



O uso do role-playing game (RPG) como ferramenta para o ensino das práticas de oralidade

The use of role-playing games (RPG) as a tool for teaching oral practices

Darlane Kelly Barbosa Jardim¹
Regina Celi Mendes Pereira²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar as contribuições do Role-Playing Game (RPG) no ensino da oralidade em Língua Portuguesa. A pesquisa foi desenvolvida com base numa experiência com o RPG realizada de forma remota, durante o período pandêmico, em que foi analisada uma partida conduzida com participantes voluntários. O estudo teve como referencial teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com ênfase nos conceitos de Bronckart (1999) sobre os parâmetros do contexto de produção textual, os elementos da infraestrutura do texto e dos mecanismos de textualização. A análise permitiu observar que os participantes mobilizaram estruturas narrativas, mecanismos de coesão, estratégias argumentativas e turnos de fala, promovendo a construção de enunciados orais planejados e contextualizados. Os resultados apontam que o RPG, quando inserido com intencionalidade pedagógica, pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade na escola, ao favorecer a autoria, a argumentação, a criatividade e a participação ativa dos estudantes.

Palavras-chave: Oralidade; RPG; Língua Portuguesa; ISD; Metodologias Ativas.

ABSTRACT: This article aims to investigate the contributions of Role-Playing Game (RPG) to the teaching of oral language in Portuguese classes. The research was developed through a remote RPG experience conducted during the pandemic period, in which a game session with volunteer participants was analyzed. The study is theoretically grounded in Sociodiscursive Interactionism (SDI), with emphasis on Bronckart's (1999) concepts of textual production contextual parameters, the infrastructure textual elements and the textualization mechanisms. The analysis revealed that participants mobilized narrative structures, cohesion mechanisms, argumentative strategies, and turn-taking, promoting the construction of planned and contextualized oral utterances. The results indicate that RPG, when used with pedagogical intentionality, can contribute to the development of oral skills in school by fostering authorship, argumentation, creativity, and active student participation.

Keywords: Orality; RPG; Portuguese Language; ISD; Active Methodologies.

Introdução

O ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, em contextos escolares tradicionais, ainda é marcado pela ênfase na correção de desvios linguísticos e pelo foco em registros coloquiais, sem que se priorize o desenvolvimento intencional da oralidade. Essa abordagem, segundo estudiosos da área, limita a atuação do estudante como sujeito

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: darlane.kelyy@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5989-4296>.

² Doutora em Letras. Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: reginacmps@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5538-035X>.



participativo no processo de aprendizagem. Nesse cenário, o Role-Playing Game (RPG) apresenta-se como uma proposta didática inovadora, por permitir a criação de situações comunicativas reais ou simuladas em que os participantes precisam interagir, argumentar e negociar sentidos oralmente.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar as contribuições do RPG no ensino da oralidade em Língua Portuguesa. De forma específica, busca-se analisar a aplicabilidade dessa prática para o favorecimento de situações orais planejadas e sua inserção em metodologias centradas na ação dos estudantes.

A análise desenvolvida está ancorada nos pressupostos do ISD, especialmente nos parâmetros do contexto de produção textual e na infraestrutura dos textos propostos por Bronckart (1999), que possibilitam compreender a relação entre linguagem, ação e contexto na construção dos gêneros orais mobilizados durante a prática do RPG.

Metodologia

Esta pesquisa é de caráter exploratório, com abordagem qualitativo-interpretativista (Gil, 2008), voltada para a análise de práticas discursivas em um ambiente simulado de ensino-aprendizagem. Foram utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e participante (Prodanov; Freitas, 2013), com foco em observar as potencialidades do RPG como estratégia metodológica ativa para o ensino da oralidade.

A pesquisa foi desenvolvida durante o período da pandemia da COVID-19, o que impossibilitou a realização da experiência em instituições escolares. Diante desse contexto, optou-se por conduzir a partida de RPG de forma remota. Além das restrições sanitárias, enfrentou-se também a dificuldade de encontrar escolas que pudessem acolher a proposta metodológica, considerando que o RPG exige mais de um encontro para seu pleno desenvolvimento, o que demanda maior disponibilidade de tempo e permissão da instituição de ensino à prática da atividade.

Participaram da pesquisa quatro indivíduos, incluindo a pesquisadora, todos adultos, voluntários e com escolaridade mínima de ensino médio completo. A partida de RPG ocorreu por videoconferência (Google Meet), durante o contexto pandêmico, utilizando o sistema 3D&T Fastplay. Para simular as ações no jogo, foi empregado o aplicativo Firecast, que permite a rolagem virtual de dados (elementos característicos da mecânica do RPG). As interações orais ocorridas durante a partida foram registradas em áudio e transcritas, compondo o corpus da pesquisa, que foi analisado com base nos parâmetros do ISD.



Com base nos elementos da arquitetura textual (Bronckart, 1999), foram definidos quatro eixos principais de análise: Da infraestrutura, os tipos de discurso (narrativo e interativo) e elementos da sequência narrativa; dos mecanismos de textualização, os elementos de coesão verbal, nominal e de conexão (operadores lógico-argumentativos). Esses aspectos foram observados nos excertos transcritos da partida, em especial na identificação de marcas linguísticas que revelassem planejamento discursivo, negociação de turnos de fala, construção de sentidos e adequação ao contexto comunicativo do gênero textual envolvido.

As práticas de oralidade nas aulas de língua portuguesa

Em muitos contextos escolares, o silêncio dos estudantes é ainda interpretado como sinal de disciplina e atenção. No entanto, essa prática pode comprometer o desenvolvimento da oralidade. Como apontam Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 10): “dizemos que os alunos estão perdendo sua capacidade de expressão, mas não deixamos que a exercitem na escola, buscando seu silêncio como manifestação de disciplina e concordância.”.

Além disso, pesquisas indicam que a compreensão dos docentes acerca das práticas de oralidade e do trabalho que realizam em sala de aula não capacita os estudantes a fazerem uso adequado da modalidade oral da língua.

Antunes (2003), em seu livro *Aula de Português: Encontro & Interação*, afirma que os usos orais da língua são pouco trabalhados na escola e, quando o são, o foco recai sobre a avaliação dos erros gramaticais percebidos na fala dos estudantes. Isso ocorre porque se tem a concepção de que a oralidade deve ser analisada com base nos parâmetros da escrita e da norma padrão do português. Além disso, a autora aponta que as atividades tendem a enfatizar os gêneros orais que reproduzem os registros mais espontâneos da fala, sem um trabalho intencional, direcionado e consistente.

As reflexões de Antunes (2003) estão em consonância com o que apontam Azevedo e Galvão (2015) em sua pesquisa. Por meio de entrevistas com docentes, as autoras constatam que a compreensão do ensino da oralidade ainda se associa majoritariamente a atividades como conversas informais ou debates, sem um planejamento específico que contemple os diferentes gêneros orais presentes nas práticas sociais.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 25), “a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”. Nesse sentido, a fala deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo: a oralidade. Como destaca o autor, “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta em



diversas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora.” Assim, o ensino dessa modalidade não deve se limitar à identificação de erros na fala, tampouco prescindir de um planejamento pedagógico intencional e estruturado.

Diante disso, buscou-se apresentar um jogo que expusesse os discentes a contextos nos quais pudessem atuar como participantes ativos da aprendizagem, levando-os a utilizar a oralidade em diferentes situações interacionais e em diversas formas de manifestação oral, desde as mais cotidianas até as mais formais.

RPG: conhecendo o gênero e a sua possibilidade de aplicação em sala de aula

O Role-Playing Game (RPG) surgiu em meados de 1974, nos Estados Unidos, criado por Gary Gygax e Dave Arneson, com o sistema intitulado Dungeons & Dragons. Em 1985, o RPG foi introduzido no Brasil por meio da série de aventuras solo Aventuras Fantásticas, publicada pela Editora Marques Saraiva (Marcatto, 1996, p. 15).

Em uma partida, os participantes constroem narrativas colaborativas ao interpretar personagens, enquanto um jogador assume o papel de Mestre, responsável por conduzir a trama e ambientar as cenas.

Embora o RPG guarde semelhanças com o teatro, ele se distingue por permitir a criação espontânea de histórias, elaboradas pelos próprios jogadores, com amplo espaço para a improvisação. A imaginação e a criatividade são centrais no desenvolvimento da experiência narrativa.

No contexto educacional, essa prática é conhecida como RPG pedagógico (Amaral, 2013), e possibilita que os estudantes se envolvam com situações-problema em cenários fictícios, nos quais precisam aplicar de forma contextualizada os conhecimentos adquiridos nas disciplinas.

O professor, nesse processo, pode adaptar diferentes sistemas e regras para o ambiente escolar, promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e conectada à realidade dos alunos. Como afirma Marcatto (1996, p. 47), “o RPG possibilita a vivência do conteúdo. Essa riqueza garante o interesse do aluno.”. Diante disso, a proposta deste trabalho é analisar o uso do RPG como estratégia didática para a promoção da oralidade, explorando seu potencial para criar situações comunicativas que exigem planejamento, escuta e argumentação.



Os parâmetros sociosubjjetivos de produção do RPG e o exercício da oralidade

Para que a modalidade oral se torne um objeto de ensino escolar, é importante que ocorra por meio de gêneros textuais (Schneuwly, 2011). Desse modo, as análises da partida de RPG buscam apresentar as características próprias do gênero e outras especificidades do jogo que contribuem para a aplicação na escola com a finalidade de favorecer as práticas de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Para Bronckart (1999), a produção de um gênero ocorre com base em modelos que o agente produtor tem em mente que melhor se adequará à situação comunicativa. Para isso, ele precisará mobilizar conhecimentos prévios de mundo de duas formas: a primeira forma, refere-se aos parâmetros físicos de produção; a segunda, está relacionada aos parâmetros sociosubjjetivos que influenciam a produção dos gêneros de textos. Essas formas indicam o que o teórico chama de contexto de produção, que é determinado por fatores que estão divididos em dois conjuntos: mundo físico e mundo social.

De acordo com Bronckart (1999), o contexto físico, trata do lugar de produção, o momento da produção, o emissor e o receptor. Já no contexto social, que pode ser dividido em social e subjetivo, têm-se: o lugar social, a posição social do emissor e a do receptor e o objetivo da interação.

Diante do exposto acima, o contexto físico de produção no RPG de mesa pode se constituir em qualquer ambiente que favoreça a interação entre os jogadores, a rolagem de dados e o preenchimento das fichas de personagem. Nesse tipo de prática, os participantes exercem simultaneamente os papéis de emissor e receptor, uma vez que constroem a narrativa coletiva ao mesmo tempo em que escutam, compreendem e reagem aos enunciados dos demais.

Quanto ao contexto social, a dinâmica do jogo organiza-se a partir do papel do Mestre — responsável por conduzir a trama e criar os desafios — e dos demais jogadores, que interpretam personagens com liberdade para executar ações próprias, desde que coerentes com o universo ficcional proposto. O principal objetivo da narrativa é desenvolver aventuras, o que exige tomada de decisões, resolução de conflitos e cooperação verbal entre os participantes.

O jogo possibilita que o leitor interaja com a narrativa. Assim, enquanto o participante acompanha o enredo, também atua como autor, pois, por meio de suas ações, pode definir os rumos da história. Conforme assevera Santos (2019, p. 31): “ao mesmo tempo, ele lê a situação construída por todos os jogadores e escreve.” Nesse sentido, a pesquisadora propõe o trabalho com o gênero textual narrativa de aventura desenvolvido a partir das partidas de RPG.



Segundo Barbosa e Rovai (2012), a narrativa de aventura descreve ações vividas por personagens que enfrentam situações surpreendentes, sendo comumente identificados como heróis. Para as autoras, a ação é o elemento central desse tipo de narrativa, já que o herói enfrenta desafios diversos e precisa superar obstáculos para vencer o perigo. A experiência com o RPG realizada nesta pesquisa evidencia essas características, conforme será demonstrado nas análises.

A jogadora Rafaela³ escolhe interpretar Merida, personagem conhecida por sua habilidade com arco e flecha e por sua coragem. O jogador Caio opta por Asta, protagonista de uma animação asiática. Já Felipe interpreta Itachi, também oriundo de uma animação japonesa. O participante Rafael atua como Mestre da partida, assumindo a função de narrador da história e responsável por controlar personagens coadjuvantes, antagonistas e figurantes.

Para apresentar os dados obtidos a partir do texto produzido na partida de RPG, é necessário situar a concepção do ISD sobre a estrutura textual. Segundo Bronckart (1999), o texto organiza-se em três camadas superpostas, que constituem o chamado folhado textual: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A camada mais profunda, a infraestrutura, diz respeito à organização global do texto, enquanto os mecanismos de textualização correspondem às regras de conexão entre os enunciados, incluindo a coesão nominal, verbal e a conexão.

Com base nessa perspectiva, observa-se que o Mestre inicia a partida apresentando os parâmetros do contexto de produção (Bronckart, 1999), ao descrever a situação inicial e ambientar os personagens no cenário ficcional.

Quadro 1 – Exemplo 01

Mestre: vocês são personagens de animações diferenciadas e estúdios né... diferentes... e::: ocorre que durante a época que vocês estão residindo né:: esse momento... uma espécie de megavírus que vocês não entendem como funciona... vocês não sabem de onde veio... como aconteceu... ele destruiu alguns cenários de animações e também espalhou vários personagens por lugares né:: porque vocês são de animações completamente distintas e participam de estúdios completamente diferentes... vocês não se conheciam mas vocês acabaram sendo lançados né:: por esse vírus num mesmo lugar... agora... nesse exato momento... vocês estão meio que acordando... vocês acordam num lugar que vocês não reconhecem... uma espécie de mundo... terreno totalmente arenoso... onde faz muito calor apesar de vocês não sentirem isso como né:: como humanos... vocês sabem que ali é um lugar quente pela temperatura e pelo ambiente em si... faz um sol que tá torrando e::: vocês tão no meio dessa areia né::

Fonte: elaboração própria

³ O nome dos jogadores será substituído por nomes fictícios para preservar a identidade de cada um.



Além dos elementos referentes ao conteúdo temático, a exemplo das personagens, cenário, temporalidade etc., é possível perceber, no excerto acima, que o Mestre mobiliza uma sequência narrativa com elementos do tipo de discurso narração, pois os verbos predominam no pretérito e indicam ações já ocorridas: “ele destruiu”, “espalhou”, “vocês não sabiam”, “vocês foram lançados”. Esses verbos constroem uma base para o enredo, que se desenvolve com base em um evento perturbador: o surgimento de um “megavírus”.

De acordo com Bronckart (1999), os textos podem ser classificados com base em dois grandes mundos discursivos: a ordem do narrar e a ordem do expor. Os textos da ordem do narrar dizem respeito a ações e acontecimentos vivenciados por personagens em um universo ficcional, construído fora da realidade imediata da produção textual. Ou seja, esse tipo de texto não está vinculado diretamente ao mundo ordinário dos sujeitos da interação, mas sim a um enredo criado, com tempo, espaço e personagens próprios. Já os textos da ordem do expor estão relacionados à apresentação de ideias, informações ou argumentos, geralmente ligados ao contexto do próprio locutor.

Além disso, os textos se organizam com base em duas coordenadas de ação que ajudam a estruturar seu conteúdo temático: as coordenadas disjuntas e conjuntas em relação ao mundo ordinário da linguagem. Um texto é disjunto quando os eventos narrados estão distantes do tempo, espaço ou identidade do locutor, como nas narrativas ficcionais. Já um texto é conjunto quando há participação direta dos sujeitos na situação enunciativa, como em relatos pessoais, opiniões e instruções. Essas coordenadas orientam como o texto é construído e como os interlocutores se relacionam com ele.

Associado aos elementos do contexto de produção, Bronckart (1999) apresenta o conceito de instância de agentividade, que diz respeito à forma como o enunciador se posiciona em relação à ação de linguagem. Segundo Pereira (2009, p. 122), há dois tipos principais: a relação de implicação, em que “o texto implica os parâmetros da ação de linguagem, há referências dêiticas expressas integradas ao conteúdo temático”; e a relação de autonomia, na qual esses elementos estão ausentes, sem comprometer a interpretação do texto.

No excerto analisado, observa-se que o enunciador — o Mestre — alterna entre essas duas formas. Em certos momentos, ele assume uma postura autônoma, distanciando-se da situação comunicativa e apresentando os fatos de maneira descritiva e impessoal, como em: “vocês não sabem de onde veio... como aconteceu...”. Já em outros trechos, há marcas de implicação, com o uso de verbos no presente e expressões dêiticas que aproximam os interlocutores da cena: “vocês acordam num lugar que não reconhecem”, “vocês estão no meio



dessa areia". Esse envolvimento direto dos participantes, típico da implicação, contribui para intensificar a imersão narrativa e reforça o caráter interativo da produção textual.

Observou-se também a presença da sequência narrativa, conforme descrita por Bronckart (1999). A estrutura da narrativa de aventura foi respeitada com suas fases bem definidas: Situação inicial, quando os personagens são transportados para um mundo ficcional desconhecido; Complicação, com o surgimento de uma tempestade de areia; Ações desencadeadas, incluindo o encontro com um ancião, a ajuda de um mercador, os desafios enfrentados num templo e a perseguição de um monstro; Resolução, com a abertura de uma porta que garante a saída; e, por fim, a ausência da Situação final, uma vez que os jogadores optaram por continuar a narrativa em outro momento. A progressão dessa sequência demonstra que os jogadores compreendem intuitivamente a lógica da organização narrativa e conseguem reproduzi-la por meio da linguagem oral.

Além da estrutura narrativa, o trecho apresenta os mecanismos de textualização, como o uso recorrente de expressões coesivas ("né", "e:::", "porque", "como"), que garantem a continuidade temática e organizam logicamente os enunciados. Tais elementos indicam um discurso espontâneo, com traços de oralidade marcantes, como pausas alongadas, retomadas e hesitações, o que reforça o caráter interativo da produção textual oral. Além disso, o jogador utiliza recurso argumentativo em sua fala para introduzir uma nova informação ou argumento no seguinte trecho: "vocês não se conheciam antes... porque vocês são de animações completamente distintas e participam de estúdios completamente diferentes...".

A partida traz outros momentos em que os jogadores precisam usar operadores lógico-argumentativos e lógico-temporais para apresentar a ideia que estão trazendo e a coerência organizacional, do texto, como no trecho a seguir:

Quadro 2 – Exemplo 01

Caio: então seria bom que você acessasse algum... algum prédio aqui da cidade... e eu e esse cara estranho nos arriscássemos... porque você não estaria em segurança... ficaria na retaguarda...
Mestre (representando coadjuvante): vamos fazer o seguinte... já que vocês querem ir para a planície de (Samour)... vocês querem ir embora pra casa... porque né:: não querem ficar aqui... a gente pode fazer um combinado... então vocês vão me ajudar enquanto eu ajudo vocês... eu tenho uma pessoa adequada pra fazer essa viagem com vocês... porque eu mesmo não vou né:: pois tenho que trabalhar...

Fonte: elaboração própria

Como apontam Machado e Pereira (2009, p. 139), citando os estudos de Bronckart (1999), "em relação à coesão nominal, o autor refere-se aos mecanismos que permitem a introdução de informações (argumentos) e a retomada (remissão) dessas informações na



progressão textual.”. Na partida analisada, os participantes mobilizaram esse recurso discursivo ao apresentar ideias, retomá-las com expressões anafóricas e recorrer a marcas de coesão que mantiveram o fio narrativo em movimento. No trecho apresentado, a expressão “esse cara estranho” introduz um personagem na narrativa e, em seguida, o pronome “nos” retoma Caio e o referido personagem, estabelecendo coesão pela anáfora.

Já na fala do Mestre, ao declarar: “eu tenho uma pessoa adequada pra fazer essa viagem com vocês... porque eu mesmo não vou né:: pois tenho que trabalhar...”, observam-se marcas de coesão nominal na retomada de elementos previamente mencionados. Os pronomes “eu” e “vocês” mantêm a interlocução entre os sujeitos da interação, enquanto o uso do demonstrativo “essa” retoma anaforicamente o termo “viagem”, reforçando a continuidade temática da fala. Esses recursos coesivos contribuem para a fluidez da interação e sustentam a progressão do texto oral ao longo da negociação. Tais estratégias foram fundamentais para garantir a continuidade temática da aventura, o encadeamento dos fatos e a construção colaborativa da narrativa.

Ainda que as marcas de coesão nominal presentes nas falas dos participantes ocorram de forma espontânea na interação, elas oferecem caminhos para o trabalho pedagógico com a oralidade. Ao retomarem informações já ditas, introduzirem novos referentes e ajustarem pronomes durante a construção coletiva da narrativa, os estudantes podem mobilizar recursos linguísticos essenciais à progressão textual. Esses momentos podem ser destacados pelo professor como oportunidades para refletir sobre a organização do discurso oral, especialmente no uso de elementos de coesão e continuidade temática. Assim, mais do que analisar isoladamente os mecanismos de coesão, o RPG favorece práticas discursivas contextualizadas que podem ser exploradas em sala de aula com intencionalidade didática.

Durante a interação, os personagens revelaram posturas discursivas ativas: respeitaram turnos de fala, adequaram suas falas aos interlocutores e personagens envolvidos, e participaram de negociações para alcançar objetivos comuns no universo ficcional. Essas práticas discursivas evidenciam o envolvimento dos jogadores na construção conjunta do texto oral, ampliando suas habilidades de escuta, argumentação e organização textual-discursiva.

Nesse contexto, pode-se perceber que o jogador contribuiativamente no que diz respeito ao andamento da história. Adequando-se a um ensino que visa uma metodologia ativa, “cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo o estudante o centro do processo de construção do conhecimento, ancorado na ideia de autonomia e



pensamento crítico-reflexivo” (Cunha, 2024). Assim, sua voz, seu posicionamento, suas ideias são trabalhados e desenvolvidos para que a narrativa do jogo seja construída.

No espaço escolar, o RPG pode ser adotado como recurso didático para inserir os estudantes em situações comunicativas contextualizadas, que exigem o uso de estratégias argumentativas, operadores lógico-temporais e o domínio de diferentes gêneros orais. Marcatto (1996, p. 48) reforça esse potencial ao afirmar que “o RPG Pedagógico procura estimular a participação do aluno como agente de seu próprio aprendizado. Desenvolve a criatividade, a tomada de decisões, a expressão de suas próprias opiniões.”

Por fim, é preciso compreender que o RPG não deve ser utilizado como instrumento de avaliação formal, mas como apoio ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação integral do estudante. Como destaca Marcatto (1996), as partidas não têm a finalidade de atribuir notas, mas sim de mobilizar conteúdos e desenvolver competências linguísticas e cognitivas de forma integrada e significativa.

Conclusão

O RPG pedagógico pode ser um recurso potente no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no desenvolvimento da oralidade em contextos comunicativos significativos e próximos à realidade dos estudantes. A experiência com a partida de RPG realizada na pesquisa demonstrou que, ao serem inseridos em uma narrativa colaborativa, os participantes mobilizam estruturas narrativas, constroem sentidos conjuntamente e exercitam práticas discursivas que favorecem o planejamento e a organização da fala.

Com base nessa experiência, foi possível observar, tanto a partir do olhar docente quanto da vivência como jogadora, as reais possibilidades de uso do RPG como prática da oralidade. A atividade favoreceu a produção de enunciados orais com maior coesão, articulação argumentativa e apropriação da estrutura narrativa. Além disso, estimulou a autonomia na fala, a capacidade de improvisação, a criatividade e a adequação da linguagem a situações mais formais — inclusive entre participantes com maior timidez ou resistência a falar em público.

No entanto, é importante reconhecer as limitações da proposta aqui desenvolvida. Destaca-se o fato de a experiência ter sido realizada fora do ambiente escolar formal, em razão das restrições impostas pela pandemia e das dificuldades em encontrar instituições dispostas a acolher uma proposta que requer múltiplos encontros. Essa condição limitou a observação de efeitos mais amplos do uso do RPG no cotidiano escolar. No entanto, os resultados obtidos com



os participantes voluntários demonstram o potencial da prática como recurso pedagógico e reforçam a importância de investigações futuras com aplicação em contextos escolares regulares.

Os sujeitos que participaram da experiência com o RPG já possuíam familiaridade com o universo dos jogos, o que pode ter facilitado o engajamento e a fluidez da interação. Em contextos escolares heterogêneos, com pouca familiaridade prévia com o gênero RPG, a aplicação da proposta pode demandar planejamento mais detalhado por parte do professor, além de etapas introdutórias de ambientação e construção coletiva das regras do jogo.

Diante disso, futuras investigações podem explorar o uso do RPG com turmas regulares da educação básica, com acompanhamento sistemático do professor, integração com os conteúdos curriculares e análise mais aprofundada das práticas discursivas em sala de aula. Espera-se que os resultados apresentados neste estudo incentivem novas práticas pedagógicas que articulem linguagem, autoria e ludicidade, promovendo o ensino da oralidade de forma planejada, crítica e contextualizada.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ricardo Ribeiro do. **RPG na escola**: aventuras pedagógicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola**: rediscutindo princípios e práticas. São Paulo. FTD, 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.
- CUNHA, Marcia Borin da *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. e39442, 2024.
- DE AZEVEDO, Josilete Alves Moreira; GALVÃO, Marise Adriana Mamede. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo-SP, v. 17, n. 1, p. 249-272, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARCATTO, Alfeu. **Saindo do quadro**. São Paulo: A. Marcatto, 1996.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi M.; ROCA, Maria del Pilar (org.). **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 112-142.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; MACHADO, Daniela Zimmermann. A infraestrutura textual do gênero ombudsman: um estudo interacionista sociodiscursivo. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, p. 127-147, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Sandra Maria Carneiro. **Da retextualização das narrativas orais de pé de serra ao RPG:** nas trilhas dos multiletramentos. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação:** alguns apontamentos teóricos. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR. 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.