

Edularp: sentido através da arte, significado através do jogo?

Priscila Andrade Magalhaes Rodrigues^I Kyrie Moraes Chagas^{II} 

Resumo

A proposta desta pesquisa é conceituar o edularp (Falcão, 2013), “educational live action role-playing game”, termo usado também na língua portuguesa. Edularp pode ser compreendido como uma arte-jogo educativa que se propõe a criar histórias e vivências (Vigotski, 2021) enquanto promove o ensino a partir da abordagem do letramento crítico (Tílio, 2023). A metodologia deste estudo envolve a conceituação de edularp a partir não só dos autores já citados como também teoria de larp e design de jogos; a construção e narração de jogos educativos em diferentes disciplinas e contextos, e a reflexão sobre os efeitos desta proposta pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O trabalho analisa atividades feitas em três contextos diferentes: ensino básico, ensino superior e curso livre. Os resultados até agora sugerem que os alunos conseguem compreender melhor o conteúdo escolar, por vezes isolado das suas realidades, e, por meio do edularp, conseguem refletir de forma crítica sobre a sua necessidade e sua conexão com as suas vidas. Por meio da análise dos resultados conseguiu-se conceber uma melhor articulação do edularp em relação ao planejamento do curso, tal qual um modelo de sala de aula invertida.

Palavras-chave: edularp; sala de aula invertida; letramento crítico.

^I Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. E-mail: priscilaapri@gmail.com

^{II} Licencianda em Letras – Português-Inglês, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. E-mail: kyrie@letras.ufrj.br

Edularp: significance through art, meaning thought game?

Abstract

The purpose of this research is to conceptualize edularp (Falcão, 2013), “educational live action role-playing game,” a term also used in Portuguese. Edularp can be understood as an educational art-game that aims to create stories and experiences (Vygotsky, 2021) while promoting teaching through the critical literacy approach (Tílio, 2023). The methodology of this study involves the conceptualization of edularp not only based on the aforementioned authors but also on larp theory and game design; the construction and narration of educational games in different disciplines and contexts, and the reflection on the effects of this pedagogical proposal on the teaching and learning process of students. The work analyzes activities carried out in three different contexts: elementary education, higher education, and free courses. The results so far suggest that students are able to better understand school knowledge, which is often isolated from their realities, and through edularp they can critically reflect on its necessity and its connection to their lives in an engaging and captivating manner. Through the analysis of the results, it was possible to conceive a better articulation of edularp in relation to course planning, similar to a flipped classroom model.

Keywords: edularp; flipped classroom model; critical literacy.

Introdução

A proposta deste artigo é conceituar o “educational live action role-playing game”, Edularp (Falcão, 2013), termo usado também na língua portuguesa, como uma proposta de arte-jogo educativa que se propõe a criar histórias e vivências (Vigotski, 2021) enquanto promove o ensino de conteúdos das mais diferentes disciplinas e oportuniza o letramento crítico (Tílio, 2023). Edularp é, portanto, uma atividade ou metodologia pedagógica cujo processo de ensino-aprendizagem se dá por meio da vivência real de uma experiência fictícia composta por histórias, relações e sentimentos.

Na perspectiva de Vigotski (2021), a educação se faz pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores no decorrer da construção de conhecimentos por meio de mediações. O edularp, nesta visão, como uma metodologia repleta de diferentes e variados tipos de mediações, trabalha não só conteúdos e habilidades curriculares, como questões caras à abordagem histórico-cultural, além de proatividade, colaboratividade, autonomia e inteligência socioemocional.

O objetivo deste artigo é conceituar o edularp, bem como refletir sobre a potencialidade desta arte-jogo para o campo da educação, especialmente, como possibilidade didática para ensino de conteúdos em diversas áreas, desenvolvimento do letramento crítico na discência e o florescer das suas sensibilidades por meio da arte e do jogo.

Uma conceituação de larp

Atualmente, ao explicar sobre larp, muitas pessoas lembram imediatamente do *Role-playing game* (RPG), e mesmo muitas pesquisas ainda traçam a origem da prática a experimentações com RPG na década de 80, ainda que algumas reconheçam que o larp não é um tipo de RPG. Por mais que este jogo tenha tido a sua influência na criação de novas modalidades de larp, assim como na sua popularização; a origem do larp contemporâneo foi situada na fronteira entre o século XIX e o XX, a partir de um importante trabalho histórico feito por Luiz Falcão (2022) no Núcleo de Pesquisa de Larp, ou npLarp, em São Paulo. Segundo o autor,

faz-se uso da marca “contemporâneo”, pois poderíamos entender determinadas práticas lúdicas aristocráticas na França a partir do Renascimento e na Grécia antiga como formas prototípicas de larp. Isto posto, as pesquisas indicam que o larp derivou principalmente do trabalho de Jacob Levy-Moreno com o teatro da espontaneidade, um predecessor do psicodrama. Contudo, as contribuições de Viola Spolin com jogos teatrais e de Augusto Boal com o Teatro do Oprimido também foram muito notáveis. Inclusive, é muito interessante observar como as visitas que o dramaturgo brasileiro fez à Noruega e à Dinamarca contribuiriam para a criação da tradição nórdica de larp, que é hoje um dos principais polos de pesquisa desta área no mundo (Falcão, 2022).

Por muito tempo, as comunidades de praticantes de larp não conseguiam determinar onde ele terminava e começavam outras práticas. Eram necessárias mais reflexões sobre o que faz esta atividade ser o que ela é. Falcão (2013, p. 17) afirma que o “larp também pode ser descrito como uma experiência imersiva, uma vivência e um jogo relacional. E todas essas perspectivas estão corretas”. O autor ainda apresenta a definição proposta por dois expoentes da tradição nórdica de larp, Lars Wingård e Eirik Fatland (1999 *apud* Falcão, 2013, p. 17): “Um larp é um encontro entre pessoas que, por meio de seus personagens, relacionam-se umas com as outras em um mundo ficcional”. Numa tentativa de entender o fenômeno, muitas pessoas imediatamente fazem comparações com outras práticas artísticas e lúdicas que conhecem, então é importante descrever três dos elementos mais estruturantes e distintivos do larp: a participação, em maior grau comparada à interação, por exemplo; a performance, em maior grau comparada à virtualização; e a vivenciação, em maior grau comparada à enunciação. Como destaca Falcão, (2013, p. 20): “Interatividade implicaria em fazer escolhas em sistemas que prevêm quais respostas dar para essas escolhas. Participativo não. Não há um sistema definido para lidar com suas escolhas, como num jogo de computador, por exemplo. As reações do sistema são completamente orgânicas, afinal, você está lidando com outras pessoas”.

As possibilidades de tradução para “Live Action Role-Play” já foram tópico de muitas discussões dentro do meio do larp. Optamos em traduzir como “jogar com papéis ao vivo”, refletindo o conceito de *Mimicry* de Caillois (2017), que defende que uma das quatro formas de jogar é a de representação, de simulacro. “Ao vivo”, neste caso, faz referência à performance. Sarturi (2012, p. 48-50) concatena as noções de *performer* de Féral (2009 *apud* Sarturi, 2012) e Schechner (2006 *apud* Sarturi, 2012) não só ao RPG como ao *Live Action*, explicando como as operações de ser/estar, fazer, mostrar o que se faz e explicar o que se mostra estão presentes nestas práticas. A primeira operação, ser/estar, se dá com a entrada do jogador na ficção do larp através do seu personagem, que por sua vez se concretiza através da presença de e no corpo¹. A segunda, fazer, está implicada na própria noção de participação, em que você é capaz de criar e transformar a ficção por meio das suas ações de forma que não seja planejada, regrada ou estabelecida previamente. É claro que, para que essas ações tenham esse efeito, elas devem ser reconhecidas pelos outros jogadores, de onde podemos depreender a terceira operação, mostrar o que se faz. A quarta, explicar o que se mostra, é a atividade principal do “pós-jogo”, ou Resenha; que, mesmo que já fora da esfera da ficção, faz tanto parte do larp quanto do jogo em si. É nesse momento que os jogadores têm a oportunidade de processar, refletir, se apropriar e compartilhar com os outros o que foi feito. É essa nuance que faz com que Falcão (2013, p. 21) afirme que o “larp é o verdadeiro “jogo em primeira pessoa”.

Quando falamos em vivenciação, falamos de *bleed*, sangramento ou sangria. É a transferência de emoções e sentimentos entre personagem e jogador. Cecília Reis (2019, p. 4) produziu uma breve apresentação sobre sangramento no RPG, também presente no larp, em que ela o define como o fenômeno no qual “sentimentos, pensamentos e estados físicos transbordam além do contato” que existe dentro do jogo entre personagem e jogador. O que é sentido e o que é vivido enquanto se está imerso em um larp é real, mesmo que a realidade do faz-de-conta, sendo virtual, seja fictícia. Cecília (2019, p. 5) desenvolve: “um sangramento que sincroniza a psiquê de ambas as partes é um momento de catarse e uma

oportunidade ímpar de livre expressão de sentimentos. Momentos de ouro nos jogos costumam ser relacionados a sangramentos intensos.” Tendo explicitado como as pessoas desenvolvem relações e sentimentos, resta a história. James Paul Gee (2003) relata em seu livro “O que videogames tem a nos ensinar sobre aprendizagem e letramento” como ele se sentiu ao passar por essa experiência.

Então, ainda que de vez em quando, enquanto jogo eu pare para considerar o panorama geral [...], existe também um sentimento delicioso de estar no meio das coisas, olhando o mundo de baixo para cima e não da perspectiva do “olho de Deus”. Eu suponho que isso seja, novamente, parte do que significa chamar essas histórias de “histórias corporificadas” (Gee, 2003, p. 83).

Quando falamos de vivenciação e enunciação, estamos fazendo referência aos gêneros da narrativa grega. Falcão (2014) cita Aristóteles ao descrever o gênero épico a partir da presença do tempo passado, das narrativas, dos contos, dos romances, enfim, da enunciação. Por sua vez, o gênero dramático faz referência ao tempo presente, ao diálogo, à ação viva (*live action*), ou a como escolhemos denominar neste trabalho, à vivenciação. Por fim, coloca o RPG como prototipicamente enunciativo e o larp como igualmente vivenciativo. É claro que, junto do gênero lírico, ligada ao tempo subjetivo; os três gêneros formam um espectro, e diferentes exemplares de cada mídia estarão situadas em diferentes pontos desse espectro. No entanto, Prado (2022, n.p.) consegue expressar bem as diferenças entre os dois fenômenos:

Imaginando cenários medievais, futuristas, contemporâneos, mais ou menos realistas ou fantasiosos, pensamos em nossos personagens nesses espaços e, grande parte do tempo, descrevemos suas ações. “Eu tiro minha espada da bainha, levanto o escudo até a altura dos olhos e corro para proteger meus amigos” é o tipo de frase que você já deve ter falado ou escutado em alguma mesa (de RPG) pela qual já passou [...] o fato é que em um Larp você não vai simplesmente anunciar “Eu tiro minha espada da bainha, levanto o escudo até a altura dos olhos e corro para proteger meus amigos”. Você vai, efetivamente, sacar a espada, erguer o escudo e sair correndo na direção de qualquer que seja o perigo. Ou seja, em vez de narrar ou descrever as ações do personagem, você vai realizá-las com seu próprio corpo.

É a partir desse aspecto, principalmente, que podemos afirmar que larp é a expressão máxima de não ter que “imaginar como seria se tal situação acontecesse”, porque é essa prática que procura criar uma situação de forma tão afetiva, tão verossímil, que o jogador é tomado pela vivência criada. Nada poderá deixar um jogador tão próximo de forma segura de uma experiência de medo, angústia e adrenalina do que um bom larp de terror, por exemplo.

Ciente dessas nuances e perspectivas, uma das autoras deste texto, a partir de sua própria experiência, reflexão e conexão desses elementos com a filosofia da arte e do jogo, foi desenvolvendo uma definição de larp. Conceituamos larp, essa fundição da arte participativa com o jogo dramático, como uma mídia em que os seus jogadores, através do jogar com personagens, concebem uma vivência real a partir de uma experiência fictícia, durante a qual os jogadores criam e desenvolvem histórias, relações e sentimentos. Expandindo essa definição, o jogo, segundo Huizinga (2000), pressupõe-se um espaço de atuação livre, voluntária, não-habitual, ainda que limitado por regras e objetivos. No entanto, por meio de elementos como personagens, presença de corpo e ações orgânicas que não dependem da mediação de um sistema, como na interação; esse espaço se torna abrangente o suficiente para comportar não só a subjetividade da arte, mas possivelmente a da terapia², da pesquisa³ e, por fim, da educação⁴. Por conta da aproximação da ficção com a realidade por intermédio dos elementos específicos desta prática, tudo o que se vive e se sente dentro desse espaço é real, ainda que este entorno não seja. Num larp de drama, o sentimento de angústia; num larp de investigação, a relação de companheirismo com seu parceiro; num larp de fantasia, a história da salvação de uma vila pela derrota de um mal terrível; num larp em curso de didática, memórias da relação professor-aluno; tudo isso é profundamente autêntico, o que resulta numa prática catártica e significativa⁵.

Metodologia

Neste artigo, utilizamos a metodologia de “relato de experiência” proposta por Mussi, Flores e Almeida (2021). Segundo os autores, um relato de experiência

deve seguir uma estrutura organizada e reflexiva, pautada na descrição da intervenção, para garantir sua contribuição ao conhecimento científico e à prática profissional. Os resultados, portanto, apresentarão as vivências relatadas e os principais achados da experiência para o campo científico-profissional.

Para tanto, no primeiro momento, apresentamos alguns conceitos de Vigotski (2021) e Tílio (2023) entre outros autores que nos auxiliam a compreender o larp e a conceituar o edularp enquanto arte-jogo na educação. Esse esforço representa o que Mussi, Flores e Almeida (2021) recomendam na produção de relatos de experiência, ou seja, que os conceitos-chave relacionados ao tema estejam claros.

Em um segundo momento, apresenta-se seis experiências de edularp, realizadas por uma das autoras, em três contextos diferentes: ensino básico, ensino superior e curso livre, analisando-as à luz do referencial teórico construído. Além da narrativa, em algumas experiências são examinadas falas dos jogadores após a vivência, possibilitando uma compreensão sobre como o jogo opera na construção de significados para eles, mobilizando-os para a aprendizagem, que como destaca Charlot (2000), envolve uma dinâmica de movimento interna (sujeito) provocada por algo externo (o larp).

Fundamentação Teórica

larp é uma mídia que pode ser construída e interpretada a partir de diferentes áreas de conhecimento, como filosofia e design de jogos, assim como formas de artes representativas, performáticas, relacionais e participativas. Se perspectivarmos para o campo educativo, outras concepções se agregam, como os processos por meio dos quais a ludicidade e a arte instigam a aprendizagem e o desenvolvimento, como discorre Vigotski (2021). É necessário então que definamos bem a base teórica em cima da qual o edularp se sustenta, ainda mais se considerarmos que existe uma tentativa de capturar os jogos pela tendência tecnicista, incluindo o próprio edularp.

Jogos prontos e fechados, sem autoria ou ao menos intervenção do professor, sem participação (como é concebida neste artigo) ou sequer reflexão do aluno

podem relegá-los, como diz Ramos (2010, p. 195), “à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais”. A autora resume os problemas do tecnicismo em como ele reduz o comportamento humano às suas aparências, a natureza do conhecimento ao comportamento, a atividade humana a uma mera justaposição de comportamentos, sem nunca colocar em questão os próprios processos de aprendizagem. Essa tentativa de captura é criticada neste artigo, em especial, por meio de uma argumentação teórica pautada na abordagem histórico-cultural. Efetivamente, esta perspectiva explora “os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos – elementos culturais aqui devem ser entendidos como aqueles produzidos pela intervenção humana (conhecimentos científicos, éticos e estéticos)” (Ramos, 2010 p. 226). Desta forma, conseguimos vislumbrar o potencial do larp, como arte-jogo, em desenvolver esses elementos culturais, concatenando as citações de Ramos e Vigotski já expostas.

Vigotski e sua contribuição para a conceituação de edularp

Vigotski (2021) é essencial para a conceituação do edularp, especialmente pela forma como por ele é construída a ligação entre arte, jogo e desenvolvimento dentro de uma concepção pedagógica e psicológica. O autor russo postula que, em sua infância, os seres humanos possuem algumas funções psicológicas básicas que são intimamente ligadas à questão biológica. Entre elas, temos o pensamento e a linguagem, ambas numa fase pré-intelectual. Essa dualidade é desenvolvida por outra, a de estímulos internos, gerados pelas necessidades biológicas; e estímulos externos, por meio da interação do bebê com o mundo; gerando, de forma dialética, as funções psicológicas superiores que já são de um caráter sociocultural, consciente e controlado. Um exemplo notável é a síntese entre pensamento e linguagem, agora conectados visceralmente, denominado pensamento generalizante, a partir do qual o indivíduo consegue abstrair, organizar e comunicar informações. É a partir dessa nova função que se dão os desenvolvimentos subsequentes da pessoa,

por meio da mediação dos pensamentos oferecidos pelos signos compartilhados que constituem a linguagem.

A partir daí, segundo o autor (2021), temos três níveis de desenvolvimento: o real, do que um sujeito consegue fazer de forma completamente autônoma; o potencial, do que um sujeito não consegue fazer de forma alguma mas pode vir a ser capaz de fazer; e a zona de desenvolvimento iminente, um espectro entre o real e o potencial em que o sujeito consegue agir com o apoio de mediações, como instruções, gestos, memórias, sentimentos, etc. Tais suportes servem tanto para a realização da função em si quanto para a categorização mais profunda do objeto, levando ao maior domínio da atividade e eventual autonomia.

Outro importante conceito de Vigotski (2021) para a compreensão do edularp é o de interiorização, que se supõe ser o processo ideal para a estimulação da aprendizagem durante uma aula. Kravtsov e Kratsova (2021), autores críticos contemporâneos da obra de Vigotski, relatam que, apesar das suas descrições, era muito comum que pesquisadores interpretassem erroneamente essa ideia. Interiorização para Vigotski apresenta uma dualidade composta do significado, objetivo, externo e racional; e do sentido, subjetivo, interno e sentimental. Se é um processo de interiorização, ou seja, em uma aula, supõe-se que o indivíduo começa do que é externo e vai para o interno. Segundo o autor, esse processo de interiorização acontece não na aula em si, para os alunos, e sim para o professor, durante o planejamento da aula. A partir do significado, do conhecimento que ele já possui, o docente deve ir buscar no sentido do aluno, ou seja, do que o aluno já conhece das suas vivências dentro de casa, na escola, com os amigos; as conexões e mediações necessárias para que a partir destas, ele possa guiar o aluno a trilhar o caminho do sentido ao significado, ou seja: motivando e engajando o aluno no processo de construção do seu repertório e do desenvolvimento de suas funções psicológicas. No entanto, ao tentar comparar com modelos tradicionais de aula, não se percebia muita diferença, já que não havia preocupação do docente em buscar tais conexões entre o que é externo e interno e promover engajamento dos estudantes na construção do conhecimento, ignorando a própria conceituação de

Vigotski sobre o processo. Kravtsov e Kravtsova (2021, p. 31), por exemplo, apontam como:

A. N. Leontiev (1975) (insistia que o movimento parte) do significado objetivo externo da palavra ou da ação para seu sentido pessoal interno. [...] Provavelmente, é exatamente por isso que a instrução “escolástica” não conduz ao desenvolvimento e o resultado dela corresponde àquela famosa frase de um conhecido filme: “do mesmo jeito que você era, assim ficou”, apesar de todos os esforços dos pedagogos, dos responsáveis e até mesmo do esmero do próprio estudante.

Ramos (2010, p. 227-228) faz uma reflexão parecida, ainda que comparando os próprios modelos educacionais ao invés dos processos de aprendizagem. Ela afirma:

A escola tradicional, ao perder as finalidades de vista, reificou os conteúdos pelos conteúdos. A escola nova reificou os métodos em nome da criatividade e do pensamento reflexivo, independentemente dos conteúdos. Para a pedagogia histórico-crítica, conteúdo e método formam uma unidade.

Rogério Tílio: pedagogia do letramento crítico sócio interacionista

Vigotski é uma das bases teóricas para a abordagem histórico-cultural da educação. Tílio (2017) a define como uma pedagogia do letramento crítico sócio interacionista, ou seja: uma educação que mapeia os diferentes discursos e permite a sua respectiva resistência e apropriação; engajando-os por intermédio de suas diferenças, para então criar ideias de verdade, conhecimento e sociedade multifacetadas e problematizadas. Ele a situa em meio a outras práticas também tidas como “críticas”, mas que estão em maior ou menor grau defasadas em relação ao letramento crítico, como o pensamento crítico e a pedagogia crítica. Apenas o anterior não só problematiza a questão social do ensino, como também exprime uma perspectiva de alteridade, de possibilidade, mediante o engajamento, empoderamento e atuação dos educandos no mundo.

Tílio (2023), para além da conceituação, também procura realizar de forma mais concreta o letramento crítico ao pensar, por exemplo, na construção de um currículo sob essa abordagem. O que ele traz de mais importante para

o contexto deste trabalho é a diferença entre o texto e/ou atividade genuínos e alguns macrocritérios do currículo. Um objeto de estudo genuíno seria o material retirado do contexto real da forma mais fiel possível. Já o autêntico, mesmo não sendo genuíno, provoca uma reação responsiva e relevante dos interlocutores de acordo com a prática social que procuram emular naquele momento. Enquanto, idealmente, todo texto seria genuíno e autêntico, Tílio ressalta a maior relevância do aspecto autêntico, que frisa a importância da relação do interlocutor com a situação comunicativa, mais do que diferentes noções de determinismo, normatividade e “objetividade” para o uso da língua.

O autor ainda argumenta que as iniciativas de elencar critérios para a construção do currículo resultaram em listas com dezenas de itens extremamente detalhadas, o que torna a tentativa de subscrição a essas listas um esforço hercúleo, rígido e pouco passível de aplicação prática. Ele propõe então o uso de macrocritérios, que sendo mais amplos, diversos e em menor quantidade, tornariam mais realizável a construção de um currículo de acordo com as diferentes especificidades de cada contexto educativo, o que também retoma o caráter plural do letramento crítico.

Enquanto todos são relevantes para o edularp como prática pedagógica, queríamos ressaltar alguns destes elementos, por conta da percebida dificuldade de implementação e concomitantemente potencial do edularp para a realização destes macrocritérios: o multiletramento crítico e a autonomia sociocultural. Nesse primeiro aspecto, o multiletramento se desdobra nos diferentes modos de significado, culturas, mídias, discursos e processamento destes discursos. No segundo caso, trata-se tanto da construção de uma autonomia intelectual, autodidata; quanto da integração desses conhecimentos de forma a tornarem o aluno capaz de existir e agir no mundo social. Todos estes conceitos serão retomados na análise da experiência de construção e vivência do edularp, por nós analisada.

Filosofia e design de jogos: por uma compreensão da mecânica do jogo

Robin Hunicke, Marc LeBlanc e Robert Zubek (2004) sentiram a crescente necessidade de endereçar a falta de guias, estratégias e categorizações dentro da florescente indústria de videogames. Era perceptível como, independente de qual era a sua área e função na criação de um jogo, eventualmente era necessário que programadores e outros profissionais tomassem decisões importantes que afetavam a experiência do jogo para os jogadores, mas que fugiam das suas proficiências. Outras formas de design não eram suficientes para esse trabalho porque jogos não são como outras mídias, em que o seu consumo é estável e previsível. O que e como algo acontece dentro de um jogo depende de uma série de fatores que fogem do controle dos desenvolvedores, pois dependem da agência do jogador. Um novo conhecimento de design precisa reconhecer o jogo não como uma mídia, e sim como um artefato gerador de comportamentos. Então, a tentativa de organizar esse conhecimento resultou na abordagem MDA de design de jogos.

MDA é a sigla para Mechanics, Dynamics and Aesthetics, ou Mecânica, Dinâmica e Estética. **Mecânicas** são as regras do jogo, os elementos do sistema, as possibilidades de interações básicas de um jogo. Num jogo de cartas, por exemplo, são as diferentes cartas, suas funções, suas pontuações, e formas de as comprar ou devolvê-las em campo, assim como o ato de apostar ou sair de uma rodada. **Dinâmicas** são as interações do jogador com as mecânicas do jogo ou entre elas. No exemplo do jogo de cartas, seria escolher quais cartas descartar, quantas cartas comprar, assim como o blefe. Por fim, a **Estética** é a experiência gerada por meio dessas dinâmicas, como a sensação de ser um grande estrategista e manipulador ao conseguir ganhar uma rodada numa mesa de pôquer.

De acordo com os autores, essa abordagem gera muitas perspectivas interessantes, como o fato de que o jogador acessa o jogo primeiro pela Estética planejada pelo jogo, até começar a atuar dentro do jogo por meio das Dinâmicas e, por fim, conseguir isolar cada Mecânica. Para um desenvolvedor, o caminho é o contrário, visto que ele primeiro constrói o código ao redor das Mecânicas que eventualmente irão gerar Dinâmicas e, por fim, a Estética. Um jogo pode parecer muito bem construído, até o momento em que os jogadores não parecem estar

mais se divertindo. Neste momento, um designer analisa as experiências e tenta traçar o que no código do jogo acabou gerando essa frustração.

Pensando num jogo como Banco Imobiliário, os autores ressaltam que suas mecânicas fazem com que quanto mais dinheiro uma pessoa ganhe, mais propriedades ela consiga comprar e mais dinheiro consiga tirar dos outros jogadores. Dessa forma, o jogo rapidamente perde a graça para quase todos os jogadores, uma vez que este não apresenta nenhuma forma de dar uma vantagem expressiva para quem não teve a mesma sorte no começo da partida. Seria interessante, então, criar uma Mecânica que permitisse aos jogadores em pior estado conseguirem continuar a ter uma chance de ganhar, com algo como um imposto para o jogador mais rico ou alguma outra forma de equalização.

Ainda que a motivação para essa abordagem tenha vindo da indústria do videogame, Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004) dão exemplos de diversos jogos analógicos, o que subteme uma certa universalização para essa abordagem. Portanto, ela é passível de ser usada para a criação e refinamento de edularps. Esta perspectiva é especialmente útil para os fins deste trabalho pois consegue perspectivar ferramentas necessárias ao professor que desejar implementar o edularp como estratégia pedagógica, mas sente que carece das competências específicas para criar e “narrar” bons jogos como demanda o edularp.

Conceituação de edularp

O edularp se beneficia do aspecto lúdico, da proximidade da realidade, da criação de uma narrativa, do ambiente social, da segurança e da proatividade para auxiliar não só na construção crítica de conhecimento de forma geral como no desenvolvimento de diversas funções psicológicas superiores. Por exemplo, jogar um edularp que procure reproduzir determinado evento histórico facilitará o reconhecimento, análise e compreensão desse contexto daquela época, entre outros elementos, por meio das fortes associações feitas entre os diversos aspectos que compõem o jogo e o conhecimento. O educando terá liberdade para agir como

quiser, mas a história requererá o uso de conteúdos e habilidades escolares, por meio das quais o aluno poderá fazer escolhas num ambiente verossímil que serão, ao mesmo tempo e de forma benéfica, muito importantes e muito inconsequentes, visto que desencadearão diversas ocorrências drásticas dentro da realidade daquela história, mas que não produzirão efeitos negativos fora dela caso ele “erre”. Em outras palavras, o edularp pode criar um ambiente muito adequado à aprendizagem significativa. Ao fim do jogo, o aluno pode construir uma perspectiva multifacetada daquele processo histórico a partir do confronto entre a sua própria vivência, já entreposta pela sua experiência de vida; e os relatos igualmente autênticos dos outros jogadores. A partir deste esforço intelectual, o educando trabalha a sua capacidade de empatia ao se permitir a abstração de tantas visões diferentes, assim como inaugura ou aprimora a organização de pensamentos subjetivos em prol de um objeto de estudo objetivo.

Resgatando Vigotski (2021), pode-se afirmar que, por intermédio das funções psicológicas superiores, o ser humano interage com o meio: outros indivíduos, ferramentas e signos; o que o leva ao aprendizado de um conteúdo, e esse esforço dialeticamente comunicativo e introspectivo resulta no desdobramento dessas mesmas funções, gerando um ciclo virtuoso. Cada edularp irá estimular diferentes funções, mas mesmo um larp com objetivo puramente lúdico estimulará a inteligência socioemocional por conta da natureza profundamente interpessoal e sentimental do larp.

Contextualizando o edularp a partir da abordagem histórico-cultural, é plausível perceber como o edularp estimula construções multifacetadas da realidade, a partir de uma atividade profundamente genuína, desdobrada em várias multiplicidades, integradas no processamento desse larp para criar uma vivência desenvolvedora de autonomia diante dos seus pares e seus sentimentos. Podemos, de um ponto de vista hipotético, concluir que o edularp seria capaz de realizar o almejado processo de interiorização, a partir do momento que a atividade consegue, dentro da sua realidade alternativa e específica, conciliar as contribuições do jogador, escolhidas e atuadas de forma significativa e orgânica por ele mesmo;

com as demandas de conhecimento e funções daquela situação narrativa. Resta estruturar o processo de criação, planejamento, narração e análise do jogo, assim como os resultados dos edularps narrados até agora. A estrutura do edularp, em todas as etapas, é constituída de um pré-jogo, chamado Oficina; o jogo em si e um pós-jogo, chamado Resenha, que muito bem estruturados e aplicados, permitem a construção de conhecimento por parte dos estudantes envolvidos.

Resultados

Edularp em um curso de didática para licenciaturas

Foram criados e narrados diferentes edularps desde 2022. Usar a ordem cronológica para o relato dessa experiência é a melhor escolha para descrever o desenvolvimento da atividade como metodologia a partir do maior conhecimento empírico e teórico construídos desde então, a começar pelo edularp de Didática. Enquanto ele não foi o primeiro a ser concebido, foi o primeiro a ser de fato jogado.

Uma das avaliações da disciplina de Didática do curso de Letras da UFRJ, no período de 2022.1, foi uma expressão livre do que foi aprendido durante o curso. Ainda que já tivesse sido criado um plano de curso no modelo edularp para outra avaliação, decidiu-se para esta seção criar um edularp de Didática. Diante do trabalho da autora Kyrie Chagas e do seu compromisso em ser monitora voluntária da matéria no próximo período, duas professoras da disciplina a convidaram para aplicar o edularp de Didática, como foi concebido originalmente.

Já era intuito dessas professoras desafiar as noções anteriores que os alunos tinham sobre o conhecimento de Didática e seus conceitos relacionados, como aprendizagem, desenvolvimento, educação, formação e assim sucessivamente. Optou-se por fazer isso por meio do jogo. A situação narrativa é de que um grupo de alunos formados em uma escola de educação básica decide se encontrar anos depois. Cada estudante cria o seu personagem e estabelece a relação que tinha com o professor, que também será interpretado por um jogador, o que só seria revelado mais tarde. Pouco tempo depois do começo do jogo, o professor aparece, tendo sido convidado por um dos alunos que gostava dele. Ao longo do

jogo, por intermédio do narrador ou por volição de um dos jogadores, eles ativam uma mecânica de jogo em que eles constroem de forma colaborativa uma cena do passado.

O ponto-chave dessa mecânica, no entanto, é que o aluno central daquela lembrança interpreta o professor, e o jogador do professor interpreta um aluno. Isso não só dá a agência necessária ao aluno para descrever exatamente o que aconteceu de bom ou de ruim sob o professor naquela memória, como a troca de papéis permite uma compreensão maior das causas e consequências daquele evento em ambos os jogadores. Por fim, o professor também tem uma memória de natureza oposta para cada aluno que também são passíveis de serem interpretadas: se o aluno tinha uma memória triste, ele tem uma memória alegre; se era uma memória de muito caos, o professor tem uma memória de muita ordem e calma, e assim sucessivamente. Isso também colaborava para a complexidade das relações que estavam sendo construídas ali.

Até hoje esse foi o edularp mais significativo em questão do pós-jogo, visto que vários alunos decidiram entregar os relatórios solicitados, mesmo sendo opcionais. Eles relataram várias características e fenômenos hipotetizados sobre o edularp como, por exemplo, conhecimento contextualizado com as vivências do educando, como se observa na seguinte fala: “Essa troca me fez perceber como é complexo o ambiente escolar, e me fez entender o porquê de muitas atitudes que vivenciei em sala de aula com professores.” Identificaram, ainda, como o edularp é uma experiência de grande engajamento, grande significância:

“O que eu tiro de experiência é foi o quanto a atividade me marcou, quando temos essas propostas diferentes de aula, explicação e etc, isso marca muito a gente. Eu gostaria de deixar pros outros essa experiência de tentar conhecer o larp, creio que foi uma atividade que todos gostaram.” Perceberam também como as diferentes mediações constroem uma visão multifacetada do conhecimento: “Do ponto de vista do jogo em si, vivenciar um personagem com um caráter questionável somado às experiências com outros jogadores me fez refletir muito sobre a postura de um profissional da educação.” Finalmente, como desenvolve a

inteligência socioemocional e como isso ajuda na aprendizagem: “Que a interação entre os alunos torna o ambiente acadêmico mais prazeroso, fazendo com que as aulas sejam fixadas de forma leve e com maior precisão.” Este também é o larp em que melhor alcançamos os objetivos propostos dentro da abordagem histórico-crítica.

Curso livre de inglês e esgrima

Essa foi a primeira ideia a ser concebida e desenvolvida, e a segunda a ser aplicada: um curso livre que iria ensinar de forma interdisciplinar inglês e esgrima, com potencial para outras áreas do conhecimento. Além disso, também teria mais liberdade para adequar as aulas às condições ideais da metodologia, e não a metodologia às aulas. Portanto, com um curso inteiro, poderia enxergar até onde se poderia estender a prática e onde estavam os seus limites.

A situação narrativa é a seguinte: os personagens vêm de uma vila distante para trabalharem como esconjuradores para o Império de Pailand. Enquanto sua principal fonte de renda é a venda de um pó que fantasmas materializam ao serem derrotados e exorcizados, muitas vezes os locais frequentados por esses fantasmas são fonte de muitos conhecimentos e riquezas. É comportamento esperado dos esconjuradores explorarem esses locais, e o contato com os fantasmas pode fazer com que venham a reviver cenas do passado daquela comunidade. Uma aula equivale a um dia dentro do jogo, e desde o momento em que acordam até o momento em que dormem é uma oportunidade de aprendizado.

Depois de acordarem, os personagens descem até o térreo da estalagem em que estão hospedados, e se preparam para a excursão do dia. Podem falar português entre eles e alguns membros da vila que os acompanharam até ali, mas conforme o tempo vai passando, eles terão uma necessidade cada vez maior de conversar com o povo daquela cidade, que só fala em inglês. Finalmente, eles vão para um povoado no limiar da antiga capital do Império, que está completamente assombrada. Eles logo enfrentam um fantasma-guerreiro que se comporta de uma forma muito específica. Depois dele fugir, os personagens correm atrás dele

e entram numa casa, povoada por vários outros fantasmas. Cada fantasma os traz a uma cena do passado em que precisam de ajuda para resolver uma situação, relacionada a inglês ou esgrima. Independente de terem tido sucesso, o fantasma aparece sentado diante de uma mesa, dessa vez refletindo de forma mais organizada e pedindo aos esconjuradores uma descrição escrita e formalizada dos conhecimentos que tiveram de usar para resolver a situação anterior. Tendo mais conhecimento e mais essência de fantasma, eles encontram o guerreiro que estavam perseguindo e têm a oportunidade de derrotá-lo. Por fim, retornam à estalagem, discutem entre si e seus companheiros de viagem, exploram a vila e vão dormir.

Ao mesmo tempo que os alunos avançaram muito em alguns aspectos, em outros parece que estagnaram. Sentiu-se falta de uma capacidade em abstrair o conhecimento empírico que estavam construindo, assim como dificuldade em resolver virtualmente todas as situações. A impressão obtida foi de falta de exposição, ou, talvez um equívoco na proposição do larp. Ademais, pôde-se perceber algumas lacunas na aprendizagem, a partir das produções formais empobrecidas. No entanto, as respostas dos alunos à experiência foram muito positivas. Por fim, dar aula de duas disciplinas tão distantes uma da outra e sem focar tanto numa delas, mesmo que possível e com potencial, demanda um desenvolvimento da metodologia e da própria docência que foram ainda insuficientes para tal.

Conteúdo escolar: currículo, conhecimento e cultura

Depois de várias experimentações, foi necessário realizar um caminho inverso e adaptar a metodologia à realidade da educação básica pública, que é o público-alvo desta metodologia. Houve três experiências: uma aula para língua portuguesa e outras duas para língua inglesa em diferentes instituições.

A primeira aula foi planejada para a 3ª série do Ensino Médio, cujo objetivo era revisar as Figuras de Linguagem. O jogo era uma série de cenas divididas em dia e noite, no qual os dias eram passados num baile musicado, e as noites, nas casas dos respectivos personagens. O cenário era Florença do século XVI, procurando imergir os jogadores numa situação narrativa similar à obra "Romeu

e Julieta” de Shakespeare. No primeiro dia, todos os personagens iriam sentir uma forte e imediata relação emocional de qualquer natureza com qualquer outro personagem, exceto familiares, e precisariam expressar seus sentimentos, fosse a um diário, uma carta ou à própria pessoa. Tais sentimentos e suas expressões iriam levar a situações entre os personagens que seriam resolvidas conforme o larp se aproximava do seu fim. Na Resenha, pudemos perceber usos intencionais e não-intencionais de figuras de linguagem, conteúdos ali trabalhados, a fim de conseguirem se expressar e se comunicar de forma mais precisa, fiel e tocante, do que somente por meio de um uso puramente denotativo e objetivo da língua.

Na aula para inglês, o edularp servira para revisar Simple Past na 1ª série do Ensino Médio e se passava na Inglaterra, nos anos anteriores à 2ª Guerra Mundial. Os personagens eram todos amigos da mesma cidade, e uns decidiram ficar no campo, outros decidiram ir para Londres, e um terceiro grupo decidiu assumir a prestigiosa profissão de carteiros. Dessa forma, enquanto um grupo se reunia com seus amigos carteiros, lia e escrevia cartas em inglês, o outro grupo se reunia e conversava sobre as amenidades da vida. Eles foram recebendo rumores sobre a guerra, até que o grupo da cidade foi pego no primeiro bombardeio a Londres, e tiveram que sobreviver até o abrigo antibombas. Para o fim do jogo, todos se reuniram de volta no norte da Inglaterra, abrigados pela guerra. Na Resenha, todos constataram o sentimento de grande felicidade ao receber uma carta sabendo da vida de um amigo e de como estava a sua vida, e de como o Simple Past é essencial para essa situação comunicativa.

Por fim, o terceiro edularp se tratava de uma revisão de Relative e Reflexive Pronouns para o 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse jogo, os alunos foram divididos em três grupos: um era composto por cientistas indo investigar um fenômeno sobrenatural num lugar completamente tomado pela natureza, outro era composto pelas inconsciências desses pesquisadores tomando forma física, e um terceiro era composto pelos fantasmas de uma cidade que foi aniquilada por esse fenômeno sobrenatural. Era um larp de investigação, em que boa parte das informações tinha que ser passada de um grupo até outro por meio de “Wh-

questions” e entregues por meio de frases usando relative pronouns. Durante o jogo, a turma conseguiu trabalhar bem em equipe, o que reforçou um dos objetivos dessa pesquisa, que era criar um edularp que fomentasse as habilidades interpessoais da turma, visto que o seu ambiente social era muito fragilizado. Durante a Resenha foi constatada principalmente a vontade de continuar jogando, uma vez que a duração prevista para o jogo não foi o suficiente para terminar toda a sua história.

Recapitulando os resultados, tivemos experiências com sucesso pleno e experiências com sucesso parcial. Neste sucesso parcial, para além das dificuldades usuais como as condições subótimas de trabalho do profissional docente, podemos destacar a falta de cumprimento de diferentes objetivos pedagógicos em diferentes ocasiões, como a construção de conhecimentos específicos, desenvolvimento de funções específicas, e uma divisão natural entre larpS que antecederiam ou sucediam a exposição ao conhecimento. Portanto, devemos nos atentar às diferenças entre a ocasião com êxito pretendido e às outras práticas.

Análise

Os edularps realizados evidenciam “exemplos de métodos que auxiliam o professor na mediação entre o aluno e os saberes – no espaço da sala de aula como comunidade de aprendizagem –, transformando processos episódicos de aprendizagem em práticas autônomas de construção de conhecimento para o aluno” (Bannell *et. al.*, 2016). O edularp do curso de didática foi especialmente fiel a essa ideia, a partir do momento em que os alunos passaram a enxergar o resto do curso mediados pela experiência desse larp, investidos pela experiência pessoal a entender a tragédia criada e exposta pelo jogo. Mesmo nesse caso, eventualmente notou-se a falta de um elemento que elaborasse e fixasse essa construção de conhecimento.

Vigotski(2021)discorreusobre como a chave da transição do desenvolvimento proativo para o reativo estava no processo de interiorização para a aprendizagem.

Ao fim de cada edularp, ao mesmo tempo que eram percebidos muitos efeitos positivos, eram percebidas muitas lacunas, como se o trabalho tivesse sido feito pela metade. Ora como se faltasse agora falar mais do assunto, ou como se eles ainda não tivessem jogado o suficiente.

Foi a partir desta reflexão que se percebeu uma dualidade nos edularps: eles normalmente serviam ou como introdução ao conteúdo ou como forma de atividade prática deste. Se pensava que a exposição poderia ser virtualmente nula com a quantidade e qualidade de mediações nos jogos, ajudando os alunos a raciocinarem as informações que faltavam para resolver os problemas. Com o aprofundamento em Vigotski e o reconhecimento da sala de aula invertida⁶ como uma opção de estruturação para a prática no cronograma escolar, finalmente foram constatadas as potências e limites do edularp, a partir das quais pode-se melhor definir os parâmetros desta metodologia. Portanto, podemos pensar em um edularp-gancho antes de uma exposição, síncrona ou assíncrona, seguido de um edularp-prática, que pode ele próprio e/ou seu relato servir como avaliação.

Sem essa noção, foi mais difícil estabelecer uma conexão entre o design dos edularps e os objetivos pedagógicos propostos⁷. O edularp-gancho deve possuir propostas narrativas e/ou mecânicas que tanto facilitem o acesso do aluno aos seus conhecimentos prévios quanto os façam perceber que podem lidar de inúmeras formas diferentes com a situação em questão. Desta forma, eventualmente se cria uma estética que envolve abertura e fascinação pela realidade, que os motive efetivamente para as “práticas autônomas de construção de conhecimento” de Bannell, R. et. al., que os oriente em direção ao significado a partir do sentido que se construiu ali. Enquanto isso, o edularp-prática deve possuir os elementos supracitados que chamem mais diretamente pela intervenção do discente a partir dos conhecimentos e funções que começaram a ser desenvolvidos. Naturalmente, assim se cria uma estética não mais de curiosidade por um mistério, e sim de agência e assertividade pela sua participação na resolução de uma situação profundamente afetiva dentro da ficção do jogo, em que o sentido da palavra e da ação alcançam a maturidade dentro da subjetividade do aluno.

Isso explica o sucesso do edularp do curso de Didática, que comparado aos outros larpS, foi o que foi mais encaixado dentro desse paradigma, a partir da sua concepção como uma “aula introdutória”. Trocar de personagem durante as memórias os fizeram repensar todas as suas experiências em sala de aula. O edularp de inglês e esgrima carecia de gancho e de exposição, o que explica a tremenda dificuldade dos alunos em relação às situações de jogo propostas. Na memória de cada fantasma, eles foram imediatamente chamados a ajudar sem o preparo adequado para tal, gerando um sentimento maior de inadequação do que de assertividade. Os edularps na educação básica eram todos de prática, mas careciam o sentimento de agência por conta da falta de conexão daquela situação com o que foi desenvolvido anteriormente, seja pela estranheza com o edularp em si, seja pela falta de um edularp-gancho. Enquanto é natural que se use o tempo verbal do passado em cartas, isso era pouco desenvolvido pelo resto da trama e das mecânicas, ainda que, por outro lado, tenha sido desenvolvido o suficiente para os alunos se sentirem intensamente impactados pelas cartas e tenham entendido a relação dessa experiência com o conteúdo escolar.

Conclusão – edularp: sentido através da arte, significado através do jogo? Algumas considerações

Com essa estruturação do edularp, a conexão entre a ludicidade, a arte e o processo de desenvolvimento ficam ainda mais evidenciados. Num jogo desafiante e engajador, o jogador não desiste diante da dificuldade. Ele busca guias, pratica jogadas específicas, conversa com outros jogadores até ficar à altura do que o próprio jogo já espera dele, pois o jogo também não desiste do jogador. Gee (2003, p. 6) descreve bem esse fenômeno e o seu potencial educativo quando afirma:

Se você pensar a respeito, você vai perceber que tem algo Darwiniano acontecendo aqui. Se um jogo, por qualquer motivo, tem bons princípios de aprendizado construídos em seu design, isto é, se ele facilita o aprendizado de formas positivas; então ele é jogado e pode vender muitas cópias, se ele também é um bom jogo. Outros jogos podem construir em cima desses princípios, e talvez os elevar um degrau. Se um jogo tem princípios ruins de aprendizado construídos no seu design, então ele não será aprendido

ou jogado e não vai vender bem. Seus designers vão procurar trabalho em outro lugar. No fim, então, videogames representam um processo, graças ao que Marx chamou de “criatividade do capitalismo”, que leva a designs cada vez melhores para aprendizados, e de fato, bom aprendizado de coisas difíceis e desafiadoras.

Ao contrário de um videogame, no entanto, o edularp é idealmente criado pelo próprio professor que irá narrá-lo, poderá partir dos interesses de seus estudantes para a construção do mesmo, além de se manter passível de intervenções desse docente durante qualquer momento do processo, o que, junto do caráter participativo, dá muita agência tanto ao professor quanto ao aluno no processo de aprendizagem construído ali colaborativamente.

O campo da didática enquanto “a ciência do ensino, a arte do ensino, uma teoria da instrução, uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares” (Pimenta *et al.*, 2013, p. 59), potencializa a compreensão do edularp enquanto proposta didática contextualizada, crítica e que agrega sentido aos processos de ensino e aprendizagem para os estudantes.

Buscamos aqui sua conceituação e apresentar algumas de suas potencialidades pedagógicas, mas destacamos a necessidade de mais investigações sobre edularp, enquanto arte-jogo, para o campo educacional.

Referências

BALZER, M.; KURZ, J. Learning by playing: larp as a teaching method. *Nordic Larp*, Finland, 4 mar. 2015. Disponível em: <https://nordiclarp.org/2015/03/04/learning-by-playing-larp-as-a-teaching-method/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BANNELL, R. I.; *et. al.* *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016. 160 p.

BARTENSTEIN, L. Larp in cognitive behavioral therapy: making larp a standard method. *Nordic Larp*, Finland, 22 abr. 2022. Disponível em: <https://nordiclarp.org/2022/04/22/larp-in-cognitive-behavioral-therapy-making-larp-a-standard-method/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de Maria Ferreira. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

DIAKOLAMBRIANOU, E. *The psychotherapeutic magic of larp*. *Nordic Larp*, Finland, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://nordiclarp.org/2021/04/19/the-psychotherapeutic-magic-of-larp/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

FALCÃO, L. larp e RPG de mesa: onde acaba um e começa o outro? *Blog Luiz Falcão*, São Paulo, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://luizfalcao.blogspot.com/2014/06/larp-e-rpg-de-mesa-onde-acaba-um-e.html>. Acesso em: 24 abr. 2025.

FALCÃO, L. *Live! Live Action Roleplaying: um guia prático para larp*. 2. ed. São Paulo: Secretaria da Cultura, 2013.

FALCÃO, L. RPG além das caixas. 06 nov. 2022. Apresentação de slides. Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/17DSb3y3CmDudSSeoG-SqcSjgQaHRJ9EaEXw5GXMupMI/edit?usp=drivesdk>. Acesso em 18 nov. 2023.

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

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção Debates, v. 90).

HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBEK, R. *MDA: a formal approach to game design and game research*. 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4575137/mod_resource/content/2/MDA_traduzido.pdf. Acesso: 10 mar. 2024.

KENNY, R. F.; GUNTER, G. A. Factors Affecting Adoption of Video Games in the Classroom. *Journal of Interactive Learning Research*, Waynesville, v. 22, n. 2, p. 259–276, 2011. Disponível em: <https://rkenny.org/6507/jillr.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KRAVTSOV, G. G.; KRATSOVA, E. E. A inter-relação instrução e desenvolvimento: Problemas e perspectivas. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MARQUES, L. S. A sala de aula invertida no Ensino Superior: uma experiência nas aulas de língua alemã. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 25, n. 47, p. 13-36, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pg/a/FxNpxqfWbnmn5YGNybyBk4n/#>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PIMENTA, S. Get. al. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52, jan./mar. 2013.

PRADO, L. RPG e LARP: qual é a diferença? *RedeRPG*, 12 abr. 2022. Disponível em: <https://www.rederpg.com.br/2022/04/12/rpg-e-larp-qual-e-a-diferenca/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

RAMOS, M. N. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; UFRJ, 2010.

REIS, C. Sangramento em RPG. *Medium*, 3 abr. 2019. Disponível em: <https://medium.com/matilha-da-garoa/sangramento-em-rpg-fa96c7531c78>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SARTURI, A. *Quando os dados (não) rolam: jogo, teatralidade e performatividade na interação entre o ROLEPLAYING GAME e o Process Drama*. 2012. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOARES, M. S. S. *Abordagem Junguiana e o LARP (Live Action Role-Play): o mito do herói*. 2016. Monografia (Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, C. M. *Sociologia no ensino médio: o LARP como ferramenta pedagógica na aprendizagem de perspectivas clássicas sobre trabalho*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

TÍLIO, R. Curriculum and teaching materials in foreign language teaching: reflections and presentation of a proposal. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 44, n. 1, 2023.

TÍLIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente?. In: JESUS, D. M. *Perspectivas críticas no ensino de línguas: Novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento*. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

WALDRON, E. L. Larp as Performance as Research. *Analog Game Studies*, New York, 1 ago. 2014. Disponível em: <https://analoggamestudies.org/2014/08/larp-as-performance-as-research/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

Notas

- ¹ É importante frisar o papel do corpo na performatividade presente no larp, ainda que este seja óbvio para o jogador tal qual o é para um dançarino ou um ator. Durante o jogo, é possível reproduzir o território em que se vive o personagem, assim como as suas relações sociais; o larp é, afinal, uma transposição da vida real para dentro da ficção, onde é elaborada e transformada, antes de ser transposta de novo para fora com o fim do jogo. Enquanto Huizinga (2000) e Caillois (2017) trazem argumentos para tal em relação ao jogo de forma geral, Sarturi (2012) os conecta com outros autores para falar especificamente de larp, ao qual chamava na época apenas de Roleplaying Game.
- ² Soares (2016), Diakolambrianou (2021), Bartenstein (2022)
- ³ Waldron (2014)
- ⁴ Sarturi (2012), Balzer e Kurz (2015), Souza (2020).
- ⁵ Todas as fontes citadas nas notas anteriores trazem em algum momento essas fortes descrições da prática, seja pela experiência pessoal dos autores ou dos relatos citados de forma direta ou indireta em seus textos.
- ⁶ A “aula invertida”, estratégia didática que fomenta a autonomia e engajamento dos estudantes com o seu processo de ensino, inicia-se fora do espaço de ensino. Dentro da sala de aula, o foco é uma aprendizagem dinâmica e participativa por meio da combinação com outras metodologias ativas, como o edularp. De acordo com Marques (2022, p. 27), “flipped classroom ou sala de aula invertida é um modelo híbrido de ensino, no qual, fazendo o movimento contrário ao modelo de aula tradicional, a aprendizagem se inicia de maneira autônoma, na casa do aluno ou em seu ambiente de estudo particular”, quando o estudante terá contato pela primeira vez com o conhecimento a ser aprofundado,

e, posteriormente, ter o encontro com o professor. A sala de aula invertida se orienta num modelo de três fases: assíncrono, síncrono e assíncrono novamente. Uma fase de exposição, de prática e de revisão.

- ⁷ Kenny e Gunter (2011) relatam um problema parecido na aplicação de vídeogames em sala de aula. Alguns dos textos sobre edularp citam esse problema, mas não o desenvolvem em suas análises.

Recebido em: 15 de julho de 2024

Aprovado em: 11 de fevereiro de 2026