

***Role-Playing Game (RPG) e Educação Ambiental: caminhos frente aos paradigmas da sustentabilidade - um ensaio teórico***

**Jhottan Emanuel Gregorio Almeida**

Mestrando em Sustentabilidade  
Instituto Federal do Paraná, Brasil  
jhottangregorio@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4699-1287>

**Maria Eduarda Cardozo**

Licencianda em Pedagogia  
Instituto Federal do Paraná, Brasil  
maddu.ecardozo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0971-7338>

**Márium Trierweiler Pereira**

Professora Doutora em Engenharia Química  
Instituto Federal do Paraná, Brasil  
mariam.pereira@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0782-6967>

## **Role-Playing Game (RPG) e Educação Ambiental: caminhos frente aos paradigmas da sustentabilidade - um ensaio teórico**

### **RESUMO**

**Objetivo** - O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o *Role-Playing Game* (RPG) como recurso pedagógico na Educação Ambiental, analisando seu potencial formativo para a sustentabilidade frente aos dilemas socioambientais contemporâneos.

**Metodologia** - A fim disto, realizou-se um ensaio teórico, fundamentado na reflexão crítica e na articulação conceitual entre referenciais da sustentabilidade enquanto paradigma, da Educação Ambiental Crítica e dos estudos sobre o jogo e o RPG como fenômeno cultural e sistema social estruturado.

**Originalidade/relevância** - Este estudo insere-se na lacuna teórica que ainda aborda o RPG predominantemente sob viés instrumental ou motivacional, propondo sua problematização como dispositivo formativo capaz de explicitar conflitos, disputas de interesse e projetos societários implicados na crise socioambiental. A relevância acadêmica reside na articulação entre ludicidade, complexidade e formação crítica para a sustentabilidade.

**Resultados** - Argumenta-se que o RPG, ao instituir um espaço simbólico regulado por regras e aberto à negociação de sentidos, possibilita a vivência de situações complexas, a experimentação de papéis sociais e a problematização das relações de poder que transpassam a relação sociedade-natureza.

**Contribuições teóricas/metodológicas** - O estudo amplia a compreensão do RPG como instância cultural e formativa, articulando-o aos pressupostos da Educação Ambiental Crítica e evidenciando seu potencial como estratégia participativa e transdisciplinar.

**Contribuições sociais e ambientais** - Ao reforçar práticas educativas que promovem a reflexão crítica e a participação ativa dos envolvidos, o trabalho contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir nas disputas que moldam a sustentabilidade, fortalecendo processos educativos comprometidos com a transformação socioambiental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologias Ativas. Mudanças Climáticas. *Triple Bottom Line*.

## **Role-Playing Game (RPG) and Environmental Education: pathways toward sustainability paradigms - a theoretical essay**

### **ABSTRACT**

**Objective** – This article aims to reflect on the Role-Playing Game (RPG) as a pedagogical resource in Environmental Education, analyzing its formative potential for sustainability in the face of contemporary socio-environmental dilemmas.

**Methodology** – To this end, a theoretical essay was conducted, grounded in critical reflection and in the conceptual articulation between sustainability as a paradigm, Critical Environmental Education, and studies on play and RPG as a cultural phenomenon and structured social system.

**Originality/Relevance** – This study addresses a theoretical gap in which RPG is still predominantly approached from an instrumental or motivational perspective, proposing its problematization as a formative device capable of making explicit conflicts, competing interests, and societal projects implicated in the socio-environmental crisis. Its academic relevance lies in articulating playfulness, complexity, and critical formation for sustainability.

**Results** – It is argued that RPG, by establishing a symbolic space regulated by rules and open to the negotiation of meanings, enables the experience of complex situations, the experimentation of social roles, and the problematization of power relations that permeate the society-nature relationship.

**Theoretical/Methodological Contributions** – The study expands the understanding of RPG as a cultural and formative instance, articulating it with the assumptions of Critical Environmental Education and highlighting its potential as a participatory and transdisciplinary strategy.

**Social and Environmental Contributions** – By reinforcing educational practices that promote critical reflection and active participation, the study contributes to the formation of subjects capable of understanding and intervening in

the disputes that shape sustainability, strengthening educational processes committed to socio-environmental transformation.

**KEYWORDS:** Active Methodologies. Climate Change. Triple Bottom Line.

## Role-Playing Game (RPG) y Educación Ambiental: caminos frente a los paradigmas de la sostenibilidad – un ensayo teórico

### RESUMEN

**Objetivo** – El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el Role-Playing Game (RPG) como recurso pedagógico en la Educación Ambiental, analizando su potencial formativo para la sostenibilidad frente a los dilemas socioambientales contemporáneos.

**Metodología** – Para ello, se desarrolló un ensayo teórico fundamentado en la reflexión crítica y en la articulación conceptual entre la sostenibilidad como paradigma, la Educación Ambiental Crítica y los estudios sobre el juego y el RPG como fenómeno cultural y sistema social estructurado.

**Originalidad/Relevancia** – Este estudio se inserta en una laguna teórica en la cual el RPG aún es abordado predominantemente desde una perspectiva instrumental o motivacional, proponiendo su problematización como dispositivo formativo capaz de explicitar conflictos, disputas de interés y proyectos societarios implicados en la crisis socioambiental. Su relevancia académica radica en la articulación entre ludicidad, complejidad y formación crítica para la sostenibilidad.

**Resultados** – Se argumenta que el RPG, al instituir un espacio simbólico regulado por reglas y abierto a la negociación de sentidos, posibilita la vivencia de situaciones complejas, la experimentación de roles sociales y la problematización de las relaciones de poder que atraviesan la relación sociedad-naturaleza.

**Contribuciones Teóricas/Metodológicas** – El estudio amplía la comprensión del RPG como instancia cultural y formativa, articulándolo con los postulados de la Educación Ambiental Crítica y evidenciando su potencial como estrategia participativa y transdisciplinaria.

**Contribuciones Sociales y Ambientales** – Al reforzar prácticas educativas que promueven la reflexión crítica y la participación activa de los involucrados, el trabajo contribuye a la formación de sujetos capaces de comprender e intervenir en las disputas que configuran la sostenibilidad, fortaleciendo procesos educativos comprometidos con la transformación socioambiental.

**PALABRAS CLAVE:** Cambio Climático. Metodologías Activas. *Triple Bottom Line*.

### RESUMO GRÁFICO



## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas cinco décadas, têm sido documentadas alterações ambientais interligadas que caracterizam o agravamento da crise planetária: o aquecimento global contínuo observado neste período tem impulsionado eventos climáticos extremos e mais intensos e frequentes em diversas regiões do mundo; o derretimento acelerado de gelo polar tem contribuído para a elevação do nível do mar; mudanças nas condições térmicas e químicas dos oceanos ameaçam a biodiversidade marinha; e sinais precoces de possíveis pontos de inflexão, tais como a mortalidade em massa de recifes de coral ou o risco crescente de colapso de sistemas climáticos essenciais, sugerem que mudanças abruptas podem estar se aproximando (Steffen *et al.*, 2015; Rockström *et al.*, 2009; Lenton *et al.*, 2019; Ripple *et al.*, 2020).

Embora se manifestem de formas distintas, todas essas evidências convergem para um mesmo denominador comum, sendo esse a intensificação das ações antrópicas do *Homo sapiens*, inscritas em um modelo civilizatório que ultrapassa os limites ecológicos do planeta a fim de garantir os desejos egoicos desse mesmo ser, historicamente associados a padrões de produção, consumo e desenvolvimento que colocam à prova a capacidade de sustentação dos sistemas ecológicos (IPCC, 2023).

Nesse contexto, conforme argumenta Sauv  (1996), a Educa o Ambiental (EA) tem sido progressivamente articulada aos debates contempor neos sobre sustentabilidade, assumindo um papel central na forma o de sujeitos capazes de compreender a complexidade dos desafios socioambientais, sem torná-la um instrumento de promo o acrítica do desenvolvimento sustentável.

Neste mesmo sentido, outras correntes educacionais aparecem para fortalecer o enfrentamento, como a Educa o para a Sustentabilidade (EpS). Longe de se restringir   transmissão de informa es ambientais, a EpS passa a enfatizar processos formativos orientados pela reflexão crítica e pela articula o entre as dimensões ambientais, sociais e econ micas, além de fatores culturais, compreendendo a sustentabilidade como um projeto educativo em constante constru o (Sterling, 2013; UNESCO, 2017).

Entretanto, as contribui es de Wals (2015) e Tilbury (2011) indicam que abordagens educativas excessivamente normativas ou instrumentalizadas apresentam limites significativos para lidar com a complexidade e a incerteza dos conflitos inerentes às questões socioambientais. Ao priorizarem respostas pr -definidas ou mudanças comportamentais isoladas, tais abordagens tendem a esvaziar o potencial formativo da sustentabilidade, reduzindo-a a um conjunto de prescri es. Em contraposi o, perspectivas contemporâneas da Educa o para a Sustentabilidade defendem experiências de aprendizagem baseadas na problematiza o de dilemas reais, na tomada de decisão e na participa o ativa dos sujeitos, reconhecendo o caráter indeterminado e controverso dos desafios ambientais (Tilbury, 2011).

A partir do pressuposto, Broug re (2004) estabelece que os jogos têm sido historicamente mobilizados como uma forma didática capaz de favorecer o engajamento, a participa o ativa e a constru o de aprendizagens significativas, especialmente por possibilitar a experimenta o de regras, papéis e situa es em um ambiente simbólico. Seus estudos indicam que práticas lúdicas, quando articuladas a intencionalidades formativas claras, podem ampliar os processos de compreensão, socializa o e reflexão dos envolvidos, superando uma concep o meramente recreativa do jogo.

Tal compreensão já havia sido aprofundada por Huizinga (2000), para quem o jogo constitui um fenômeno cultural fundante da experiência humana, anterior à própria cultura e dotado de regras, significados e valores próprios. O autor demonstra que o jogo cria um espaço-tempo distinto da vida cotidiana, no qual os sujeitos vivenciam normas, conflitos e formas de organização social, conferindo ao jogo um caráter sério, simbólico e socialmente estruturante, que ultrapassa sua utilização instrumental no contexto educativo.

Nesse sentido, o *Role-Playing Game* (RPG), entendido como um jogo de interpretação de papéis, caracteriza-se pela construção coletiva de narrativas nas quais os participantes assumem personagens e tomam decisões em um mundo ficcional regulado por regras, produzindo ações e consequências compartilhadas (Fine, 2002). No campo educacional, o RPG tem se destacado como um dispositivo pedagógico capaz de articular narrativas, interações sociais e tomadas de decisão que favorecem os processos de aprendizagem experiencial e situada. Ao possibilitar a simulação de cenários complexos marcados por incertezas e conflitos de interesse, essa abordagem contribui para a compreensão de problemas socioambientais e para o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à argumentação e à gestão de riscos, aspectos centrais para a Educação Ambiental e para a sustentabilidade (Gee, 2003; Terti *et al.*, 2019).

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o *Role-Playing Game* (RPG) como recurso pedagógico na Educação Ambiental, analisando seu potencial formativo para a sustentabilidade frente aos dilemas socioambientais contemporâneos.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL**

### **2.1 Síntese Metodológica**

Diante do objetivo pretendido, este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico, conforme a concepção proposta por Meneghetti (2011), compreendido como um tipo de produção científica orientada pela reflexão crítica, pela interpretação conceitual e pela construção argumentativa, sem a pretensão de comprovação empírica ou generalização estatística. Nesse sentido, o ensaio teórico distingue-se de estudos empíricos por privilegiar a problematização de ideias e a elaboração de sínteses interpretativas a partir do diálogo com diferentes referenciais teóricos.

O percurso metodológico adotado fundamenta-se na análise crítica da literatura científica consolidada relacionada à Educação Ambiental, à sustentabilidade e ao uso do RPG no contexto educativo, buscando articular esses campos de modo reflexivo e não prescritivo. Em consonância com Meneghetti (2011), esse ensaio não visa esgotar o tema, propondo-se a contribuir para o aprofundamento do debate teórico ao oferecer novas leituras e possibilidades interpretativas acerca do RPG como dispositivo pedagógico na Educação Ambiental.

### **2.2 Gaia / Casa Comum / Planeta Terra e a relação humanidade-natureza**

A compreensão contemporânea da crise socioambiental exige o deslocamento da noção de natureza enquanto mero recurso disponível à exploração humana para uma leitura mais ampla, relacional e sistêmica do planeta. É a partir dessa ideia que a hipótese de Gaia, formulada por Lovelock (2006), propõe que a Terra seja entendida como um sistema

autorregulador complexo, no qual componentes bióticos e abióticos interagem de modo dinâmico, contribuindo para a manutenção das condições que tornam a vida possível. Essa perspectiva rompe com a tradição mecanicista moderna, que fragmentou o mundo natural em partes isoladas e subordinadas à racionalidade instrumental humana.

Ao reconhecer a Terra como um organismo sistêmico interdependente, a noção de Gaia desloca a humanidade da posição de dominadora externa para a de integrante de um sistema maior, cujos limites biofísicos não podem ser indefinidamente pressionados sem que haja consequências. Nesse sentido, a crise ecológica contemporânea pode ser interpretada como o resultado de uma ruptura histórica na relação humanidade-natureza, consolidada sobretudo a partir do projeto moderno de desenvolvimento, marcado pela exploração intensiva dos recursos naturais e pela crença no crescimento ilimitado (Lovelock, 2006).

Outrossim, ao discutir a sustentabilidade para além de sua apropriação mercadológica, Boff (2012) sustenta que a Terra deve ser compreendida como “Casa Comum”, expressão que remete à dimensão ética do cuidado e da corresponsabilidade. Para o autor, a sustentabilidade não se restringe à eficiência econômica ou à gestão racional de recursos, na verdade, ela implica a construção de uma nova relação civilizatória baseada na interdependência entre seres humanos e sistemas naturais. Nessa perspectiva, a insustentabilidade atual, derivada do Antropocentrismo, estabelece um problema que vai além do técnico, demonstrando-se uma crise de valores, de sentido e de pertencimento.

Em consonância com essa perspectiva, Freitas e Freitas (2016) propõem compreender a sustentabilidade como um paradigma emergente, capaz de reorganizar os fundamentos culturais, científicos e políticos da sociedade contemporânea. Para os autores, a crise ambiental não pode ser enfrentada a partir das mesmas bases epistemológicas que a produziram, uma vez que o paradigma moderno, marcado pela fragmentação do conhecimento e pela separação entre sociedade e natureza, mostrou-se incapaz de lidar com a complexidade dos sistemas socioecológicos. Tais mudanças implicam reconhecer os limites ecológicos do planeta e reconstruir práticas sociais a partir de uma visão sistêmica e relacional, superando a lógica reducionista que historicamente legitimou a exploração intensiva da natureza.

Ademais, Krenak (2019), por sua vez, radicaliza essa crítica ao afirmar que a separação entre humanidade e natureza constitui uma ficção moderna que sustenta a devastação ambiental. Para o autor, a ideia de que o ser humano está “fora” da Terra determina sua exploração ilimitada, convertendo o planeta em objeto de uso e descarte. Recuperar a dimensão relacional entre a humanidade e o mundo natural significa, portanto, reencantar a experiência de pertencimento e romper com a narrativa de superioridade que sustenta o atual modelo civilizatório.

Deste modo, se a crise ambiental revela uma ruptura histórica na relação entre a humanidade e a Terra, e se a sustentabilidade se coloca como horizonte capaz de reorientar essa relação, torna-se inevitável perguntar qual é o lugar da educação nesse cenário. Freitas e Freitas (2016) lembram que a educação, a ciência e a tecnologia são instâncias que moldam as conjunturas sociais, podendo tanto reforçar quanto questionar os padrões que produzem as alterações socioambientais. Nessa perspectiva, falar em sustentabilidade implica também revisitar os sentidos atribuídos à cidadania e ao desenvolvimento econômico, deslocando-os de uma lógica centrada no crescimento para uma compreensão mais integrada aos limites

ecológicos do planeta. É nesse deslocamento que a educação se torna decisiva, como espaço de formação crítica diante da complexidade das relações entre sociedade e natureza.

### **2.3 Sustentabilidade e Educação Ambiental frente à complexidade socioambiental**

A incorporação da sustentabilidade ao campo educacional resulta de um longo processo histórico de problematização da relação entre desenvolvimento e limites ecológicos. No contexto brasileiro recente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece como diretriz a promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014), indicando que tais princípios devem orientar as políticas educacionais contemporâneas.

Nesse cenário, a consolidação do conceito de sustentabilidade também foi marcada pela tentativa de sistematização de suas dimensões constitutivas. Elkington (1994), ao propor o chamado *Triple Bottom Line*<sup>1</sup>, ou, em outra expressão, três P (*People, Planet, Profit*)<sup>2</sup>, enfatiza que a sustentabilidade deve ser compreendida a partir da articulação entre os eixos econômico, social e ambiental, indicando que o desenvolvimento só pode ser considerado legítimo quando integra simultaneamente viabilidade econômica, justiça social e responsabilidade ecológica. Tal formulação reforça a ideia de interdependência entre essas dimensões, afastando leituras reducionistas que privilegiam apenas um dos pilares em detrimento dos demais.

Todavia, a sistematização proposta por Elkington não elimina a crítica mais profunda dirigida ao modelo civilizatório vigente. Para Boff (2012), a forma contemporânea de convivência humana revela-se vergonhosamente insustentável, na medida em que não assegura condições dignas de vida para grande parte da população mundial e, simultaneamente, compromete os sistemas naturais que sustentam a existência coletiva. O predomínio de um desenvolvimento orientado quase exclusivamente pelo crescimento econômico intensifica desigualdades sociais e pressiona os limites ecológicos do planeta, configurando uma crise que transpassa as questões ambientais, ferindo diretamente questões éticas e civilizatórias.

Nessa mesma direção, Rocha (2012) destaca que a sustentabilidade não pode ser reduzida a um *slogan* institucional ou a um ajuste técnico do modelo econômico vigente. Ao recuperar o sentido etimológico e histórico do termo, o autor evidencia que sustentar significa manter as bases que garantem a continuidade da vida ao longo do tempo, o que envolve responsabilidade intergeracional e limites ao uso predatório dos recursos naturais. Assim, quando o desenvolvimento se orienta prioritariamente por indicadores de crescimento econômico, desconsiderando as capacidades regenerativas dos ecossistemas e as condições materiais de sobrevivência das populações mais vulneráveis, rompe-se o próprio fundamento da sustentabilidade, convertendo-a em um discurso dissociado da prática.

A Agenda 2030 das Nações Unidas, com seus dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), reforça tais compreensões ao reconhecer a interdependência entre pobreza, educação, clima, saúde, produção e justiça social. Ao afirmar que os objetivos são integrados e indivisíveis, a UN (2015) explicita que a sustentabilidade demanda uma visão articulada dos desafios contemporâneos. Nesse cenário, a educação assume uma posição singular, sendo

---

<sup>1</sup> Tripé da Sustentabilidade.

<sup>2</sup> Pessoas, Planeta e Lucro.

simultaneamente um objetivo em si e a condição de possibilidade para a realização dos demais compromissos globais.

Entretanto, a centralidade atribuída à educação não pode ser interpretada de modo simplista. Se a sustentabilidade envolve disputas paradigmáticas e reconfigurações profundas de racionalidade, a Educação Ambiental não pode restringir-se à transmissão de conteúdos ou à promoção de comportamentos isolados. Conforme adverte Sauv  (1996), a articula o entre Educa o Ambiental e a sustentabilidade requer uma vigilância crítica, de modo que a primeira não seja subsumida a discursos tecnocráticos ou instrumentalizados da segunda. A complexidade socioambiental exige processos formativos capazes de lidar com incertezas, conflitos de interesse e dilemas  ticos que atravessam as decisões coletivas.

Assim, a Educa o Ambiental, quando compreendida   luz da sustentabilidade enquanto paradigma, assume o desafio de formar sujeitos aptos a interpretar a interdependência entre sistemas naturais e sociais, questionar modelos de desenvolvimento e participar ativamente das transforma es necessárias (Roos; Becker, 2012).   nesse horizonte de complexidade que se coloca a necessidade de pensar estratégias pedagógicas que ultrapassem a lógica transmissiva e permitam a vivência de situa es problemáticas reais ou simuladas, movimento que abre espaço para a reflexão sobre dispositivos formativos capazes de materializar tais princípios.

Portanto, a supera o da fragmenta o do conhecimento torna-se condi o para que a Educa o Ambiental responda adequadamente aos desafios socioambientais contempor neos. Conforme discutido por Pereira (2021), a transdisciplinaridade e as metodologias participativas configuram caminhos pedagógicos capazes de articular diferentes dimensões da realidade, promovendo experiências formativas que envolvem diálogo, problematiza o e a constru o coletiva do saber. Nesse horizonte, práticas que mobilizam a intera o, a tomada de decisão e a vivência de situa es complexas, como os jogos, revelam-se coerentes com a necessidade de integrar múltiplas perspectivas na forma o crítica de sujeitos capazes de compreender e tornar a sustentabilidade crível.

#### **2.4 O jogo e a sociedade na perspectiva de Huizinga**

Ao investigar a natureza do jogo, Huizinga (2000) parte de uma proposi o fundamental em que o jogo não constitui mero ornamento da cultura, tampouco simples atividade recreativa subordinada   vida "s ria". Ao contrário, o autor sustenta que a cultura surge e se desenvolve sob a forma de jogo. Antes de ser instrumento, o jogo   uma condi o, antes de ser apenas um recurso,   estrutura. Essa inversão desloca profundamente a compreensão tradicional que reduz o lúdico   infância ou ao entretenimento, recolocando-o no centro da experiência humana.

Para Huizinga (2000), o jogo apresenta características formais que o distinguem da vida cotidiana, embora nunca esteja completamente separado dela. Trata-se de uma atividade voluntária, livremente assumida, mas que, uma vez iniciada, impõe ao jogador a aceita o rigorosa de regras. Essa aparente tensão entre liberdade e norma constitui um de seus traços essenciais, pois o jogo   livre porque ninguém   obrigado a jogar; contudo, dentro do espaço lúdico, suas regras são absolutas. A viola o dessas regras rompe o próprio jogo, dissolvendo o mundo temporário que ele institui.

Essa delimitação conduz à noção de um espaço-tempo próprio do jogo, frequentemente descrito como um “círculo mágico”. O jogo desenha fronteiras simbólicas que o distinguem da vida comum, instaurando uma realidade temporária dotada de sentido específico. Nesse espaço circunscrito, surgem formas particulares de ordem, tensão e expectativa. A incerteza quanto ao desfecho, o desafio, o risco e a possibilidade de vitória ou derrota conferem ao jogo uma intensidade que o afasta da trivialidade. Mesmo quando se apresenta sob aparência leve, o jogo carrega uma seriedade interna que não pode ser ignorada (Huizinga, 2000).

A dimensão da ordem é particularmente central na análise de Huizinga (2000). O jogo cria ordem e é a ordem. Ele estabelece limites, regras e formas de organização que precisam ser observadas para que sua estrutura se mantenha. Nesse sentido, o jogo revela-se profundamente formador de padrões sociais, pois introduz os participantes em experiências normativas. Não se trata apenas de seguir regras externas, mas de vivenciar a constituição de um sistema regulado, no qual cada ação produz consequências reconhecidas pelo coletivo.

Essa estrutura lúdica não se restringe às atividades tradicionalmente reconhecidas como jogos. Huizinga (2000) demonstra que elementos lúdicos atravessam esferas fundamentais da cultura, como o direito, a guerra, a religião, a poesia e a política. O tribunal, por exemplo, carrega traços ritualísticos que se aproximam do jogo, já que possui regras definidas, papéis específicos, linguagem formalizada e um espaço delimitado no qual o conflito é encenado e resolvido simbolicamente. De modo semelhante, competições atléticas, disputas oratórias e até confrontos militares apresentam componentes lúdicos na medida em que operam sob códigos, rituais e reconhecimento coletivo.

Na poesia e na arte, o jogo manifesta-se na manipulação simbólica da linguagem, na criação de mundos imaginários e na experimentação de formas. A própria produção cultural, nesse sentido, não se estabelece apenas como resposta utilitária às necessidades materiais, mas como expressão simbólica estruturada por convenções compartilhadas. A cultura, para Huizinga (2000), não nasce exclusivamente do trabalho ou da sobrevivência, mas do impulso lúdico que permite experimentar, representar e simbolizar a realidade.

Essa concepção conduz a uma consequência relevante em que o jogo não é uma fuga da vida social, mas um de seus fundamentos estruturantes. Ao criar mundos temporários regidos por regras, o jogo oferece modelos de organização, formas de interação e padrões de reconhecimento coletivo. Ele ensina a lidar com normas, a aceitar limites, a enfrentar conflitos e a compreender a coexistência entre liberdade e responsabilidade. A experiência lúdica, portanto, participa da formação das próprias bases culturais que sustentam a vida em sociedade (Huizinga, 2000).

Todavia, o autor também adverte que a modernidade tende a esvaziar o espírito lúdico ao submeter o jogo a finalidades exclusivamente utilitárias ou econômicas. Quando a competição se converte apenas em cálculo ou quando a ludicidade é instrumentalizada de modo excessivo, perde-se parte de sua capacidade formadora. O jogo deixa de ser espaço simbólico autônomo para tornar-se um mecanismo funcional, dissolvendo sua dimensão cultural mais profunda.

Desse modo, compreender o jogo como fenômeno cultural fundante implica reconhecê-lo como instância de criação de sentido, de ordenação simbólica e de organização social. Se a cultura se desenvolve sob forma de jogo, como sustenta Huizinga (2000), então as

práticas lúdicas não são exteriores às estruturas sociais, mas constitutivas delas. Tal compreensão abre espaço para questionamentos mais amplos acerca das formas pelas quais as sociedades contemporâneas estruturam seus conflitos, suas normas e seus processos de formação coletiva, questão que se torna particularmente relevante quando se considera a complexidade dos desafios que permeiam a vida social contemporânea, especialmente aqueles que evidenciam a tensão entre os modelos civilizatórios, a organização social e os limites do próprio planeta.

### **2.5 Role-Playing Game (RPG) como recurso pedagógico na Educação Ambiental**

Entre as múltiplas modalidades de jogo que permeiam a experiência humana, o *Role-Playing Game* (RPG) ocupa uma posição singular por radicalizar a dimensão interpretativa e narrativa do fenômeno lúdico. Conforme analisa Fine (2002), diferentemente de jogos centrados exclusivamente na competição ou na resolução técnica de desafios, o RPG estrutura-se a partir da assunção de papéis em um universo ficcional compartilhado, no qual regras, enredos e decisões são negociados coletivamente. Tal dinâmica organiza uma atividade recreativa e constitui um “mundo social” próprio, no qual identidades são continuamente mobilizadas, enquadradas e redefinidas.

Para Fine (2002), ao explicitar a alternância entre pessoa, jogador e personagem, o RPG torna visíveis mecanismos interacionais que também operam na vida cotidiana, evidenciando que a performance de papéis e a construção simbólica de sentidos não se restringem ao espaço do jogo, mas integram a própria organização social.

Essa configuração aproxima-se da compreensão de Huizinga (2000), para quem o jogo institui uma ordem própria, delimitada por regras que, uma vez aceitas, assumem um caráter vinculante, ou seja, impondo-se como uma condição para a manutenção do próprio jogo. No RPG, essa ordem não se restringe à obediência normativa, mas organiza um sistema de relações simbólicas no qual papéis, conflitos e alianças são encenados sob convenções compartilhadas. Se, como sustenta Caillois (2001), a categoria da *mimicry*<sup>3</sup> corresponde à dimensão do jogo baseada na simulação e na representação, o RPG intensifica essa lógica ao estruturar-se precisamente na interpretação de personagens, articulando ainda elementos de *agôn*<sup>4</sup>, na medida em que envolve disputas e tensões, e de *alea*<sup>5</sup>, quando a incerteza é mediada por sistemas probabilísticos. Assim, o RPG reúne, em uma única experiência lúdica, representação, conflito e contingência, compondo uma forma particularmente complexa de interação social.

Para além de sua dimensão performativa, o RPG também se constitui como sistema formal de regras. Conforme argumentam Salen e Zimmerman (2004), os jogos podem ser compreendidos como sistemas nos quais o significado emerge da interação entre participantes e estruturas normativas previamente estabelecidas. No caso do RPG, embora a narrativa seja

---

<sup>3</sup>Corresponde à categoria de jogos baseados na simulação e na representação, tratando-se de atividades nas quais o participante assume papéis ou encena situações fictícias, produzindo uma realidade imaginária temporária.

<sup>4</sup>Designa a categoria de jogos estruturados em torno da competição na qual os participantes disputam sob regras previamente estabelecidas.

<sup>5</sup>Refere-se aos jogos baseados na sorte ou no acaso, nos quais o resultado não depende predominantemente da habilidade dos participantes, mas de elementos contingenciais, como dados, cartas ou sorteios.

construída coletivamente, ela não se desenvolve de modo arbitrário; ao contrário, é organizada por mecanismos regulatórios que delimitam possibilidades de ação e estabelecem consequências. A presença de um narrador ou mestre de jogo, bem como o recurso a sistemas de resolução de conflitos e probabilidades, confere ao RPG uma arquitetura estrutural que sustenta a experiência ficcional. Desse modo, o mundo social descrito por Fine (2002) vai além do meramente performativo, revelando-se também sistemicamente organizado, articulando a liberdade interpretativa e a regulação normativa.

Em vista do exposto, se o RPG constitui um mundo social estruturado, no qual papéis são assumidos, regras são internalizadas e conflitos são encenados sob convenções compartilhadas, torna-se pertinente indagar quais implicações formativas essa arquitetura simbólica pode assumir quando situada no campo da Educação Ambiental. Pode um espaço ficcional regulado permitir a experimentação de papéis, juntamente à problematização das regras que organizam a vida social concreta? E, se o jogo revela mecanismos interacionais que estruturam a sociedade, poderia ele também tornar visíveis as relações de poder, os interesses em disputa e os projetos de desenvolvimento que se atrelam à crise socioambiental?

Tais questões aproximam-se da vertente da Educação Ambiental Crítica (EAC) defendida por Loureiro (2004), para quem a formação ambiental não se limita à mudança comportamental, mas implica a compreensão histórica e política das relações sociedade-natureza. Nessa perspectiva, educar ambientalmente significa desnaturalizar estruturas, explicitar conflitos e reconhecer que a crise ecológica é também expressão de desigualdades sociais e de projetos societários.

Sob essa perspectiva, o RPG desloca o participante da posição de observador para a de agente implicado em uma narrativa que exige posicionamento. Se, para Loureiro (2004), a EAC demanda a compreensão histórica e política das relações sociedade-natureza, a dinâmica interpretativa do jogo (Fine, 2002) convoca os sujeitos a atuar dentro de conflitos que são apresentados como situações que requerem escolhas situadas. Ao assumir papéis inseridos em projetos e interesses distintos, os participantes podem tensionar a naturalização da ordem vigente, percebendo que a crise socioambiental resulta de disputas e decisões historicamente construídas.

Nessa mesma direção, pesquisas que mobilizam o RPG no campo da Educação Ambiental reforçam a pertinência dessa articulação. Terti *et al.* (2019) evidenciam que a simulação de cenários socioambientais por meio da interpretação de papéis favorece a problematização de conflitos e a tomada de decisão coletiva, enquanto iniciativas como as descritas por Barab *et al.* (2007) evidenciam que ambientes narrativos imersivos podem mobilizar o engajamento crítico em problemas socioambientais concretos. Tais experiências indicam que o RPG, quando orientado por intencionalidade formativa, pode operar como um recurso pedagógico coerente com os pressupostos da Educação Ambiental Crítica.

À luz dessas discussões, o RPG revela-se particularmente coerente com as exigências formativas delineadas por Sauv e (1996) e Pereira (2021). Se a Educação Ambiental requer vigilância crítica frente a discursos simplificadores e demanda processos participativos capazes de integrar múltiplas dimensões da realidade, a dinâmica interpretativa e coletiva do RPG (Fine, 2002) oferece um espaço no qual diferentes perspectivas podem ser elencadas sob regras compartilhadas. Ao articular narrativa, participa o e negocia o de sentidos, o jogo de interpreta o não fragmenta o debate socioambiental, mas o encena em sua complexidade

relacional, aproximando-se da proposta transdisciplinar e problematizadora que sustenta a formação para a sustentabilidade.

Nesse horizonte, discutir o RPG no campo da Educação Ambiental significa reconhecer seu potencial para problematizar narrativas hegemônicas sobre desenvolvimento e sustentabilidade, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente nas disputas que moldam a relação sociedade-natureza.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste ensaio teórico, buscou-se refletir o *Role-Playing Game* (RPG) como dispositivo pedagógico no campo da Educação Ambiental, analisando seu potencial formativo diante da complexidade dos dilemas socioambientais contemporâneos. Partiu-se do reconhecimento de que a crise planetária não se restringe a um conjunto de problemas ambientais isolados, mas expressa tensões históricas, políticas e civilizatórias que demandam processos educativos capazes de problematizar a relação sociedade-natureza.

A articulação entre as concepções de jogo enquanto fenômeno cultural, de RPG como mundo social estruturado e de EAC como formação de sujeitos éticos permitiu evidenciar que o jogo de interpretação ultrapassa uma função meramente motivacional ou recreativa. Ao instituir um espaço regulado por regras, mas aberto à negociação de sentidos, o RPG cria condições para a vivência simbólica de conflitos, disputas de interesse e tomadas de decisão, aproximando-se das exigências formativas delineadas pela sustentabilidade enquanto paradigma.

Nesse horizonte, o RPG revela-se coerente com abordagens participativas e transdisciplinares da Educação Ambiental, pois possibilita a experimentação de papéis sociais, a explicitação de projetos societários em disputa e a compreensão de que a crise socioambiental é atravessada por relações de poder, desigualdades e escolhas historicamente construídas. Ao deslocar o sujeito da posição de receptor de conteúdos para a de agente implicado em narrativas que exigem posicionamento, o jogo de interpretação contribui para a formação de uma consciência crítica orientada pela informação e pela reflexão.

Por tratar-se de um ensaio teórico, este estudo não pretendeu apresentar evidências empíricas conclusivas, mas oferecer uma síntese argumentativa que sustente a pertinência do RPG como estratégia pedagógica no âmbito da Educação Ambiental. Desse modo, aponta-se como desdobramento necessário a realização de investigações empíricas que analisem a aplicação concreta de jogos de interpretação em diferentes contextos educativos, avaliando seus impactos formativos e seus limites. Ao reconhecer o jogo como instância cultural estruturante e o RPG como espaço de encenação de conflitos sociais, reafirma-se seu potencial para contribuir com a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente nos desafios que marcam a sustentabilidade no século XXI.

### 4 REFERÊNCIAS

BARAB, Sasha A.; SADLER, Troy D.; HEISELT, Conan; HICKEY, Daniel; ZUICKER, Steven. Relating narrative, inquiry, and inscriptions: Supporting consequential play. *Journal of Science Education and Technology*, v. 16, p. 59-82, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9033-3>.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é, o que não é*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 200 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 17 fev. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 218 p.

CAILLOIS, Roger. **Man, play and games**. Tradução de Meyer Barash. Urbana: University of Illinois Press, 2001.

ELKINGTON, John. Towards the sustainable corporation: win-win-win business strategies for sustainable development. **California Management Review**, Berkeley, v. 36, n. 2, p. 90-100, 1994. DOI:

<https://doi.org/10.2307/41165746>.

FINE, Gary Alan. **Shared fantasy: role-playing games as social worlds**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2002. 298 p.

FREITAS, Marcílio de; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. **A sustentabilidade como paradigma: cultura, ciência e cidadania**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016. 159 p.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. 1. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2003. 288 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). **Climate Change 2023: Synthesis Report**. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Geneva: IPCC, 2023. ISBN 978-92-9169-164-7. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>. Acesso em: 05 fev. 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 80 p.

LENTON, Timothy M.; ROCKSTRÖM, Johan; GAFFNEY, Owen; RAHMSTORF, Stefan; RICHARDSON, Katherine; STEFFEN, Will; SCHELLNHUBER, Hans Joachim. Climate tipping points – too risky to bet against. **Nature**, London, v. 575, n. 7784, p. 592–595, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03595-0>.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. *In*: Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Edição 1ª. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

LOVELOCK, James. **Gaia: cura para um planeta doente**. São Paulo: Cultrix, 2006. 192 p.

MENEGHETTI, Francisco José. O que é um ensaio teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320–332, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>.

PEREIRA, Máriam Trierweiler. Paradigma da complexidade e metodologias [...]ativas de ensino e aprendizagem. *In*: PEREIRA, Máriam Trierweiler. **Calendário Ambiental e Metodologias [...]Ativas: proposta para uma nova educação**. Curitiba: Editora IFPR, 2021. p. 29-58.

RIPPLE, William J.; WOLF, Christopher; NEWSOME, Thomas M.; BARNARD, Phoebe; MOOMAW, William R. World scientists' warning of a climate emergency. **BioScience**, Oxford, v. 70, n. 1, p. 8-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/biosci/biz088>.

ROCHA, Julio Cesar de Sá da. **O que é sustentabilidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Expert, 2012.

ROCKSTRÖM, Johan; STEFFEN, Will; NOONE, Kevin; PERSSON, Asa; CHAPIN III, F. Stuart; LAMBIN, Eric F.; LENTON, Timothy M.; SCHEFFER, Marten; FOLKE, Carl; SCHELLNHUBER, Hans Joachim; *et al.* A safe operating space for humanity. **Nature**, London, v. 461, n. 7263, p. 472–475, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1038/461472a>.

ROOS, Alana; BECKER, Elsbeth Leia Spode. Educação ambiental e sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. Santa Maria, v. 5, n. 5, p. 857-866, 2012.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of play: game design fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2004.

SAUVÉ, Lucie. Environmental education and sustainable development: a further appraisal. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 1, p. 7–34, 1996.

STEFFEN, Will; RICHARDSON, Katherine; ROCKSTRÖM, Johan; CORNELL, Sarah E.; FETZER, Ingo; BENNETT, Elena M.; BIGGS, Reine; CARPENTER, Stephen R.; VRIES, Wim; WIT, Cynthia A.; *et al.* Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. **Science**, Washington, v. 347, n. 6223, p. 1259855, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1259855>.

STERLING, Stephen. The future fit framework: an introductory guide to teaching and learning for sustainability in higher education. **Journal of Education for Sustainable Development**, New Delhi, v. 7, n. 1, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0973408213495614b>.

TERTI, Galateia; RUIN, Isabelle; KALAS, Milan; LÁNG, Ilona; ALONSO, Arnau Cangòs i; SABBATINI, Tommaso; LORINI, Valerio. ANYCaRE: a role-playing game to investigate crisis decision-making and communication challenges in weather-related hazards. **Natural Hazards and Earth System Sciences**, v. 19, p. 507-533, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5194/nhess-19-507-2019>.

TILBURY, Daniella. **Education for sustainable development: an expert review of processes and learning**. Paris: UNESCO, 2011. 132 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442>. Acesso em: 03 fev. 2026.

UNESCO. **Education for Sustainable Development Goals: learning objectives**. Paris: UNESCO, 2017. DOI: <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>.

UNITED NATIONS (UN). **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. United Nations, New York. 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 10 fev. 2026.

WALS, Arjen E. J. **Beyond unreasonable doubt: education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene**. Wageningen: Wageningen University, 2015. 38 p. Disponível em: <https://edepot.wur.nl/365312>. Acesso em: 07 fev. 2026.