido utilizando a plataforma *Canva*, o qual segue disponível nos anexos desta dissertação para apreciação. Sempre houve equivalentes analógicos (papel e lápis), e a redundância de instruções — oral e escrita — mitigou diferenças de ritmo ou de acesso tecnológico.

A implementação no 2º Colégio da Polícia Militar demandou ajustes de escopo e de tom. O tempo pedagógico mais fragmentado e a cultura institucional de maior previsibilidade tornaram valiosos os arcos narrativos curtos, com *checkpoints* visíveis e fechados de cena em uma ou duas frases. O contrato pedagógico — especialmente o direito de “passar” um tema e os protocolos de circulação de fala — foi explicitado logo na abertura, o que elevou a previsibilidade de interações e diminuiu interrupções. Optamos por um “re-skin” temático: mantivemos a estrutura de agência e colaboração do sistema, mas transpusermos os dilemas para contextos cívicos e escolares (curadoria de evento, mediação de interesses, alocação de recursos), alinhando vocabulário e referências ao cotidiano dos estudantes. Em termos linguísticos, controlamos a densidade lexical por cena e mantivemos repertórios úteis à vista; a informação permaneceu mais simétrica nas primeiras interações e tornou-se gradualmente assimétrica quando o grupo demonstrou conforto com a coordenação discursiva.

Desafios também foram constantes e marcaram revisões do material. A tendência de “sobrepôr regra à fala” apareceu quando participantes experientes tentaram expandir mecânicas além do planejado; a resposta foi reafirmar que toda verificação vem depois do enunciado claro de intenção, preservando a linguagem como gatilho da ação. Em grupos mais heterogêneos, detectamos concentração de fala em poucos estudantes, funções rotativas de pequeno escopo (porta-voz da cena, sintetizador, anotador) e convites direcionados, de baixo risco (“pode resumir a razão A ou B em uma frase?”), re-distribuíram oportunidades sem constrangimento. Em uma ocasião de impasse temático, a narrativa foi pausada, lembrado o contrato de convivência e re-enquadrado o dilema com elementos neutros equivalentes em exigência linguística; a atividade seguiu com pertencimento preservado.

Do ponto de vista editorial, essas vivências motivaram três decisões que atravessam o ebook. A primeira é a insistência em objetivos duplos visíveis (linguísticos e narrativos) na abertura de cada cenário, acompanhados de um repertório enxuto por função comunicativa. A segunda é a arquitetura de cenas curtas com fechos de síntese obrigatórios — “o que acordamos, o que ficou pendente, qual próximo passo” — como dispositivo de progressão percebida e de inclusão de vozes menos ouvidas. A terceira é a presença de protocolos simples de mediação para impasses frequentes: pedir reformulação antes de discordar; explicitar critérios mínimos de acordo; testar passos de baixo custo quando há incerteza alta; e registrar a interpretação adotada sempre que uma ambiguidade de regra for resolvida em favor da fluidez.

Em síntese, a colaboração com os estudantes de Letras-Inglês e a implementação no 2º Colégio da Polícia Militar funcionaram como “banco de ensaios” para calibrar o material. As evidências aqui apresentadas não pretendem generalização, mas sustentam o argumento central do trabalho: quando o design torna legível a relação entre dizer e consequência, estabiliza memória e regras de convivência e preserva a agência distribuída, o *RPG* opera como ambiente de uso autêntico da língua-alvo em realidades escolares distintas.

Benefícios observados e limitações

Antes de tudo, vale ressaltar que as observações aqui relatadas derivam do processo de co-desenvolvimento com estudantes do 2º ano de Letras-Inglês (UEL) e da implementação pontual no 2º Colégio da Polícia Militar. Não se trata de evidência experimental nem comparativa; são registros analíticos de prática que iluminam escolhas de design e seus efeitos

pedagógicos em contextos específicos.

No plano dos benefícios, sobressaiu-se a sustentação do engajamento quando a experiência foi organizada em cenas curtas com intenção linguístico-narrativa explícita e fechos de síntese inevitáveis. A percepção de progresso (“o que decidimos, o que ficou pendente, qual próximo passo”) funcionou como motivador intrínseco e estabilizou o foco, inclusive em turmas heterogêneas. Observou-se redução da ansiedade comunicativa quando os estudantes operaram por meio de personagens e dispunham de andaimes visíveis (repertórios úteis por função, moldes de enunciado na borda do material). Nesses enquadres, houve maior disposição para arriscar formulações, reformular e pedir esclarecimentos.

A qualidade do discurso evoluiu quando o conflito permaneceu no plano ficcional e foi mediado por critérios explícitos como a exigência de reformulação antes de discordar, a solicitação de justificativas mínimas e a prática de concessões produziram linguagem mais próxima das funções curriculares de interesse (negociar, sintetizar, mediar, atenuar). Em modalidade remota e híbrida, a paridade entre voz e chat ampliou rotas de participação: contribuições textuais — sínteses, perguntas de checagem, propostas curtas — foram integradas à deliberação final, trazendo à cena vozes que tendem a se restringir no áudio. Artefatos de memória externa (mapas de decisão, diários de personagem, quadros de síntese) reduziram carga cognitiva e favoreceram retomadas coerentes entre encontros. Do ponto de vista docente, a combinação de “pacote mínimo” de regras com protocolos simples de mediação (abrir a cena com enunciado de intenção, registrar a síntese em uma linha, resolver ambiguidades de regra em favor da fluidez) tornou o planejamento mais previsível e a condução menos onerosa durante a interação.

Referente às limitações, a primeira diz respeito à forte dependência da mediação docente. A arquitetura proposta não é “*plug-and-play*”, pelo contrário, exige preparação de materiais, leitura fina do ambiente de interações, além de intervenções oportunas para manter o nexo entre dizer e consequência narrativa. Em contextos de tempo pedagógico fragmentado, a tentação de introduzir bifurcações complexas cedo demais resultou em dispersão e concentração de fala; a correção veio com a reanálise do escopo da cena e a redução do número de decisões por janela de tempo. Em grupos com heterogeneidade acentuada de proficiência, persistiram bolsões de participação periférica, mesmo com papéis rotativos; convites direcionados de baixo risco e tarefas de síntese em uma frase atenuaram, mas não

eliminaram totalmente a assimetria.

Em relação ao uso de ferramentas, emergiram barreiras de largura de banda, curvas de aprendizagem e políticas institucionais de privacidade. A mitigação — materiais “texto primeiro”, redundância mínima de instruções oral/escrita, equivalentes analógicos — preservou a continuidade, mas aumentou o trabalho de preparação. Em termos temáticos, a necessidade de sensibilidade cultural foi constante: um episódio de desconforto demandou pausa, reenquadre de conteúdo e retomada com elementos neutros de exigência linguística equivalente, o que confirma que o contrato de convivência é condição de possibilidade, não detalhe protocolar.

Outra limitação recai sobre a avaliação: por opção metodológica, o trabalho não operou com instrumentos padronizados, a verificação de entendimento permaneceu formativa e situada (sínteses breves, recapitulações, esclarecimento público de pendências). Isso preservou a centralidade da interação, mas limita comparações externas e a produção de inferências generalizáveis. Por fim, há um componente de sustentabilidade: a manutenção dos materiais (revisões, “re-skins” temáticos, atualização de repertórios) e a formação docente para a mediação demandam investimento contínuo, o que pode colidir com restrições de agenda e de políticas institucionais.

As observações tecidas acima informaram ajustes incorporados ao ebook: ênfase em cenas de curta duração e progressão incremental; modelos de enunciado de intenção e de fecho em uma linha; repertórios por função enxutos e à vista; protocolos de reformulação antes da discordância e de passo de baixo custo para testar decisões; pacote mínimo de regras orientado a encontros sociais e exploração; equivalentes analógicos para cada recurso digital; e listas de verificação para sensibilidade temática e paridade de canais. Dentro de seus limites, esses achados reforçam o argumento central da dissertação: quando a relação entre linguagem, decisão e consequência narrativa é desenhada para ser visível, e quando a participação é organizada para ser equitativa, o *RPG* se torna um ambiente fértil para o uso autêntico da língua-alvo em diferentes realidades escolares — ainda que sua eficácia dependa, de modo decisivo, das condições locais de mediação e do contexto institucional.

Estrutura do ebook e modo de uso

“*Dungeons, Dragons and Dialogues*” é um ebook expositivo que contempla guidelines e foi concebido para apoiar docentes na integração de *Role-Playing Games* — com ênfase em *Dungeons & Dragons* — ao ensino de inglês no Ensino Médio e no Ensino Superior. O material assume caráter prático e transferível, preservando coerência com os referenciais mobilizados ao longo desta dissertação: aprendizagem baseada em jogos e participação situada (Gee, 2003; 2004), cultura da convergência e coautoria (Jenkins, 2006; 2009) e achados consolidados sobre desenho “*gameful*” com metas legíveis e feedback frequente (Prensky, 2001; Deterding, 2011; Hamari et al., 2014).

A narrativa é guiada por uma personagem-facilitadora, Érry Grammardalf, que inicia sua jornada como aprendiz e encerra o percurso como mago branco, alguém mais sábio — um mestre. Essa figura funciona como “voz de margem”: em caixas curtas, sinaliza implicações didáticas, alternativas de implementação e alertas de sensibilidade temática, sem interferir no tom formal do texto principal. A evolução de Érry ao longo das seções espelha o caminho do leitor-docente: do primeiro contato com os princípios a uma condução segura e autônoma de cenas, passando por calibragem de objetivos, mediação de conflitos e manejo de ferramentas.

5 RESULTADOS

No curto prazo, os efeitos mais visíveis tendem a aparecer no uso docente do material e na organização das interações. A utilidade percebida decorre de clareza operacional (objetivos linguístico-narrativos explícitos, modelos de abertura e fecho de cena), economia de planejamento (quadros de mapeamento e checklists) e transferibilidade imediata entre contextos com ou sem tecnologia. Do lado discente, surgem sinais micro-linguísticos de coordenação de fala: pedidos de esclarecimento mais frequentes, reformulações antes da discordância, atenuadores de polidez e sínteses breves ao encerrar a cena, indicando que a língua começa a operar como instrumento de ação conjunta.

No médio prazo, a adoção recorrente ao longo de um módulo consolida engajamento sustentado e expansão do repertório discurso-pragmático. Observa-se maior densidade de fraseologia funcional (pedir, sugerir, concordar com ressalvas, mediar conflitos), uso mais

ajustado de marcadores pragmáticos, turnos mais elaborados e responsividade às contribuições dos pares. A autonomia cresce quando a própria turma aciona protocolos de circulação da palavra e mantém registros de memória externa que facilitam retomadas. A mesma arquitetura se mostra transferível para modalidades remotas e híbridas, desde que se preserve a paridade entre voz e chat e a redundância mínima de instruções; em turmas heterogêneas, papéis rotativos e convites de baixo risco tendem a reduzir assimetrias de participação.

No longo prazo, quando o ebook estrutura ciclos regulares de uso, projeta-se um deslocamento curricular do “saber sobre a língua” para o “saber fazer com a língua”, com a gramática retomando o lugar de meio para precisão, polidez e nuance. A mediação docente se refina: o professor atua como curador de critérios, guardião de segurança pedagógica e gestor de conflitos que converte divergência em linguagem produtiva. Formam-se microcomunidades de prática que compartilham cenários e adaptações. Esses efeitos são plausíveis e condicionados por mediação atenta, adequação temática e regularidade de uso. Como referência concreta, em quatro encontros é realista evoluir de “descrever e pedir esclarecimentos” para “propor com justificativa e checar concordância”, avançar a “negociar sob informação assimétrica” e concluir em “mediar desacordo com reformulação e concessão mínima”, enquanto a preparação docente se reduz a um quadro de planejamento em uma página e as sínteses de cena passam a caber em uma linha. Esses resultados são projetados como efeitos plausíveis do uso do ebook e dependem de mediação contextualizada.

A implementação da gamificação no ensino de língua inglesa por meio de *RPG* é projetada para gerar uma série de resultados positivos que abrangem aspectos cognitivos, sociais, emocionais e pedagógicos. A seguir, detalhamos os principais impactos percebidos:

Aumento da Motivação dos Alunos

A introdução de elementos lúdicos e narrativos no ensino é uma poderosa ferramenta para envolver os alunos de maneira mais profunda no processo de aprendizagem. O formato interativo dos *RPGs* e *TCGs* oferece uma experiência que transcende o aprendizado tradicional, transformando-o em uma atividade envolvente e prazerosa. Ao assumir papéis em um universo fictício ou competir em jogos de cartas estratégicos, os alunos são incentivados a participar ativamente, diminuindo a resistência ao aprendizado e promovendo o engajamento contínuo.

Melhoria da Retenção de Conhecimento

Ao vivenciarem o conteúdo em um ambiente prático e imersivo, os alunos têm maior facilidade em reter o que aprenderam. *RPGs* fornecem contextos significativos para a aplicação do idioma, permitindo que os alunos utilizem vocabulário, estruturas gramaticais e habilidades de comunicação em situações reais ou simuladas. Essa prática contextualizada é mais eficaz do que métodos de ensino tradicionais baseados exclusivamente na memorização, pois estimula conexões emocionais e cognitivas com o conteúdo aprendido.

Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas e Sociais

Os jogos promovem o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades essenciais para o crescimento integral dos alunos, logo, os *RPGs* constituem um ambiente fértil para o desenvolvimento de habilidades cognitivas porque colocam os estudantes diante de problemas abertos que exigem análise de contexto, antecipação de consequências e escolha entre rotas possíveis. Para avançar na história, o grupo precisa avaliar informações incompletas, negociar prioridades e justificar decisões sob restrições de tempo e de recursos. Esse ciclo de ler a situação, projetar cenários e testar soluções, além de mobilizar pensamento crítico e criatividade, favorece o planejamento estratégico e a tomada de decisão informada, deslocando a aprendizagem do terreno da memorização para o da ação situada.

Do mesmo modo, a natureza colaborativa do *RPG* convoca habilidades sociais em condições autênticas. Como ninguém detém sozinho todas as peças do quebra-cabeça, o progresso depende de escuta ativa, comunicação clara, empatia diante de perspectivas divergentes e negociação de compromissos minimamente aceitáveis para o coletivo. A necessidade de construir acordo em torno de objetivos partilhados leva os estudantes a reformular falas de colegas, atenuar discordâncias e mediar conflitos, práticas que consolidam competências interpessoais e sustentam a coesão do grupo ao longo das cenas.

No ensino de inglês, esses mesmos mecanismos se traduzem em oportunidades concretas de uso integrado da língua. A leitura aparece quando se interpretam descrições de cenário, pistas e regras; a escrita se materializa em diários de personagem, sínteses de decisões e pequenos trechos narrativos; a oralidade e a escuta se desenvolvem na interação em tempo real, ao descrever ações, pedir esclarecimentos, propor rotas e ajustar o curso da história. Ao articular essas quatro dimensões em torno de um propósito comum — fazer a narrativa avançar com sentido —, o *RPG* coloca a gramática e o léxico a serviço de funções

comunicativas e escolhas pragmáticas, produzindo um aprendizado contextualizado, com feedback imediato dos pares e com maior chance de transferência para situações fora da sala de aula.

Contribuição para o Desenvolvimento Integral dos Alunos

Ao integrar elementos educativos, tecnológicos e sociais, o projeto favorece a formação integral dos estudantes, preparando-os para desafios acadêmicos e pessoais enquanto aprimora o desempenho em inglês como língua adicional. O uso intencional de ferramentas digitais — inclusive recursos de inteligência artificial para ilustrações e organização de materiais — fortalece o letramento digital, ampliando a capacidade de pesquisar, avaliar e produzir conteúdos multimodais com propósito. Simultaneamente, a lógica do RPG, centrada na criação de personagens, estratégias e narrativas, reposiciona os estudantes como agentes do próprio percurso, elevando autonomia e confiança ao vincular decisões linguísticas a efeitos visíveis na história. Ao assumir papéis e habitar perspectivas distintas, a turma exercita empatia, negociação e leitura de mundo, valorizando a diversidade cultural e social de modo concreto. Desse encontro entre tecnologia significativa, autoria compartilhada e multiplicidade de vozes, emerge um ambiente inclusivo que articula desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e comunicativo em benefício da aprendizagem e da cidadania.

Impacto na Comunidade Escolar

Além dos benefícios diretos para os alunos, a implementação do projeto tem o potencial de transformar o ambiente escolar. Professores terão acesso a uma ferramenta inovadora e eficaz para engajar suas turmas, enquanto a escola se posiciona como uma instituição que valoriza a inovação pedagógica. Eventos e competições organizados em torno dos jogos podem fortalecer os laços entre alunos, professores e a comunidade, criando um ambiente mais colaborativo e estimulante para o aprendizado.

Os resultados esperados vão além da mera aquisição de habilidades linguísticas, buscando transformar a maneira como o Inglês é ensinado e aprendido. Ao promover um aprendizado significativo, colaborativo e contextualizado, o projeto visa não apenas atender às necessidades acadêmicas dos alunos, mas também prepará-los para serem cidadãos críticos, criativos e bem-preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O projeto de RPGs no ensino de Inglês representa uma abordagem inovadora e prática para superar os desafios tradicionais do aprendizado de idiomas. Ao combinar elementos de jogo com objetivos educacionais claros, este projeto não só enriquece o ensino de Inglês, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para se tornarem comunicadores eficazes e cidadãos globais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Síntese das contribuições

A presente dissertação apresentou uma arquitetura de uso do *RPG* — com ênfase em *Dungeons & Dragons* — como ambiente de ação linguística para o ensino de inglês como língua adicional no Ensino Médio e no Ensino Superior. A contribuição principal não reside na descrição de “aulas-modelo”, mas na formulação de princípios e dispositivos de design que tornam visível a relação entre dizer e consequência narrativa: objetivos duplos (linguísticos e narrativos), agência distribuída, inclusão e acessibilidade como condições de participação, mediação docente e gestão de regras orientadas à fluidez interacional, integração funcional de recursos (presencial, híbrido e remoto) e protocolos para tempo, conflitos e participação equitativa. Como desdobramento prático e transferível, o produto educacional “*Dungeons, Dragons and Dialogues*” materializa essas escolhas em suas páginas de guidelines com instrumentos acionáveis (prompts, repertórios por função, modelos de abertura e fechamento de cena, mapas de decisão, “pacote mínimo” de regras) e narrativa editorial mediada por Érry Gramwardalf, personagem que acompanha o leitor-docente do início ao fim do percurso. Evidências ilustrativas — derivadas do co-desenvolvimento com estudantes de Letras-Inglês e de implementação pontual no 2º Colégio da Polícia Militar — informaram ajustes finos de escopo e condução, sem pretensão de generalização.

Implicações para docentes e instituições

Para docentes, o material sugere um caminho de adoção progressiva: começar por episódios únicos com intenções linguístico-narrativas explícitas, estabilizar protocolos de

circulação da palavra, operar com repertórios úteis visíveis e ampliar, aos poucos, a complexidade discursiva e a distribuição assimétrica de informação entre papéis. A mediação desloca-se gradualmente de andaimes linguísticos para orientações meta-comunicativas (reformulação, checagem de entendimento, atenuação de discordância), preservando a agência discente. No plano institucional, a viabilidade da proposta depende de condições organizacionais mínimas: tempo pedagógico compatível com cenas e checkpoints, reconhecimento da natureza formativa e situada das verificações de entendimento, diretrizes de privacidade para o uso eventual de plataformas digitais, acesso a equivalentes analógicos de baixo custo e oportunidades de desenvolvimento profissional centradas em condução e manejo de conflitos. A política curricular beneficia-se de mapas de alinhamento entre competências previstas e funções comunicativas acionadas nos cenários; a gestão escolar, por sua vez, tende a ganhar com modelos de implementação em diferentes escalas (episódios, módulos, sequências), sem exigir investimentos tecnológicos onerosos. Em síntese, a adoção bem-sucedida requer que escolas apoiem tempos e protocolos de participação, enquanto docentes operam como curadores de critérios, guardiões de convivência e designers de situações em que a língua-alvo efetivamente move a história.

Caminhos futuros (pesquisa aplicada e expansão de cenários)

Do ponto de vista acadêmico, dois vetores de continuidade se impõem. O primeiro é a pesquisa aplicada, apta a examinar efeitos e limites da proposta em contextos variados. Estudos de desenho (*design-based research*), investigações observacionais de interação e análises de discurso orientadas a funções comunicativas podem oferecer evidências mais robustas sobre progressão pragmático-fraseológica, engajamento e participação equitativa, em conformidade ética e regulatória. O segundo vetor é a expansão e o refinamento do ecossistema de cenários: ampliação de “*re-skins*” temáticos para eixos cívicos, acadêmicos e comunitários; variações explícitas por nível de proficiência; desenvolvimento de pacotes mínimos para outras configurações de mesa (incluindo turmas muito grandes ou multisseriadas); e produção de artefatos acessíveis adicionais (glossários vivos multilíngues, versões “texto primeiro”, descrições alternativas de elementos visuais). Em paralelo, valem investigações sobre formação docente focada em mediação e manejo de conflitos, bem como parcerias interinstitucionais para criação de bancos abertos de *prompts* e materiais editáveis, preservando o licenciamento livre e as salvaguardas de inclusão delineadas no ebook.

Ao concluir, em seu conjunto, as contribuições teórico-metodológicas, as orientações de implementação e o produto educacional proposto compõem uma base estável — e ao mesmo tempo modulável — para que o *RPG* seja empregado como prática de linguagem situada, culturalmente pertinente e replicável. Se a experiência aqui desenhada depende, em última análise, de mediação atenta e de condições locais, ela também oferece um repertório de decisões de design que permite a docentes e instituições avançarem com segurança: tornando legível o que a língua faz, em qual direção a história anda, e sob quais acordos a comunidade aprende a falar e a decidir em conjunto.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Games and the future of e-learning**. In: TATTERSALL, A. F.; JACKSON, C. M. (eds.). *Handbook of computer-based learning*. London: Routledge, 2002. p. 473-486.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper and Row, 1990.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior**. *Psychological Inquiry*, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

DETERDING, Sebastian; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. **From gamification to “gameful” design: a framework for harnessing the power of games in non-gaming contexts**. In: *Proceedings of the 15th ACM International Conference on Interaction Design*. [S. l.]: ACM, 2011. p. 249-254.

DETERDING, Sebastian et al. **Gamification: toward a definition**. *Human-Computer Interaction*, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 117-161, 2014.

DEWEY, John. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: The Free Press, 1916.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FORNAZARI, Meggie Rosar. **Localization practices in trading card games: Magic: The Gathering from English into Portuguese**. 2014. Dissertação (Mestrado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GEE, James Paul. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HAMARI, Juho, KOIVISTO, Jonna, & SARSA, Harri **Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification**. *International Journal of Human-Computer Studies*, [S. l.], v. 69, n. 2, p. 138-154, 2014.

JENKINS, Henry. **Convergence culture: where old and new media collide**. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LONG, Michael H. **The role of the linguistic environment in second language acquisition**. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (org.). Handbook of second language acquisition. San Diego: Academic Press, 1996.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning**: theory and practice. Wakefield, MA: CAST, 2014.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

SAILER, Michael, HENSE, Jan, MANDL, Heinz, KLEVERS, Markus. **Psychological perspectives on motivation through gamification**. Interaction Design and Architecture(s) Journal (IxD&A), 19, 2013, 28–37.

SOUSA FILHO, Raimundo N. de; TOMITCH, Lêda M. B. **The use of the game Magic: The Gathering in the teaching of L2 reading**. Letrônica, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 775-788, 2018. DOI: 10.15448/1984-4301.2017.2.26398. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/26398>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SWAIN, Merrill. **Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development**. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. (org.). Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

TOMLINSON, Carol Ann. **How to differentiate instruction in academically diverse classrooms**. 3. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.