Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A Porta do Encantamento: os Jogos de Representação (RPGs) na Perspectiva da Socialização e da Educação

Autor: Luís Antônio Martins

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Fini

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Luís Antônio Martins e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data 28/4/2000
Assinatura: _____
(Orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

_____
_____
_____
_____

Campinas, abril de 2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

IDADE 30
CHAMADA:
T/UNICAMP
M366p
Ex.
MBO BC/ 47110
OC. 16.392/01
C D X
EC● R$ 11,00
TA 25/04/01
CPD

CM-00154692-7

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

M366p

Martins, Luís Antônio.
A porta do encantamento : os jogos de representação (RPGs) na perspectiva da socialização e da educação / Luís Antônio Martins . -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Maria Inês Fini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Dramatização. 2. Construtivismo (Psicologia). 3. Socialização. 4. Educação. 5. Jogos de fantasia. I. Fini, Maria Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Departamento de Psicologia Educacional

A Porta do Encantamento: os Jogos de Representação (RPGs) na Perspectiva da Socialização e da Educação

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial na obtenção do título de Mestre à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Luís Antônio Martins

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Fini

UNICAMP
BC

Campinas, abril de 2000

À minha esposa,

Adriana Cardoso Nogueira

Por tudo!

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Inês Fini, que sempre esteve presente nos momentos importantes e não mediu esforços para a concretização deste trabalho.

À Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli, pelas valiosas contribuições efetuadas não só no Exame de Qualificação como em todo o decorrer da minha passagem por este programa de Pós-Graduação.

À Profa. Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini pela análise criteriosa do trabalho no momento da Qualificação.

Ao Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto e à Profa. Dra. Maria Thereza Costa Coelho de Souza pela ativa atuação na Educação, cujos frutos são colhidos pelos que buscam compreendê-la melhor.

Ao Prof. Dr. James Patrick Maher, pela gentileza em ter aceitado ser suplente na Banca de Qualificação, cujo apoio transcendeu em muito essa importante etapa do programa.

À Capes, pelo apoio financeiro durante 30 meses.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação, em especial, Marina Helena Cilumbriello, Nadir Aparecida Camacho e Gislene Gonçales dos Santos da Secretaria de Pós-Graduação.

Aos *Mestres Glauco e Dadinho.*

À minha família.

E a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

RESUMO

Tendo como referencial teórico o construtivismo proposto por Jean Piaget, esta pesquisa busca traçar um paralelo entre a atividade lúdica concernente aos Jogos de Representação (RPGs) e o desenvolvimento da socialização e conseqüente autonomia. Da educação enquadrada no âmbito do ensino tradicional às alternativas pedagógicas, há um longo caminho a ser percorrido, que passa pelas legislações vigentes até a efetiva implementação de iniciativas diferenciadas. A análise do contexto educacional brasileiro parece demonstrar a importância de serem favorecidas as vanguardas pedagógicas, cujos pressupostos remetem à necessidade de reestruturar o ensino a partir de uma dinâmica que considera a criatividade, a expressão, a interação social como elementos responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia, a única com potencial transformador.

A reflexão acerca da atividade lúdica, na qual o RPG é o objeto central, aponta que o processo de ensino-aprendizagem pode ser enfocado a partir de uma perspectiva mais libertadora do que castradora. Como um jogo de interpretação, o RPG traz elementos dramáticos, os quais parecem estimular o desenvolvimento de uma série de capacidades humanas. Na sala de aula, não é diferente. Pelo menos, é o que indica a pesquisa realizada com jogadores de RPG, a maioria favorável à sua implantação como alternativa pedagógica nas instituições de ensino.

ABSTRACT

Having as a theoretical reference the Constructivism proposed by Jean Piaget, this research intends to trace a parallel between the ludic activity regarding to the Roleplaying Games (RPGs) and to the development of socialization and its consequent autonomy. From the enclosed education into the traditional circuit to the pedagogic alternatives, there is a long way to go, which passes through the legislation in effect to the actual implementation of discriminated initiatives. The analysis of the Brazilian educational context seems to demonstrate the importance to avail the pedagogic vanguards, which its motives delivers the necessity to restructure the teaching through a dynamic that considers creativity, expression and social interaction as the responsible elements for the development of autonomy, the only one with a transforming potential.

The reflection about ludic activity, in which RPG is the main subject, shows that teaching-learning could be shown through a more liberal than castrating perspective. Like in an interpretation game, RPG brings dramatic elements, which seem to stimulate the development of a series of human capacities. In the classroom, it is no different. At least, this is what shows the research made with RPG players, mostly favorable to its implantation as a pedagogic alternative into the teaching institutions.

SUMÁRIO

PREÂMBULO 09

INTRODUÇÃO 13

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 16

1.1. Características Funcionais do Desenvolvimento Cognitivo 16
1.2. Definição e Classificação do Jogo 34
1.3. O Desenvolvimento Intelectual e a Socialização 38
1.4. Os Períodos do Desenvolvimento Cognitivo na Perspectiva do Jogo e da Socialização 42
1.4.1. Período Sensório-Motor 43
1.4.2. Sub-Período Pré-Operacional 45
1.4.3. Sub-Período das Operações Concretas 49
1.4.4. Período Operacional Formal 51

2. EDUCAÇÃO: CASTRADORA OU LIBERTADORA? 54

2.1. A Escola do Silêncio 59
2.2. As Vozes no Ensino: Alternativas em Educação 64
2.2.1. O Psicodrama 72
2.2.2. O Teatro 76
2.2.3. O RPG na Sala de Aula 77

3. O OBJETO DE ESTUDO 82

3.1. A Sessão de RPG 85
3.2. O Mestre 89
3.3. Personagem-Jogador 90
3.4. Sistemas de RPG 97

4. RPG - O ESTADO DA ARTE 103

4.1. A Vertente Sociológica 105
4.2. A Vertente Psicológica 105
4.3. A Vertente da Análise Textual Comparativa 111

5. METODOLOGIA 113

5.1. O Universo Amostral da Pesquisa: os Jogadores de RPG 113
5.2. Os Questionários-Pilotos e o Formato Resultante 115
5.3. Tratamento e Análise dos Dados 119

6. CONCLUSÃO 145

BIBLIOGRAFIA 155

ANEXOS 161

I – Planilha do Personagem: Katrina 163

II – O RPG em Sala de Aula: "Embarque conosco nessa aventura" 165

III – Aventura Pedagógica: "Palmares: um sonho de liberdade" 171

IV – Exemplo de uma aventura de RPG para o sistema AD&D 176

GRÁFICOS

1A - Sexo 119
1B - Idade 119
1C - Escolaridade 120
1D - Escola 120
1E - Trabalha 121
2A - Tipo de Publicação 122
2A.1 - Livros 122
3A - Período de Jogo 124
3B - Função de Mestre 124
3C - Sistemas 125
3D - Tipo de Grupo 126
3E - Número de Participantes 126
3F - Criação de Aventura 127
3G - Criação de Sistema 127
4A - Aspectos Positivos 129
4B - Aspectos Negativos 130
4C - RPG na Escola 131
4C.1 - Modo de Utilização na Escola 131
5C - Avaliação da Própria Criatividade 134
5D - Escola e Estímulo à Criatividade 134
6A - Aprimoramento da Língua Inglesa 139

TABELAS

I2.A - Títulos de Revistas/Assuntos 122
II.3 - Freqüência que joga RPG e quantas horas (em média) por sessão 125
III.4 - Aspectos positivos em jogar RPG 129
IV.4 - Aspectos negativos em jogar RPG 130
V.4 - No ensino formal de qual (is) disciplina (s)? 132
VIA1 - Como o RPG estimulou o estudo da língua inglesa 140
VIIA - Atividades de lazer 141

PORTAS

Se você abre uma porta, você pode ou não entrar em uma nova sala. Você pode não entrar e ficar observando a vida. Mas se você vence a dúvida, o medo, e entra, dá um grande passo: nesta sala, vive-se. Mas, também, tem um preço... São inúmeras outras portas que você descobre. Às vezes curte-se mil e uma.

O grande segredo é saber quando e qual porta deve ser aberta.

A vida não é rigorosa. Ela propicia erros e acertos. Os erros podem ser transformados em acertos quando com eles se aprende.

Não existe a segurança do acerto eterno.

A vida é generosa. A cada sala que se vive, descobrem-se tantas outras portas. E a vida enriquece quem se arrisca a abrir novas portas. Ela privilegia quem descobre seus segredos e generosamente oferece afortunadas portas.

Mas a vida também pode ser dura e severa. Se você não ultrapassar a porta, terá sempre a mesma porta pela frente. É a repetição perante a criação, é a monotonia monocromática perante a multiplicidade de cores, é a estagnação da vida...

Para a vida, as portas não são obstáculos, mas diferentes passagens...

IÇAMI TIBA

PREÂMBULO

Pelo menos dois tipos de reflexões podem ser explanadas nas primeiras páginas desta Dissertação de Mestrado: os eventos que influenciaram a minha opção pela pós-graduação e o que me motivou a escolher os *Roleplaying Games* (RPG) - *Jogos de Representação* - como objeto de estudo. Uma citação respalda, desde já, a vontade de desenvolver o referido tema: "(...) sem a ânsia de resolver problemas, de seguir palpites, de tentar idéias novas e imprecisas, a ciência deixaria de existir".[1] Imbuído desse espírito de buscar a compreensão acerca da natureza humana, a investigação passou do estado de uma representação simbólica do interesse intelectual para um *vir a ser*.

Meu interesse por pesquisa começou a ser gradativamente despertado durante o período de graduação em psicologia, cursada na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (campus de Bauru-SP). As pesquisas participantes, que englobaram diversas modalidades temáticas, foram as mais importantes do ponto de vista reflexivo como possível agente transformador. Entrar em contato com grupos específicos na tentativa de contribuir para a construção de suas próprias políticas transformadoras foi um passo fundamental para a delimitação de minha área de atuação: Educação. A partir desses fatores, comecei a entrar em contato com pós-graduandos com formação em psicologia que vinham desenvolvendo pesquisas na área de Educação em diversas faculdades do País. Os diálogos sobre as possibilidades de tentar ingressar em um curso de pós-graduação, mais especificamente, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), iniciaram-se com a minha namorada na ocasião e hoje mulher, que concluiu seu Mestrado no Instituto de Artes desta Universidade. Foi ela quem me apresentou alguns pós-graduandos da Faculdade de Educação da Unicamp. As informações obtidas (positivas) sobre o curso de Psicologia Educacional foram prioritárias para fundamentar minha busca.

Para um dos primeiros desafios ser vencido, havia a necessidade da escolha cuidadosa do tema e da construção do objeto de estudo. O universo do jogo, mais especificamente o do *Roleplaying Game*, começaria a ser melhor estruturado. Das vivências que balizaram tal escolha destacam-se os estágios realizados na Unesp, que

[1] GRENE, Marjorie. "Introduction". In POLANYI, Michael. *Knowing and being*. Chicago, University of Chicago Press, p. 117, 1969.

integravam a estrutura curricular do curso de psicologia. De uma maneira geral, eles apontavam para o trabalho com adolescentes, principalmente em grupos.

O estágio voltado à orientação vocacional, desenvolvido junto a grupos de adolescentes durante um ano, despertou a reflexão de alguns pontos importantes. Logo no início deste estágio, minha atenção voltou-se para a dificuldade de expressão verbal e da fragilizada habilidade de trabalhar em grupo delineadas pelos participantes.

Nas reuniões realizadas com a orientadora deste estágio, eu procurava expressar as dificuldades enfrentadas junto aos grupos, dificuldades estas que, de acordo com minha orientadora, mostravam-se comuns para outros alunos deste estágio. As respostas não eram muito positivas. Alguns aspectos debatidos revelavam o peso muito grande atribuído à estrutura escolar, que não estimula a participação verbal e nem o trabalho em grupo.

O estágio foi concluído, as participações dos alunos melhoraram no decorrer dos encontros, mas, as dificuldades assinaladas não foram plenamente sanadas.

A partir dessas experiências com os adolescentes, solidificou-se ainda mais meu interesse pela pesquisa participante e pelo universo de jovens estudantes. As etapas relativas aos estágios foram cumpridas e o curso de psicologia também chegava ao seu o término. Foi nesse período que comecei a refletir sobre a possibilidade de ingressar em um curso de pós-graduação voltado à Educação e sobre a elaboração de um projeto que pudesse contemplar adolescentes nesse contexto (educacional). Comecei a pesquisar sobre as possibilidades dos jogos na Educação e, nessa etapa, descobri os *Roleplaying Games* (RPGs). Durante uma visita à Biblioteca Municipal de Bauru, fui informado de que havia sessões deste jogo na sala de leituras aos sábados. Que jogo era esse, que conseguia reunir 70 jogadores em torno de mesas para participar de aventuras em grupos de seis pessoas? Apesar da escassez de informações, fiquei muito curioso em conhecê-lo.

No sábado seguinte, fui à biblioteca novamente e fiquei um pouco assustado com aqueles jovens "barulhentos", sentados com planilhas nas mãos e rolando dados. Perguntei a um jogador se poderia participar do jogo - mesmo não sabendo do que se tratava - e ele me orientou para conversar antes com o *Mestre*, para "montar" o meu personagem.

Encontrei o *Mestre* e afirmei a minha vontade de participar. Pedi que me explicasse como se desenvolviam as partidas. Pergunta equivocada, já que não se tratava de uma partida, pois não havia vencedores neste jogo. As finalidades mais relevantes do RPG, segundo o *Mestre*, eram participar da aventura e divertir-se. Em relação à busca de informações mais formais sobre o jogo, o *Mestre* não quis adiantar nada: "Você só aprende jogando", disse. Não o questionei, mas fiquei me perguntando como seria possível um jogo sem vencedores...

Naquele sábado, participei da minha primeira aventura a partir de um *Roleplaying Game*, um *Dungeons and Dragons* (D & D), ambientada no período medieval. Acredito que, nesse dia, fiquei cerca de três horas "jogando".

Retornei vários sábados a essa biblioteca para participar de outras "aventuras". Algumas características do RPG começaram a despertar a minha atenção[2]: o fato de os participantes - na sua maioria com idades entre 12 e 19 anos - interagirem verbalmente e cooperarem entre si revelara-se uma ocorrência facilitadora da espontaneidade, assim como o estímulo à pesquisa, que se tornara um elemento prioritário tendo em vista como o jogo deve ser estruturado.

O estímulo à pesquisa pode ser justificado pela necessidade da "montagem" de um personagem, um dos principais requisitos para a realização de uma sessão de RPG. Os jogadores, incluindo o *Mestre*, podem buscar informações em livros, revistas e outras fontes para garantir uma maior fidedignidade e riqueza ao personagem. É comum no RPG o *Mestre* criar suas próprias aventuras. Algumas das fontes utilizadas como recurso à criação de personagens são as histórias em quadrinhos, publicações concernentes à mitologia e ao folclore e até mesmo filmes de aventura e/ou ficção.

Um exemplo que considero relevante para balizar tal estímulo e que presenciei durante uma sessão de RPG é o referente à uma modalidade específica (*Live Action*), denominado *Vampiro*. Na semana anterior à reunião de jogadores na biblioteca, ficou combinado que estes deveriam trazer o maior número possível de informações sobre o

---

[2] A partir da minha percepção inicial das potencialidades deste jogo, procurei obter mais informações a respeito do *Roleplaying Game*. Realizei uma pesquisa no ERIC (*Educational Resources In Center* - data base de 1966/1992) e fiquei surpreso ao não encontrar, naquela época (1995), nenhum artigo e/ou publicação que fizesse referência ao RPG. No mesmo ano, li uma reportagem no jornal "Folha de S. Paulo" (05/06/1995) que tratava do uso do RPG em sala de aula, da excelente aceitação por parte dos alunos e da grande motivação que estes jogos representavam como instrumento pedagógico. Entrei em contato com a repórter que elaborou a matéria (Larissa Purvinini) e ela me informou que a Companhia de Engenharia de Tráfego (CET) de São Paulo (SP) também vinha desenvolvendo projeto nesse sentido, tendo em vista a educação voltada ao trânsito e às leis que o regulamentam.

referido universo. No sábado seguinte, todos os participantes levaram algum material, extraídas desde filmes sobre o tema até publicações: o resultado foi um texto de 15 páginas sobre o assunto.

Tal observação reforça as ações que sustentam a tentativa dos jogadores de RPG de imprimir fidedignidade à montagem dos personagens que integrarão uma aventura. Ressalte-se que, além da busca de manutenção de determinadas características, também há uma preocupação em construir um perfil rico em detalhes para os personagens. As informações levantadas podem ser consideradas uma base para o processo de elaboração tanto da aventura como dos personagens. Ambos podem significar um caminho libertário para a expressão. Trata-se, aqui, da possibilidade de tornar viável uma ponte entre pesquisa e criação: remanejar o conhecimento existente na busca de constante renovação.

Cabe alinhavar que os aspectos assinalados acima e as decorrentes observações culminaram na reflexão acerca da força condutora da investigação: a resolução de problemas. Quais seriam, então, os problemas em questão? Eles podem ser resumidos por uma indagação, formulada, em linhas gerais, como segue: Se adolescentes em determinado contexto apresentam dificuldades de trabalhar em grupo e expressar-se verbalmente, por que, dado outro contexto, esses elementos configuram-se como estímulos aparentemente em constante fruição a partir da interação e envolvimento com o RPG? Emprestando um conceito utilizado pela *Gestalt*, que frisa que o todo é mais do que a soma das partes, a perspectiva de pesquisa acadêmica em torno do universo do RPG remete a outra indagação-reflexão: "Se a soma das partes não privilegia a obtenção de respostas à pergunta formulada acima, qual e como seria, então, a operação a ser feita para a busca dos resultados?" É disso que a presente pesquisa objetiva tratar. São essas indagações-reflexões que nortearam minha procura durante a elaboração deste trabalho. O resultado dessa busca pode ser acessado através da *Porta do Encantamento*. A expectativa é a de que, ao atravessá-la, seja possível descobrir pelo menos alguns de seus encantos.

INTRODUÇÃO

Sua mão está na maçaneta da porta. Você quer (ou precisa) entrar. A primeira constatação ao girar a maçaneta e empurrar a porta suavemente: ela não está trancada. Não para você. Nesse ínterim de tal situação entreaberta, já se sabe que a porta dá acesso a uma sala. Você entra. Visualiza o *Roleplaying Game*. Como a televisão, ele ocupa o lugar principal dessa pequena sala de estar, a qual possui apenas duas poltronas posicionadas em torno do RPG. Eu estou em uma delas. Você caminha em minha direção e senta-se na poltrona anteriormente vazia. A partir de agora, basta-nos encontrar qual é o canal que liga os emissores-receptores aos receptores-emissores. Essa tarefa não é fácil, ainda mais que não queremos ser passivos. Tudo está confuso, porque ainda há interferências no canal que sintoniza o RPG. É necessário paciência: você deverá ficar na sala por algum tempo, junto comigo, esperar que o sinal vá se estabilizando e passe a tornar mais nítido o objeto de estudo. O convite está feito. Seja bem-vindo (a)! E que tenhamos frutíferas reflexões!

A primeira: algumas avaliações qualitativas acerca do RPG compreendem a sua possível utilização voltada ao ensino e aprendizagem e a perspectiva de socialização - respaldada pela expressão verbal e trabalho em grupo passíveis de fruição a partir do contato com o jogo -, as quais remetem ao grande potencial motivacional, criativo e lúdico do objeto de estudo.

O presente trabalho objetiva focalizar o *Roleplaying Game* (RPG) - jogo de aventuras baseado na representação de personagens ficcionais -, partindo do pressuposto de que a socialização propiciada pelo seu caráter lúdico possa contribuir para o estímulo da expressão verbal e da capacidade de trabalho em grupo.

O primeiro capítulo busca, de maneira geral, analisar as características estruturais e funcionais do desenvolvimento cognitivo estudadas por Jean Piaget. Por que iniciar esta pesquisa com esse autor, considerado um dos mais importantes pesquisadores na área do desenvolvimento cognitivo? Os elementos assinalados acima acerca do RPG revelam um suposta importância sócio-emocional para quem interage com outros a partir do jogo.

Tratar de cognição requer uma introdução à forma como o conhecimento humano se estrutura. Dos estudiosos que focalizaram sua atenção na referida temática, Piaget, sem dúvida alguma, é um dos teóricos mais notáveis, que dedicou boa parte de seus esforços enquanto pesquisador à gênese do conhecimento.

A fim de tratar do conhecimento humano, faz-se necessário percorrer alguns conceitos fundamentais formulados por Piaget: invariantes funcionais, abstração, generalização, equilibração e a formação dos possíveis devem ser consideradas como matrizes de sua teoria nesse campo, bastante enriquecido em conseqüência de suas experimentações, reconhecidas pelos estudiosos de psicologia genética e de outras ciências contemporâneas.

Vale ressaltar que os conceitos-matrizes são de caráter abrangente, mesmo considerando que Piaget, a fim de arrematá-los em determinados contextos, teve de fazer uso de uma divisão por etapas. Daí o desenvolvimento intelectual da criança ser tratado em sub-capítulos específicos, seguindo os períodos delineados por Jean Piaget. A partir deles, emergem o jogo e a socialização, elementos prioritários para o embasamento teórico pelo qual o RPG delineia-se enquanto objeto de pesquisa, este também considerado como processo: o desenvolvimento intelectual, social e afetivo caracteriza-se como "indissociável" pelo pesquisador.

Ainda respaldando o trabalho pela estruturação da inteligência e focalizando o RPG como processo, a compreensão do jogo passa a se relacionar ainda mais com o objeto de estudo. Destaque-se que a prática e a consciência da regra são elementos fundamentais presentes no RPG: sem eles, este passa a ser inviável. Pesquisadores como Huizinga e Caillois oferecem mais subsídios ao enfoque do jogo. Trata-se de um dos pontos de partida para a efetiva lapidação e/ou orientação de quaisquer objetos de estudo. RPG é um jogo e como tal deve conter uma indicação lógica passível de contextualização.

A importância da participação em grupo e da conseqüente interação social configura-se como um processo em evolução conjunta com o desenvolvimento intelectual. Mais uma vez a fundamentação piagetiana da gênese do conhecimento é retrabalhada, acrescentando-se, nessa etapa da pesquisa, um panorama conceitual da psicologia social.

Para focalizar a Educação, em primeiro lugar, é necessário destacar o cotidiano da escola tradicional brasileira, assim como uma caracterização do formato das aulas, da organização espacial e física, das implicações do currículo adotado e da ausência de relações entre as disciplinas propostas e entre a teoria e a prática. Outro aspecto que merece destaque é a perspectiva que a pedagogia tradicional tem da relação entre professor e aluno.

A expectativa de mudanças na Educação vem se consolidando no cenário nacional. De Paulo Freire - um dos maiores expoentes nesse complexo campo - aos seus contemporâneos, o sentido norteador das principais premissas parece ser o do estabelecimento de uma "educação libertadora".

Ela vem sendo efetuada mesmo no ensino tradicional, mas, principalmente, através de iniciativas individuais, embora as legislações vigentes prevejam uma concepção que leve em conta o estímulo da criatividade, expressão, exercício da cidadania com conseqüente desenvolvimento da autonomia, a única com potencial transformador. Nessa perspectiva, as metodologias educacionais alternativas vêm ser somadas à prática educacional libertadora, passando, entre outras, pelo Psicodrama Pedagógico, o Teatro e o RPG. As atividades lúdicas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem parecem delinear, senão soluções, caminhos possíveis.

Uma dessas inúmeras possibilidades: o RPG, objeto desta pesquisa. Estimulando a capacidade imaginativa de seus participantes, através da representação de personagens, da criação de aventuras e, principalmente, das expressões humanas, o RPG demonstra ter mais elementos do que aqueles identificáveis à primeira vista. Portanto, o assunto não se esgota, ainda mais se focalizado no âmbito da Educação. Se não é possível ter as respostas mais imediatas, que ao menos seja produtivo indagar, indagar sempre.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem por objetivo focalizar alguns aspectos da importante teoria do desenvolvimento sistematizada por Jean Piaget, sendo destacadas as relações entre o jogo e os períodos do desenvolvimento cognitivo e as associações entre estes e a socialização. A intenção é percorrer enfoques conceituais no âmbito da epistemologia, psicologia genética e psicologia cognitiva, áreas que concentram as contribuições do pesquisador para a ciência e que se constituem em pilares para a fundamentação das matérias a serem tratadas neste trabalho: jogo, socialização e educação.

1.1. Características Funcionais do Desenvolvimento Cognitivo

Entre as diversas pesquisas[1] de Jean Piaget, destaca-se aquela concernente ao funcionamento intelectual. Trata-se de uma forma especial de adaptação, que possui atributos em comum com as adaptações dos seres vivos ao meio - o que consolida o elo entre biologia e inteligência.

Dois tipos de heranças biológicas relacionadas ao desenvolvimento intelectual são descritos por Piaget: a específica e a geral. A primeira é de ordem estrutural e vincula-se à constituição do sistema nervoso e dos órgãos sensoriais do homem. Seu caráter é fechado, portanto, determinado biologicamente, e seu funcionamento, próprio. Já a herança geral caracteriza-se de forma funcional, tendo caráter aberto, permitindo que as limitações impostas pelas propriedades estruturais sejam eventualmente ultrapassadas.

Assinale-se que o ser humano herda o modo de funcionamento intelectual, o "modus operandi": a maneira de interação com o ambiente. Portanto, as estruturas cognitivas constroem-se no decorrer do desenvolvimento e em interação com o meio físico e social e possuem duas invariantes funcionais (entenda-se por função algo

[1] Em suas pesquisas, Piaget utiliza o método clínico como suporte técnico experimental. Tal método possibilita ao experimentador uma aproximação do pensamento do sujeito, bem como o levantamento de suas estratégias – alcançadas através de argumentação e contra-argumentação as quais estimulam o indivíduo a responder acerca das situações propostas. Na maior parte das pesquisas piagetianas assinaladas neste trabalho, as experimentações estão presentes. Portanto, apreende-se que estudos respaldados por experimentos são um dos pressupostos para uma maior confiabilidade dos resultados obtidos. Daí os trabalhos de Piaget serem considerados de excelência à luz da cientificidade: permitem que as metodologias estruturadas sejam replicadas por outros estudiosos, confirmando as hipóteses anteriormente delineadas e reforçando ainda mais seus fundamentos.

independente de conteúdo e que se aplica a todas as situações): a organização e a adaptação. Ambas são indissociáveis, pois resultam em dois processos complementares do mesmo mecanismo.

Piaget explica a organização como o aspecto interno - o acordo do pensamento consigo mesmo - e a adaptação como um processo externo dividido em acomodação e assimilação (também indissociáveis) - o acordo do pensamento com as "coisas".

Uma das particularidades da acomodação é a capacidade de modificação das estruturas pré-existentes a fim de ajustar-se ao que lhe é externo e novo. A atividade assimilativa efetua-se pela incorporação de algo externo às estruturas anteriormente consolidadas e possui quatro características básicas e evolutivas: "repetição", na qual a constante utilização garante a sua manutenção; "generalização", que tem o seu campo de atuação ampliado por incorporar objetos cada vez mais variados; "diferenciação", complemento da generalização, garante que quanto mais o sujeito conhece mais discrimina; e a "reciprocidade", em que um esquema assimila outro para formar um esquema único e superior.

As três primeiras conservam a estrutura pré-existente e a última característica - a assimilação recíproca - possibilita o surgimento de novas estruturas, a partir da criação de um novo esquema. Tal possibilidade também está presente na acomodação.

Esse novo esquema é resultado da coordenação de dois esquemas que se unem e formam um esquema superior. A generalidade do esquema baseia-se nos conteúdos aos quais serão aplicados. O esquema de ação é o conjunto estruturado dos caracteres generalizáveis dessa ação, ou seja, daqueles que permitem repetir a mesma ação ou ser aplicados a novos conteúdos.

Os esquemas também podem ser situados em função de integrarem alguns elementos, a saber: "conservação", pela qual pode ocorrer um aprimoramento, um acréscimo, mas não uma modificação de sua estrutura fundamental; "totalidade", em que as seqüências de comportamentos do esquema são totalidades organizadas; "estrutura dinâmica", que funciona a partir de uma modificação para uma melhor adaptação; e "situação atemporal", que acontece em qualquer momento do funcionamento cognitivo (desde que já tenha sido estruturado).

Outro conceito essencial da teoria de Jean Piaget é o egocentrismo, que caracteriza toda a primeira infância. Ele se dá pela indiferenciação entre a assimilação e a acomodação e caracteriza-se por uma visão de mundo centrada em um único ponto de vista, não admitindo a existência do ponto de vista do outro.

Esta indiferenciação inicial, aos poucos, vai cedendo espaço para uma crescente diferenciação e equilibração entre a assimilação e a acomodação. Assim, ocorrem, "simultaneamente, um processo centrífugo de objetivação gradual da realidade exterior e um processo centrípeto de surgimento da autoconsciência - o eu passa a ser visto como um objeto entre outros" (FLAVEL, 1992, p. 61). Esta diferenciação e equilibração resultam no conhecimento do eu e dos objetos.

Outra conceituação importante da obra de Jean Piaget merecedora de destaque diz respeito ao afeto e à cognição (motivação e ação). O afeto e a cognição são indissociáveis e estão presentes em todo processo de adaptação. O aspecto afetivo fornece a energia do comportamento enquanto o cognitivo proporciona a estrutura.

A motivação, segundo Piaget, diz respeito ao aspecto afetivo da ação e é intrínseca às estruturas cognitivas. A motivação é gerada pelo próprio funcionamento da estrutura (esquema) e sua manutenção depende desse funcionamento. Tal necessidade revela-se como uma propriedade intrínseca, que delineia uma outra atividade: a de assimilação. "Tanto os órgão biológicos quanto os psicológicos são criados através do funcionamento e, uma vez criados, precisam continuar a funcionar. A necessidade de funcionar não pode ser separada do próprio funcionamento" (FLAVEL, 1992, p.78).

De acordo com Piaget, a cognição é uma questão de ações reais realizadas pelo sujeito, sendo estas ações a substância ou matéria-prima de toda a adaptação intelectual e perceptual. O pesquisador considera a ação como um instrumento através do qual o organismo relaciona-se com os objetos externos. Na medida que ocorre a interiorização da ação, esta adquire características reversíveis, abrangentes e organizadas.

O desenvolvimento ontogenético (a história individual da evolução) é visto por Piaget como uma série de estados diferentes de equilíbrio, numa sucessão de fases ou nódulos, que caminham em direção à diferenciação e ao equilíbrio a partir das invariantes funcionais (assimilação e acomodação), que ocorrem pela articulação e objetivação da realidade externa e própria do sujeito.

A equilibração[2], segundo Piaget, é a essência do funcionamento adaptativo (presente em todos as fases do desenvolvimento) e caracteriza-se por um processo auto-regulador em busca do equilíbrio. São três os fatores que provocam e permitem o desequilíbrio e assim levam ao desenvolvimento: "maturação", "experiência" e a "interação social e transmissão educativa". Eles podem ser assim definidos:

- a "maturação" é o fator dinâmico do crescimento fisiológico das estruturas orgânicas hereditárias (sistema nervoso e sistemas endócrinos) e caracteriza-se por possibilitar o organismo responder ao meio . Tal fator é dotado de um potencial para assimilar e estruturar novas informações;

- a "experiência" fundamenta-se pela possibilidade de construção de dois tipos de conhecimento: o conhecimento físico (cuja fonte é o mundo externo) - em que a criança age sobre os objetos e observa suas reações - e o conhecimento lógico-matemático (cuja fonte é interna) -, centrado a partir das coordenações das ações do sujeito sobre o objeto. Este último conhecimento constroi relações que não existem nos objetos, mas sim de maneira interiorizada, através de operações mentais;

- a "interação social e transmissão educativa" respalda-se pelas informações transmitidas pelos pais ou por outras crianças e leva a um estado perturbador do equilíbrio caracterizado por um "conflito-cognitivo".

Também merecem ser frisadas, dentre as conceituações piagetianas, os *processos de abstração*. Estes estão presentes em todos os processos cognitivos e podem ser divididos em:

1) *Abstração empírica*: extrai as informações dos observáveis, dos objetos e das ações do sujeito e consolida um processo inconsciente;

2) *Abstração reflexiva*: o sujeito obtém a informação através das coordenações das ações sobre os objetos, podendo manter-se inconsciente, o que dá vazão à *tomada de consciência* e às conceituações variadas;

3) *Abstração pseudo-empírica*: definida a partir da ação do sujeito sobre os objetos, acrescentando-lhes propriedades e realizando coordenações;

---

[2] O processo de equilibração será tratado mais especificamente após a apresentação dos conceitos de abstração, tomada de consciência e generalização.

4) *Abstração refletida*: caracteriza-se pela coordenação das ações do sujeito sobre os objetos, reconstruindo no plano do abstrato o que está contido no plano do real. Este processo consciente envolve a concepção por dedução, atingindo uma "lei geral".

Este último processo, de acordo com Piaget, comporta sempre dois aspectos inseparáveis: "De um lado, o refletir ("réfléchissement"), isto é, a projeção (como através de um refletor), sobre um plano superior, daquilo que é retirado do plano inferior (por exemplo, da ação à representação); de outro lado, uma 'reflexão', enquanto ato mental de reconstrução e reorganização, sobre o plano superior, daquilo que é assim transferido do anterior" (1977, p. 303). Tal processo é considerado "endógeno" pelo pesquisador e está fundamentado na possibilidade de reorganização, o que implica uma combinação interna, orgânica e uma atividade possuidora de um funcionamento lógico-matemático, nascida da coordenação das ações do sujeito - e não extraída dos objetos.

Voltando ao conjunto dos processos de *abstração*, a definição de Piaget engendra um formato espiral, em que o refletir dos conteúdos (observáveis) é permeado pela *tomada de consciência* e supõe a intervenção de uma forma, de uma estrutura (reflexão). Os conteúdos assim transferidos a outro plano exigem, por sua vez, a construção de novas formas, cada vez mais ricas e, conseqüentemente, mais importantes se confrontados os conteúdos. Dessa forma, Piaget arremata sua conceituação: "As formas podem determinar a elaboração de estruturas do pensamento formal (matemático) ou de estruturas atribuídas aos objetos e às regularidades da natureza em que consistem as explicações causais físicas".

Vale assinalar que os *processos de abstração* podem ser caracterizados como a "mola propulsora" para um patamar superior de *equilibração*, ou seja, do desenvolvimento.

A fim de tecer um paralelo entre a *abstração* e a *tomada de consciência*, é necessário destacar que esta última faz parte de um dos importantes trabalhos de Piaget que muito contribuíram para o estudo das ciências contemporâneas de forma geral e, em especial, da psicologia cognitiva. Jean Piaget formula o conceito *de tomada de consciência* na primeira edição de seu livro publicado em 1974 na França e cujo título leva o mesmo nome.

O autor centrou suas pesquisas em diversos experimentos que acabaram revelando dois pontos básicos: o êxito das ações do sujeito é precoce e as coordenações são resultados de simples diferenciações decorrentes das regulações mais ou menos automáticas de um processo global inicial. Este tem por objetivo o estudo do saber fazer ("savoir faire") e do conhecimento em sua fenomenologia global.

Um ano depois da publicação de "Tomada de Consciência", Piaget divulga o resultado de pesquisas referentes a casos de êxitos mais tardios em seu livro "Fazer e Compreender". O estudioso assinala que tais êxitos caracterizam-se por etapas sucessivas decorrentes de coordenações entre esquemas distintos e de uma regulação mais ativa. Os experimentos que visaram a detecção de êxitos mais tardios enfocaram a busca das diferenças e semelhanças entre "conseguir" - resultado do "savoir faire" - e "compreender", que é próprio das conceituações.

Como um marco diferenciador entre o inconsciente e o consciente, a *tomada de consciência* é fundamentada por reconstruções que transformam um esquema de ação em um conceito, assinalando a passagem da ação à sua representação. Piaget frisa que a *tomada de consciência* comporta sempre uma reconstituição da ação, mas alerta para a importância da conceituação, pois depende dela a possibilidade da reconstituição dessa ação. Já a consciência elementar "estaria ligada a um dado imediato, êxtero ou proprioceptivo" (PIAGET, 1977, p. 11). De acordo com o pesquisador, a *tomada de consciência* de um esquema de ação transforma-o num conceito, o que consiste, portanto e essencialmente, numa conceituação.

Para compreender a passagem da ação para um pensamento interiorizado, vale assinalar que a *tomada de consciência* parte da periferia (objetivos e resultados) e dirige-se para as regiões centrais da ação, procurando atingir seu mecanismo interno. Uma melhor apreensão conceitual desse processo só é possível pelo entendimento de que o conhecimento procede da interação entre o sujeito (S) e o objeto (O).

Ainda em relação à conceituação de *tomada de consciência*, Piaget faz um ressalva em relação aos dados de observação relativos à ação própria e ao objeto e entre as coordenações relativas a uns e a outros. Trata-se de fatos concernentes ao processo funcional que interagem em cada um desses níveis num intercâmbio.

Dois processos gerais, dessa forma, podem ser explicados: uma ação recíproca, alternada e inversa, dos dados de observação dos objetos sobre os da ação; as coordenações inferenciais, que ultrapassam o campo dos dados de observação e permitem ao sujeito compreender casualmente os efeitos observados, embora conduzidos a uma análise ulterior mais específica e detalhada dos dados de observação.

Ressalte-se que os dados de observação podem ser fornecidos tanto pelos objetos quanto pela ação. O que caracteriza tal processo é a *abstração empírica*. Já as coordenações de inferências (que têm por fonte a lógica do sujeito) caminham somente no sentido da ação para o objeto e pressupõem a existência de *abstração reflexiva*.

Finalmente, como já foi explanado, é possível elaborar um paralelo entre abstração e *tomada de consciência*. Esta caracteriza-se pela passagem da ação à conceituação. Tal passagem consolida-se por três níveis sucessivos e hierarquizados: 1) ação material (inconsciente) sem conceituação - *abstração empírica*; 2) conceituação - *abstração empírica*, podendo chegar à *abstração reflexiva*; 3) operações formais (conceituações sobre conceituações) - *abstração reflexiva*.

Detalhando melhor os três níveis sucessivos e hierarquizados da *tomada de consciência*, o primeiro, que é o nível "prático-motor" da ação material, consolida-se pelo êxito precoce da ação ("savoir faire"), pela *tomada de consciência* - que se dá posteriormente - e pelo atraso na formulação da conceituação em relação à ação. A *abstração empírica* e o egocentrismo são características deste nível. Nele, Piaget denomina o processo de interiorização como o que possibilita a delimitação das fronteiras entre o sujeito e o objeto, levando a coordenações cada vez mais centrais. Este nível também comporta o processo de exteriorização, fundamentado por Piaget como um processo de "acomodação (...) de esquemas de assimilação dos objetos com construção de condutas instrumentais, de estruturas físicas espaço-temporais e de uma causalidade objetivamente especializada" (PIAGET, 1977, p. 209).

O segundo nível da *tomada de consciência* - "nível da conceituação" - trata das retroações e pró-ações, que tem um importante papel na regulação das ações do sujeito (recorre ao resultado da ação anterior para antecipar o resultado da ação futura). As *abstrações empírica* e *reflexiva* estão presentes neste nível. A primeira manifesta-se na conceituação de certas formas descritivas dos dados de observação (características materiais da ação). A segunda extrai das coordenações da ação o necessário para a

construção de coordenações inferenciais.

O movimento de interiorização, de acordo com Piaget, respalda-se, em princípio, por um processo geral de *tomada de consciência* da ação própria, "portanto, de interiorização das ações materiais por meio de representações semiotizadas - linguagem, imagens mentais etc." (PIAGET, 1977, p. 210). A exteriorização dá origem a dois processos. No primeiro, a *abstração empírica*, a partir dos dados do observável, fornece a representação destes e a *abstração reflexiva* (o segundo processo) torna-se responsável pela estruturação de formas operatórias, "donde a formação das explicações causais por atribuições das operações aos próprios objetos, promovidos assim na condição de operadores eficazes" (PIAGET, 1977, p. 210).

O terceiro nível - "operações formais" (conceituação sobre conceituação) -, o último que arremata a fundamentação da *tomada de consciência* e também denominado de segunda potência -, caracteriza-se por ser consciente e fazer uso da *abstração reflexiva*, além de resultar numa reflexão do pensamento sobre si mesmo. O processo de interiorização neste nível consolida-se por um domínio lógico-matemático, em que o sujeito torna-se capaz de teorizar e elaborar operações sobre operações. Já o processo de exteriorização apresenta um domínio físico causal, pois o sujeito considera diversos modelos possíveis para a explicação de um fenômeno. Tais explicações acontecem em função de regulações ativas.

A questão da *generalização*, por seu caráter integrante dos *processos de abstração* e, conseqüentemente, da *equilibração* também merece destaque. Dois conceitos fundamentais de *generalização* foram arrematados pelo pesquisador: a *generalização indutiva* e a *construtiva*.

A *generalização indutiva* centra-se na observação dos conteúdos do objeto utilizando *abstrações empíricas*, remetendo a estas a fim de averiguar a validade das relações observadas. O intuito nesse processo é o de determinar sua grade de generalidade, buscando nele previsões efetuadas posteriormente (todavia, não podendo arrematar explicações ou razões, o que superaria o observável). Exclusivamente extensiva é a natureza dessa forma, que consiste nos procedimentos "de alguns para todos e de agora para sempre" (PIAGET, 1984, p. 8).

Tanto na *generalização indutiva* quanto na *abstração empírica* o novo não é criado. Ambas servem de base para a *generalização construtiva* e para a *abstração reflexiva.* Na *generalização indutiva,* ocorre somente assimilação de novos conteúdos observáveis em um esquema pré-existente.

A *generalização construtiva* é respaldada pelas operações do sujeito e pelos seus produtos: "Sua natureza é simultaneamente compreensiva e extensiva e conduz à produção de novas formas e, às vezes, de novos conteúdos. Esses conteúdos surgem destas formas, porém, não são dadas no empiricamente observável" (PIAGET, 1984, p. 8).

A *generalização construtiva* leva a um enriquecimento da extensão (forma) e da compreensão (conteúdo), como se estas crescessem em razão direta e não inversa uma da outra. Numa classificação não quantitativa, verifica-se a relação inversa de compreensão e de extensão, permitindo distingüir as formas dos conteúdos.

Na construção do novo a partir do conhecido, a *generalização construtiva* surge a partir da *diferenciação* e da *integração*. Neste caso, de acordo com Piaget, as novidades não se superpõem a precedentes, mas derivam em parte.

Não só as *diferenciações* fazem parte das *abstrações* que exigem *generalizações*. Elas também dependem da criação de fatores passíveis de diferenciação e de criação de novas estruturações, a fim de diferenciar e criar novas possibilidades. "As diferenciações ou variações 'intrínsecas' podem ser determinadas por deduções necessárias a partir do significado desta propriedade, e as diferenciações ou variações 'extrínsecas' são produzidas desde fora por considerações de fato (constatação e abstração empírica)" (PIAGET, 1984, p. 194).

Uma variação extrínseca mostra-se relevante de um estado provisório, numa expectativa de que informações mais avançadas possam transformá-las em diferenciação intrínseca. Dessa forma, acontece a passagem possível do extrínseco mal estruturado ao intrínseco fortemente estruturado.

Toda integração implica uma *generalização*, em função da condução de estruturas completas em que se restringe o número de modelos. A *generalização* pode parecer "especializante", contudo, as estruturas passam a estar integradas em sistemas de conjunto cujas leis dão conta das possíveis especializações. De acordo com o caráter extrínseco ou intrínseco das *diferenciações*, que também podem responder às *integrações*, estas serão de tipos bem diferenciados. Arremata-se, assim, a *integração totalizante*, que incide nas

variações intrínsecas e extrínsecas. As *integrações coordenadoras*, ocasionadas por variações extrínsecas, consistem em agrupar os sub-sistemas em uma totalidade. Elas não acrescentam nada a suas propriedades.

O que completa as generalizações são as *integrações totalizantes simples* ou *sintetizantes*. Já as *integrações coordenadoras* prolongam a precedente e trazem uma operação nova em cada ampliação sem criar novos conteúdos e enriquecendo a forma.

De acordo com Piaget, em toda *integração totalizante* e *construtiva* é imprescindível a diferenciação de duas formas complementares. Uma delas pode tornar mais rica a estrutura, a partir da união de operações novas. A outra é passível de reunir as estruturas no mesmo nível em um sistema de conjunto que desvela a sua diversidade de diferenciações intrínsecas.

O indutivo não desaparece no desenvolvimento da *generalização construtiva*. Ele fica utilizável nos casos de conteúdos não dedutíveis. Existe uma transformação em situações múltiplas, nas quais as variações, inicialmente extrínsecas, estão compreendidas. A transformação, posteriormente, se dá de forma intrínseca e, assim, dedutível e generalizável construtivamente. De complexidade inquestionável, verifica-se, portanto, que a *generalização* relaciona-se diretamente com os *processos de abstração.*

Dada esta relação, há um processo fundamental que se encontra presente em todas as etapas do desenvolvimento do conhecimento: a *equilibração*. Destaque-se que o desenvolvimento em questão não procede das experiências únicas dos objetos ou de uma programação inata do sujeito, mas, de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas.

Toda *equilibração*, mesmo nos níveis iniciais, apresenta os seguintes processos: assimilação; acomodação; perturbações positivas (obstáculos) ou negativas (limitativas e lacunas), que se opõem à realização da assimilação e acomodação; e compensações, processo que neutraliza as perturbações e atualiza uma acomodação tornada possível pela diferenciação de uma acomodação, caracterizando assim o início de um procedimento.

A equilibração enquanto processo "passa" por estados de equilíbrio, desequilíbrios e reequilibrações. Portanto, é necessário esclarecer as muitas formas de equilíbrio, a razão dos desequilíbrios e o mecanismo das equilibrações e reequilibrações.

A equilíbração dos sistemas cognitivos, segundo Piaget, é caracterizada pela sua capacidade de "construir e manter uma ordem funcional e estrutural num sistema aberto" (1976, p. 12). O sistema cognitivo é ao mesmo tempo aberto no sentido de suas "trocas" com o meio e fechado por sua característica de "ciclos". O sistema total é composto de sub-sistemas hierarquizados.

A diferença entre os sistemas biológicos e os cognitivos encontra-se na necessidade do primeiro de conteúdos exteriores e no seu funcionamento, que se dá por ciclos ligados diretamente à assimilação e à acomodação.

Para a compreensão da teoria da equilibração, faz-se necessária a apresentação de dois postulados básicos: 1) "Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com sua natureza; 2) Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade, nem seus poderes anteriores de assimilação" (PIAGET, 1976 - p. 14).

O *processo de equilibração* pode ser considerado segundo três formas: 1ª) Diz respeito ao que ocorre entre a assimilação dos objetos aos esquemas de ação do sujeito e a acomodação destes aos objetos; 2ª) Refere-se às interações entre os subsistemas ou esquemas, em que atuam processos de assimilação e acomodação recíprocas que, de acordo com seu funcionamento, vão permitir a integração de dois ou mais esquemas em um único e superior; e 3ª) Incide sobre as interações da parte com o esquema total, tem um caráter totalizante-sintetizante em suas integrações, podendo ser chamada de equilibradora entre as diferenciações e integrações[3].

Estas três formas de equilibração apresentam como características comuns o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação e a valorização dos aspectos "positivos" pertencentes aos esquemas, subsistemas ou totalidades em jogo. Estas últimas permitem a diferenciação entre esquemas do sujeito e objetos exteriores.

[3] Piaget ressalta que uma vez que os subsistemas são constituídos por diferenciações, somente as integrações poderão levar à formação de estruturas totais, englobando estes subsistemas.

Os desequilíbrios obrigam o sujeito a ultrapassar seu estado de equilíbrio e buscar algo novo, têm em primeiro lugar um papel motivacional e podem ocorrer pelas dificuldades de ajustamento entre o sujeito e o objeto, bem como de coordenação entre os subsistemas ou da diferenciação e da integração.

Nos estágios iniciais do desenvolvimento, os desequilíbrios aparecem mais facilmente e a sua superação é lenta e difícil. Isto ocorre devido à não construção da negação e, conseqüentemente, à uma supervalorização das afirmações. Esta assimetria entre afirmações e negações afeta o equilíbrio entre o sujeito e os objetos, entre os subsistemas e entre o sistema total e suas partes.

O equilíbrio cognitivo é sempre ultrapassável, pois sua estrutura visa sempre um melhor equilíbrio, processo que leva à busca de novos problemas assim que os precedentes são resolvidos. Este processo conhecido como equilibração majorante é garantido por uma das características da equilibração: a exigência de construções e compensações (processo indissociável).

A equilibração majorante tem como objetivo um "melhor" equilíbrio, que modifica o estado anterior e pode ser descrito "segundo os melhoramentos resultem simplesmente do sucesso das regulações compensadoras, isto é, do equilíbrio momentaneamente atingido, ou as novidades sejam tiradas (por abstração reflexiva) do próprio mecanismo destas regulações" (PIAGET, 1976, p. 35).

A equilibração majorante pode proceder das iniciativas do sujeito ou de encontros com os objetos do meio, sendo que estes dois aspectos são indissociáveis por duas razões: "De um lado, toda construção nova solicita compensações porque em seu fim ela vem inserir-se em processos de reequilibrações (....) e mais porque ela mesma comporta suas próprias regulações (....); por outro lado, e reciprocamente, toda equilibração majorante acarreta a necessidade de novas construções" (PIAGET, 1976, p. 42).

Os processos de regulação, portanto, são importantes tanto para a equilibração como para a reequilibração[4]. Eles remetem ao 'como' ocorre a equilibração e as reequilibrações. A regulação é a repetição de uma ação modificada pelo sujeito. Se esta modificação da ação for uma correção da ação anterior, ocorre um *feedback*[5] negativo e se for um reforçamento da ação anterior, um *feedback* positivo.

A regulação, do ponto de vista do sujeito, é uma reação a uma perturbação (a recíproca não é verdadeira). Existem duas classes de perturbação: a primeira é a resistência dos objetos (ligada à acomodação); a segunda é a lacuna[6] que pode ser descrita como uma necessidade insatisfeita que se caracteriza por uma alimentação insuficiente de um esquema já ativado.

As regulações também podem ser classificadas segundo os meios utilizados. Existem, então, regulações quase automáticas que não acarretam *tomada de consciência* e que se manifestam nos casos sensório-motores simples. Já as regulações ativas provocam *tomada de consciência* e são a origem de uma representação ou conceituação das ações materiais.

Baseando-se na idéia de que uma regulação supõe um guia programado como uma máquina, pode-se identificar este programa a partir da 'natureza das coisas': o sujeito aproxima-se dos objetos de maneira não sistemática. Também é possível considerar um regulador interno baseado nas conservações mútuas inerentes ao processo fundamental da assimilação. Isto pode parecer um ciclo, no qual as interações seriam ao mesmo tempo causa e efeito das regulações.

Um sistema cognitivo funciona segundo uma totalidade, baseada na capacidade de autoconservação do todo. Assim, a adaptação provoca reforços e correções sob a forma de regulações ou *feedbacks* que se manifestam em processos retroativos (retomar) e pró-ativos (antecipar) que atuam sob o controle da totalidade.

---

[4] Piaget enfatiza que a necessidade de reequilíbrios constantes com compensações destinadas a levantar os obstáculos ou a fechar lacunas que se impõem deriva do fato de que cada diferenciação nova é fonte de tais conflitos e lacunas. Segundo o pesquisador, a diferenciação se impõe de maneira endógena (de dentro para fora), resultando em compreensão e engendrando novos conteúdos em extensão.

[5] Esta divisão em *feedback* positivo e negativo só é possível em um comportamento isolável, sendo que os dois processos estão presentes no funcionamento de qualquer conduta.

[6] "A lacuna se torna uma perturbação quando se trata da ausência de um objeto ou das condições de uma situação que seriam necessárias para concluir uma ação, ou ainda da carência de um conhecimento que seria indispensável para resolver um problema" (PIAGET, 1976 - p. 25).

Os mecanismos das regulações fazem uso de dois processos de sentido contrário: "Um retroativo, condutor do resultado de uma ação à sua retomada, e outro, próativo, conduzindo a uma correção ou a um reforço" (PIAGET, 1976, p. 29). Como conseqüência da ação da regulação, apresentam-se três resultados: o primeiro é a 'comutabilidade', que consiste em compreender que aquilo que se acrescenta a um lado do objeto corresponde necessariamente ao que já foi tirado do outro lado; o segundo é a 'vicariância', que garante que, apesar da divisão do todo, este permanece o mesmo; o terceiro é a 'compensação das relações', que mantém a correspondência entre classes.

As compensações preparam a reversibilidade (inversão e reciprocidade) e estão presentes no processo das 'construções cognitivas'. Podem ser definidas como uma ação de sentido contrário a determinado efeito, anulando ou neutralizando tal efeito. Os *feedbacks* negativos geralmente levam a compensações que podem ocorrer por 'inversão' (anulando a perturbação por negações inteiras) ou por 'reciprocidade' (acomodando a perturbação, gerando negações parciais). Os *feedbacks* positivos, que se destinam a preencher lacunas (compensação), podem ser caracterizados a partir do "valor que o sujeito atribui à meta perseguida e que lhe faz julgar indispensável a satisfação de necessidades (práticas ou puramente cognitivas) à qual ele compreende" (PIAGET, 1976, p. 32).

A integração das perturbações - enquanto variações previsíveis ou mesmo dedutíveis dos objetos - com as compensações, na forma de operações inversas, manifesta-se pela interiorização das negações bem como de sua construção pelo sujeito.

O equilíbrio dos sistemas cognitivos delineados pelas "modificações", - sejam elas perturbadoras ou não - e pelas compensações relacionadas aos procedimentos, implica três condutas: *Alfa, Beta e Gama.*

A conduta *Alfa* manifesta-se quando o sujeito anula uma perturbação ou rejeita um elemento novo. O sujeito pode até perceber o elemento novo como incompatível com o esquema que ele faz uso, contudo, ele vai "deformar" este elemento novo até torná-lo compatível com seu esquema ou vai negligenciar esta perturbação.

O equilíbrio na conduta *Alfa* é instável e de campo muito restrito; praticamente não leva a modificações no sistema; apresenta compensações parciais; nela, não ocorre a construção de negações.

A conduta *Beta* é caracterizada pela integração das perturbações no sistema cognitivo as quais se manifestam através da transformação destas em variação dentro do sistema; apresenta compensações parciais e construções parciais das negações.

A conduta *Gama* pode ser descrita como superior, pois apresenta um equilíbrio ao mesmo tempo móvel e estável, assim como compensações completas entre afirmações e negações.

As três condutas podem ser discriminadas como "fases", encontradas em todos os períodos do desenvolvimento, bem como uma explicação para o processo de equilibração dos sistemas cognitivos. Este último respalda-se pela relação direta com as compensações e o equilíbrio - representado pela referida relação -, que mudam profundamente por sua atuação.

Ainda percorrendo a teoria do desenvolvimento, o estudo da formação dos *possíveis*, desenvolvido por Jean Piaget, renovou o seu modelo de equilibração ao explicar o mecanismo das reequilibrações pela dupla característica dos possíveis de apresentar ao mesmo tempo uma construção e uma abertura. O pesquisador considera o *possível* ao mesmo tempo um instrumento e um motor de reequilibrações: "Além dessas funções próprias de instrumento de reequilibração, o possível assegura a passagem de um desses patamares hierárquicos (ou domínios de atividades do sujeito) ao seguinte" (PIAGET, 1985, p. 137).

A formação dos *possíveis* implica a produção de novidades que levam a novos *possíveis*[7], o *necessário*, por sua vez, resulta das composições inferenciais do sujeito e sua evolução caminha em paralelo à do possível, o primeiro correspondendo às integrações e o segundo às diferenciações.

As atividades e experiências anteriores do sujeito são aspectos que atuam na dinâmica dos *possíveis*. Sua manifestação se dá através de um "campo virtual de possibilidades", que permite ao sujeito a utilização de procedimentos conhecidos para uma situação nova. Para justificar que a formação dos *possíveis* não é pré-formada, Piaget utiliza argumentos psicológicos e lógicos. A argumentação psicológica respalda-se pela formação progressiva dos *possíveis* (verificada em observações experimentais) e a lógica, pela

[7] Piaget considera que a formação dos *possíveis* constitui um dos melhores argumentos contra o empirismo. "O possível não é algo observável, mas o produto de uma construção do sujeito, em interação com as propriedades do objeto, mas inserindo-se em interpretações devidas às atividades do sujeito, atividades estas que determinam, simultaneamente, a abertura de possíveis cada vez mais numerosos, cujas interpretações são cada vez mais ricas". (1985, p. 7).

imprevisibilidade do erro nas respostas dadas pelos sujeitos (em suas interações com o objeto) .

A formação dos *possíveis* manifesta-se de forma progressiva e os esquemas[8] cognitivos caracterizam tal progressão. Concernente à teorização piagetiana sobre o *possível* e o *necessário*, encontra-se a questão dos processos presentativo e de procedimento. O primeiro - presentativo - possui um caráter fechado com esquemas e estruturas estáveis que objetivam compreender o real e diz respeito ao sujeito "epistêmico". O segundo - de procedimento - contextualiza-se por uma contínua mobilidade que visa o êxito, a satisfação das necessidades e refere-se ao sujeito "psicológico". Tal processo só é viável, de acordo com Piaget, a partir de invenções ou transferências de processos.

As relações entre a estruturação operatória e a formação do *possível* e do *necessário* apontam para uma situação inicial de indiferenciação, em que o real é percebido como único possível[9]. Tais limitações são as *pseudo-necessidades* (ligadas ao real) e as *pseudo-impossibilidades* (vinculadas ao sujeito). O real, neste contexto, apresenta-se muito pobre em relação ao *possível* e extremamente enriquecido em relação ao *necessário*. A superação desta limitação está diretamente ligada à possibilidade de novas aberturas que decorrem da formação dos *possíveis*.

O desenvolvimento das estruturas operatórias, em sua relação com a formação do *possível* e do *necessário*, é resultado da "síntese dos possíveis e dos necessários, um exprimindo sua liberdade de procedimento, o outro a auto-regulagem e o fechamento de suas composições" (PIAGET, 1985, p. 134).

O *possível* baseia-se em um duplo processo de equilibração. De um lado, ultrapassa as resistências impostas pelo real e, do outro, preenche lacunas. Piaget ressalta que "o possível resulta assim de uma atividade acomodatícia, em busca de sua forma de atualização, dependendo esta ao mesmo tempo da flexibilidade e solidez dos esquemas e das resistências do real". (1985, p. 10).

---

[8] Piaget distingüiu três categorias de esquema: a primeira - denominada "presentativos" - refere-se aos caracteres simultâneos dos objetos que se conservam em caso de composição e determina-se pela aquisição anterior. A segunda - chamada de "procedimento" - constitui-se de um caráter precursivo (meios orientados para um fim) e não garante a conservação de um encadeamento. A terceira categoria - "operatório" - é a síntese dos esquemas presentativos e de procedimento.

[9] Esta indiferenciação se manifesta com maior intensidade nas crianças, mas está presente em todas as etapas do desenvolvimento.

Piaget buscou responder a duas grandes questões sobre os *possíveis*: a primeira trata da evolução dos *possíveis* com a idade, cujo caráter é estrutural e funcional; a segunda refere-se à relação entre a evolução dos *possíveis* e as estruturas operatórias.

Os *possíveis* foram divididos por Piaget em funcionais e estruturais. A caracterização dos *possíveis* do ponto de vista funcional é a seguinte: "1) O possível hipotético, mistura de ensaios válidos e de erros; 2) O possível atualizável, depois de selecionado em função dos resultados obtidos ou dos esquemas presentativos anteriormente organizados; 3) O possível dedutível, em função de variações intrínsecas; e 4) O possível exigível, quando o sujeito acredita realizáveis novas construções, mas sem encontrar ainda os procedimentos adequados". (Piaget, 1985, p. 11).

A evolução estrutural dos *possíveis* foi assim caracterizada por Piaget: 1) Os *possíveis analógicos* (grandes semelhanças e pequenas diferenças); 2) O *co-possível concreto* (possíveis a serem atualizados são simultaneamente antecipados), sendo que estes podem ser agrupado em famílias; 3) O *co-possível abstrato* (atualização possível entre muitos concebidos); 4) O *co-possível "qualquer"*, que alcança o ilimitado em compreensão (o qualquer) e atinge o ilimitado em extensão (o infinito).

A evolução do *necessário* também pode ser caracterizado por suas etapas funcionais e por sua "força" estrutural. As etapas funcionais do *necessário* estão relacionadas à solução de problemas e à construção de modelos. Estas etapas foram divididas em três "patamares" por Jean Piaget (1986): 1°) Determinações prévias ou da pesquisa das condições necessárias, depois necessárias e suficientes; 2°) Aprofundamento, a pesquisa da "razão" e estruturação da composição (a generalidade neste patamar passa de extensional à completiva); e 3°) Amplificação, que se baseia na libertação das conseqüências de uma composição já estruturada.

A "força estrutural" requer uma distinção da necessidade como estado e o processo dinâmico em direção à necessidade. Sua força repousa na "riqueza" das relações *necessárias*. "Se admitimos a estreita solidariedade da necessidade e da integração, o sentido de 'mais rico' não é somente numérico, mas implica, por outro lado, uma maior 'força' de integração, portanto de síntese operatória e está pois aí um fator a considerar na evolução dos processos necessitantes" (PIAGET, 1986, p. 125).

A relação entre a evolução dos *possíveis*, dos *necessários* e dos níveis operatórios apresenta-se de uma maneira aparentemente regular e geral. As evoluções podem ser descritas pelos mesmos estádios:

Nível I - pré-operatório: corresponde aos possíveis por sucessão analógica e às pré-necessidades e pseudonecessidades. As operações são caracterizadas pela ausência de inferências sistematizadas, de reversibilidade e de fechamentos.

Nível II A - início das operações concretas: abrange os co-possíveis concretos e a transição entre as pseudonecessidades e as co-necessidades limitadas. Neste nível, Piaget estabelece as relações entre as novas formas de abertura[10] - resultantes da formação dos co-possíveis concretos - e as operações. Estas últimas, segundo Piaget "seriam tiradas, não dos co-possíveis como tais (...), mas do ato inferencial propriamente dito que engendra a título de simultaneamente co-possíveis e ao mesmo tempo se postando, enquanto atividade de reunião superior à das simples sucessões, a abstrações reflexivas e a generalizações completivas que podem conduzir às operações" (1985, p. 131-2).

Nível II B - operações concretas: compreende os co-possíveis abstratos e as co-necessidades limitadas. Neste nível, iniciam-se espécies de classes ou séries virtuais.

Nível III - operações hipotético-dedutivas: indica co-possíveis quaisquer em número ilimitado e as co-necessidades ilimitadas. Neste nível, o co-possível qualquer e ilimitado torna-se inteiramente dedutível e apóia-se em mecanismos recursivos, ultrapassando assim o controle empírico.

Apesar do aparente paralelismo entre a formação dos *possíveis* e os níveis operatórios, Piaget constatou que a formação dos *possíveis* precedem os níveis operatórios.

Delineados alguns dos principais conceitos formulados por Piaget, cujas diretrizes básicas, embora intrinsicamente complexas, encontram-se ligadas à proposta de estudo do presente trabalho - que se pauta pelo enfoque do jogo, da socialização e da educação - torna-se essencial a abordagem mais particularizada desses elementos. O jogo será focalizado tomando por base a teoria de Piaget, somando-se as contribuições de Huizinga e

[10] A respeito do papel das aberturas nas operações, Piaget delimitou três processos: 1) Antecipação de co-possíveis que permitem ligações simultâneas que levam a formas gerais suscetíveis de regulação (a antecipação pode tornar-se fonte de conexões generalizáveis e regráveis que chegam à forma de classes ou de séries); 2) Necessidade de complemento entre o sistema de semelhanças e diferenças (possíveis) e entre o sistema de afirmações e negações (operações); 3) Início de uma conjunção entre possíveis e necessários, ou seja, o co-possível deixaria de se apoiar apenas em variações extrínsecas para utilizar também variações intrínsecas por dedução. Apoiado-se nestes três processos, Piaget concluiu que a formação das operações concretas realiza-se mediante abstrações reflexivas e regulações mais desenvolvidas nos mecanismos das novas aberturas.

Caillois. Em seguida, destacam-se o processo de socialização e sua relação com o desenvolvimento cognitivo. Estes dois elementos - jogo e socialização - serão retomados posteriormente e apresentados em conjunto com os períodos do desenvolvimento propostos por Piaget.

1.2. Definição e Classificação do Jogo

Piaget buscou compreender o jogo a partir da ótica da estruturação da inteligência. O resultado é a descoberta da importância da prática, da consciência da regra e da evolução do jogo.

A evolução dos jogos foi classificada em três grandes grupos, a partir de uma interpretação da atividade lúdica situada no contexto da estrutura da inteligência e do desenvolvimento intelectual[11]: 1°) Jogo de Exercício, concentrado no período sensório-motor (entretanto pode manifestar-se durante qualquer período); 2°) Jogo Simbólico, manifestado no período pré-operatório; 3°) Jogos de Regras, correspondente ao período operatório concreto. Os jogos de construção[12] podem ser considerados como um quarto grupo e realizam a transição entre as três estruturas do jogo e as condutas adaptadas[13].

O jogo pode ser definido[14], segundo Huizinga e Caillois, como uma atividade voluntária, fonte de alegria e divertimento, distinta da vida cotidiana, com regras próprias - que devem ser seguidas para a sua manutenção -, sem vencedores definidos antecipadamente, e limitada no tempo e no espaço[15]. O jogo, para Caillois, não pode ser caracterizado como uma atividade séria por não produzir bens ou obras. Entre outras características, o jogo promove entre os participantes a formação de grupos sociais

---

[11] A evolução dos jogos será apresentada em conjunto com os períodos do desenvolvimento propostos por Piaget.

[12] "Enfim, a partir do jogo simbólico se desenvolvem os jogos de construção, ainda impregnados, no princípio, de simbolismo lúdico, mas que tendem, com o passar do tempo, a constituir verdadeiras adaptações (construções mecânicas etc.) ou soluções de problemas e criações inteligentes". (PIAGET, 1995, p. 53).

[13] O pensamento adaptado, segundo Piaget, é caracterizado pelo equilíbrio entre assimilação e acomodação. O jogo apresenta um predomínio da assimilação, ficando a acomodação subordinada a esta.

[14] A concepção de jogo proposta por GOVE caracteriza este como "(...) uma competição física ou mental conduzida de acordo com regras na qual cada participante jogo em direta oposição aos outros, cada um tentando ganhar ou impedir que o adversário ganhe" (In KAMII & DeVRIES, 1991, p. 3). Esta concepção de jogo não abrange totalmente o RPG, pois neste jogo é muito maior a incidência da cooperação do que da competição entre os participantes.

[15] "A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea" (HUIZINGA, 1971, p. 13).

baseados em segredos próprios, compartilhando a sensação de estar "separadamente juntos", porém, unidos pelo ideal comum do jogo.

O RPG se enquadra nesta definição de jogo fornecida por Huizinga e Caillois, pois nele encontram-se as suas regras, sua limitação no espaço e no tempo, a fantasia e a formação de grupos. Importante destacar que os jogadores[16] de RPG muitas vezes se unem em clubes ou associações com o único objetivo de jogar e ampliar seus conhecimentos sobre o jogo.

O objetivo funcional do jogo, para Huizinga, reside basicamente em dois aspectos: "Uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a 'representar' uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa" (1971, p. 16-7). Neste sentido, o RPG apresenta uma união destes aspectos por propor uma atividade baseada na representação e voltada, geralmente, para a conquista simbólica de um objetivo qualquer determinado pela aventura proposta.

A concepção do jogo como uma atividade oposta à seriedade entra em choque com a capacidade deste de absorver totalmente os seus participantes. O jogo é geralmente caracterizado como uma atividade alegre e arrebatadora, trazendo alguma consciência do faz-de-conta.

O jogo é classificado, por Caillois, em duas categorias, segundo o aspecto que mais se destaca para a sua realização. A primeira apresenta o *paidia e o ludus*, que representam formas de jogar e encontram-se em pólos antagônicos.

A *paidia* corresponde ao barulho, ao improviso e à fantasia e o *ludus*, à regra, à organização e à ordem. Apesar de os dois grupos apresentarem conceitos contraditórios, durante o jogo, é comum o trânsito por ambos. Hierarquicamente, *paidia* e *ludus* abrangem as categorias fundamentais, que serão apresentadas a seguir.

A segunda categoria refere-se a uma classificação analítica dos jogos, dividida em quatro grupos fundamentais: *Agôn* (jogos de competição), *Alea* (jogos de sorte/azar), *Mimicry* (simulacro/ representação) e *Ilinx* (vertigem).

[16] O jogador de RPG será caracterizado no Capítulo 5, que apresenta e discute resultados da pesquisa desenvolvida para este fim.

Agôn - jogos de competição: podem ser musculares ou cerebrais, com igualdade de oportunidades para os participantes e com o objetivo de alcançar a vitória, que se dá por mérito do ganhador que supera em habilidade o seu adversário. Ex. futebol, boxe, esgrima, xadrez, bilhar etc.

Alea - jogos de sorte/azar: baseados no acaso e na sorte e com igualdade de possibilidades para os jogadores. O jogador não interfere no resultado e sua única atitude é apostar, arriscar e geralmente tem como objetivo o lucro. Ex. jogos de dados, loterias, roleta etc.

Agôn e *Alea* apresentam-se juntas[17] nos jogos que dependem ao mesmo tempo da sorte e da habilidade do jogador e caracterizam-se por criar condições de igualdade entre os participantes, como exemplo os jogos de cartas, gamão, dominó etc.

Mimicry: caracteriza-se pela representação (teatral ou dramática) ou simulação de um personagem, pois o jogador "finge" ter outra personalidade. Nesta categoria[18], as regras não são imperativas: o mais importante é a representação, a transformação do real, sendo que a ficção substitui a regra. Os exemplos são os jogos de imaginação, fantasia ou faz-de-conta, mímica, imitação e também a utilização de máscaras, disfarces e adereços.

Ilinx: jogos que buscam a alteração da percepção, a vertigem, e geralmente levam a uma espécie de pânico. O autor cita uma dança (caracterizada por girar com um par várias vezes e cada vez mais rápido) e os *voadores* mexicanos (atividade acrobática). Como exemplos mais comuns estão o balanço (quando bastante elevado), o carrossel (quando gira bem rápido), os brinquedos dos parques de diversão (montanha russa, roda gigante, entre outros) e também, o abuso da velocidade em carros, motos etc., embora restringido por leis de trânsito.

As categorias propostas por Caillois nem sempre aparecem de maneira pura. Alguns jogos são melhor caracterizados pela associação de duas categorias, fornecendo, assim, seis combinações teoricamente possíveis: competição - sorte (*agôn - alea*); competição - simulação (*agôn - mimicry*); competição - vertigem (*agôn - ilinx*); sorte - simulação (*alea - mimicry*); sorte - vertigem (*alea - ilinx*); e simulação - vertigem (*mimicry - ilinx*).

---

[17] "*Agôn e alea* traduzem atitudes opostas e de certa forma simétricas, mas obedecem ambas a uma mesma lei: a criação artificial entre os jogadores das condições de igualdade absoluta que a realidade recusa aos homens". (CAILLOIS, 1990, p. 39).

[18] Caillois ressalta que nesta categoria as meninas preferem imitar condutas próximas à realidade (atividades domésticas) e os meninos preferem atividades distantes, inacessíveis ou até francamente irreais. Talvez aqui já ocorra um indicador que explicaria a incidência majoritária do sexo masculino jogadora de RPG.

Após esta abordagem acerca da classificação dos jogos proposta por Roger Caillois, é possível enquadrar o RPG no domínio do *ludus* - por ser uma atividade regulamentada - e da *paidia* - por apresentar sempre a fantasia como fio condutor - e nas categorias *alea* - por ser um jogo que apresenta ao mesmo tempo a sorte, pois é o resultado dos dados que determinam sucesso ou fracasso - e na *mimicry*, em conseqüência da representação de um personagem. Vale lembrar que não é incomum encontrar jogadores que fazem uso de adereços (roupas, máscaras) para melhorar a caracterização de seu personagem. Isto ocorre principalmente na modalidade *live action* (*Vampiro*, por exemplo).

Como a criança demonstra ter consciência da regra, desenvolvendo e construindo o respeito à regra[19], Jean Piaget buscou investigar a questão do juízo moral na criança. Para realizar este estudo, ele utilizou dois jogos infantis de natureza institucional[20]: jogo de bolinha de gude com meninos e "pique" com meninas.

Tais jogos apresentam como características comuns o fato de serem transmitidos através de gerações, sendo que os mais velhos o fazem enfatizando o respeito às regras aos menores.

A utilização destes jogos, no estudo desenvolvido por Piaget, também encontra respaldo no seu sistema de regras, que pode ser equiparado com o modelo de regras morais. "Se desejamos compreender alguma coisa a respeito da moral da criança, é, evidentemente, pela análise de tais fatos que convém começar. Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (Piaget, 1932, p. 23).

A proposta inicial foi estudar dois aspectos das regras do jogo: a *prática* das regras (como crianças de diferentes idades usam as regras), e a *consciência* da regra (a percepção de cada uma em relação à obrigação de seguir ou não as regras propostas).

A análise simultânea da *prática* e da *consciência* da regra, estudadas por Piaget nos jogos escolhidos, deve levar em consideração que um jogo comporta variações que dependem da região e da época. Ele ressalta que numa mesma localidade existem regras diferentes para um mesmo jogo.

---

[19] Note-se que, no RPG, o seguimento da regra é determinante para a possibilidade da caracterização da aventura, ou seja, da caracterização do próprio desenvolvimento do jogo.

[20] PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança, 1932*. A pesquisa foi feita com alunos em escolas de Genebra e Neuchâtel, na Suíça.

A regra em um jogo, segundo Caillois, é aceita e respeitada espontaneamente pelos participantes. O seu não cumprimento descaracteriza a atividade.

As regras para se jogar RPG geralmente são complexas e em grande número e, na maioria das vezes, são conhecidas apenas pelo *Mestre*. Contudo, isto nem sempre significa que elas sejam rígidas e impostas: normalmente ocorre uma adequação, ou mesmo a criação de regras novas, segundo o interesse do grupo e de acordo com a aventura proposta.

A prática das regras foi classificada por Piaget em quatro estágios e a consciência da regra, em três etapas. Esta classificação[21] será apresentada em conjunto com os períodos do desenvolvimento, após o necessário enfoque da importante relação entre socialização e desenvolvimento intelectual.

1.3. O Desenvolvimento Intelectual e a Socialização

O homem é um ser social e sua existência só é possível enquanto membro de um grupo social. A socialização, segundo a Psicologia Social, é um processo que tem início no nascimento: o sujeito vai incorporando atitudes ou padrões sociais impostos pela sociedade do qual ele faz parte. Pelo processo de socialização, o sujeito torna-se apto ao convívio e à interação social.

A socialização, para Piaget, é um processo em evolução conjunta com o desenvolvimento intelectual. O progresso da lógica e da socialização são dois aspectos indissociáveis de uma única realidade, ou seja, o sujeito é resultado de elementos individuais e das forças sociais[22], não sendo possível uma distinção entre estes dois aspectos.

---

[21] A possível relação entre os quatro estágios presentes na análise da prática das regras e as três etapas, no desenvolvimento da consciência da regra, foi assim descrita por Piager: "A regra coletiva é, inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por conseqüência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. Ora, no tocante à prática, é natural que ao respeito místico pelas leis, correspondam um conhecimento e uma aplicação ainda rudimentar de seu conteúdo, enquanto, ao respeito racional e motivado, corresponde uma observância efetiva e pormenorizada de cada regra" (1932, p.34).

[22] Segundo Piaget, todos os 'fatos sociais' podem ser reduzidos à interação entre indivíduos e destaca três realidades sociais fundamentais: as regras, os valores e os sinais. "Toda sociedade é um sistema de obrigações (regras), de trocas (valores) e de símbolos convencionais que servem de expressão às regras e aos valores (sinais)" (1973, p. 114).

Uma das questões levantados por Piaget é se a socialização é causa ou efeito do desenvolvimento lógico[23] ou se há relação mais complexa entre ambos. "Muita gente considera a cooperação social e o pensamento individual operativo como coisas de certa forma opostas, e não como os dois lados de uma mesma moeda. Não pode haver pensamento individual sem pensamento social, nem se pode dizer que um seja causa ou efeito do outro" (FURTH, 1970, p. 126).

O acordo consigo mesmo é a condição mínima para a manifestação da conduta social interiorizada. No período sensório-motor, não ocorre a reversibilidade, portanto, o sujeito não será capaz de realizar trocas sociais. Com o surgimento do simbolismo e da linguagem, o sujeito pode atingir a reversibilidade e, desta forma, realizar trocas sociais. A execução das operações supõe a cooperação, dessa maneira, o sujeito só será capaz de construir 'agrupamentos' a partir do momento que tenha condições de realizar trocas sociais. E, por outro lado, a cooperação isoladamente não é suficiente para conduzir a formação dos 'agrupamentos', pois estes dependem tanto da linguagem como do domínio das operações. As funções individuais e sociais são indissociáveis na explicação do desenvolvimento das condições necessárias ao equilíbrio lógico.

Se por um lado as operações lógicas[24] podem ser caracterizadas como a forma de equilíbrio terminal das ações, a cooperação social pode ser considerada como o ponto máximo da socialização e também como um sistema de ações sujeitas às mesmas regras de equilíbrio que o desenvolvimento das operações lógicas.

O equilíbrio em uma troca intelectual é atingido pela cooperação. Neste caso, há um sistema de operações recíprocas e, naturalmente, de agrupamentos. Para que ocorra o equilíbrio, é necessário uma escala comum de conceitos, aceita por ambas as partes e com aceitação de novos elementos para esta escala.

---

[23] O pensamento infantil só se torna lógico por meio da organização de sistemas de operações, que obedecem às leis de conjuntos comuns, que ocorrem, segundo Piaget, nesta ordem: 1) Composição: duas operações de um conjunto podem-se compor entre si e dar ainda uma operação de conjunto; 2) Reversibilidade: toda operação pode ser invertida; 3) A operação direta e seu inverso dão uma operação nula ou idêntica; 4) As operações podem-se associar entre si de todas as maneiras. Esta estrutura pode ser definida pelo conceito de "agrupamento", que é uma noção anterior à de grupos.

[24] A lógica pode ser definida como um "sistema de operações, isto é, de ações tornadas ao mesmo tempo compostas e reversíveis." (Piaget, 1973, p. 172).

Os fatores que determinam o desequilíbrio numa troca intelectual estão relacionados com a falta de coordenação entre os pontos de vista de dois sujeitos. Esta coordenação pressupõe a descentração, ou seja, a capacidade de considerar um evento com uma perspectiva[25] (ponto de vista) que não a sua própria. Outro fator é a ausência de uma escala comum de referência e de conceitos. E também quando não há conservação desta escala, há a ocorrência de o sujeito não reconhecer como válido um código comum entre as partes.

Um outro fator que gera o desequilíbrio é a coação. Este fator se manifesta na imposição de tradições, nas sociedades primitivas e, principalmente, à criança até o período pré-operatório. No caso da coação entre gerações, existe uma escala comum de valores intelectuais e de linguagem, mas estas são resultados de conceitos fixos, não permitindo trocas entre as partes, portanto, não resulta em uma atividade recíproca. É a ausência de reciprocidade que determina o desequilíbrio nesta situação, pois, através da imposição unilateral de valores, o sujeito que recebe a ação não atinge a reversibilidade e, portanto, não se alcança o equilíbrio. No caso da criança egocêntrica, não há possibilidade de troca, independente do outro, visto que o sujeito ainda não domina a linguagem como forma de expressão.

A evolução da dimensão social é analisada por Piaget segundo duas perspectivas: as relações entre crianças e as relações entre crianças e adultos. No primeiro caso, as relações são efetuadas entre iguais (consideradas por Piaget como mais produtivas[26]), contrariamente à segunda perspectiva, que pode ser caracterizada como imposta ou unilateral. Ambas permitem o desenvolvimento da socialização.

Segundo Piaget, a manutenção de uma coletividade, um grupo social, é baseada em pelo menos dois aspectos: uma escala comum de valores em que as trocas entre os indivíduos representem benefícios recíprocos. Já as relações interindividuais[27] podem ser caracterizadas pela coação, que se mantém pela submissão a uma autoridade

---

[25] Este evento acontece principalmente com a criança egocêntrica mas pode ocorrer também com sujeitos de qualquer idade. Neste caso, o objeto da troca não interessa a uma das partes.

[26] Segundo KAMII & DeVRIES, "As interações com outras crianças são importantes por duas razões ainda. Primeiro, porque o ponto de vista de uma criança é mais similar à visão de uma criança que o de um adulto. Segundo, porque uma grande parte da vida social da criança se passa com seus colegas e não com adultos" (1991, p. 25).

[27] Segundo Piaget as relações sociais podem ser classificadas em dois grandes grupos: "Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia, e a cooperação, que implica a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas" (1973, p. 168).

(heteronomia[28]) e pela cooperação, que pressupõe a igualdade de direitos (autonomia).

A interação social, segundo a Psicologia Social, pode ocorrer entre dois indivíduos, entre um indivíduo e um grupo e entre dois grupos. A cooperação, a competição e o conflito destacam-se como os principais mecanismos da interação social.

A cooperação, de acordo com a Psicologia Social, é o processo de "operar com", significa trabalhar em conjunto. Piaget enfatiza que "(...) as ações sociais que atingem a cooperação são, elas também, regidas por leis de equilíbrio, com a condição de atingir igualmente o estado de sistemas compostos e reversíveis" (1973, p. 182). Por outro lado a competição tem por objetivo conquistas individuais com superação de desempenho em relação ao outro. Em contrapartida, o conflito tem por base a desvalorização do outro, a negação do outro. O conflito e a competição estabelecem relações de valorização da individualidade. A cooperação valoriza o trabalho em grupo.

O RPG é um jogo coletivo que não tem por objetivo a "vitória", mas, sim, a participação. Neste sentido, destaca-se a cooperação[29] entre os participantes. Esta estratégia permite ao grupo somar forças para atingir os objetivos do jogo. O conflito e a competição também estão presentes, como em todo processo de interação social, mas é a cooperação que mais se destaca.

Entre os aspectos motivadores da interação social, a necessidade humana de identificação, de participação em um grupo é prioritária. No grupo, o sujeito espera encontrar reconhecimento, aceitação e possibilidade de participação. A interação social pressupõe uma ação comum entre indivíduos e esta pode ser regulada, com definição de horário, dia etc. ou ocasional, com atividades não planejadas.

Os grupos sociais[30], segundo a Psicologia Social, podem ser divididos em primários e secundários. O primeiro caso compreende a família e o grupo de amigos unidos por afinidades. Nesta modalidade, o sujeito encontra-se próximo aos outros participantes, mantendo uma relação de intimidade. No segundo caso, encontram-se as instituições mais amplas, como a escola, o local de trabalho, o bairro que a pessoa mora etc. Nesta situação,

---

[28] A manutenção da heteronomia tem por base as sanções, que podem ser recompensas ou punições e objetivam assegurar que uma lei seja cumprida

[29] Ao destacar quais são as características mais importantes do jogo infantil, enquanto estratégia educacional, DeVries assinala: "O que importa é que o jogo proporcione um contexto estimulador da atividade mental da criança e de sua capacidade de cooperação, seja ele jogado ou não de acordo com regras previamente determinadas". (KAMII & DeVRIES, 1991, p. 12)

[30] Um grupo é definido por SPROTT como sendo "(...) uma pluralidade de pessoas que interagem umas com as outras em um dado contexto mais do que interagem com outras quaisquer" (In COURTNEY, 1980, op. cit., p. 196).

o sujeito tem uma relação mais afastada, distante e sua possibilidade de participar ativamente com todos os elementos que compõem este grupo é limitada.

Desta forma, os fundamentos básicos de um grupo são a interação, o respeito às normas do grupo e a consciência de estar participando de um grupo. Um grupo de jogadores de RPG pode ser categorizado, segundo a Psicologia Social, como primário. Ele geralmente é composto por indivíduos da mesma faixa etária, classe social e nível de escolaridade. Tais aspectos facilitam a comunicação entre os elementos. Também os sujeitos que integram determinado grupo geralmente apresentam outras afinidades[31], como gostar de um determinado tipo de música, filmes, leituras etc. Em relação à regularidade de encontros entre grupos de jogadores de RPG, duas categorias já explanadas estão presentes: reguladas e ocasionais (como poderão ser identificadas a partir dos dados obtidos no levantamento do perfil do jogador de RPG).

1.4. Os Períodos do Desenvolvimento Cognitivo na Perspectiva do Jogo e da Socialização

O desenvolvimento intelectual é descrito por Piaget em períodos, e estes possuem características fundamentais. É necessário ressaltar que a idade em que aparece um determinado período pode variar de uma maneira significativa. Tal variação acontece por influência da experiência passada, da cultura em que vive o sujeito etc. Uma das características do período é uma seqüência invariável e constante. Outra refere-se às estruturas do período anterior, que são integradas e incorporadas às estruturas dos períodos seguintes. Um terceiro aspecto é a integração entre as estruturas que garantem um todo integrado. E, finalmente, a preparação que um estágio anterior dá ao próximo, garantindo a sua organização.

Para melhor explicar o desenvolvimento intelectual através de períodos, Piaget elaborou o conceito de "decalage" (defasagem), respaldado na ocorrência de desenvolvimentos cognitivos semelhantes em idades diferentes ao esperado, na "linha" de desenvolvimento ontogenético. O pesquisador distingüiu a "decalage" horizontal, que ocorre no mesmo período do desenvolvimento, da "decalage" vertical, que acontece em

[31] Segundo MONEU-KYRLE, "Quando um certo número de indivíduos encontra símbolos comuns para os elementos nesse modelo inconsciente, eles formam um grupo. Têm valores comuns a defender, um inimigo comum, um líder comum e um padrão comum de comportamento" (Idem, Ibidem).

períodos diferentes.

O desenvolvimento humano é proposto nesta teoria segundo um modelo que integra os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Estes são complementares e explicados pelos mesmos mecanismos, fatores e funções[32]. A inteligência é, segundo o modelo piagetiano, essencialmente ativa.

O desenvolvimento intelectual, de acordo com Piaget, pode ser caracterizado pelos seguintes períodos: "período sensório-motor" (0 a 2 anos); "período da preparação e organização das operações concretas", que se divide *em sub-período pré-operacional* (de 2 a 7 anos) e *sub-período das operações concretas* (de 7 a 11 anos); e "período operacional formal" (dos 11 anos em diante). A caracterização mais detalhada destes períodos será tratada a seguir, tendo como perspectivas o jogo e a socialização.

1.4.1. Período Sensório-Motor

Este período, que vai até os dois anos de idade, caracteriza-se pela conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança. Três estágios podem ser detectados: o primeiro é o dos reflexos[33] (coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, que correspondem às tendências instintivas); o segundo é o da organização da percepção e surgimento do hábito. Estes elementos são, para Piaget, "esquemas senso-motores" formados a partir da incorporação de um elemento novo a um "ciclo reflexo". O terceiro estágio refere-se à inteligência senso-motora, em que se destaca uma inteligência prática, que concerne à manipulação dos objetos e à utilização de percepções e movimentos organizados em "esquemas de ação".

Em relação à percepção da atividade, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem a uma construção de um universo objetivo. Somente por volta do fim do primeiro ano de vida, ocorre a passagem do egocentrismo integral para uma construção inicial do esquema de "objeto". Esta construção se dá por uma crescente objetivação dos sentimentos e pela sua

---

[32] "As funções também são as mesmas, de forma que, a cada período do desenvolvimento, as estruturas cognitivas, sentimentos, valores e socialização constroem-se em um movimento de centração subjetiva para uma descentração, uma maior objetividade na interação sujeito-objeto, o que resulta em formas melhores de adaptação e organização (Piaget, in MORO, 1987, pág. 21)."

[33] A partir do aprimoramento dos reflexos, resultam uma discriminação prática e uma generalização da atividade.

projeção sobre outras atividades, que não apenas a do "eu". Os objetos tornam-se, assim, concebidos como exteriores ao "eu" e independente dele, o que resulta numa relação de construção do objeto, da consciência do "eu", ou seja, de uma polaridade entre o "eu" e o "objeto". Desta forma, a ultrapassagem da inteligência sensório-motora depende da formação do objeto e do conseqüente esquema de objeto permanente.

Dentre os mecanismos sensório-motores, destaca-se a "reação circular", que se caracteriza por permitir adaptações novas (que são o cerne do desenvolvimento em qualquer período) e diz respeito a uma repetição em série (de um determinado comportamento que levou a um resultado inesperado), a qual se consolida em um esquema novo. A "reação circular" integra este período, manifestando-se, entretanto, em todo o desenvolvimento. Pode ser explicitada em três "fases":

- "reação circular primária": fundamenta-se nos comportamentos centrados no próprio corpo, sem manifestação de interesse pelo efeito causado no ambiente. Sua característica mais marcante é a falta de intencionalidade;

- "reação circular secundária": surge da primária e respalda-se na coordenação entre "visão-preensão", sendo resultante das repetições de adaptações casuais que provocam efeitos considerados interessantes pela criança. Este processo é considerado semi-intencional e os comportamentos ultrapassam o limite do corpo da criança;

- "reação circular terciária": resultante da secundária, delineia-se por uma forma mais efetiva de exploração de elementos novos e marcadamente intencional. A aquisição do novo pode ser antecipada, ou seja, ocorrer antes da ação, e não mais, exclusivamente, através de uma série de assimilações e acomodações necessariamente realizadas. É o início da diferenciação entre significado e significante.

Os jogos de exercícios manifestam-se principalmente neste período e o seu objetivo é o próprio funcionamento, o fazer em si. O jogo de exercício[34] não supõe o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica. A assimilação, neste caso, é funcional e apresenta como característica básica um prazer funcional, baseado na repetição de esquemas motores já adquiridos sem alterar suas estruturas. "Um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do

[34] Segundo Piaget: "Observa-se então, bem antes da linguagem, um jogo de funções senso-motoras, que é um jogo de puro exercício, sem intervenção do pensamento nem da vida social, pois só ativa movimentos e percepções".

funcionamento atual" (PIAGET, 1975, p. 120).

A *prática das regras* neste período é classificada por Piaget como *Motor* e *Individual. O* jogo de exercício não apresenta regras e é voltado à satisfação motora, por isso, o sujeito não tem consciência da regra. A criança busca compreender a natureza do brinquedo e acomodar seus esquemas a este novo referencial. Em seguida, apresenta algumas regularidades (rituais individuais) e, finalmente, no fim do primeiro ano, surge o simbolismo.

Neste período, a inteligência pode ser considerada como exclusivamente individual, predominando então o egocentrismo. Assim, não é possível supor a socialização da inteligência, pois o sujeito está entregue a si mesmo (egocentrismo) e não realiza trocas sociais com o outro. Este período chega ao fim com o início da representação das ações e do surgimento da linguagem.

1.4.2. Sub-Período Pré-Operacional

Com o aparecimento da linguagem, a criança torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas através da elaboração de narrativas e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. A linguagem amplia o universo da criança, que se torna mais social. De acordo com Piaget, "a troca e a comunicação entre os indivíduos são a conseqüência mais evidente do aparecimento da linguagem" (1994, p. 25). Três aspectos, conseqüentes do surgimento da linguagem, merecem destaque:

O primeiro diz respeito à socialização da ação: as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem[35]. Os adultos aparecem como modelos, assim como a troca de comunicações leva à formulação da ação própria e das ações passadas. O "monólogo coletivo" é característico deste período, em que várias crianças "conversam" sem realizar ligações entre suas falas. A criança encontra-se centrada em si mesma, o que a impede de considerar o outro.

---

[35] A fala desenvolve-se através da imitação do som, que aos poucos vai ampliando sua complexidade e atinge construções complexas com relações conscientes e comunicáveis.

Resultante do surgimento da linguagem, o aspecto intermediário manifesta-se na gênese do pensamento e pode ser representado de duas formas. Na primeira, o pensamento caracteriza-se pela assimilação "pura", ou seja, sem objetividade, marcadamente egocêntrico. A outra forma refere-se ao pensamento adaptado aos outros e ao real, preparando assim o pensamento lógico.

A terceira conseqüência do aparecimento da linguagem é o "pensamento intuitivo". Neste período, a criança ainda se encontra muito egocêntrica, não conseguindo diferenciar conceitos (está sob a influência do finalismo[36]) e apresentando dificuldade para justificar seus comportamentos (sua ação é mais adiantada que suas palavras).

Neste período, a criança permanece "pré-lógica", ou seja, suplementa a lógica por um mecanismo de intuição, que é simplesmente a interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de "experiências mentais".

As intuições tornam-se operatórias a partir do momento que a criança transforma essas intuições em relações móveis e reversíveis. A intuição primária é apenas um esquema sensório-motor transposto como ato do pensamento que mantém suas características.

O desenvolvimento da afetividade, segundo Piaget, está em paralelo com o desenvolvimento intelectual, e são aspectos indissociáveis em cada ação ou conduta.

Piaget ressalta o surgimento de três novidades afetivas neste período: a manifestação dos sentimentos interindividuais (afeição, simpatias e antipatias) ligados à socialização da ação; a manifestação inicial de sentimentos morais (ligados à obediência ao adulto); e as regularizações de valores e interesses.

Este último aspecto, o interesse, é um prolongamento das necessidades e integra duas complementações: a regulação de energia e um sistema de valores que, juntos, permitem ao sujeito o desenvolvimento de sentimentos espontâneos em relação às pessoas e uma ampliação dos valores individuais.

---

[36] Um comportamento que ocorre com muita freqüência, neste período, é o uso do "por que?" e é através deste que a criança busca uma razão "causal" e "finalista" para os fatos que a cercam. Este tipo de pergunta manifesta a evidência do pensamento egocêntrico da criança. O artificialismo e o animismo também manifestam-se neste período. O primeiro caso refere-se à crença da criança que elementos como o sol, as montanhas ou um lago foram 'construídos' por alguém. E o segundo à uma suposta manifestação de vontade e sentimentos de elementos como a chuva, o vento etc.

As relações interindividuais, ligadas às trocas e aos sentimentos espontâneos decorrentes do relacionamento interpessoal, caracterizam-se por um "jogo sutil de simpatias e antipatias". A simpatia fundamenta-se numa resposta que vai ao encontro dos interesses do sujeito, valorizando-o pela existência de valores comuns que permitem trocas. A antipatia é a ausência de "gostos" comuns ou de valores comuns.

Em relação aos sentimentos morais, sua primeira manifestação se dá pela obediência aos pais: o conceito de "bem" para a criança é a vontade dos pais, ou seja, a criança tem uma moral heterônima (dependente de uma vontade exterior).

O simbolismo tem início com atividades individuais as quais, a partir da imitação de pessoas, objetos, coisas, permitem a representação destes. A socialização e o declínio do egocentrismo permitem uma melhor adaptação da criança à realidade, levando-a à construção do símbolo representativo e da regra coletiva.

A função simbólica ou semiótica surge, de acordo com Piaget, a partir do segundo ano e pode ser caracterizada pela representação de um significado (evento, objeto, acontecimento etc.), através de um significante (linguagem, imagem mental, gesto simbólico) utilizado exclusivamente para este fim. O surgimento da representação foi classificado em cinco condutas: imitação diferida (imitação na ausência de um modelo); jogo simbólico ou jogo de ficção; desenho ou imagem gráfica; imagem mental; e evocação verbal (linguagem).

As quatro primeiras condutas estão baseadas na imitação[37] e a quinta, na própria linguagem. O jogo simbólico e o desenho destacam a passagem da representação em ato à representação em pensamento. A imagem mental pode ser caracterizada como uma "imitação interiorizada" e a evocação verbal diferencia-se das condutas anteriores por utilizar a linguagem como forma de evocação de acontecimentos não atuais.

O jogo simbólico tem início na fase VI[38] (em torno de dois anos de idade) do período sensório-motor, mas é neste sub-período que ocorre a sua manifestação mais intensa.

---

[37] A imitação constitui uma das fontes da representação, fornecendo seus "significantes" imaginados, o jogo ou a atividade lúdica fornece as "significações" e permite a passagem da ação à representação. Tanto o jogo como a imitação tem uma função afetiva de satisfazer o "eu". No jogo, a assimilação predomina e, na imitação, a acomodação.

[38] "Com a *sexta fase*, finalmente, o símbolo lúdico desliga-se do ritual, sob a forma de *esquemas simbólicos*, graças a um progresso decisivo no sentido da representação." (PIAGET, 1975, p. 126).

O símbolo, inicialmente, não é um instrumento do pensamento em si, mas parte de um esquema sensório-motor. A partir do jogo, a criança evoca objetos ausentes dando início ao esquema simbólico. Dessa forma, o jogo permite à criança a representação em pensamento em substituição à representação em ato.

A assimilação no jogo simbólico é deformante, ou seja, a criança assimila o real segundo os seus próprios interesses, o que implica a ocorrência de uma acomodação não atualizada no esquema ativado. "(...) há símbolo, e não apenas um jogo motor, porque há assimilação fictícia de um objeto qualquer ao esquema, e exercício deste sem acomodação atual" (PIAGET, 1975, p. 128).

A assimilação deformante permite a adaptação da criança em um mundo físico e social que esta ainda não domina plenamente, criando um espaço que garante a transformação do real segundo as suas necessidades. Pacheco afirma que os jogos simbólicos (como esconder o rosto, esconder-se atrás de objetos etc.) "são fases transitórias de pensamento mágico e onipotente que levam a criança, por meio de repetições dos próprios atos ou jogos, a um pleno domínio de situações de medo, vivendo e convivendo simultaneamente com o real e o fantástico, ajudando a elaborar conflitos e angústias pelo uso dialético de perda e reparação" (1998, p. 33).

Piaget classificou os jogos simbólicos pela estrutura dos símbolos ou considerou-os como instrumentos da assimilação lúdica. O *esquema simbólico* marca a transição entre o jogo de exercício e o jogo simbólico e pode ser descrito como "reprodução de um esquema sensório-motor fora do seu contexto e na ausência de seu objetivo habitual" (PIAGET, 1975, p. 156).

A prática das regras do jogo neste sub-período é definida por Piaget como egocêntrica, marcada pela imitação do outro e por apresentar ausência de regras coletivas. A criança não apresenta objetividade em relação às regras do jogo, não busca vencer. O mais importante é imitar o jogo dos mais velhos. É uma busca pelo desenvolvimento das habilidades motoras.

O sujeito, neste sub-período - que corresponde ao do fim do estágio egocêntrico - não apresenta a consciência da regra. Esta não é obrigatória e apresenta-se individualizada. A criança já apresenta um início de consciência de regularidades resultante da seqüência de atividades cotidianas (dormir, acordar, comer etc.).

A socialização, durante o sub-período pré-operatório, permanece entre o individual puro do período anterior e a cooperação que caracteriza o próximo. Simultaneamente, o pensamento intuitivo deste período permanece intermediário entre a inteligência sensório-motora e a lógica-operatória.

A criança deste sub-período ainda não reúne as condições mínimas necessárias para participar de uma sessão de RPG, pois ainda se encontra influenciada pelo egocentrismo e, portanto, não considera o ponto de vista do outro e ainda não apresenta o respeito e consciência da regra. Vale destacar que o jogo simbólico é uma manifestação livre da criança e não deve ser equiparado com atividades que envolvam representação de papéis.

1.4.3. Sub-Período das Operações Concretas

Este período é marcado por grandes transformações, pois ocorre o aparecimento de novas formas de organização, novas construções e um equilíbrio mais estável. Neste momento, o indivíduo consegue um progresso muito grande no que tange à sua capacidade de trabalhar sozinho e à sua interação em grupo. Estes aspectos são complementares e resultam das mesmas causas.

Em relação a este último aspecto - interação em grupo -, ressalte-se que sua manifestação se dá pelo desaparecimento quase total do "egocentrismo", fato que permite ao sujeito participar de atividades em grupo considerando, ao mesmo tempo, o seu ponto de vista e o do outro.

Os progressos na capacidade de trabalhar sozinho fundamentam-se no processo de reflexão (conduta social de discussão interiorizada) e são permeados por uma diminuição do egocentrismo - tanto social quanto intelectual -, que permite novas coordenações. Tais progressos, segundo Piaget, "serão da maior importância, tanto para a inteligência quanto para a afetividade. Para a inteligência, trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si (....) para a afetividade, o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal, em oposição à moral intuitiva de heteronomia característica das crianças" (1994, p. 42-3).

Assim, há uma dupla coordenação, lógica e moral, que são constituídas pelas operações no tocante à inteligência, e pela vontade, no plano afetivo.

Os progressos no pensamento manifestam-se através de novas formas de explicações. Uma delas é a explicação por identificação. A criança não necessita mais de uma atitude "finalista" para explicar o que ocorre à sua volta. Outra forma de explicação, a partir do momento que a criança aprende a contar, é a atomística, ou seja, "o todo é explicado pela composição das partes, e esta supõe, então, operações reais de segmentação ou divisão e, inversamente, de reunião ou adição, assim como deslocamentos por concentração ou afastamento (...)" (PIAGET, 1994, p.45-6).

As operações do pensamento, neste período, correspondem à intuição, que é a forma superior de equilíbrio alcançado no período anterior. Uma operação pode ser definida, psicologicamente, como uma ação qualquer cuja origem é motora, perceptiva ou intuitiva. Existem operações lógicas, aritméticas, geométricas, temporais, mecânicas, físicas etc. A passagem da intuição à operação se dá pela constituição de sistemas de conjuntos, notadamente caracterizados pela composição e reversibilidade.

A vida afetiva, entre os 7 e 12 anos, caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva. Os indivíduos, neste sub-período, desenvolvem um respeito mútuo, submetem-se somente a regras comuns e desenvolvem um sentimento de respeito ao outro e às regras.

Da mesma forma que ocorre a ampliação da organização, surge uma nova forma de equilíbrio, a vontade. A vontade é uma regulação tornada reversível, comparável a uma operação.

Nesta fase, consolidam-se a organização dos jogos de regras[39] e construções simbólicas organizadas e adaptadas. O jogo com regras, neste sub-período, apresenta uma coordenação entre os sujeitos participantes que exigem o respeito a um conjunto de regras comuns. A concepção de "ganhar" é permeada pelo respeito e cumprimento das regras impostas.

[39] Os jogos de regras têm seu início na fase II do período anterior (entre 4 e 7 anos) e mantêm-se até a vida adulta.

A prática das regras, neste sub-período, é marcada pela cooperação nascente. As regras são coletivas, mas restritas ao grupo e ao jogo momentâneo. A competição está presente (os jogadores procuram "vencer"). A criança busca uma real cooperação, bem como estabelece regras. Neste estágio, surge a consciência da regra.

A regra é considerada sagrada, imutável. Toda mudança proposta, para as regras, é considerada impossível ou errada. As regras sociais são marcadas pela coação, que implica um respeito unilateral e inquestionável.

A socialização, neste sub-período, apresenta grandes progressos: o sujeito já é capaz de realizar atividades que envolvam cooperação, compreensão de regras e coordenação de pontos de vista.

O RPG é um jogo de fantasia, com participação coletiva e representação de papéis. A participação neste jogo pressupõe um sujeito com capacidade de coordenação de pontos de vista, respeito e consciência da regra, portanto, é possível a participação de sujeitos deste sub-período em uma sessão de RPG[40].

1.4.4. Período Operacional Formal

Neste período, ocorrem as conquistas que asseguram ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao que existia no período anterior, apesar dos desequilíbrios provisórios, típicos de toda passagem de um estágio ao outro.

O grande diferenciador deste período, em relação aos precedentes, é a capacidade de construir sistemas e "teorias abstratas". O pensamento formal é, portanto, "hipotético-dedutivo", isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real.

O pensamento concreto pode ser caracterizado como uma representação de uma ação possível. O pensamento formal é a representação de uma representação de ações possíveis: desta forma, liberta-se do real e pode construir reflexões e teorias.

---

[40] Em sua Tese de Doutorado, Mota transcreve uma sessão de RPG na qual os participantes apresentam idades variando entre 7 e 8 anos (menos o Mestre, um adulto). A aventura é ambientada no "Sítio do picapau amarelo", de autoria de Monteiro Lobato - escritor brasileiro, cuja obra no campo da literatura infantil é amplamente divulgada - e serve de respaldo à ambientação da referida aventura para a estruturação do jogo. A pesquisadora traça um paralelo mais específico entre a literatura de Monteiro Lobato (para crianças) e a narrativa característica do RPG.

Também é característica deste período um egocentrismo intelectual, caracterizado pela crença na onipotência da reflexão. É como se o mundo estivesse submetido aos sistemas do adolescente, e não estes à realidade. O equilíbrio é atingido quando a reflexão compreende que sua função é a de adiantar e interpretar a experiência.

O conflito vivido pelo adolescente na passagem da infância à vida adulta interfere de forma significativa em sua afetividade. De acordo com Piaget, "a vida afetiva do adolescente afirma-se através da dupla conquista da personalidade e de sua inserção na sociedade adulta" (1994, p. 61).

Já a personalidade é resultado da auto-submissão do "eu" a uma "disciplina qualquer". Começa no fim da infância com a organização autônoma das regras, dos valores e da afirmação da vontade e caminha para a regularização e hierarquização moral.

O auge do jogo com regras é alcançado no período operacional formal (a partir dos 12 anos). "O jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado" (PIAGET, 1975, p. 182). Os jogos, neste período, implicam relações sociais ou interindividuais com organização coletiva das atividades lúdicas. A regra é uma regularidade imposta pelo grupo.

O jogo de regras apresenta equilíbrio, graças à assimilação recíproca entre a assimilação do eu e da vida social: a reversibilidade garante o suporte ao entendimento das regras do jogo, bem como das suas implicações.

A análise da prática das regras, neste período, foi categorizada, por Piaget, pela Codificação das Regras. As regras são conhecidas por todos os sujeitos de um mesmo grupo social. A validação das regras depende do consentimento de todos. As crianças, neste estágio, demonstram um interesse muito grande em conhecer todas as exceções[41]. A regra passa a ser um pólo de interesse por si mesma. Este período apresenta o predomínio da autonomia.

Já a análise da consciência da regra[42], delimitada por Piaget, revela que esta, a partir da aceitação de todos, é obrigatória.

---

[41] "É somente no quarto estágio, codificação de regras, que as crianças cooperam numa tentativa de unificar as regras. Elas até têm um prazer especial em imaginar todas as situações possíveis e elaborar regras complicadas que se aplicam a todas as situações que podem surgir" (KAMII & DeVRIES, 1991, p. 34).

[42] Daqui por diante, segundo Piaget, "a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica: é construção progressiva e autônoma" (1932, p. 64).

As relações sociais, neste ponto, caracterizam-se pela cooperação, ou seja, uma troca entre indivíduos iguais, caracterizada pelo respeito ao grupo em uma relação de igualdade.

No que se refere à vida social do adolescente, podem ser encontradas uma fase inicial de interiorização e uma fase de exteriorização. O jovem pode manifestar seu desprezo ou desinteresse pela sociedade real, condenando-a, assim como afirmar sua sociabilidade com pessoas da sua faixa etária.

O RPG, como já foi assinalado, é um jogo de fantasia, baseado na participação coletiva. A idade mínima para participar deste jogo é de 7 ou 8 anos (idades situadas no período operatório-concreto), mas, é a partir do período do pensamento formal que é possível uma participação plena, pois o sujeito atinge o auge da socialização, da descentração e do respeito à regra.

2. EDUCAÇÃO: CASTRADORA OU LIBERTADORA?

O título que abre este capítulo, uma indagação, na verdade, não contém em si elementos que conduziriam à uma resposta imediata, simplificada como ocorreria em uma pergunta com respostas fechadas de múltipla escolha, em que bastaria encontrar qual, dentre as alternativas, seria a correta. Pelos aspectos antagônicos presentes nos adjetivos do título, poder-se-ia pensar que o caminho mais fácil seria reduzir a questão nas bases do sim ou do não. Contudo, abordar a temática da Educação é tarefa complexa, pois ela encerra em si fatores múltiplos como aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, didáticos-pedagógicos e humanos, entre uma centena de outros.

O ponto de partida mais pertinente talvez seja focalizar a etimologia e os significados concernentes à Educação. Também pode parecer, à primeira vista, tratar-se de tarefa simples, porém, uma consulta a dois dicionários da língua portuguesa do Brasil - Michaelis e Aurélio - resulta em uma gama de indagações e reflexões, adequadas a este capítulo, cujos objetivos são apresentar os pontos relevantes que podem remeter educação ao aprisionamento ou à libertação e à forma como as instituições vêm lidando com as fronteiras nem sempre bem demarcadas entre os dois lados da questão.

"Educação, do latim *educatione*, significa ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano; disciplinamento, instrução, ensino; processo pelo qual uma função se desenvolve e se aperfeiçoa pelo próprio exercício; formação consciente das novas gerações segundo os ideais de cultura de cada povo; civilidade; delicadeza; cortesia" (MICHAELIS, 1998, p. 764).

"Educação significa ato ou efeito de educar (-se); processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social; os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo; o cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados; instrução, ensino; nível ou tipo de ensino; aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas; conhecimento e prática dos usos de sociedade; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia" (AURÉLIO, 1994, p. 234).

"Educar, do latim *educare*, significa ministrar educação; formar a inteligência, o coração e o espírito; doutrinar, instruir; cultivar a inteligência, instruir-se; aperfeiçoar, desenvolver a eficiência ou a beleza; aclimar, plantar ou cultivar, empregando todos os recursos da arte ou da experiência, para obter maior soma possível de produtos ou de vantagens" (MICHAELIS, 1998, p. 764).

"Educar: promover a educação; transmitir conhecimentos a, instruir; domesticar, domar; aclimar; cultivar o espírito, instruir-se e cultivar-se" (AURÉLIO, 1994, p. 234).

As definições presentes nos léxicos indicam semelhanças e diferenças de âmbito conceitual, podendo estas ser divididas em dois grupos: o primeiro, que enfoca a educação, pode ser resumido como um aperfeiçoamento das faculdades humanas, sejam elas físicas, intelectuais e morais, instrução, ensino, integração individual e social, conhecimentos, aptidão, preparo, disciplinamento; o segundo, que evoca o verbo infinitivo educar, compreende ações como ministrar, formar, instruir, transmitir conhecimentos a, bem como doutrinar, domesticar, domar. Por fim, ainda há conceitos que remetem à civilidade, delicadeza, cortesia, polidez, entretanto, não são exatamente estas as definições que mais pontuam as aproximações e distanciamentos entre os significados encontrados. O importante aqui é que educação é caracterizada como tendo potencial integrador e educar pressupõe mais um ato realizado por alguém e direcionado a outrem e com resultados bem menos integradores se as ações estiverem imbuídas de intencionalidade na obtenção de efeitos de doutrinamento, domesticação e dominação.

O assunto não se esgota fazendo uso de léxicos, embora eles sejam de grande utilidade. Se é possível detectar que o tema carrega aspectos tanto libertadores como castradores, é fundamental tratar a questão em bases que levem em consideração o âmbito político, cultural, econômico, social e principalmente, das legislações vigentes. Assim, a verificação do que a atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB)[1] prevê a respeito de algumas questões cruciais pode ser de grande valia se forem confrontados os conteúdos previstos com a realidade nacional, ou seja, sua efetiva aplicação. Dos 92 artigos incluídos na lei, destacam-se:

[1] Lei n.° 9.394, de 20.12.96. In *A Nova Lei da Educação*; trajetória, limites e perspectivas. SAVIANI, Demerval. Campinas, SP, Autores Associados, 1997.

TÍTULO I - Da Educação

Art. 1°. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2°. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2°. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3°. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

O objetivo da educação, segundo a atual LDB, é formar alunos que tenham capacidade de adequação às novas necessidades do mercado de trabalho e ao exercício da cidadania. O preparo para o trabalho sempre foi um dos objetivos da educação. O grande diferencial é que atualmente as exigências estão se ampliando e é fundamental que a escola acompanhe estas mudanças. Por outro lado, a questão da cidadania está diretamente relacionada com a autonomia, que implica a formação de um sujeito crítico e com capacidade de assumir responsabilidades. Apesar de citadas nesta LDB, não são apontados, de forma clara e objetiva, caminhos para o desenvolvimento da cidadania e, conseqüentemente, da autonomia.

A possibilidade de utilização de novas metodologias e de alternativas educacionais está presente no indicativo que compreende o estímulo à pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, mas, estratégias que possam resultar em ações com essa finalidade ficam a cargo do sistema educacional que, por sua vez, depende do sistema político, econômico, social, cultural, burocrático para o seu adequado funcionamento, que também fica atrelado às condições humanas de formação individual, relevantes do ponto de vista das iniciativas e da implantação de propostas.

A educação, principalmente nas escolas públicas, ainda carrega resquícios de modelos tradicionais outrora implantados, cujo direcionamento baseia-se no caráter formativo. Este é baseado numa relação rígida entre professor e aluno, sem trocas sociais significativas entre estes ou entre os próprios alunos. A comunicação passa a ser unidirecional, tendo como premissa a transmissão de conhecimentos pelo professor ao corpo discente: entram em cena os verbos doutrinar, domesticar, domar, previstos nos léxicos no que tange à definição de educar, fragilizando, assim, o significado de instruir, aliado ao que seja integração individual e social, bem como conceitos de preparo, aptidão, aperfeiçoamento e, finalmente, ação alcançada somente através do exercício da reflexão que visa a formação da autonomia que prioriza a utilização do conhecimento para garantir os usos dos direitos de cidadania e a compreensão da realização de deveres como responsabilidade intrínsica a esses mesmos direitos. Os conteúdos (conhecimento) são pré-determinados e o estudante não tem espaço para participar das decisões da escola ou mesmo da dinâmica - fechada - proposta em sala de aula. Observe-se que a implementação de metodologias alternativas, segundo Silva (1996), é mais comum em escolas privadas.

Outros aspectos da atual LDB também merecem destaque:

Seção III - Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Seção IV - Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico - tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

Entre os objetivos da educação, tanto no ensino Fundamental como no ensino Médio, destaca-se o desenvolvimento da capacidade de "aprender a aprender". Para o desenvolvimento desta capacidade, é fundamental estimular a curiosidade do aluno e ao mesmo tempo proporcionar-lhe condições para o desenvolvimento de pesquisas, e, principalmente, favorecer condições para que o estudante relacione o seu conhecimento prévio com o novo, a teoria com a prática. Estes aspectos exigem um processo educacional ativo, que permita a participação do aluno e valorize os aspectos positivos de aprender.

A possibilidade de utilização de metodologias alternativas, assim como o desenvolvimento das capacidades do educando, é novamente contemplada pela LDB. "A presente lei consagra a natureza essencialmente cultural do ensino médio, como agência educativa voltada de preferência à formação humanística e científica do educando, e declara ser o objetivo profissionalizante, apenas uma interface dos seus propósitos pedagógicos" (SOUZA & SILVA, 1997, p. 62-3).

A forma como se apresenta a atual LDB é abrangente o suficiente para contemplar as necessidades do educando e flexível o bastante para permitir o desenvolvimento e aplicação de novas alternativas em educação. Por outro lado, a aplicação desta LDB tal como foi proposta depende de investimentos, recursos humanos e uma série de fatores que não podem ser totalmente previstos pela lei.

Das definições de educação aos conteúdos das legislações nacionais, a distância aumenta se for considerado o que efetivamente ocorre no cotidiano da escola atual: demarcar fronteiras entre a educação que liberta e a educação que aprisiona é mais um caminho de busca do que exatamente de descoberta. Talvez o único capaz de trazer

significações relevantes do ponto de vista das ações humanas com potencial transformador. Se educar não pode se reduzir a apenas transmitir (conhecimentos), que amplie, então, esse desejo também humano de transformar.

2.1. A Escola do Silêncio

A possibilidade de imaginar a escola como um espaço democrático, no qual imperam a igualdade de oportunidades para a manifestação e intercâmbio de idéias e opiniões e o estímulo à criatividade e ao desenvolvimento da autonomia, pode parecer, em princípio, como ideal e justificável. Mas será esta a realidade da maioria das escolas?

O formato das aulas em grande parte das instituições de ensino tradicionais brasileiras, principalmente as públicas, é de natureza expositiva - com os alunos sentados, preferencialmente quietos e "engolindo" conhecimentos. A possibilidade de participação nas aulas é limitada, os alunos, na maioria dos casos, apenas escutam e não são valorizados os trabalhos em grupo e a conseqüente interação entre professores e alunos e entre estes últimos. A perspectiva de relacionar a disciplina que está sendo ministrada com a vida real dos educandos não é explorada, gerando, assim, uma dicotomia entre a realidade e os conteúdos que integram o programa de ensino. Segundo a professora Ivani Fazenda, "somos um produto da *escola do silêncio*, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se *cala*" (1985, p. 32).

A forma atual de organização da estrutura educacional pode ser definida pela busca da seleção[2], classificação e, conseqüentemente, a exclusão. A escola não valoriza a articulação do conhecimento e suas implicações culturais, sociais e científicas. Assim, a função básica da escola é formativa, os alunos se preparam para algo futuro e não para o presente.

---

[2] Na conclusão de O *juízo moral na criança* (1932, p. 300-1), Piaget expõe o formato da escola e dos objetivos educacionais da época, situação que não sofreu grandes alterações: "A escola tradicional, cujo ideal se tornou, pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si. Este processo, que contribui, mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral."

Segundo Ruschel, a escola pode ser caracterizada "como uma organização burocrática, de natureza formal, e disciplinadora tanto quanto o é o sistema tecnocrático. Colocando-se como produtora e/ou transmissora do saber, acaba na verdade sufocando a criatividade, pela imposição das práticas escolares. Assume forma autoritária (do mesmo modo que a tecnocracia) ao excluir todo o saber que não se adaptar à estrutura organizacional da escola, expressa nos regimentos, ofícios, regulamentos, currículos, programas, notas, avaliações, concurso, prestígio curricular etc. (1990, p. 173)."

A visão tradicional da pedagogia coloca a interação entre professor e aluno como fator decisivo para a conquista dos objetivos educacionais, sejam eles relacionados à aprendizagem de conteúdos ou mesmo no que se refere ao desenvolvimento social e cognitivo do sujeito. A relação entre os alunos, ainda segundo o ponto de vista da psicopedagogia tradicional, é considerada como negativa, não produtiva e, portanto, deve ser evitada. Desta forma, o papel esperado para o professor é ativo e dominador e do aluno espera-se a passividade.

De acordo com Gouvêa, "na prática pedagógica tradicional, a participação, a criticidade, e a criatividade não são privilegiadas na construção da cidadania, embora estejam presentes, muitas vezes, em seu discurso. A competitividade, a passagem pelo funil social, o individualismo, e a especialização técnica são as metas de suas tendências pedagógicas e políticas educacionais (In SILVA, 1992, p. 205)."

O formato das aulas também pode, e deve, ser considerado como fator relevante para a motivação ou não dos alunos. Em geral, segue-se uma rotina que se apresenta, independente da disciplina, nesta seqüência básica: chegada do professor, exposição do conteúdo, aplicação de exercícios e correção. Nesta situação, os únicos papéis possíveis para o aluno são a passividade - pois este não tem espaço para questionar esta estratégia - e o conformismo - afinal, todas as aulas são assim. Segundo Von Zuben "o indivíduo nunca esteve, como atualmente, tão inteiramente entregue à coletividade cega e tão castrado em sua capacidade de pensar, de agir, de começar algo novo. A máquina social subjuga de tal modo cada indivíduo que este se vê privado até do anseio do diálogo, da iniciativa, do desejo (In MORAIS, 1986, p. 129)."

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

O formato das aulas rígidas, individualizadas, sem trocas entre professor-aluno, ou entre os próprios alunos, acaba levando ao desenvolvimento de indivíduos com grande dificuldade de integração social e de reflexão. Segundo Bustos, "a situação educativa no presente é muito fechada à criação, à mudança, à espontaneidade, transitando - às vezes - pelas cordas do comodismo, da rotina e da ortodoxia mais tradicional (1982, p. 153)."

A própria organização física e espacial da sala de aula já revela rigidez e opressão. A forma mais comum são fileiras de carteiras destinadas aos alunos e voltadas a uma única direção: a do professor. Esta caracterização visa diferenciar os papéis: ao professor cabe o destaque e ao aluno a homogeneização, o grupo sem individualidade. O professor tem a liberdade de movimentação e o aluno tem a obrigação de permanecer sentado, quieto e de realizar individualmente as tarefas impostas.

Os currículos e os programas, na maioria dos casos, também revelam a ausência de uma visão global da educação. A sua estrutura é fragmentada, tendo por base divisões estanques por disciplinas, cujos objetivos nem sempre prevêem um intercâmbio entre possíveis áreas do conhecimento, ou mesmo entre estas e a realidade.

Os livros didáticos ou as apostilas, utilizados na maioria das escolas, têm por função intermediar a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento[3]. O conteúdo (conhecimento) é apresentado de uma forma impositiva, fechada e, geralmente, como uma verdade absoluta que não é passível de crítica ou de questionamento. Esta estratégia exige apenas a memorização pura e simples, pois não permite reflexão ou o estabelecimento das possíveis relações destes conteúdos com a realidade. A manutenção ou justificativa destes conteúdos é respaldada por eventos futuros como, por exemplo, o vestibular.

Em relação aos materiais didáticos impressos, destaque-se que estes pressupõem uma lógica de apresentação de conteúdos que devem ser expostos em sala de aula durante o período letivo. Esta seqüência não leva em consideração o desempenho, o

[3] Segundo Sousa Santos, a atual concepção de conhecimento pode ser caracterizada por dois paradigmas fundamentais: o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação. No primeiro caso, são determinados dois pontos, um de ignorância ou caos e o outro de conhecimento ou ordem. O segundo trata da trajetória entre um poder de ignorância ou colonialismo e um ponto de conhecimento ou solidariedade. Atualmente o primeiro modelo predomina (In SILVA, 1996).

ritmo e as diferenças entre os indivíduos do grupo, o que acaba por determinar a apresentação pura e simples dos conteúdos previstos, não permitindo um aprofundamento dos temas ou mesmo uma verificação da real utilização e aplicação destes conteúdos.

A sala de aula é o principal local no qual se realiza a educação escolar. É neste espaço que se encontram professores e alunos, ou seja, indivíduos que têm diferenças entre si. A identificação das diferenças - sociais, econômicas, pessoais, familiares etc. - leva à caracterização de um grupo social específico: é a partir dessa gama de características que a convivência se dá, seja na forma de aceitação, negação ou exclusão, sendo estes os parâmetros possíveis para o estabelecimento da dinâmica escolar que se pretende atingir dentro dos objetivos integradores da Educação.

A escola é um dos objetos de estudo da Sociologia da Educação, que pretende verificar como ela contribui para a produção e reprodução de uma sociedade dividida em classes. De uma forma geral, esta capacidade da escola está relacionada com a manipulação e moldagem da consciência de todos os envolvidos na Educação.

A escola, ainda segundo a Sociologia da Educação, pode ser vista como uma etapa de preparação para os sujeitos sociais aceitarem e desenvolverem os seus lugares na divisão social. A escola reproduz, desta forma, as desigualdades fundamentais da sociedade, que são caracterizadas pela divisão estanque em classes sociais.

Em pesquisa realizada em três escolas de Porto Alegre (RS), duas públicas e uma particular, Silva[4] realizou uma caracterização dos padrões pedagógicos dominantes nestes estabelecimentos de ensino. Uma das escolas públicas é denominada escola "A", freqüentada por filhos de pais de renda média e média-baixa; a outra é descrita como escola "B", composta por filhos de renda baixa. Como "C" foi denominada a escola particular, formada por filhos de pais de renda média-alta e alta. Foram analisadas duas classes em cada escola, uma de terceira e outra de quinta série, ambas do antigo primeiro grau. O objetivo da pesquisa foi destacar o enfoque pedagógico, o currículo e os métodos de ensino e avaliação adotados nas escolas selecionadas.

[4] SILVA, Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

Para Silva, cada escola apresentou tipos diferenciados de escolarização. A escola "C" (particular) enfatizava os processos de conhecimento e não valorizava a memorização de informações; os alunos tinham acesso a uma gama de materiais e experiências que estimulavam a junção entre conhecimento e prática, assim como amplas oportunidades para a expressão oral. A prática pedagógica era baseada em várias atividades alternativas de aprendizagem como por exemplo: excursões, projetos de pesquisa, jogos, manipulação de materiais concretos e experimentais. Destacavam-se a valorização do processo de criação e a descoberta de conceitos e princípios teóricos.

A forma adotada pelos professores para controlar o comportamento dos alunos nesta escola era a negociação e o diálogo. Era realizada uma divisão da responsabilidades para a manutenção da ordem em sala de aula, destacando a postura individual como fator relevante para o bom desempenho do grupo.

Na escola "B" (pública e composta por alunos de classe baixa), as relações eram muito diferentes. A interação entre professor e alunos praticamente não existia: a prática pedagógica era baseada na execução de trabalhos individuais sem acompanhamento do professor. Esta estratégia garantia a manutenção da ordem em sala, visto que os alunos estavam sempre "ocupados" realizando algum exercício proposto.

Na escola "A" (pública e freqüentada por alunos de classe média-baixa), a ênfase pedagógica era muito próxima à observada na escola "B". Os alunos executavam trabalhos individuais mecanizados, sem oportunidade de interação verbal e sem contato com outros materiais. O controle verbal por parte dos professores era a estratégia mais comum para a manutenção da ordem em sala de aula, baseado principalmente em ameaças de punições.

As escolas "A" e "B" apresentavam ainda outro componente comum: a ausência de um conjunto de princípios pedagógicos explicitamente partilhados entre os seus membros, deixando assim a prática pedagógica a critério da visão particular do professor. A prática em sala de aula não era discutida e tampouco o currículo adotado. As dificuldades enfrentadas com os alunos eram atribuídas à condição social em que estes estavam inseridos.

A escola "C" demonstrava uma coerência entre os objetivos educacionais e a prática pedagógica, com extrema valorização de matérias voltadas à aprovação no Vestibular (lembrando que a pesquisa foi realizada com classes de terceira e quinta séries do antigo primeiro grau). Note-se que, neste caso, há uma clara concepção de preparar o aluno para o futuro.

A prática pedagógica da escola "C" permitia aos alunos desenvolver habilidades relacionadas à capacidade de expressão (verbal e não verbal), domínio da linguagem escrita, bem como valorizava a interação social e o diálogo como estratégia para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Em contrapartida, as escolas "A" e "B" enfatizavam a memorização de conteúdos, o trabalho individualizado e mecanizado e a aceitação (sem discussão) de todas as atividades propostas pelo professor, não permitindo a reflexão sobre a importância de um determinado conteúdo ou o porquê de uma determinada aula.

Os indicadores da pesquisa realizada por Silva demonstram que se espera um comportamento passivo e reprodutor do aluno da escola pública e ativo e autônomo do aluno da escola privada. Mas, há de considerar que os resultados alcançados não são suficientes para demarcar com precisão as fronteiras entre a educação libertadora e a educação castradora. Não basta afirmar que a escola pública deixa de propiciar ao aluno o desenvolvimento da autonomia e do exercício da cidadania e que a particular esteja cumprindo de forma eficiente os pressupostos possíveis da Educação. Afinal, como já foi explanado, a questão não deve ser reduzida nas bases do sim ou do não, do certo ou do errado, do público e do privado.

2.2. As Vozes no Ensino: Alternativas em Educação

As possibilidades de utilização de metodologias alternativas em sala de aula, atualmente, são muitas. Inúmeras delas foram e estão sendo desenvolvidas para propiciar ao aluno uma participação mais ativa e construtiva. O método *Freneit*, por exemplo, tem por base a democratização do espaço do saber: todos devem contribuir e compartilhar o conhecimento construído. Nesta metodologia, o poder é dividido e os conteúdos das aulas são escolhidos tanto pelo professor como pelos alunos. O trabalho em grupo e a

experimentação[5] também são muito valorizados.

O papel da escola, para Freinet, é o de formar cidadãos críticos, conscientes e ativos com capacidade de escolha e de decisão. O aluno precisa do conhecimento, e esta busca deve ser uma decisão deste aluno e não uma imposição de um professor ou de uma metodologia. O papel do professor, e conseqüentemente da escola, é o de despertar o interesse do aluno pelo conhecimento: "É lamentável qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede. É bom qualquer método que abra o apetite de saber e estimule a poderosa necessidade de trabalho" (FREINET, 1985, p. 16).

O educador Paulo Freire e sua proposta de uma prática educativa transformadora, baseada no respeito ao aluno, em muito contribuiu para o estabelecimento de ações progressivas na escola. A educação, segundo Freire, deve ser vista com base na prática dialética na qual professor e alunos estão aprendendo, e o conhecimento, de acordo com uma perspectiva dialética, é o objeto de reflexão sobre a sua função e o seu papel social, permitindo a ambos uma aproximação mais sistemática da realidade. A educação, para Freire, deve estimular o trabalho, a união entre teoria e prática, a experimentação, o estímulo à expressão e à cooperação, tendo por base a liberdade de pensamento e o conseqüente desenvolvimento crítico do aluno.

Freire também aponta que a educação deve partir da realidade do grupo em questão, independentemente do local em que as práticas de ensino e aprendizagem ocorrerão. Neste sentido, deve ser levada em consideração a cultura, os elementos da vivência pessoal e grupal, contextualizando a educação e a sociedade a partir da realidade dos indivíduos que integram cada grupo tanto em sala de aula, local de trabalho etc.

O diálogo como estratégia ativa da expressão da opinião do aluno proporciona, segundo Paulo Freire, crescimento, pois permite, a partir do conflito entre pontos de vista diferentes, a possibilidade de comparar idéias, identificar aspectos favoráveis ou contrários e o conseqüente debate sobre estas posições. Freire acredita que a educação deve ser centrada no aluno, baseada na discussão, no diálogo e na divisão de responsabilidades, respeitando o conhecimento e a cultura do aluno.

---

[5] "Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência" (FREINET, 1985, p. 42).

Apesar de Jean Piaget não ter desenvolvido teorias especificamente voltadas ao campo da educação, seus experimentos concernentes ao desenvolvimento intelectual desembocaram na elaboração de significativas representações conceituais, cuja aplicabilidade vem sendo cada vez mais incorporada à prática escolar.

De acordo com o conceito piagetiano de construtivismo[6], o conhecimento[7] e os valores morais não são interiorizados por elementos externos, mas resultam sim de uma construção do sujeito baseada na interação entre este e o meio ambiente. A concepção construtivista da educação, segundo Solé & Coll, não é uma teoria, no sentido formal, e sim um referencial explicativo dos processos educacionais e, dessa forma, "(...) não é um livro de receitas, mas um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino" (SOLÉ & COLL, 1999, p. 10).

O conhecimento, na ótica do construtivismo, é resultado da modificação ativa que o sujeito exerce sobre o seu próprio conhecimento prévio através de relações novas. De acordo com Kamii, "Se o conhecimento é construído ativamente pela criança por diferenciação e coordenação daquilo que ela já tem, e não por ter o conhecimento despejado na sua cabeça como se fosse um copo vazio, qualidades como curiosidade, agilidade mental e pensamento crítico são essenciais" (1991, p. 26).

A principal meta educacional da pré-escola piagetiana, segundo Kamii e DeVries, é o desenvolvimento de toda personalidade, com ênfase especial na autonomia intelectual e moral. O desenvolvimento de uma concepção da educação, baseada nos pressupostos piagetianos, não implica 'ensinar' as provas piagetianas ou 'conduzir' a criança de um estágio para outro.

Para as referidas educadoras, as implicações educacionais da teoria piagetiana são mais amplas no campo sócio-emocional do que no campo cognitivo.

---

[6] Segundo Kamii & DeVries, o termo construtivismo refere-se "ao processo pelo qual um indivíduo desenvolve sua própria inteligência adaptativa e seu próprio conhecimento" (1991, p. 21).

[7] O desenvolvimento da inteligência depende da criança possuir um meio humano ativo e os conceitos operatórios são adquiridos por coordenações práticas. Segundo Furth, "Piaget afirma que as estruturas da inteligência operatória se derivam, por abstração formal, das coordenações gerais de ações. A fonte desses conceitos gerais, ele chama experiência geral, por ser ela comum a todos os seres humanos" (1970, p. 117).

Segundo Kamii, podem ser destacados três objetivos principais de uma educação baseada no construtivismo piagetiano: a autonomia, a descentração (a partir da participação em grupo) e a aprendizagem.

Autonomia é um termo político que significa 'autogoverno', enquanto heteronomia, seu oposto, significa ser governado por outro. A moralidade na heteronomia implica obediência cega e conformidade: o sujeito, neste caso, segue 'regras' sem questionamento. A manutenção da heteronomia tem por base sanções, que podem ser recompensas ou punições.

A moralidade na autonomia resulta da cooperação com outros sujeitos. A cooperação, para Piaget, significa 'operar junto' e implica estabelecimentos de acordos. A autonomia, assim como o conhecimento, deve ser construída pelo sujeito, a partir da sua experiência social e intelectual. Do ponto de vista da educação, a atuação do adulto (ou professor) deve permitir que a criança tenha liberdade de desenvolver suas próprias conclusões através da sua experiência.

A descentração implica a capacidade de considerar o ponto de vista do outro e ocorre através da interação social. Esta, para Piaget, é indispensável para o desenvolvimento social, moral e intelectual do sujeito, sendo mais produtiva quando ocorre entre sujeitos da mesma faixa etária. De acordo com Kamii, "As interações com outras crianças são importantes por duas razões ainda. Primeiro, porque o ponto de vista de uma criança é mais similar à visão de uma criança que o de um adulto. Segundo, porque uma grande parte da vida social da criança se passa com seus colegas e não com adultos" (1991, p. 25).

Em relação à questão da aprendizagem[8], é fundamental estimular a criança a desenvolver a sua curiosidade, sua independência, sua capacidade crítica, sua capacidade de relacionar o seu conhecimento prévio com o novo, a crença em si mesma (por exemplo: aceitando os seus erros). A aprendizagem requer uma experiência especial. As principais fontes do aprendizado são o meio físico (real) e o meio social (simbólico). "As coisas que são aprendidas também podem ser consideradas como abstraídas. Enquanto o desenvolvimento tem lugar através de abstração formal, a aprendizagem faz-se através de

---

[8] "Enquanto a aprendizagem ocorre como resultado do encontro específico com o mundo exterior, o desenvolvimento ocorre como um resultado da equilibração" (KAMII & DEVRIES, 1991, p. 23).

uma abstração física; ou seja, a criança aprende a focalizar os atributos mais relevantes e desprezar os menos relevantes, e a reconhecer, digamos, um metrô, mesmo que apresentado de muitas maneiras diferentes" (FURTH, 1970, p. 117).

O papel do professor, para uma educação baseada nos princípios piagetianos, incorpora as seguintes funções: criar um ambiente favorável para a participação dos alunos, respeitando as suas diferenças; propor atividades que despertem o interesse dos alunos; criação de condições para o estabelecimento de contextos que valorizem as relações interpessoais.

Percorrer as propostas pedagógicas de Freneit e Freire, bem como focalizar a teoria construtivista piagetiana, é fundamental do ponto de vista da busca de referenciais, contudo, ainda não esgota o assunto. Outros aspectos merecem ser retomados, a fim de indicar senão análises conclusivas, considerações pertinentes.

A atual LDB define que os objetivos da educação devem priorizar a formação abrangente do aluno, o desenvolvimento da autonomia e da cidadania, e a sua preparação para o mercado de trabalho. A autonomia pressupõe um sujeito com capacidade de escolha, desenvolvimento crítico e participativo.

A pedagogia tradicional favorece a heteronomia ao impor ao aluno uma série de "rituais" como horários, divisão das aulas, disposição das carteiras, sistemas de castigos e recompensas. A autonomia é favorecida quando o aluno tem uma participação ativa, com possibilidade de expressão, de diálogo e do desenvolvimento de responsabilidades. Neste sentido, um dos aspectos mais importantes da autonomia é a capacidade do sujeito tomar decisões e assumir a responsabilidade sobre a sua decisão.

Um dos objetivos atuais da educação, explicitado na atual LDB, é possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades que o permitam adquirir condições permanentes de aprendizagem, ou seja, que estimulem a sua capacidade de "aprender a aprender". Esta capacidade pressupõe um sujeito curioso, que possui estratégias para resolução de suas dúvidas, para desenvolver pesquisas e, principalmente, relacionar o seu conhecimento prévio com o novo, utilizando estes conhecimentos de maneira produtiva, baseando-se na funcionalidade destes e destacando os elementos que se relacionam com seu conhecimento prévio, atingindo, desta forma, a aprendizagem significativa.

A construção de significados se dá quando o sujeito é capaz de estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre o que aprende e o que já conhece. A significação será mais complexa e mais rica segundo sua capacidade de estabelecer relações. O conteúdo exposto ao indivíduo precisa mostrar-se significativo, ou seja, deve demonstrar qual a sua função, a sua razão de ser. Por outro lado, a forma como este conteúdo é apresentado interfere em sua significação. O sujeito também deve adotar uma atitude favorável para o conteúdo que está sendo apresentado e possuir a intenção de relacionar este conteúdo com o seu repertório intelectual prévio.

A baixa intencionalidade no aluno resulta numa busca de memorização do conteúdo, numa solução mecânica e repetitiva. A aprendizagem significativa implica memorização compreensiva que, por sua vez, está baseada numa rede de relações entre conhecimentos com elevado valor funcional. Desta forma, a escola atual deve favorecer o desenvolvimento de hábitos intelectuais, como de leitura, reflexão e análise; propiciar condições para que o educando adquira a capacidade de analisar e avaliar situações, bem como criar soluções para a resolução de problemas de qualquer ordem.

A aula baseada em um processo educacional ativo, visando a autonomia do aluno e o desenvolvimento da sua capacidade de aprender a aprender, deve estimular a investigação, a pesquisa, a possibilidade de relacionar o conhecimento em questão com a realidade e, principalmente, permitir que o aluno expresse sua opinião e participe do processo de escolha dos assuntos em pauta.

A escola pode se tornar um espaço que incentive a criatividade, a autonomia e a possibilidade de aprender a aprender, desafiando desta forma uma visão segmentada da sociedade e do mundo, negando a fragmentação do conhecimento. Em princípio, a escola pode incentivar e estimular a participação do aluno nas diversas instâncias de poder desta instituição como, por exemplo, o estabelecimento do calendário, as reformas (físicas) necessárias, a escolha dos conteúdos, o estabelecimento das regras etc. Tais propostas permitiriam que o aluno formasse uma visão global do funcionamento da escola, ao mesmo tempo que sua participação ativa, crítica e reflexiva seria facilitada. A sala de aula e a escola enquanto instituição devem ser um espaço que permita a ampliação dos canais de comunicação e o desenvolvimento de habilidades sociais de interação, de exposição de idéias e argumentação e da capacidade de ouvir o outro.

A questão da interação em sala de aula vem despertando interesse em diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia e a lingüística. Estudos nesses campos partem do pressuposto de que a sala de aula é um local privilegiado para o estímulo da interação por ser heterogêneo, representando diversos aspectos de uma sociedade. Entre os principais aspectos positivos da relação entre alunos e sua conseqüente interação, destacam-se a socialização, a capacidade de criação e aceitação de regras e o trabalho em grupo[9].

A organização cooperativa de trabalhos em sala de aula, segundo Salvador (1994), favorece a criação de laços entre os participantes, bem como o respeito mútuo e o senso de responsabilidade. A organização cooperativa das atividades de aprendizagem permite um melhor rendimento dos participantes, principalmente em atividades teóricas, formação de conceitos e resolução de problemas.

Para Salvador, os aspectos mais positivos da interação entre alunos encontram-se nas estratégias baseadas no trabalho cooperativo com divisão de papéis e distribuição de responsabilidades.

A organização do espaço físico da sala de aula também pode tornar-se um elemento ativo para o melhor desempenho de alunos e professores. As carteiras podem ser colocadas em forma circular, permitindo o contato visual de todo o grupo. O trabalho em equipe seria otimizado, propiciando a comunicação direta entre alunos e entre estes e o professor. De uma forma geral, esta disposição da sala de aula facilita a participação de todos de uma maneira mais democrática, tendo os papéis tradicionalmente demarcados de professores e alunos reduzidos, o que pode facilitar a cooperação e a interação entre os sujeitos envolvidos.

A capacidade de trabalhar em grupo e cooperar faz parte do perfil esperado do profissional atual. Além deste quesito, o sujeito deve apresentar um conhecimento sistematizado e uma capacidade de inovar, de superar modelos pré-existentes e, principalmente, de aprender algo novo. Para tanto, é fundamental que o sujeito possua flexibilidade intelectual, curiosidade e tenha sempre a meta de buscar novos conhecimentos.

---

[9] O pesquisador Jean Piaget também era favorável à utilização de trabalhos em grupo na escola "A cooperação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual. É inútil dizer, aliás, que esta inovação só tem algum valor na medida em que a iniciativa é deixada às crianças na condução mesma de seu trabalho: complemento da 'atividade' individual (por oposição à repetição passiva que caracteriza o método livresco), a vida social só poderia ter sentido na escola, em função da renovação do próprio ensino" (1932, p. 300-1).

Este ideal do profissional atual vem afetando a formação do aluno no ensino médio: encontram-se escolas voltadas apenas ao acúmulo de informações e ao ingresso na faculdade, nas quais os alunos têm um curso destinado "a passar no Vestibular" em detrimento da formação geral, mas algumas escolas (particulares) já buscam uma nova postura, baseada principalmente na perspectiva de formar um profissional que ultrapasse o simples ingresso em uma universidade. "Hoje, não interessa à universidade o aluno preparado exclusivamente para o vestibular, mas sim aquele que tem capacidade para refletir e articular conteúdos (PINTO, 1998, p. 15)".

A Educação e, conseqüentemente, a escola em sintonia com as exigências do aluno (e da realidade) deve se tornar mais flexível[10], não autoritária, participativa e com troca de experiência entre os diversos grupos que compõem esta instituição. As metodologias utilizadas devem privilegiar a criatividade, a participação coletiva e a autonomia do sujeito, exigindo que o aluno assuma responsabilidade sobre sua conduta e sobre as suas escolhas.

A possibilidade de escolher e optar deve nortear a sala de aula, permitindo assim a reflexão do conhecimento por parte do professor e do aluno. Segundo Silva, "O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso comum" (1996, p. 18).

A utilização pura e simples de uma estratégia pedagógica inovadora, alternativa ou progressista não implica, necessariamente, mudanças. É necessário levar em consideração todos os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, os fatores sociais, as funções e o papel da escola, a importância do grupo e o respeito ao aluno, objetivo máximo da escola e da educação.

[10] Segundo Santomé, uma das possibilidades seria a de "Empregar estratégias de ensino e aprendizagem flexíveis e participativas. Aprender em um quadro organizativo flexível, participativo e democrático, no qual se preste especial atenção à integração dos estudantes de diferentes grupos étnicos e níveis culturais, de distintas capacidades e níveis de desenvolvimento, e no qual as tarefas escolares sejam realizadas em grupos cooperativos de trabalho" (In SILVA, 1996, p. 66).

Entre as estratégias educacionais sistematizadas - alternativas[11] - que privilegiam a criatividade, o trabalho em grupo e conseqüente cooperação, o estímulo à comunicação, o desenvolvimento do sujeito em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, assim como a possibilidade de centrar a prática pedagógica no aluno, destacam-se o Psicodrama Pedagógico, o Teatro e o *Roleplaying Game* (RPG). Alguns aspectos incorporados a suas metodologias apresentam-se comuns: a representação de papéis e a fantasia.

2.2.1. O Psicodrama Pedagógico

A pedagoga Maria Alícia Romanã é a principal responsável pela criação e desenvolvimento do psicodrama pedagógico[12] ou metodologia psicodramádica. Para Romanã, o psicodrama pode ser utilizado em sala de aula como "forma de promoção do auto-conhecimento, do sentido das relações humanas e, conseqüentemente, promovendo o resgate de valores humanos e redimensionamento das relações sociais na vida cotidiana" (1993, p. 18).

O Psicodrama Pedagógico, entre outras características, facilita a socialização por permitir ao sujeito a integração da sua visão individual com a do grupo, através de uma postura que valoriza o processo de humanização. Um dos aspectos que mais diferenciam esta metodologia da abordagem terapêutica é que o foco não está nos problemas pessoais do educando, mas sim, no aluno, no ser humano em desenvolvimento com sua história de vida, suas características próprias. "Assim, a prioridade não se revela só na capacidade de aprender conteúdos (conhecimentos), mas centra-se na possibilidade de desenvolvimento do aluno, de forma que este desenvolvimento pessoal dê base ao processo ensino-aprendizagem, desperte interesse, curiosidade e criatividade, que aqui poderia ser entendida como confiança na sua própria capacidade de decisão, escolha e criação" (Romaña, In FERREIRA, 1993, p. 121).

---

[11] Segundo Mate, "(...) o trabalho com as linguagens alternativas podem caracterizar-se em posturas pedagógicas de grande pertinência, no sentido das mudanças de posturas, comportamentos e, principalmente, das mentalidades em educação (In BICUDO, 1996, p. 131)".

[12] O Psicodrama Pedagógico está fundamentado na teoria psicodramática de Jacob Levy MORENO, "cujo pressuposto é a emergência da espontaneidade criadora e a libertação do homem, através do rompimento das conservas culturais, do encontro consigo próprio e com o outro (FERREIRA, 1993, p. 120). "

O Psicodrama Pedagógico, proposto por Romanã, apresenta dois pilares básicos: a delimitação dos objetivos da utilização do Psicodrama aplicado à educação e a necessidade de habilitação do profissional que pretende utilizar esta metodologia. Os objetivos do Psicodrama Pedagógico foram assim delineados por Romanã:

I. Desenvolvimento da expressividade e criatividade

Para atingir este objetivo, são utilizadas atividades que envolvam expressão artística (trabalhos com sucata, desenhos), expressão corporal (dança), jogos dramáticos[13], entre outros. Esta atividade é desenvolvida como uma forma de aquecimento para o trabalho em grupo, criando uma espécie de "campo relaxado" para a comunicação entre os seus elementos.

II. Aquisição e compreensão de assuntos, conteúdos e temas

A estratégia principal está relacionada com o processo ensino-aprendizagem e volta-se para a aquisição de conhecimentos. Nesta proposta, o ponto de partida é a realidade do aluno, as suas experiências e os seus objetivos de vida.

III. Treinamento ou desenvolvimento de papéis sócio-profissionais (Roleplaying)

Neste contexto, é trabalhada a interpretação de papéis e o aluno assume o papel de um profissional como, por exemplo, do professor. O objetivo é permitir ao sujeito a percepção de estar no outro, executando suas atividades, valorizando os seus sentimentos e, principalmente, possibilitar ao educando o desenvolvimento da habilidade de lidar com situações novas.

O Psicodrama Pedagógico desenvolvido por Romaña utiliza duas técnicas psicodramáticas: *A inversão de papéis* - que tem por base permitir ao sujeito vivenciar o outro, colocar-se no lugar do outro; e o *Solilóquio* - consiste na expressão oral daquilo *que* o sujeito está sentindo e de *como* está pensando.

---

[13] Os jogos dramáticos, segundo Romaña, "(...) são atividades lúdicas que possibilitam a sintonia entre as dimensões corpórea (sensibilização de nossos sentidos) e intelectiva, objetivando a partir desta integração aguçar a percepção, sensibilizar para si e para o outro o universo pessoal de cada um e, desta forma, tornar o indivíduo, no grupo, mais seguro para se expor através de sua expressão e criatividade, manifestações humanas que dão base a uma comunicação interpessoal mais eficiente e satisfatória, as quais desenvolvidas contaminarão a vida real cotidiana do indivíduo" (1985, p. 122).

O Psicodrama Pedagógico, na perspectiva de Romaña, pode ser aplicado para as seguintes finalidades:

1) Fixar e exemplificar o conhecimento;
2) Encontrar as soluções alternativas aos problemas disciplinares;
3) Desenvolver papéis novos (Estágios no Magistério);
4) Prevenção de situações ansiógenas (provas);
5) Sensibilizar grupos;
6) Elaborar mudanças (de professores, de classes, de turma, de escola);
7) Avaliar o trabalho em equipe.

O Psicodrama Pedagógico também pode ser utilizado com alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, de expressar-se (na forma oral ou escrita) e de socialização. Neste último caso, a opção mais indicada é o trabalho individual, valorizando o caráter terapêutico desta abordagem.

O Psicodrama Pedagógico utiliza os cinco elementos básicos do Psicodrama Terapêutico ou Clássico, proposto por Moreno, com objetivos diferenciados:

1) Diretor(a)

Determina qual o tema a ser trabalhado pelo grupo, coordena a dramatização, procurando incentivar o desempenho do grupo, e realiza intervenções, visando propor técnicas psicodramáticas. Coordena a fase do compartilhar, estimulando a participação de todos, e, finalmente, analisa os eventos desencadeados durante a sessão, segundo os princípios propostos por Moreno. O Diretor[14] no psicodrama pedagógico é o professor. Suas funções são as mesmas que todo diretor de psicodrama.

2) Ego-auxiliar

Deve ter formação em psicodrama e atua como um "agente" do Diretor no interior do "palco". Entre as suas funções, destaca-se a de observador, principalmente das relações interpessoais em jogo. O Ego-auxiliar no Psicodrama Pedagógico pode ser outro professor

---

[14] Um dos problemas relatados para a implantação do Psicodrama Pedagógico é a ansiedade do professor/diretor em "passar" algum conhecimento e principalmente a dificuldade em lidar com um tipo novo de relação: o professor não mais detém o conhecimento total e o aluno não é um receptáculo passivo.

ou mesmo um aluno. Sua função é interagir com o(s) protagonista(s), facilitando o surgimento dos elementos relevantes para o tópico em questão.

3) Protagonista

É o ator principal, o sujeito que irá desempenhar o papel escolhido pelo grupo. O Protagonista no Psicodrama Pedagógico é o aluno e o sujeito a ser escolhido "(...) não será sempre o que estuda mais ou o mais competitivo, mas aquele que através de suas intervenções verbais ou corporais traga expectativas que englobem as expectativas do grupo (BUSTOS, 1982, p. 131)". O objetivo é permitir ao aluno uma participação ativa, dinâmica, valorizando, assim, a interação e a troca de idéias.

4) Cenário

Um espaço delimitado que tem por função permitir a expressão da fantasia do grupo, o local no qual ocorre a ação dramática. Tem as mesmas características no Psicodrama Pedagógico.

5) Audiência

O grupo fora do espaço delimitado como Cenário. O seu objetivo é observar, avaliar e, dependendo da fase, expressar sua opinião, seus sentimentos. Durante a dramatização, a interferência só pode ser executada pelo Diretor. No Psicodrama Pedagógico, a Audiência é composta pelos alunos que não estão participando diretamente da dramatização, mas devem estar atentos à dramatização para participar dos comentários (última etapa do psicodrama).

A proposta de dramatização neste Psicodrama Pedagógico (formulado por Romanã) é composta por três momentos diferenciados: Aquecimento, Dramatização e Comentários.

- O Aquecimento é subdividido em inespecífico e específico. O primeiro visa destacar as dúvidas do grupo e os temas. O segundo objetiva a escolha de um protagonista e a conseqüente definição de um tema central.

- A Dramatização é composta pelas ações realizadas pelo protagonista, pelas intervenções do Ego-auxiliar, do Diretor e eventualmente da audiência (platéia). A Dramatização pode ocorrer em três níveis ou contextos[15]: Real (a experiência dos alunos); Simbólico (utilização de conceitos teóricos); e Fantasia (situações novas e desconhecidas).

- Os Comentários objetivam permitir a integração dos conteúdos que foram desenvolvidos com os participantes expondo suas opiniões sobre o tema e sobre a sua vivência.

A possibilidade de permitir ao aluno a vivência "como se" pensasse e agisse representando um outro ser, de se colocar no lugar do outro, facilita o levantamento de novas alternativas de ação e de resolução de conflitos internos.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRA
SEÇÃO CIRCULANT

2.2.2. O Teatro

A utilização do Teatro como proposta pedagógica também permite ao aluno ampliar os seus canais de comunicação e desenvolver habilidades de cooperação e trabalho em grupo.

Enquanto prática pedagógica alternativa, o Teatro nunca foi sistematicamente estimulado no Brasil[16]. Os professores que utilizam esta prática o fazem por iniciativa própria, geralmente são formados em Educação Artística e não possuem domínio da linguagem teatral. A exceção ocorre nas escolas particulares, visto que é muito comum serem oferecidas disciplinas alternativas (optativas) - música, esporte, dança etc. -, sendo o Teatro muitas vezes oferecido. Nestes casos, o professor, geralmente, apresenta formação específica para sua área de atuação.

A utilização do Teatro na escola pode ser justificada pelas habilidades sociais envolvidas nesta prática, como a capacidade de trabalho em grupo, a cooperação, o

---

[15] O Psicodrama proposto por Moreno ocorre em três contextos psicodramáticos:
1) Social: compreende a história de vida de todos os participantes; 2) Grupal: é a estrutura que rege as relações interpessoais. No contexto do psicodrama, são criadas novas regras de relacionamento para cada grupo, respeitando assim a dinâmica dos sujeitos; e 3) Dramático: espaço reservado para a dramatização, no qual ocorrem as cenas, o local da fantasia e do faz-de-conta.

[16] Segundo Courtney, na Europa, mais especificamente na Inglaterra, é muito comum a utilização do teatro na escola, com disciplinas específicas e professores especializados para este fim.

planejamento, a expressão física e verbal, entre outras. A utilização do Teatro na educação permite aos alunos e ao professor o desenvolvimento de uma comunicação diferenciada, democrática, com a participação ativa dos envolvidos nesta atividade. Segundo Koudela, "O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade" (1984, p. 78).

O Teatro na escola pode ser caracterizado por duas terminologias: "teatro escolar", que visa a apresentação de uma peça para um público e com data específica, e o "teatro pedagógico" - que é desenvolvido em sala de aula como uma metodologia específica com o objetivo de apresentar conteúdos relacionadas à disciplina, permitir a reflexão dos alunos sobre questões pertinentes etc.

De uma forma geral, o Teatro estimula o desenvolvimento de várias capacidades do sujeito: emocionais, intelectuais, de expressão verbal e física e, de uma maneira específica, permite ao aluno vislumbrar uma maneira nova de relacionar-se com o outro, através da arte. Para Joana Lopes, "O teatro educa, se entendermos por educar a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano, em direção à vida autônoma e conseqüente" (In MATE, 1996, p. 136).

Para Mate, a prática do Teatro na escola deve ser acompanhada pela utilização sistemática de jogos na sala de aula, principalmente aqueles que estimulem a socialização, a imaginação e a criatividade. O jogo, neste sentido, teria a função de criar um clima propício para o desenvolvimento de trabalhos dramáticos.

2.2.3. O RPG na Sala de Aula

O *Roleplaying Game* (RPG), como foi explanado, apresenta semelhanças com o teatro e o psicodrama pedagógico: a representação de papéis e a conseqüente dramatização incorporam os princípios do jogo, que necessita da construção de aventuras, sendo a fantasia o seu pressuposto inerente. O RPG será tratado de maneira mais adequada no próximo capítulo, entretanto, faz-se necessário aqui pontuá-lo como estratégia pedagógica alternativa, a fim de que alguns de seus elementos possam, desde

já, contribuir para a busca de indicativos que complementem a reflexão sobre os princípios norteadores da Educação.

Existe uma proposta sistematizada para a utilização do RPG como instrumento pedagógico. Trata-se do livro *Saindo do quadro* de Alfeu Marcatto. O autor brasileiro propõe a criação de aventuras pedagógicas, baseadas no RPG, e apresenta exemplos de como utilizar o jogo em sala de aula, em várias disciplinas formais[17].

Pelo menos duas etapas, de acordo com Marcatto, devem ser seguidas:

- Selecionar o conteúdo didático que vai ser desenvolvido. Os tópicos devem ser destacados e coerentes com a aventura proposta. Este conteúdo didático deve estar relacionado com a sua aplicação e o professor pode responder a algumas perguntas que facilitarão a elaboração da aventura: "Para que serve este conteúdo?"; "Em quais áreas da atividade humana pode ser utilizado?"; "Em que esse conteúdo pode beneficiar o usuário?".

- Definição da época e do local em que se passa a aventura, ou seja, o professor deve realizar uma ambientação para esta aventura, tomando o cuidado de ser coerente com o conteúdo escolhido. Como a criação de uma história é o elo final entre estes itens e a aventura, ela deve conter elementos que possibilitem a participação dos personagens propostos e que motivem a utilização do conteúdo que se deseja trabalhar.

O RPG está fundamentado na atuação do *Mestre* (uma espécie de coordenador; seria o diretor no psicodrama pedagógico) que, após a distribuição das fichas dos personagens (caracterização de seus perfis), começa a contar a história selecionada - ou criada - e a situar os participantes em relação à época e ao local em que se passa a aventura para, finalmente, iniciar a sua narração.

Como instrumento pedagógico, o RPG conta com o professor fazendo o papel do *Mestre*. A criação de personagens trazidos para a sala de aula é baseada na simplificação das planilhas. Assim, evita-se que a aula se transforme apenas em criação de personagens. Outra solução é dividir a sala em subgrupos, onde cada grupo representa um personagem, o que reduz o seu número e otimiza a realização do jogo.

---

[17] Em anexo, consta a aventura pedagógica destinada à disciplina de História: *Palmares, um sonho de liberdade*.

A coordenadora do projeto, Marisa Franco de Abreu do Departamento de Educação de Trânsito I, destaca como um dos aspectos mais positivos da aplicação do RPG educativo o envolvimento dos alunos com o tema proposto, principalmente em conseqüência da necessidade de representação dos personagens, pois mobiliza os grupos e estimula a participação e a aprendizagem.

O Cetet realiza outras atividades - além da aplicação do RPG em escolas - destinadas ao público em geral: Teatro, Fantoche e Grupo de Contadores de Histórias. Cada metodologia é destinada a uma faixa etária - criança, jovem e adulto - e sempre trata de questões voltadas ao trânsito e à cidadania.

O RPG também é utilizado, com outros fins, por outras instituições. O Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro (RJ) permite que grupos de jogadores de RPG utilizem seu espaço físico para se reunir, tendo como objetivo atrair um público mais jovem para visitação. Outra experiência neste sentido está sendo proposta pela Galeria "Via das Artes" de São Paulo (SP), que promove encontros de jogadores de RPG em museus localizados no interior do Estado de São Paulo.

A "Gibiteca Henfil" com sede em São Paulo (SP) oferece ao público em geral cursos sobre "O Que é RPG" e "Formação de *Mestre*". Esta é a primeira experiência conhecida no Brasil de implantação de cursos voltados para a formação de *Mestres*.

3. O OBJETO DE ESTUDO

Um *Roleplaying Game* (RPG), ou Jogo de Representação, é uma aventura imaginária com a presença central de um *Mestre* - que coordena e propõe a aventura - e de jogadores, cujo número pode variar muito, mas, geralmente participam dele quatro ou cinco pessoas. Os integrantes atuam através de personagens, cujas características encontram-se descritas em planilhas. As ações dos personagens podem ser decididas através do resultado de dados ou da interferência do *Mestre*. As aventuras podem ser auxiliadas por mapas[1], que descrevem regiões, interior de castelos, masmorras, bem como por miniaturas ou representações gráficas dos personagens (desenhos).

A origem mais provável do RPG é o resultado da união de jogos de guerra (*WAR*) e/ou jogos de estratégia (*Monopólio*) com a ficção fantástica, sendo a mais importante a trilogia O *Senhor dos Anéis* de J. R. R. Tolkien, publicado na Inglaterra em 1954. Nela, o autor descreve uma aventura em um mundo que remete ao período medieval chamado *Terra Média*, habitada por humanos, elfos, anões, *hobbits*, *orcs*, magos, dragões e animais gigantes, entre outros. A riqueza de detalhes, somada à capacidade criativa do autor em construir personagens, raças e outros povos, permitiu que este ambiente inspirasse a elaboração de inúmeros RPGs.

Outras influências literárias foram sendo incorporadas à criação de ambientes para RPG. *Neuromancer* de Willian Gibson, publicado pela Editora Aleph, resultou em *GURPS Cyberpunk* e *Shadowrun*. Os livros *Drácula* de Bram Stocker (L&PM), *Entrevista com o Vampiro* de Anne Rice (Editora Rocco) e O *Mito de Cthulhu* de H. P. Lovecraft serviram de inspiração para a criação de vários RPGs de horror.

No cinema e/ou televisão, séries como *Star Wars* (*Guerra nas Estrelas*) e *Star Trek* (*Jornada nas Estrelas*) foram usadas como fontes para a elaboração de diversos mundos ficcionais específicos baseados em suas aventuras, transpostas para o RPG.

---

[1] Nos anexo, é apresentado um exemplo de uma aventura pronta para RPG: "A Espada de Morkh Amhor". Nesta aventura, são utilizados dois mapas como referenciais para o jogo.

O primeiro jogo de estratégia que empreendeu um conflito de modelo realístico foi *Kriegspeiel*, desenvolvido em 1824 por Herr von Reisswitz[2], um oficial da artilharia prussiana. Este jogo simulava um combate entre dois exércitos e contava com mapas e miniaturas de metal. Inicialmente, foi utilizado para o treinamento de oficiais e, posteriormente, como atividade lúdica.

Os jogos de estratégia *Tactic II* e *Gettysborg*, surgidos nos EUA na década de 50 e publicados pela *The Avalon-Hill Games*, integravam elementos que estão presentes em muitos RPGs atuais, entre eles, uma tabela com resultados antecipados dos combates e dos danos causados pelas armas utilizadas e um sistema de mapas divididos em espaços hexágonos que permite o cálculo preciso do tempo gasto para locomoção.

Nos anos 60, nos EUA, vários clubes começaram a ser formados. Neles, reuniam-se pessoas interessadas em jogos de guerra e estratégia, ficção científica e história medieval. A maioria dos participantes era do sexo masculino, muitos deles militares. Dois desses clubes foram fundamentais para o surgimento do RPG: *The Lake Geneva Tactical Studies Association* (LGTSA) e *Midwest Military Simulation Association*.

Entre os membros do primeiro grupo, estava Gary Gygax, que desenvolveu junto com Jeff Perrin um jogo de estratégia chamado *Chainmail*, publicado em 1970 pela revista *Guidon Games*. Ambientado no período medieval, o jogo contava com miniaturas (o jogador representava um personagem que podia ser um elfo, herói, anão ou mago, entre outros). O segundo grupo tinha, entre os seus participantes, Dave Arneson, que escreveu um conjunto de regras para um combate naval, denominado *Don't Give Up the Ship!*, publicado em 1971 pela *Guidon Games*. Este jogo, cuja ambientação remetia ao período Napoleônico, apresentava a definição de personagens - através de mapas e miniaturas - e previa sua conseqüente representação.

A união entre Dave Arneson e Gary Gygax resultou na criação do primeiro *Roleplaying Game* (RPG), o *Dungeons & Dragons* (*Masmorras e Dragões/D&D*), publicado em 1974 pela *TSR Games* (*Tactical Studies Rules*) e ambientado no período medieval, como nas publicações anteriormente a cargo da editora *Guidon Games*. As principais diferenças entre o RPG e os jogos que o antecedem é que, nele, não são previstos papéis

[2] RAYMOND, Victor. *A brief history of Roleplaying Games*. Neste artigo veiculado na Internet, há uma referência de que o oficial em questão teria sido Von Reisswitz. Mas, há outras fontes que também indicam a mesma autoria para a criação do jogo baseado em ações militares.

bem definidos de vencedores ou perdedores: o fundamental é a cooperação. Os participantes têm como meta contribuir para que o jogo seja o mais proveitoso possível, na medida em que sejam trabalhadas a socialização, a criatividade, a expressão. Por isso, a representação individual de um personagem é valorizada, entretanto, tal responsabilidade é compartilhada entre todos os seus integrantes: as ações coletivas tornam-se preponderantes porque são somadas e não reduzidas por estarem centradas isoladamente em cada indivíduo (exceto no caso do sistema *Vampiro*, mais recente). A fantasia é o seu elemento intrínseco, não existindo, assim, uma estrutura narrativa a ser seguida literalmente: o jogo é construído pelas decisões dos jogadores e do *Mestre*, mesmo quando são utilizadas aventuras pré-existentes ou temas selecionados de comum acordo. Em contrapartida, os jogos elaborados anteriormente ao RPG, embora com semelhanças que favoreceram a sua própria criação, apresentam um caráter mais fechado por prever a competição e por ter regras mais rígidas.

Em 1975, foi criada nos EUA uma revista voltada especialmente para o universo do RPG, a *The Strategic Review* (publicada pela *TSR*). O seu objetivo inicial era solucionar dúvidas referentes às dificuldades dos jogadores iniciantes. Devido à grande aceitação deste jogo, a revista - que despertou o interesse de um número significativo de leitores, os quais enviavam sugestões e críticas - sofreu inúmeras transformações e passou a divulgar artigos sobre o papel do *Mestre* e como criar novos monstros e aventuras. Entre os principais colaboradores desta revista, estavam Dave Arneson e Gary Gygax, que contribuíam com suplementos (aventuras prontas) para o sistema *D&D*.

Também nos EUA, foi lançado, em 1986, um novo sistema para RPG, o *Gurps* (*Generic Universal RolePlaying System*), escrito por Steve Jackson. O grande diferencial desta publicação é a flexibilidade das suas regras, que podem ser adaptadas para qualquer universo ficcional (período medieval, futurista ou para os dias atuais). Outro aspecto que merece destaque é a sua organização, que conta com índice remissivo e sinóptico e com um glossário dos termos utilizados no jogo.

Em 1989, a *TSR* lançou o *AD&D* (*Advanced Dungeons & Dragons*), uma versão atualizada do *D&D* (primeiro sistema de RPG), elaborada por Davi Cook. O sistema adaptado conta com um número maior de tabelas e de detalhes para a criação de personagens e também com a descrição de ambientações principais (em torno de dez) que

permitem o desenvolvimento de inúmeras aventuras.

Mais recentemente, foi publicado *Vampiro: a Máscara*, um RPG de horror escrito por Mark Rein-Hagen, cujo lançamento data de 1992. Este sistema prioriza a individualidade e não o trabalho em grupo (cooperações e alianças podem ocorrer, mas, a sua freqüência é menor se comparada a outros sistemas).

Uma das características principais deste sistema é a luta por poder. Nessas lutas, ocorrem conflitos entre personagens, conflitos estes que, eventualmente, podem resultar na morte de um dos adversários. Este tipo de embate entre personagens também é previsto em outros sistemas, porém, no sistema *Vampiro*, o grande diferencial é que os objetivos são individualizados, o que permite a eliminação de outros personagens com mais facilidade. Em outros sistemas, a morte de um dos personagens pode interferir e até impedir que o objetivo do jogo seja alcançado.

Baseadas no sistema *Vampiro*, foram propostas regras específicas para uma nova modalidade de jogo: o *Live Action Roleplaying*. Os jogadores representam suas ações como no teatro e não em torno de uma mesa como no RPG clássico. Esta modalidade teve grande aceitação do público feminino, mas, a maioria dos jogadores ainda é do sexo masculino.

O primeiro RPG nacional de que se tem notícia é o *Tagmar*, publicado em 1991 pela *GSA* e ambientado em um mundo de fantasia medieval. Um RPG pioneiro por ser totalmente inspirado na mitologia e na História do Brasil é o *Desafio dos Bandeirantes*, também publicado pela *GSA* em 1992.

3.1. A Sessão de RPG

Para jogar um RPG, é necessária a presença de um *Mestre*, que é o responsável pela narração da aventura, apresentação de enigmas, disputas e situações que exigem opções seletivas por parte dos jogadores. Estes são responsáveis pelo controle de um personagem, que fará parte da aventura. O personagem possui uma série de atributos que podem ser decididos através dos resultados dos dados ou pela escolha direta.

Uma sessão de RPG dura, em média, de 2 a 4 horas e ocorre normalmente com os participantes (em média de 3 a 5, incluindo o *Mestre*) em torno de uma mesa. Os materiais necessários são as fichas dos personagens, lápis, borracha, folhas em branco para anotações, o livro de regras do sistema escolhido - para auxiliar o *Mestre* em caso de dúvida -, e, na maioria dos casos, dados multifacetados, cujo número de lados varia conforme o sistema.

Jogar RPG significa representar um papel: o jogador realmente executa uma interpretação como um ator. Deve, portanto, incorporar características do personagem, agir, pensar e realizar tarefas segundo a perspectiva do personagem. Um dos aspectos que mais se destaca em uma sessão de RPG, independentemente do sistema, é a presença do humor. O jogador, ao representar seu personagem, incorpora características deste e, nesta caracterização, pode incluir trejeitos ou outros elementos em sua atuação que torne sua participação engraçada. O *Mestre* também pode atuar neste sentido, através da representação dos NPCs (personagens não-jogadores) ou na criação de situações inusitadas.

O RPG pode ser jogado por qualquer pessoa, desde que tenha uma idade mínima de sete ou oito anos, já que são imprescindíveis a capacidade de pensar simbolicamente ("como se") e a coordenação de pontos de vista. No caso de uma sessão com crianças, as responsabilidades do *Mestre* são ampliadas.

O primeiro passo para a realização de uma sessão de RPG é a organização da aventura, tarefa que deve ser executada pelo *Mestre*. A aventura deverá estar adequada ao sistema escolhido, bem como às regras propostas para o universo de ambientação ficcional. Posteriormente, os jogadores e/ou o *Mestre* devem criar os personagens de maneira compatível à aventura. Por exemplo, em uma aventura medieval, uma formação clássica para este ambiente seria a presença de um guerreiro, um mago, um ladrão e um sacerdote.

Com a aventura definida e os personagens estruturados, o *Mestre* inicia a sessão descrevendo aos jogadores o local, as características da época e um provável objetivo, que pode ser, por exemplo, auxiliar um vilarejo atacado por monstros. Em seguida, o *Mestre* pergunta qual atitude o personagem irá tomar e, como resultado, a aventura será construída pelas decisões dos jogadores e pelo enredo proposto pelo *Mestre*.

As escolhas ou opções dos jogadores são definidas segundo a ordem da "rodada", que também determina a seqüência da sessão. A "rodada" também é usada para controlar o tempo no jogo e pode ser usada como uma medida de "castigo" para o personagem. Por exemplo, um personagem que sofre um ferimento em um combate pode ter de ficar três rodadas "recuperando-se". Geralmente, cada personagem executa apenas uma ação por rodada, com exceção da categoria combate, composta por ataque e defesa e de situações específicas que podem ocorrer de acordo com cada sistema.

O sucesso ou fracasso de uma ação do personagem é definido por testes. O êxito do teste pode ser configurado a partir do resultado dos dados ou pela decisão do *Mestre*. Em jogos como o RPG, é muito comum a presença de dados: o resultado destes caracteriza fracasso ou sucesso. Existem dados multifacetados, incluindo o mais conhecido de seis faces e também outros que podem incorporar valores numéricos que vão de 4 a 100.

Os testes normalmente são usados para determinar o resultado de uma ação do personagem que exija alguma habilidade, como escalar um muro ou usar uma corda. Já uma atividade mais simples, como caminhar, não necessita de testes - a não ser que o personagem esteja ferido ou sofrendo algum redutor.

A utilização do redutor caracteriza a diminuição da capacidade de ação do jogador e esta pode ocorrer em conseqüência de magia, descontrole mental ou emocional, ferimento e também em situações específicas como, por exemplo, o personagem estar algemado ou amarrado.

Os combates em um RPG podem durar várias rodadas e terminam, geralmente, com a rendição, fuga ou morte dos personagens e/ou dos oponentes. A ocorrência do combate depende da decisão do grupo e é possível a realização de uma sessão, e até mesmo de uma campanha (uma aventura com várias sessões) de RPG sem nenhum combate.

A configuração de um combate ocorre após os jogadores decidirem se irão atacar ou não o oponente proposto pelo *Mestre*. Quando se decide pelo ataque, é necessária a realização de um "teste de iniciativa", que irá determinar qual personagem inicia o ataque. Após a definição desta etapa, os jogadores escolhem uma arma. São realizados também um "teste de perícia", cujo objetivo é verificar o poder de dano da arma

escolhida e um "teste de bloqueio", a fim de descobrir se o oponente sofreu ou não danos. No caso do oponente não sofrer danos significativos, é a sua vez de atacar e todo o processo é realizado novamente. Os oponentes, em um RPG, geralmente são NPCs (personagens não-jogadores), que são representados pelo *Mestre*. O combate entre personagens também pode ocorrer, independente do sistema. Observe-se que o personagem pode morrer e, quando isto ocorre, geralmente, o jogador continua participando da aventura com um novo personagem, mas, suas atribuições são menores.

Quando uma aventura tem seqüência com os mesmos personagens, independentemente do local e do *Mestre*, surge uma modalidade denominada "campanha", que pode durar várias sessões. A partir dela, os personagens vão adquirindo bônus por sobrevivência que lhes conferem atributos mais altos.

A aventura, em um RPG, é a história contada pelo *Mestre* e incorpora seus enigmas, combates, problemas, confrontos etc. Ela se desenvolve de acordo com o resultado dos dados e segundo as decisões tanto do *Mestre* como dos jogadores que representam seus personagens. Este aspecto torna o RPG um jogo participativo, ou seja, cabe aos jogadores e ao *Mestre* decidir como será o desenrolar da aventura.

A cooperação[3] entre os jogadores é uma característica muito importante para uma participação otimizada. A busca de alternativas, bem como da coordenação das "forças" dos jogadores, permite um melhor desempenho do grupo na aventura, ou seja, verifica-se uma proposta que tem por base o diálogo, que resulta em um consenso balizado pela decisão do grupo.

A manutenção da "vida" de um personagem não é o objetivo máximo do jogador, mas, sim, a coerência com as características do personagem. Por exemplo: um guerreiro pode lutar com um oponente muito superior - se este for o seu objetivo pessoal - e até morrer por isto.

Em uma sessão de RPG, não há vencedores ou perdedores, visto que o objetivo do jogo é a participação, o divertimento. Existe uma expressão muito comum entre jogadores de RPG que define muito bem esta questão: "Em RPG ninguém ganha, ninguém perde e todos se divertem."

---

[3] A NASA (Agência Espacial Norte Americana) proibiu a presença de jogos competitivos (como, por exemplo, o xadrez) entre astronautas durante viagens muito longas. O RPG foi escolhido para substituir estes jogos, devido ao seu caráter cooperativo, por valorizar a fantasia e por não caracterizar vencedores ou perdedores. ARTHUR, Charles. *The Independent*, Inglaterra. In *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno Mundo, p. 2, 21/07/1996.

O final de uma sessão de RPG não significa que a aventura tenha terminado, pelo contrário, é muito comum que o mesmo grupo de jogadores se reúna regularmente para dar seqüência à aventura da sessão anterior e, mesmo que um objetivo inicial tenha sido atingido, o *Mestre* pode propor novas situações: assim, inicia-se uma nova aventura.

3.2. O Mestre

O *Mestre* é conhecido também como *Narrador*, *Dungeon Master* e *Gamemaster*. Em tradução literal, respectivamente, *Mestre da Masmorra* e *Mestre do Jogo*. Sua função é conhecer muito bem as regras e a aventura proposta. Ele pode mudar a aventura, se julgar necessário, não havendo necessidade de ficar "preso" ao que estava proposto inicialmente.

Optando por uma aventura pronta ou pela criação de uma aventura própria, é o *Mestre* quem a coordena, define quais regras serão utilizadas (podendo até criar novas regras) e mantém a ação durante o jogo.

Ao propor enigmas, desafios e combates, o *Mestre* deve descrever o "mundo" em que ocorre a aventura, bem como relatar os resultados das ações dos personagens, indicar contra quem estão lutando e representar os *Non Player Character* (*Personagens Não-Jogadores*/NPCs) ou personagens incidentais, que podem ser monstros, inimigos e personagens secundários. Dependendo da aventura, um NPC pode ter uma importância tão significativa quanto os outros personagens. O objetivo de toda esta montagem é dar vida a estes personagens, tornando a aventura mais rica em detalhes.

O *Mestre* determina, também, se há necessidade ou não de testes (efetuados pela rolagem dos dados) para uma ação estipulada. Se ele decidir pela soma dos resultados dos dados, esta será o fator que revelará sucesso ou fracasso da referida ação. Os resultados dos dados podem ser subtraídos por redutores (quando o personagem sofre diminuição da capacidade de ação) ou ampliados por bônus (que aumenta a capacidade de ação do personagem).

Para tornar a aventura interessante e emocionante - uma das funções do *Mestre* -, é preciso criar condições e desafios para que todos possam se divertir, incluindo ele próprio. O bom senso deve norteá-lo no momento de avaliar as ações dos personagens,

procurando não criar contradições entre elas: é preciso clareza para que algo permitido em uma determinada ação não seja proibido em outra. A utilização dos dados garante o aspecto aleatório do jogo, retirando a responsabilidade do *Mestre* sobre o resultado de uma determinada ação do personagem.

Alguns acessórios como mapas, miniaturas e desenhos de personagens podem ser úteis tanto ao *Mestre* como aos jogadores, pois facilitam a visualização, organização e efetivação do jogo.

O *Mestre* ou o jogador, ao desenvolver uma aventura, deve tomar cuidado para não tentar pré-determinar a ação dos personagens, procurando sempre deixar aberturas para escolhas e "ganchos" que garantam a seqüência dos acontecimentos. Uma aventura é uma história, um roteiro aberto que será "escrito" tanto pelo *Mestre* como pelos jogadores.

Ressalte-se que qualquer pessoa com mais de 7 anos pode jogar RPG, entretanto, para tornar-se um *Mestre*, é fundamental o profundo conhecimento das regras do sistema escolhido, além de capacidade criativa e de interpretação, entre outras. Um *Mestre* iniciante pode optar pela utilização de um número reduzido de regras, facilitando assim a sua participação.

3.3. Personagem-Jogador

Existem dois tipos de personagens em um RPG: os *Personagens-Jogadores* (*Player Character*/PCs) e os *Personagens Não-Jogadores* (*Non Player Character*/NPCs). Os primeiros são representados pelos jogadores e os últimos - também conhecidos por *Personagens Incidentais* -, pelo *Mestre*. Os NPCs devem ser montados e/ou criados antecipadamente a partir de uma planilha, geralmente simplificada, que descreve as características de cada personagem.

O *Mestre* também pode criar os PCs ou participar da construção do personagem junto ao jogador. Tal construção deve levar em consideração o ambiente em que será desenvolvida a aventura e uma "justa" distribuição de atributos, a fim de que um personagem não apresente "poderes" muito maiores que outros jogadores. Mas, nem sempre os personagens apresentam atributos nivelados. Este fato ocorre principalmente

durante uma campanha, pois um personagem pode receber bônus e o outro não.

A montagem de um personagem varia conforme o sistema escolhido e pode ser simplificada com redução de detalhes ou bastante complexa e elaborada. O *Mestre* deve estar atento para proporcionar personagens equilibrados. Os obstáculos devem ser passíveis de enfrentamento com um certo grau de dificuldade: nem muito fácil nem impossível. É necessário que existam desafios, daí a importância do equilíbrio entre os personagens e os NPCs. Porém, um desafio ou obstáculo pode ser extremamente fácil para um personagem e muito difícil para outro. Por exemplo, um guerreiro que tenha que evocar uma oração de cura terá mais dificuldade que um sacerdote, este por sua vez terá mais dificuldade para participar de uma luta do que o primeiro.

Com os personagens já definidos, o *Mestre* inicia a aventura realizando uma explanação do local, fatos e outras informações importantes para o desenrolar do jogo.

O que torna o RPG um jogo divertido é o envolvimento do jogador com o seu personagem: ele deve agir, pensar e falar segundo as características do seu personagem, ele deve representá-lo.

Aqueles personagens que sobrevivem à aventura podem receber bônus nos atributos de habilidade, por exemplo, conferindo-lhes assim um caráter de experiência. Mas, apenas a sobrevivência não garante o bônus: também é levada em consideração a participação do personagem durante a aventura.

O personagem executa as ações que o jogador decide, de acordo com a aventura proposta pelo *Mestre*. Em uma sessão de RPG, todas as etapas que integram a aventura têm como característica a possibilidade de estimular a imaginação dos participantes: como em um livro, os leitores imaginam os locais onde se passa a narrativa, os personagens, seus sentimentos etc.

A ficha ou a planilha do personagem varia conforme o sistema, mas, alguns indicativos são encontrados na maioria das publicações. Em geral, há os atributos básicos - força, inteligência, destreza e vitalidade -, as habilidades - inatas ou aprendidas (determinados sistemas ou ambientações exigem habilidades específicas) -, a história do personagem - suas características físicas e psicológicas -, além dos equipamentos disponibilizados. O material[4] consta de uma série de itens com valores determinados:

[4] Descrição de uma Planilha de Personagem do Sistema *Gurps*.

- **Nome** - Do personagem.
- **Jogador** - Nome do jogador.
- **Aparência** - Descrição da aparência física, raça, idade.
- **História do Personagem** - Caracterização do personagem (guerreiro, ladrão, mago) e eventos importantes da história do personagem (desempregado, rico).
- **Data de Criação** - Dia da criação do personagem.
- **Seqüência** - A posição do personagem durante a rodada.
- **Pontos para Gastar** - Pontos que o personagem recebeu como bônus no decorrer de várias aventuras.
- **Total de Pts** - Resultado da soma dos pontos em Atributos + Vantagens + Perícias, subtraído do resultado das Desvantagens + Peculiaridades. Um personagem inicial, geralmente, tem 100 pontos.
- **Atributos Básicos** - Definem as habilidades básicas:
  - **ST** - FORÇA MUSCULAR
  - **DX** - A DESTREZA
  - **IQ** - A INTELIGÊNCIA
  - **HT** - VITALIDADE
- **Fadiga** - Resulta em perda de pontos de força (ST).
- **Dano Básico** - Capacidade de causar dano é baseada pelo atributo "Força" (ST).
- **GDP** - "Golpe de Ponta", representa a utilização de armas de penetração (flechas, lanças).
- **Bal** - "Balanço", representa a utilização de armas cortantes (espada, clava).
- **Ptos. Vida** - Danos sofridos pelo personagem. Resultam em perda de pontos em "Vitalidade" (HT). Quando a pontuação em "Vitalidade" atinge 0 (zero), o personagem desmaia. A morte do personagem depende do dano e de "testes de sobrevivência".

- **Mvmt** - "Movimento" - Velocidade de deslocamento.
- **Velocidade Básica** - Capacidade de deslocamento sem carregar carga. Resulta dos atributos HT ("Vitalidade") e DX ("Destreza").
- **Deslocamento** - Velocidade por segundo do personagem, resulta da subtração entre Velocidade Básica e Carga.
- **Carga** - Registro do peso dos acessórios que o personagem carrega, representa a penalidade para deslocamento.
- **Defesa Passiva** - Representa o tipo de armadura que o personagem possui, bem como quanto esta o protege.
- **Defesas Ativas** - Capacidade de defender ataques.
- **Esquiva** - Igual à pontuação para deslocamento, representa a agilidade.
- **Aparar** - Defender-se de um ataque, usando um objeto (espada).
- **Bloqueio** - Representa a utilização de um escudo.
- **Resistência a Dano** - Representa a resistência a lesões, leva em consideração o tipo de armadura e de que material esta é feita.
- **Vantagens** - Habilidades inatas do personagem. Cada vantagem tem um custo que deverá ser subtraído do Total de Pontos.
- **Desvantagens** - Problemas inatos do personagem. Cada desvantagem será somada ao Total de Pontos.
- **Peculiaridades** - É um traço da personalidade do personagem, não é necessariamente bom ou ruim.
- **Reação +/-** - Determina como os outros personagens reagem à sua aparência.
- **Armas e Objetos Pessoais** - Item que descreve os objetos que o personagem possui, assim como seu peso e custo. No caso de armas, além dos indicativos, também há descrição do dano causado e proteção a partir de escudo e armadura.
- **Alcance das Armas** - Determina o alcance das armas de arremesso e de projétil.

- **Perícias** - Referem-se a um tipo específico de conhecimento (artes marciais, mecânica, outras línguas etc.). Têm um custo determinado que deverá constar no total de pontos.
- **Resumo** - Totalização dos pontos utilizados nos seguintes itens:
  - Atributos
  - Vantagens
  - Desvantagens
  - Peculiaridades
  - Perícias

O Total de Pontos de um personagem não deve ultrapassar um valor pré-determinado. Geralmente, um personagem inicial, no sistema *Gurps*, conta com 100 pontos. A distribuição de pontos é de responsabilidade do jogador e pode beneficiar uma ou outra característica. A soma dos itens Atributos, Vantagens e Perícias é subtraída da soma dos itens Desvantagens e Peculiaridades e o resultado deve ser igual ao estipulado.

A criação de um personagem é essencial para o desenvolvimento do jogo. Para o sistema *Gurps*, são propostas duas formas para montá-lo: através dos dados (todos os itens são determinados pelo resultado destes) ou inventando o personagem a partir de referenciais constantes na aventura.

O primeiro passo para criar um personagem é definir o nível de habilidade para os atributos - Força, Destreza, Inteligência e Vitalidade -, que servem como referência permanente durante o jogo. Em seguida, são escolhidos os itens Vantagens, Desvantagens e Peculiaridades (cada sistema tem suas próprias definições destes itens).

A demonstração, a seguir, de como é realizada a criação de um personagem terá por base a planilha do personagem Katrina[5]. Sua elaboração começa com a definição dos quatro atributos básicos: Força, Destreza, Inteligência e Vitalidade.

Os valores dos atributos variam, geralmente, de 1 a 20 (qualquer valor entre 8 e 12 é considerado "normal"). Katrina apresenta os seguintes valores para os atributos

[5] Este personagem foi criado para as duas aventuras prontas ("Uma noite de trabalho" e "Caravana para Ein Arris"), propostas no módulo básico do sistema Gurps. A planilha completa consta nos Anexos.

básicos: Força (ST) = 12 (custo + 20 pontos) – este atributo refere-se à força muscular; Destreza (DX) = 13 (custo + 30 pontos) – medida para agilidade e coordenação em geral; Inteligência (IQ) = 12 (custo + 20 pontos) – determina a capacidade mental, a experiência e a facilidade para adaptar-se à situações novas; e Vitalidade (HT) = 11 (custo + 10 pontos) – é a medida para energia e saúde.

O personagem (Katrina) apresenta as seguintes Vantagens: Atraente - beleza física (custo + 5); Rijeza - a pele é mais rígida do que a média para um humano - (custo + 10); e é Alfabetizada - só é vantagem quando a maioria da população é analfabeta - (custo + 10). São descritas cerca de 50 vantagens para este sistema.

Desvantagens são problemas ou dificuldades do personagem anteriores à sua criação e acarretam uma subtração no total de pontos. Katrina apresenta as seguintes desvantagens: Magreza - o personagem é tão magro que suas roupas ou armaduras geralmente ficam "sobrando" (custo - 5); Teimosia - não aceita mudar de opinião (custo - 5); Fúria - tendência à briga (custo - 15) e Alcoolismo - viciado em álcool (custo -15). Em toda a situação que o personagem deparar com bebidas alcoólicas, ele tem de realizar um teste de força de vontade. O personagem pode parar de beber, desde que realize testes de vontade diariamente. São descritas 76 desvantagens no módulo básico do sistema *Gurps*.

Peculiaridade é uma particularidade do personagem, necessariamente nem boa ou ruim, e está relacionada a Manias, Objetivos, Aversões, Preferências, entre outras características. Podem ser escolhidas cinco com um custo de -1 ponto cada. O personagem utilizado como exemplo (Katrina) apresenta as seguintes peculiaridades: detesta lugares altos (custo - 1); dorme ao relento sempre que possível (custo - 1); entra em lutas por diversão (custo - 1); feminista - "gosta de provar que é tão boa quanto qualquer homem" (custo - 1); e fala com animais e objetos inanimados (custo - 1).

O item Perícias descreve as habilidades aprendidas pelo personagem e seu custo está diretamente relacionado à dificuldade em desenvolvê-las. Apresentam-se divididas em dois grupos: mentais (ligadas à inteligência, por exemplo, conhecimento de astronomia) e físicas (baseadas em destreza, por exemplo, capacidades acrobáticas). Ambos correspondem ao Nível de Habilidade (NH) do personagem. O total de pontos máximos a serem gastos neste item, para um personagem inicial, é igual ao dobro da idade. O personagem escolhido como exemplo apresenta as seguintes Perícias: arco

(custo + 8); sacar rápido - flechas - (custo +1); faca (custo +1); arremesso de faca (custo +1); esgrima (custo +8); briga (custo +1); armeiro (custo +4); culinária (custo + ½ ponto); jogo (custo +2); liderança (custo +2); furtividade (custo +2); tática (custo +4); rastreamento (custo +1). Além desses itens, o jogador pode escolher mais duas Perícias utilizando um total de 4 pontos e ½ .

A escolha das Perícias deve levar em consideração, além dos atributos básicos, as vantagens e desvantagens escolhidas para o personagem. No caso, o personagem é uma arqueira mercenária e suas Perícias devem refletir esta caracterização.

O item Armas e Objetos pessoais descreve o que o personagem carrega, o custo (em dinheiro e não em pontos) e o peso destes objetos, o dano previsto para as armas, a armadura e o total em dinheiro.

A totalização dos pontos é registrada no resumo e consta na soma dos atributos, vantagens e perícias e subtração das desvantagens e peculiaridades. O resultado deve ser igual ao previamente determinado, no caso, 100 pontos. A pontuação varia conforme o sistema e pode ser utilizada como um referencial para definir o "poder" do personagem. O resumo do personagem escolhido como exemplo pode ser assim apresentado: Atributos (+ 80 pontos) + Vantagens (+ 25 pontos) + Perícias (+ 40 pontos) – Desvantagens (- 40 pontos) - Peculiaridades (- 5 pontos) = 100 pontos.

No caso da criação de personagens para o RPG *Vampiro*, suas características psicológicas e seu comportamento emocional ocupam posição de destaque, assim como a opção pelos atributos: habilidades, vantagens, força de vontade, humanidade (o quanto o seu personagem ainda se assemelha a um ser humano) e pontos de sangue (energia), distribuindo, entre essas características, uma determinada quantidade de pontos, previamente definidos.

3.4. Sistemas de RPG

Um sistema de RPG é um livro que descreve um "universo", um mundo ou época onde se passam as aventuras, bem como as regras, que regem este mundo e seus personagens. Existem sistemas que são destinados a ambientações específicas, como por exemplo: Período Medieval, Futurista, Horror, entre outros. E existem também sistemas genéricos, como o *Gurps*, que podem ser usados em qualquer ambientação. Apesar da complexidade das regras, que devem ser conhecidas profundamente pelo *Mestre*, elas são flexíveis o suficiente para permitir que um jogador iniciante participe com bastante facilidade.

O RPG também pode ser caracterizado como clássico, ou seja, com os jogadores sentados em torno de uma mesa, e como *Larp* (*Live Action Role Playing*). Neste sistema, é priorizada a representação, como em um teatro. Os jogadores realmente executam suas ações e, geralmente, utilizam vestimentas que melhor caracterizem o seu personagem.

Alguns exemplos de sistemas de RPG:

O RPG *King Arthur Perdragon*[6] é ambientado no período medieval e apresenta como características marcantes a valorização da tradição familiar. O personagem herda a profissão do pai, assim como os seus bens. O romance também está presente neste RPG, que prevê a ocorrência de casamentos e nascimento de filhos. O casamento só acontece se o personagem possuir uma profissão e condições financeiras de criar seus filhos.

O personagem pode escolher, entre várias características, habilidades relacionadas à poesia, dança, canto, flerte e romantismo. Estas habilidades são fundamentais para a conquista da mulher amada. O filho do personagem herda as características do pai, garantindo assim a continuidade da aventura.

Neste tipo de RPG, são valorizados o heroísmo, a lealdade e a justiça, bem como os personagens devem honrar estes valores. Além de incentivar a atuação em conjunto dos personagens, este RPG propõe objetivos individuais, geralmente relacionados à demonstração de habilidades ou de força de vontade.

O RPG *Fading Suns*[7] é ambientado no futuro, mais precisamente no ano de 4996. Apresenta um mundo dominado pela *Igreja* no qual 95% da população é composta por escravos, 2% de homens livres (profissionais liberais) e 3% pertencentes à classe dominante (membros da *Igreja*, nobres e mercadores).

A *Igreja* impede que a população tenha acesso à alta tecnologia, por isso, apesar da ambientação futurista, são muito comuns os combates com armas brancas e até mesmo com espadas.

Os personagens podem ser homens livres, membros da *Igreja*, nobres ou mercadores, nunca servos. Predominam no jogo as intrigas políticas entre membros de uma mesma classe e a luta contra a Inquisição - uma facção da *Igreja* que impede o surgimento de novas religiões, persegue pessoas contrárias aos interesses da *Igreja* ou outras que exibam comportamentos que, de alguma forma, possam ser julgados como não apropriados.

O RPG de horror *Call of Cthullu*[8], baseado no conto homônimo de H. P. Lovecraft, apresenta três opções de ambientação, segundo períodos determinados: 1890, 1920 e 1990. Cada período representa um ponto de "estresse" do mundo da magia. Apresenta uma particularidade: o *Mestre* entrega, periodicamente, textos em outras línguas - latim, alemão, francês e hebraico - para os jogadores traduzirem. Estes podem ser simples bilhetes com poucas linhas ou cartas com mais de três páginas. Estes textos são fundamentais para o desenvolvimento da aventura e, no caso da impossibilidade da tradução, existe uma versão em inglês.

Neste sistema, o personagem possui pontos de sanidade. A perda total destes pontos representa a loucura e leva à morte. Nos casos em que o personagem começa a perder pontos, ele tem de ser astuto para sobreviver na aventura: deve tomar as decisões certas para se preservar, mesmo que isso implique alteração de objetivos anteriormente estipulados pelo *Mestre* ou indicados na própria aventura.

---

[6] STAFFORD, Greg. USA, Chaosium, Inc., 1993.
[7] BRIDGS, Bill & GREENBERG, Andrew. USA, Holistic Design Inc., 1995.
[8] GIBBONS, Lee. USA, Chaosium, Inc., 1992.

O RPG *Dead Lands*[9] é ambientado no "Velho Oeste" norte-americano, no período da guerra civil daquele país. Pode ser considerado como um RPG de faroeste e, entre os possíveis personagens, estão índios, pistoleiros, ladrões, soldados etc.

Este RPG usa, além dos tradicionais dados, o jogo de *pocker* como fator de decisão: o resultado de um duelo pode ser definido segundo as cartas, por exemplo.

O RPG brasileiro de maior sucesso é o *Tagmar*[10]. Ambientado no período medieval, apresenta como característica marcante um grande número de combates em um mundo dividido em várias culturas diferentes.

Os Livros-jogos, publicados pela *EMS* e intitulados *Aventuras Fantásticas*, foram criados para ser jogados individualmente. Os atributos são reduzidos (habilidade, energia, sorte) e as regras são simplificadas: utiliza-se um dado de seis faces. A aventura se desenvolve a partir das opções do leitor (cada opção remete a uma nova fase proposta na aventura).

Na década de 80, Steve Jackson propôs o *Gurps* (*Generic Universal Role Playing System* ou *Sistema Genérico Universal de Roleplaying*). Este sistema foi criado, segundo o autor, para resolver um dos maiores problemas do RPG e que poderia ser formulado a partir da seguinte indagação: "Por que os jogadores têm de aprender regras novas sempre que decidem mudar de universo ficcional?" (Jackson, 1994, p. IV).

O sistema *Gurps* pode ser utilizado independentemente do universo em que está ocorrendo a aventura. Jackson destaca que sua intenção foi "Construir não um jogo, mas um sistema que permitisse a criação de muitos jogos, muitas aventuras, muitos universos" (1994, p. IV). Tal sistema permite a criação de aventuras em vários ambientes e épocas, por exemplo, pré-história, Idade Média, futuro etc. Entre outras características, este sistema apresenta flexibilidade suficiente para permitir a criação de aventuras simples e rápidas ou complexas e elaboradas. O material mínimo é o livro de regras, três dados de seis faces e as planilhas para a criação dos personagens.

---

[9] SMITH, Lester. Canadá, Pinnacle Entertainmente Group, Inc., 1997.

[10] RODRIGUES, Marcelo, et alii. Rio de Janeiro, GSA Entretenimento Editoria, 1991.

A proposta básica deste sistema é ser facilmente utilizado e consultado, tanto pelo *Mestre* como pelo jogador. Conta com descrições detalhadas dos itens propostos para os personagens e um capítulo específico para o *Mestre*. Ensina como realizar os testes (Habilidade, Reação e Dano) e os combates. Descreve cenários e estabelece uma estrutura para a criação de aventuras próprias. O livro conta também com duas aventuras. A primeira, de caráter introdutório, é para ser jogada sozinho e pode ser caracterizada como um treino para o jogo em grupo e a segunda é uma aventura pronta com NPCs propostos e tabelas para criação de personagens adequados ao cenário.

Os testes, divididos em três categorias (Habilidade, Reação e Dano), são realizados com dados. Neste sistema, utilizam-se três dados de seis faces, que podem ser qualificados como um mecanismo básico do jogo. A fim de descrever a forma como são realizados os testes, serão utilizados os dados do personagem Katrina, cuja planilha está em anexo.

O Teste de Habilidade é realizado para verificar o desempenho nos atributos - Força (ST), Destreza (DX), Inteligência (IQ) e Vitalidade (HT). Por exemplo, se o personagem Katrina precisa levantar um objeto pesado, realiza um Teste que leva em consideração o atributo Força (ST) - neste caso 12 pontos. Se o resultado da soma dos três dados de seis faces for maior ou igual a este valor, o personagem atingiu o seu objetivo.

O Teste de Reação é feito pelo *Mestre* através dos dados e tem por objetivo definir o tratamento que um NPCs (personagem não-jogador) dará ao jogador. No caso do personagem escolhido, ela possui um Modificador de Reação - Boa Aparência -, que confere um adicional de + 1 ponto ao resultado.

A Avaliação de Dano é efetuada para identificar o quanto o adversário está ferido. Ao resultado dos dados podem ser subtraídos ou acrescidos pontos: no exemplo escolhido para o item Balanço (Bal) - armas cortantes -, é acrescido +1 ponto ao resultado final.

O sistema de combate é dividido em duas versões: Básico - utilizado por iniciantes e quando a aventura prevê um grande número de combates; e Avançado - apresenta um grande número de detalhes e tem por objetivo tornar os combates mais realistas.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Em um combate, estão previstas várias manobras: deslocamento; preparação da arma; apontar para o adversário e atacar. Estas ações incorporam o primeiro momento de um combate. Em seguida, efetua-se a Defesa, lembrando que um adversário só morre se o ataque inicial for fulminante (a maior pontuação possível nos dados por parte do atacante e a menor pontuação do adversário). Em uma situação de combate, devem ser levadas em consideração as características dos personagens, seus estado geral (pontos de vida) e até a sua posição de ataque. Também é valorizado o estado geral dos personagens: se estão feridos ou não, se estão sofrendo algum tipo de redutor etc.

A Defesa é calculada pelo total de pontos dos objetos defensivos passivos (armadura, escudo ou magia) mais a defesa ativa (capacidade para esquiva, bloqueio e aparar) do personagem.

A rodada segue até que ocorra rendição, fuga ou morte de um dos oponentes.

No caso de um ferimento, é necessário calcular a perda de pontos de vida, que corresponde ao atributo Vitalidade (HT). O personagem utilizado como exemplo possui HT = 11. Quando os pontos de vida atingem o nível 3, 2 ou 1, isso afeta o deslocamento, que fica reduzido à metade. Vitalidade menor ou igual a zero obriga a um Teste de HT por rodada. O fracasso no Teste significa desmaio. Vitalidade negativa implica a realização imediata do Teste e, em caso de fracasso, acarreta a morte do personagem. Já o sucesso significa capacidade de lutar e deslocar-se com redutores. O personagem pode perder até cinco vezes o valor da sua HT e, quando atingir este nível, morre.

A cura dos ferimentos pode se dar por cuidados médicos ou magia e obriga o personagem a realizar testes, em todas as rodadas, para verificar sua recuperação.

Existe uma série de livros-complementos para o sistema Gurps, que acrescentam regras novas e específicas. Alguns exemplos:

GURPS Fantasy: Ambientado no planeta *Yrth*, um mundo mítico habitado por seres humanos, elfos, anões e *orcs*. Os interesses políticos e econômicos dividem estas quatro raças e determinam suas disputas por território, magias e poder.

GURPS Magia: Descreve uma terminologia ampla sobre termos relacionados à magia. Pode ser usado como complemento em aventuras, inclusive de outros sistemas que tenham personagens como magos, feiticeiros, bruxos etc. Conta com uma grande lista de feitiços.

GURPS *Cyberpunk:* Baseado na obra *Neuromancer* de Willian Gibson. Ambientado em um mundo futurista com alto desenvolvimento tecnológico. Um aspecto que merece destaque é o conflito causado pela substituição do biológico pelo tecnológico e a possibilidade de desenvolver "pessoas" projetadas.

GURPS *Viagem no Tempo:* Permite a criação de aventuras com passagens para o passado ou futuro. O jogo permite a alteração de fatos históricos e até mesmo a criação de outros.

GURPS *Illuminati:* Desenvolve a idéia de um mundo dominado por grupos de empresários rivais, que lutam entre si pelo poder econômico total.

4. RPG - O ESTADO DA ARTE

Este capítulo tem por objetivo contribuir com as possíveis reflexões advindas de pesquisas científicas sobre os *Roleplaying Games* (RPGs). Esses trabalhos, em número reduzido, podem ser classificados em três vertentes: sociológica, psicológica e de análise textual comparativa. Com exceção da última vertente, resultado de uma Tese de Doutorado realizada no Brasil, das outras duas vertentes, sete referem-se a pesquisas elaboradas nos Estados Unidos, e uma realizada na Inglaterra, que somam um total de oito artigos. Alguns destes destacam a popularidade dos RPGs e o pequeno número de pesquisas científicas desenvolvidas[1].

A popularidade a que se referem os pesquisadores pode ser justificada pelo número de cópias vendidas. Por exemplo, segundo Brooke (1985), só o jogo de RPG *Dungeons & Dragons* (*Masmorras e Dragões*) atingiu a marca de 8 milhões de cópias vendidas somente nos EUA[2]. O número de jogadores de RPG no Brasil, estimado até 1996 por donos de livrarias especializadas, foi de 150.000[3].

Apesar da popularidade deste jogo, foram divulgados vários artigos não científicos contrários à utilização do RPG. Publicados, principalmente na década de 80, em jornais religiosos nos EUA, estes artigos acusam este jogo, em especial o sistema *Dungeons & Dragons*, de promover alienação, suicídios, assassinatos, roubos e outros crimes. Os artigos mais recentes, destes mesmos jornais, descrevem o RPG como um jogo satânico e o acusam de promover práticas ligadas à magia negra e ao ocultismo.

Segundo a *The Associated Press and United Press Internationa*l, entre 1979 e 1992, foram publicados 111 artigos não científicos sobre RPG nos EUA. Destas publicações, 80 foram classificadas como contrárias ao jogo; 28 como neutras (artigos que apenas descrevem o jogo, sem apresentar julgamento de valor); e apenas três como favoráveis. De acordo com esta associação, os artigos contrários ao jogo não apresentam argumentos estruturados que justifiquem esta posição e, geralmente, são baseados na opinião de pessoas que não conhecem o jogo. Os artigos favoráveis também não contam com respaldo

[1] ASCHERMAN, 1993; ABYETA & FOREST, 1991; DERENARD &KLINE, 1990; CARROL & CAROLIN, 1990.
[2] Citado por ABYETA & FOREST, 1991.
[3] VEJA, 07/08/96.

científico e apenas expressam a opinião de jogadores de RPG entusiasmados com este jogo.

Um dos casos mais famosos envolvendo o RPG foi o suicídio em 1982 de Irving Pulling, aos 16 anos com um tiro na cabeça (a arma utilizada pertencia à sua mãe). O caso ficou conhecido como "Bink" (apelido do rapaz que cometeu o suicídio) e gerou uma série de reportagens sensacionalistas sobre o RPG. A mãe deste rapaz, Patricia Pulling, atribuiu o suicídio de seu filho ao seu envolvimento com o RPG.

Em 1984, Patricia Pulling fundou, nos EUA, um grupo contrário ao RPG chamado B.A.D.D. (*Bothered About Dungeons and Dragons*). O seu objetivo era combater a divulgação do RPG e impedir a sua utilização, principalmente pelos adolescentes. Na opinião da fundadora deste grupo, o RPG é um "jogo satânico" e deve ser evitado. Durante dez anos, Patricia Pulling reuniu "casos" que, segundo ela, indicariam a ligação do RPG com suicídios, homicídios e outros crimes. Em nenhum destes casos, foi comprovada qualquer ligação entre os fatos apontados. O B.A.D.D. não existe mais.

As maiores empresas e editoras de RPG não combatiam as críticas e acusações feitas a este jogo até 1988. Mas, a partir daquele ano, a GAMA (*Game Manufactures's Association*) - organização que reúne os principais fabricantes de miniaturas, jogos de guerra, jogos para computador e editoras de RPGs dos EUA - patrocinou a criação do CAR - PGa (*Committee for the Advancement of Role-Playing Games*). Entre os objetivos deste comitê, estão combater as acusações que, de alguma forma, tentem depreciar o RPG; apresentar estudos que valorizem a utilização deste jogo; e, principalmente aproximar o RPG das escolas, em especial dos professores. As principais editoras de RPG, nos EUA, oferecem descontos de até 50% para professores. As campanhas realizadas visam apenas divulgar o jogo. Não há uma intenção explícita de estimular a utilização de RPGs educativos.

Segundo os organizadores do CAR - PGa, a Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria realizou uma extensa pesquisa sobre o RPG e seus jogadores e não encontrou nenhuma evidência que pudesse justificar a relação entre jogar RPG e cometer suicídio ou qualquer tipo de delito (este artigo não informa quantos jogadores foram pesquisados, qual sistema de jogo foi analisado, qual a metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa e quem a coordenou).

4.1. A Vertente Sociológica

O pesquisador John Gagnon (1986), voltado ao campo sociológico, escreveu um artigo que é resultado de suas análises sobre o livro "Fantasias Participativas: O Jogo de Representação como Mundo Social" de Gary Alan Fine (1983)[4]. Para Gagnon, o livro tem dois objetivos principais: saber se estes jogos são apenas jogos coletivos ou uma subcultura urbana de lazer e estudar as formas de construção e representação da realidade em grupos específicos, baseando-se no interacionismo simbólico, que é um ramo da sociologia.

A pesquisa de Fine foi desenvolvida a partir de sua experiência pessoal com Jogos de Representação e da observação de cerca de 300 horas de jogos.

Para ele, os jogos de fantasia coletiva ou Jogos de Representação permitem a criação individual e coletiva de fantasias no contexto do jogo em grupo.

Os resultados da pesquisa indicam que os jogadores de RPG, em sua grande maioria, são do sexo masculino, estudantes de 2° ou 3° graus, que se acham mais "espertos" e mais inteligentes do que as outras pessoas e apresentam um substancial número de fantasias agressivas e/ou sexuais representadas no contexto do jogo.

4.2. A Vertente Psicológica

A vertente psicológica que remete ao RPG pode ser dividida em duas temáticas: abordagens terapêuticas e características da personalidade. Apenas dois artigos tratam do RPG no âmbito psicoterapêutico, mais especificamente sobre sua utilização como veículo para liberar fantasias inconscientes e as conseqüências do jogo em uma unidade psiquiátrica para adolescentes.

Wayne Blackmon (1994) relata uma intervenção terapêutica com um paciente (sexo masculino, 19 anos, branco, estudante universitário, com histórico de tentativa de suicídio e várias internações em hospitais psiquiátricos) - que jogava RPG com seus colegas de faculdade -, cujos resultados permitiram a expressão de seus sentimentos e emoções inconscientes. Embora o terapeuta não utilize o RPG nos seus encontros, ele procurou estimular o paciente a relatar suas experiências e sentimentos sobre sua participação em

[4] Fine busca compreender as relações sociais a partir de Jogos de Fantasias, os RPGs.

sessões de RPG. Para o psicólogo, a experiência também contribuiu para um melhor relacionamento entre terapeuta/paciente. Ele considera o RPG como um veículo seguro para a exteriorização de sentimentos em função da organização de suas regras e por estimular fantasias e permitir ao jogador "vivenciar", através do seu personagem, suas fantasias.

Diferente da experiência anterior, a utilização do RPG em locais de tratamento, no caso, uma unidade psiquiátrica para adolescentes (somente do sexo masculino, com idades entre 15 e 18 anos), resultou em aspectos negativos, que são relatados por Lee Ascherman (1993). O histórico da maioria dos pacientes incluía tentativa de suicídio, dificuldade de relacionamento social, agressões, narcisismo e distúrbios de humor.

Ascherman, nomeado diretor da referida unidade, logo que assumiu o cargo, começou a verificar que os pacientes vinham jogando com freqüência o RPG. Suas observações do impacto do RPG nesta unidade psiquiátrica revelam que o jogo vinha ampliando idéias paranóicas, fantasias sádicas e levando a uma normatização da violência e dificultando as relações entre pacientes e os membros da equipe de tratamento, aumentando a resistência ao tratamento e dificultando mudanças. O diretor decidiu proibir a utilização do RPG na unidade. Apesar dos protestos dos pacientes, principalmente dos *Mestres* (que são as pessoas que coordenam o jogo), a ordem foi acatada. Algumas semanas após a proibição, o relacionamento entre os pacientes e a equipe melhorou muito e a maioria dos pacientes estava envolvida em novas atividades (escolares, terapêuticas).

Para Arscherman, os RPGs opõem-se aos objetivos de um local de tratamento psiquiátrico por promover comunicações ocultas de violência, percepções paranóicas individuais e grupais, alienação, além de perturbar a distinção entre fantasia e realidade para os pacientes, psicologicamente, mais fragilizados. Esta foi a sua justificativa por ter empreendido a proibição do jogo.

Já a segunda temática da vertente psicológica procura vislumbrar as características de personalidade. As pesquisas procuram relacionar comparativamente jogadores de RPG e não jogadores.

Neil A. Douse & I.C. McManus (1993) comparam a personalidade de jogadores de *Play-By-Eletronic-Mail* (*Jogo pelo Correio Eletrônico* - PBEM) com um grupo de controle do mesmo sexo, idade e nível educacional.

O *Play-By-E-Mail,* como o próprio nome remete, é um RPG jogado por *E-mail*, no qual os participantes enviam as suas jogadas para o *Mestre*, que retorna ao jogador informando o resultado de sua jogada e sua posição e a do grupo em relação à aventura.

Para esta pesquisa, na qual usou-se o jogo *Serim Ral,* foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: O *Inventário Bem* - de papel sexual; O *Questionário de Decisão-Execução* (com sete escalas: perfeição, controle, hesitação, resistência social, perfeccionismo, idealismo e instinto); *O Questionário de Empatia*; *O Inventário Eysenck de Personalidade* - versão abreviada com 29 questões cujos objetivos são medir extroversão, neuroticismo e consentimento social (a escala da mentira); e dois questionários, produzidos pelos próprios pesquisadores, para avaliar a auto-percepção da personalidade e atividades preferidas.

Os resultados obtidos a partir dos instrumentos foram os seguintes:

- *Inventário Bem:* não houve diferenças significativas para a medida de masculinidade. Entretanto, ao grupo de jogadores foram atribuídas medidas menores em relação à feminilidade e androginia do que ao grupo de controle;

- *Questionário de Empatia:* o grupo de jogadores apresentou, em relação ao grupo de controle, um desempenho inferior em interesse empático (que mede sentimentos de afinidade e preocupação com a infelicidade dos outros);

- *Inventário de Personalidade Eysenck*: o grupo de jogadores era mais introvertido que o grupo de não jogadores;

- Outros instrumentos de avaliação: não resultaram em diferenças significativas entre os grupos.

Douse e McManus concluem que existem diferenças entre os grupos, embora estas não sejam extremas. Para eles, a maioria dos participantes de Jogos de Representação de Fantasia é do sexo masculino, introvertida, com alto nível educacional, gasta bastante

tempo com os RPGs e com leituras que sirvam de inspiração para os jogos e demonstra menos empatia que o grupo de controle.

Suzanne Abyeta & James Forest (1991) realizaram uma pesquisa a partir de hipóteses respaldadas em suas análises sobre acusações encontradas em meios de comunicação, que tentam ligar o hábito de jogar RPG a comportamentos voltados a suicídios e homicídios[5] .

Os pesquisadores compararam um grupo de jogadores de RPG com um grupo de não jogadores do mesmo sexo, idade e nível educacional. Foram utilizados como instrumentos de avaliação: o *Questionário de Personalidade Eysenck* (com 90 itens de falso/verdadeiro para medir extroversão, neuroticismo, psicoticismo e mentira); *Questionário Demográfico* (com oito itens referentes a idade, sexo, experiência com RPG, atividade de trabalho, ocupação dos pais etc.); e um questionário com 20 medidas específicas para criminalidade.

As avaliações apontaram a ausência de diferenças significativas entre os grupos com exceção do desempenho superior do grupo de não jogadores em psicoticismo a partir do *Questionário de Personalidade Eysenck*, que é a medida que prediz tendências à criminalidade. Há de se considerar que não foi possível se chegar a conclusões mais pontuais porque as 20 medidas específicas para criminalidade não apontaram diferenças entre os grupos, o que delimitaria que a ligação entre hábito de jogar RPG e comportamentos suicidas e homicidas não é contundente.

As diferenças no sentimento de alienação entre jogadores (35) e não jogadores de RPG (35) foram analisadas por Lisa A. DeRenard & Linda Mannik Kline (1990). A hipótese principal era de que quanto mais compromissado o sujeito estivesse em atividades relacionadas ao RPG (quantas horas joga por semana, quanto gasta e/ou gastou com jogo etc.) mais alienado ele seria.

"Alienação é o sentimento de estar separado de um envolvimento ou mundo social e é uma motivação para respostas inovativas (*innovative*) na vida social (Nash, 1985)". Partindo desta definição, as pesquisadoras utilizaram um questionário para registrar, em um

[5] Algumas destas acusações foram feitas por *The National Coalition on Television* (*União Nacional em Televisão*), que tem ligado o RPG a 29 suicídios e assassinatos desde 1979 (SCHUSTER, 1985). *The Christian Information Council* (*Conselho de Informação Cristã)* afirma que o RPG pode dessensibilizar os jogadores para assassinato, suicídio, estupro, tortura, roubo, ocultismo e qualquer ato imoral ou ilegal (BROOKE, 1985, B -1).

primeiro momento, dados como sexo, idade, informações sobre atividades relacionadas ao RPG (freqüência com que joga, tempo despendido por semana e com o mesmo personagem, nível alcançado e gasto com materiais referentes ao RPG).

Posteriormente, as avaliações foram realizadas através da *Escala de Anomia* (SROLE, 1956), que prevê cinco depoimentos iniciais e cinco complementares para medir alienação em geral; *Escala de Alienação* (Middleton, 1963), que inclui seis tipos: fraqueza (ineficiência), anormalidade, ausência de significação, alienação cultural, social e ao trabalho; e *Escala Rotter de Local de Controle Interno-Externo* (ROTTER, 1966). Ressalte-se que a ausência de significação (*meaninglessness)* foi adotada pelas pesquisadoras a partir da definição de Robertson: "a falta de senso de objetivo"(1977).

As análises dos resultados revelaram que os jogadores de RPG, principalmente aqueles que gastam mais tempo e dinheiro com o jogo, manifestam mais sentimentos de alienação cultural que os não jogadores. Poucos (seis) expressaram sentimentos de ausência de significação. As outras medidas de alienação, bem como de avaliação, não tiveram como resultados diferenças significativas entre os grupos.

Para DeRenard e Mannik Kline[6] , os resultados - apesar da diferença relacionada à alienação cultural - não são suficientes para atribuir efeitos negativos ou positivos ao RPG. Ambas sugerem que pesquisas concernentes à alienação sejam realizadas com sujeitos altamente envolvidos em outras atividades - como o esporte, por exemplo -, a fim de balizar os resultados obtidos com outros estudos sobre RPG.

Carrol & Carolin (1989)[7] também procuram estabelecer relações entre jogar RPG e características de personalidade. Como instrumentos de avaliação utilizaram a *Forma A* do *16 PF* (CATTELL, EBER, & TATSUOKA, 1970) e um questionário sobre o envolvimento com o jogo.

Todos os sujeitos (75) que participaram da pesquisa jogavam RPG. Baseadas nas respostas ao questionário sobre envolvimento com o jogo, as pesquisadoras trabalharam com dois grupos: I) "Moderados" e "Excessivos" (24): idade média de 20.8 anos (Desvio Padrão de 2.8 anos), jogam de 4 a 10 horas por semana com média de 6 a 9 horas; e II) Jogadores no Nível "Leve"(51): idade média de 21.8 anos (Desvio Padrão de 4.0 anos),

[6] Neste artigo, há referência de uma pesquisa realizada por Adler, Doherty & Walker (1988) que relaciona RPG a suicídio, homicídio e comportamento antisocial.

[7] Idem, com exceção dos pesquisadores McClure & Mears (1986).

participam de sessões de RPG de 0 a 3 horas por semana.

As avaliações advindas da *Forma A* do *16 PF* nos dois grupos indicaram que os jogadores de RPG apresentam condutas normais.

O pesquisador Armando Simón (1987) também utiliza em sua pesquisa o *16 PF* (*Forma C*) para avaliar a estabilidade emocional dos jogadores de RPG. Seus estudos consideram o número de anos despendidos com o jogo como referencial para as análises, elaboradas a partir de uma modalidade estatística denominada *Correlação de Pearson.*

Os 68 sujeitos que participaram como voluntários na pesquisa eram todos jogadores de RPG com idade média de 21.5 anos e tinham conhecimento de que um dos objetivos do estudo era verificar se existiam aspectos negativos em relação ao jogo.

Não foram constatadas diferenças significativas entre o grupo de jogadores e a média do desempenho considerado "normal" para a medida de estabilidade emocional associada a homicídio e suicídio que estaria relacionada a um baixo desempenho no *Fator C*. As medidas de inteligência também resultaram em um padrão mediano.

Simón concluiu não ser possível associar o tempo que o sujeito jogou RPG com estabilidade emocional, já que os resultados - medidos através de *16 PF* - revelam um quadro de normalidade e um perfil psicológico saudável.

Os RPGs também estão associados a aspectos positivos. "O uso dos Jogos de Representação podem ser um meio de criação de interações sociais adaptadas (ZAYAS & LEWIS, 1986)"[8].

Há pesquisadores[9] que argumentam que os Jogos de Representação atraem pessoas com muita inteligência e imaginação e que a prática do jogo melhora as habilidades sociais dos jogadores (BONILLA, 1978; DEAR, 1984; JOHSTON, 1980). *The Association for Giffed-Creative Children* (*Associação para a Criança Criativa-Talentosa*) sugere que o RPG encoraja os jogadores a leituras de qualidade como Asimov, Tolkien e Shakespeare (ADLER & DOHERTY, 1985).

[8] Citação extraída do artigo de Ascherman (1993).

[9] As referências foram feitas por Abyeta e Forest (1991).

A participação em Jogos de Representação tem sido associada[10] à ampliação de sentimentos de autonomia (BOOTH, 1982), desenvolvimento de pensamento lógico (MELANCON & THOMPSON, 1985) e habilidades de resolução de conflitos (CHANIN & SCHNEER, 1984).

4.3. A Vertente da Análise Textual Comparativa

A última vertente - de análise textual comparativa - centra-se em uma Tese de Doutorado[11], cujo principal objetivo é traçar um paralelo[12] entre o RPG e a construção de narrativas ficcionais, delineando-o como um fenômeno da indústria cultural.

As análises fundamentaram-se em sessões de RPG que Mota observou ao longo de quatro anos, cuja estruturação se deu pela ênfase na produção de narrativas utilizadas pelo *Mestre* e pelos jogadores. Uma análise mais aprofundada é elaborada a partir do RPG *Vampiro, a Máscara*[13], pois a pesquisadora o considera o mais próximo da estrutura literária.

O RPG surge em função de uma necessidade do mercado porque, para Mota, "certo tipo de leitores usufrue da ficção e outro tipo demanda apoderar-se dela, de seus segredos, para produzir suas próprias narrativas em grupo de forma interativa". É a partir desta constatação que o RPG insere-se como fenômeno da indústria cultural.

As conclusões[14] mais importantes deste trabalho podem ser elencadas da seguinte forma:

- O RPG proporciona a oportunidade prática, existencial, de várias pessoas reunidas questionarem a verdade, "encenarem" as possibilidades, os caminhos que seus personagens têm a seguir;

---

[10] As associações foram descritas por Carroll e Carolin (1989).

[11] MOTA, Sônia Maria Rodrigues. *Roleplaying Game: a ficção enquanto jogo*. Rio de Janeiro, Departamento de Letras/PUC, 1997.

[12] A pesquisadora traça um paralelo mais específico com a literatura de Monteiro Lobato para crianças por enxergar semelhanças na sua narrativa com a existente no RPG.

[13] REIN-HAGEN, Mark et alii. São Paulo, Devir, 1994.

[14] MOTA, op. cit.

- Torna viável o diálogo com o mito e a História, diálogo que será mais ou menos rico quanto maior for o repertório e a vivência dos participantes, mas, que existirá sempre nas "partidas" do jogo, porque esta é uma característica fundamental de qualquer atividade ficcional;
- Permite uma iniciação à narrativa muito atraente às gerações que vivem o momento de comunicação total deste final de século.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa fora delimitada partindo do referencial teórico, abarcara o tema da Educação, passara pelo objeto de estudo, RPG, e seu estado da arte, entretanto, uma lacuna ficara evidenciada: quem é o jogador de RPG? Desde o princípio deste estudo, dificuldades surgiram em centrar o trabalho de campo em um universo específico: escolas que utilizavam o RPG como método pedagógico deixaram de fazê-lo. Buscar correlações entre o objeto de estudo e o campo da pedagogia tornara-se inviável enquanto pesquisa participante.

Porém, ao partir do pressuposto de que um estudo pode abarcar reflexões importantes no campo exploratório, decidiu-se por um trabalho de campo que buscasse desvendar o universo do jogador, independente de este ter participado ou não de propostas pedagógicas relacionadas ao RPG.

Este capítulo tratará do universo amostral da pesquisa, dos instrumentos utilizados e do tratamento e análise dos dados.

5.1. O Universo Amostral da Pesquisa: Os Jogadores de RPG

A opção em buscar uma caracterização da população de jogadores de RPG no Brasil justifica-se pela total ausência de informações neste sentido e pela possibilidade de delinear seu perfil, hábitos e pensamentos em relação a este jogo.

Acompanho o universo de jogadores desde 1994, quando comecei a participar de sessões de RPG em uma biblioteca pública de Bauru (SP), motivado pela perspectiva de realizar um trabalho em nível de Mestrado sobre este tema.

Embora não tenha utilizado questionários ou feito entrevistas com os vários grupos de jogadores com os quais mantive contato - em Bauru e em outras cidades do Estado de São Paulo -, foi possível delinear empiricamente[1] que este universo seria masculino com idades variando entre 14 e 20 anos e formado por estudantes.

[1] As observações iniciais tornaram-se importantes em razão de o projeto de pesquisa para o Mestrado, na ocasião, encontrar-se em fase de elaboração. Entretanto, o estudo seria delimitado a partir do trabalho de campo em escolas.

Partindo das observações iniciais e da decisão de realizar trabalho de campo exploratório para o desenvolvimento e conseqüente aprofundamento desta pesquisa, optou-se pela aplicação de questionário elaborado especificamente para os objetivos do estudo. O primeiro caminho: encontrar em um mesmo local um número significativo de jogadores e diferenciado em seu perfil, incluindo pessoas interessadas e representantes da indústria de jogos. O *VI Encontro Internacional de RPG* - realizado em São Paulo (SP) nos dias 29, 30 e 31 de maio de 1998 - abriu finalmente a perspectiva da realização da proposta.

Segundo os organizadores, este encontro foi o maior já realizado no País, pois contou com a participação de cerca de 15 mil pessoas. O evento, realizado no Galpão Fábrica[2], foi estruturado a partir de palestras[3], da exposição de produtos concernentes ao RPG por representantes da indústria de entretenimento e da organização de sessões.

Estas foram realizadas tendo em vista a disposição de mesas e cadeiras no Galpão. Os grupos foram organizados a partir das inscrições dos participantes. Os *Mestres* escolhiam um sistema[4] previsto no cadastro e estipulavam o número de pessoas para cada sessão. Os jogadores foram organizados de acordo com o sistema escolhido.

O encontro contou com cinco sessões de RPG por dia e teve em média 140 *Mestres* por sessão[5]. Não foi possível obter uma estimativa de quantas pessoas participaram das sessões durante os três dias do encontro. O evento também contou com "Campeonatos de *Card Games*" que, de uma forma geral, podem ser caracterizados como um jogo de estratégia, com 2 ou 4 jogadores, no qual cada participante tem o seu próprio baralho (um conjunto básico é composto por 60 cartas).

As lojas especializadas em artigos para RPG no Brasil não são apenas "pontos de venda" deste produto, mas verdadeiros locais de referência. Em geral, os locais contam com áreas específicas para os jogos, os vendedores são jogadores de RPG com experiência suficiente para sanar possíveis dúvidas em relação aos diversos sistemas disponíveis e, desta forma, realizam um serviço de apoio ao usuário imprescindível para a expansão e manutenção do RPG. Isso justifica algumas das formas como os representantes da indústria do RPG posicionam-se no mercado. A divulgação de eventos feita com antecedência

---

[2] Localizado na R. Tagiporu, nº 904, Barra Funda - São Paulo (SP).

[3] "O estado atual do RPG" (PONDSMITH, Mike - autor do RPG "Ciberpunk 2020") - Traduzido por Erik P. Munne: "O RPG e a Educação" (RIOS, Rosana e RAMOS, Saulo César da Silva); e "O que é RPG" (LOURENÇO,Carlos Eduardo).

[4] Entre os diversos sistemas, os que mais se destacaram foram: *Gurps*, *AD&D* e *Vampiro*.

propicia uma perspectiva de sucesso na ótica empresarial.

Desta maneira, o *VI Encontro Internacional de RPG* teve ampla divulgação durante os dois meses que antecederam o evento. Este foi o período destinado à organização dos questionários-pilotos, à realização de testes e à estruturação da versão final para a pesquisa.

5.2. Os Questionários-Pilotos e o Formato Resultante

A opção em realizar um questionário-piloto foi motivada pela total ausência de um modelo que de alguma forma já tivesse categorizado a população de jogadores de RPG. Seis questionários-piloto foram aplicados em Campinas (SP), em uma loja de artigos para RPG. Os participantes eram jogadores, tinham entre 14 e 18 anos, todos do sexo masculino e estudantes. O local escolhido para a realização do pré-teste não foi casual, pois este é procurado especificamente por pessoas que de alguma maneira estão envolvidas com o universo do RPG - evitando assim uma busca aleatória - e contou com o consentimento do dono do estabelecimento.

As primeiras versões (questionários-piloto) não contavam com os itens relativos aos hábitos de leitura, a relação com a língua inglesa, aspectos negativos do RPG e a questão aberta, que permitiria que os participantes expressassem sua opinião sobre o jogo.

Em princípio, o questionário seria estruturado apenas com questões fechadas, mas a aplicação dos pré-testes revelou que esta estratégia limitaria o alcance da pesquisa e não permitiria a verificação de hábitos e opiniões dos jogadores de RPG.

A versão final foi assim delineada:

I - Informações Gerais Sobre o Jogador

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

[5] Média de cinco pessoas por sessão.

Escola
Pública:
Particular:
Em termos (quando estudou em escola pública e privada):

Trabalha
Sim:
Não:

II - Hábitos de Leitura

Jornal:
Revistas:
História em Quadrinhos:

Livro
Não lê:
1 livro por ano:
1 livro por semestre:
1 livro por trimestre:
1 livro por bimestre:
1 livro por mês:
de 2 - 4 livros por mês:
mais que 5 livros por mês:

III - Informações sobre RPG

Há quantos anos joga RPG?

Mestra?
Sim:
Não:

Joga em qual (is) sistema (s)?

Freqüência que joga RPG e quantas horas (em média) por sessão:

Características do grupo
Grupo Fechado:
Grupo Aberto:

Quantas pessoas participam do grupo:

Você já criou alguma aventura para RPG?
Sim:
Não:

Você já criou algum sistema de RPG ?
Sim:
Não:

IV - Opinião sobre o RPG

Você identifica algum aspecto positivo em jogar RPG?
Sim:
Não:
Em termos:
Se sim, qual (is)?

Você identifica aspectos negativos em jogar RPG?
Sim:
Não:
Se sim, qual (is)?

Você acha que o RPG pode ser utilizado na escola?
Sim:
Não:
Se sim, como pode ser usado na escola?
Ensino formal
Em qual (is) disciplina (s)?
Estimular apenas o jogo:

V- O RPG e a Criatividade

Você considera que jogar RPG estimula a Criatividade?
Sim:
Não:

Defina o que é uma pessoa criativa (independente de jogar RPG):

Você se considera uma pessoa criativa?
Sim:
Não:
Em termos:

Você considera que a escola estimulou a sua criatividade?
Sim:
Não:
Em termos:

VI - Você acha que jogar RPG ajudou ou estimulou o estudo da Língua Inglesa?
Sim:
Não:
Se sim, como?

VII - Você tem outras atividades de lazer (freqüência de pelo menos 1 vez a cada 2 semanas)?
Sim:
Não:
Se sim, qual (is):

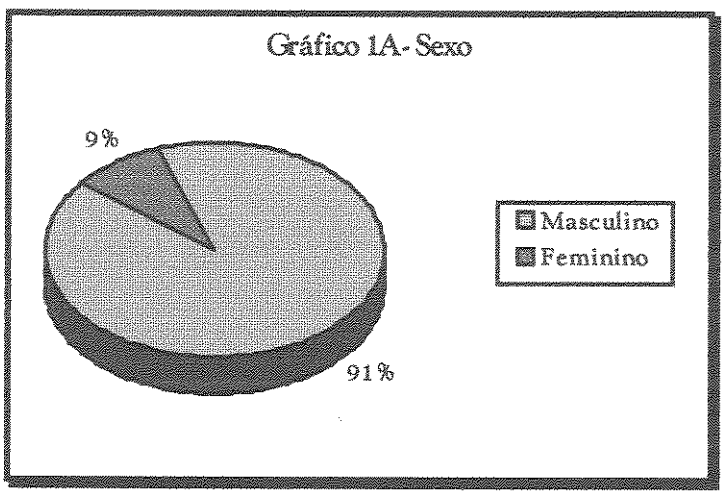
VIII - Gostaria de falar algo sobre RPG que não foi abordado neste questionário e você considere importante?
Sim:
Não:
Opinião:

5.3. Tratamento e Análise dos Dados

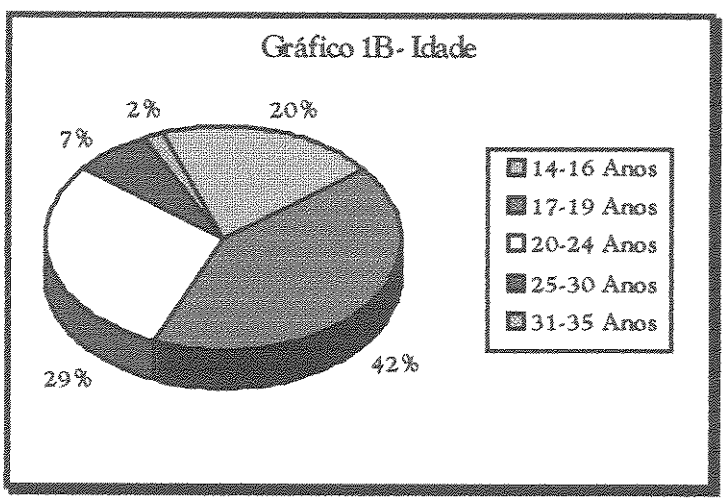
Este subcapítulo tem por objetivo levantar o perfil do jogador de RPG, tomando por base os resultados obtidos através da aplicação dos questionários-entrevistas (45 no total). Os tópicos constantes nas entrevistas foram divididos em oito blocos e as análises do material coletado são apresentadas na seqüência de cada bloco.

BLOCO 1 / Informações Gerais Sobre o Jogador

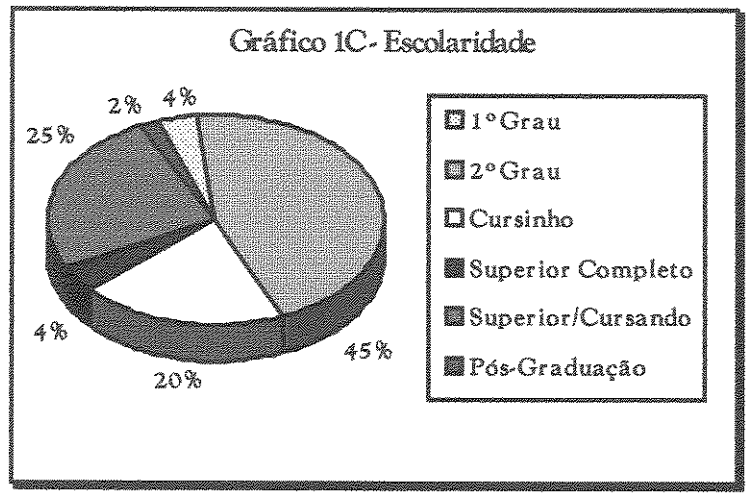
A. Gênero Sexual



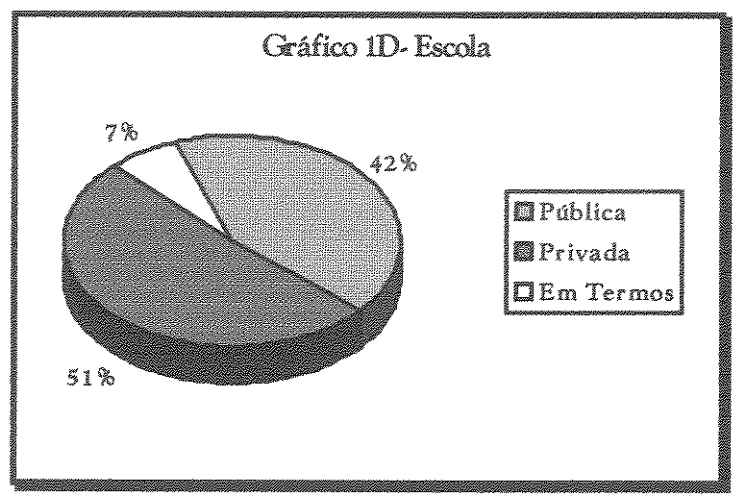
B. Faixa Etária



C. Grau de Instrução

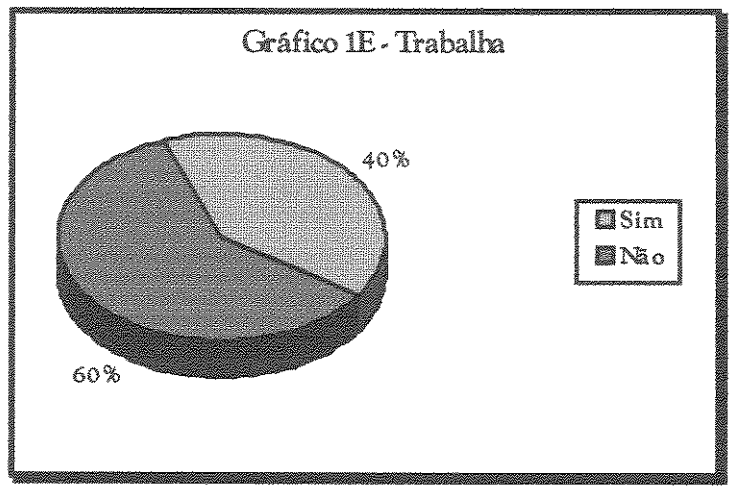


D. Tipo de Instituição de Ensino



UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRA
SEÇÃO CIRCULANT

E. Desenvolvimento da Atividade Profissional



As informações gerais sobre o jogador confirmam que a maioria desta população é do sexo masculino (91%), com idade variando entre 14 e 24 anos (91%) - a maior concentração está na faixa dos 17 - 19 anos com 42% (19 sujeitos) - e estudantes (96%) - apenas dois sujeitos (4%) não estudam, mas já concluíram curso superior. Dos entrevistados, 23 sujeitos (51%) afirmaram que estudam, ou estudaram, somente em escolas particulares e 19 sujeitos (42%) em escola pública. A opção "em termos" foi escolhida por três sujeitos (7%) e representa a permanência significativa nos dois tipos de estabelecimento de ensino - particular e público. Do universo entrevistado, 27 sujeitos (60%) afirmaram não trabalhar, contra 18 sujeitos (40%) que trabalham. Este sub-item deve levar em consideração a idade desta população, pois 17 sujeitos (38%) têm mais de 20 anos.

A maioria dos entrevistados parece pertencer a famílias de classe média, pois não trabalha e estuda em escola particular. O preço dos livros de RPG pode ser um dos fatores que impedem a população com renda menor ter acesso a este jogo (por exemplo, os três livros que compõem o sistema AD&D - Livro do Mestre, do Jogador e de Monstros - custam cerca de R$ 150,00 no total, uma média de R$ 50,00 cada). Mesmo com a possibilidade de fazer cópias dos livros com o conseqüente barateamento, não há registros de que a população mais carente esteja tendo acesso direto e individual ao RPG. O jogo vem sendo divulgado em escolas públicas, mas, através de estratégias isoladas.

BLOCO 2 / Hábitos de Leitura

2A - Leitura

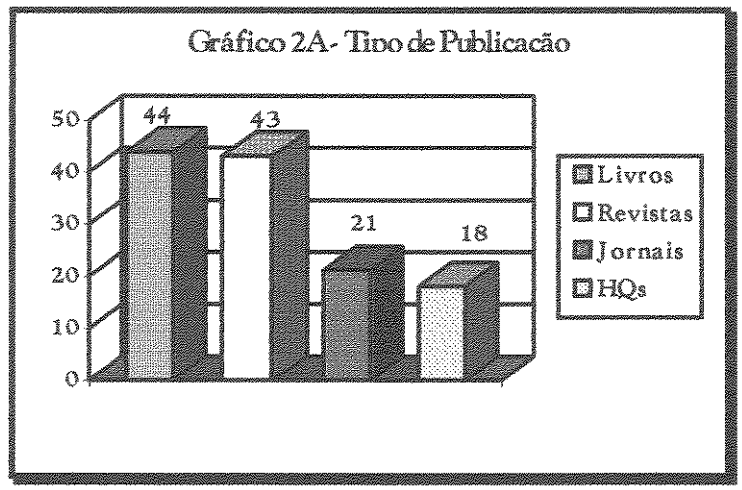
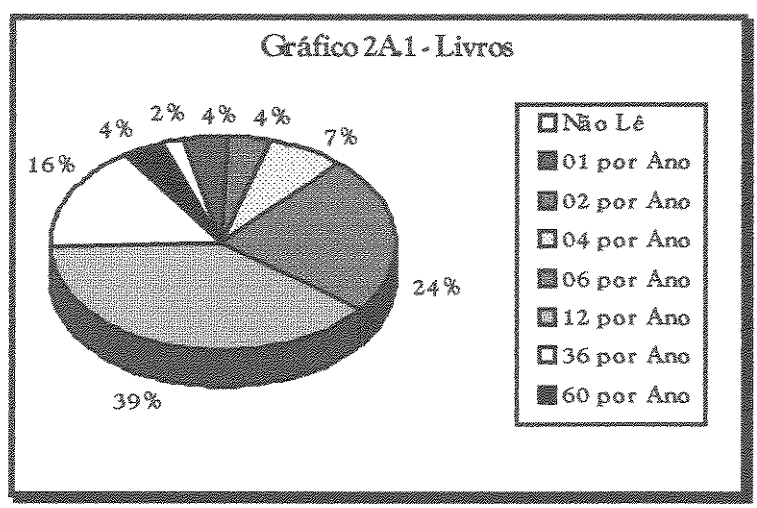


Tabela I.2A - Títulos de Revistas/Assuntos

Veja	14
Superinteressante	14
RPG	9
Informática	4
Outras	11

2A.1 - Média de Livros Lidos por Ano



O jogador de RPG demonstra possuir bons hábitos de leitura. A leitura regular de pelo menos um jornal é realizada por 21 sujeitos (45%). A leitura de revistas - mensais ou semanais - é opção para 43 sujeitos (96%). As revistas mais lidas são a *Veja* (semanal) e a *Superinteressante* (mensal). A leitura de História em Quadrinhos faz parte do universo de 18 sujeitos (40%). O sub-item 2A.1 descreve o hábito de leitura de livros desta população. Cerca de 67% dos entrevistas lêem entre 6 e 12 livros por ano, média muito acima da maioria da população[1]. Apenas 1 sujeito (2%) afirma não ler livros e, por outro lado, 9 sujeitos (20%) afirmam ler mais de dois livros por mês.

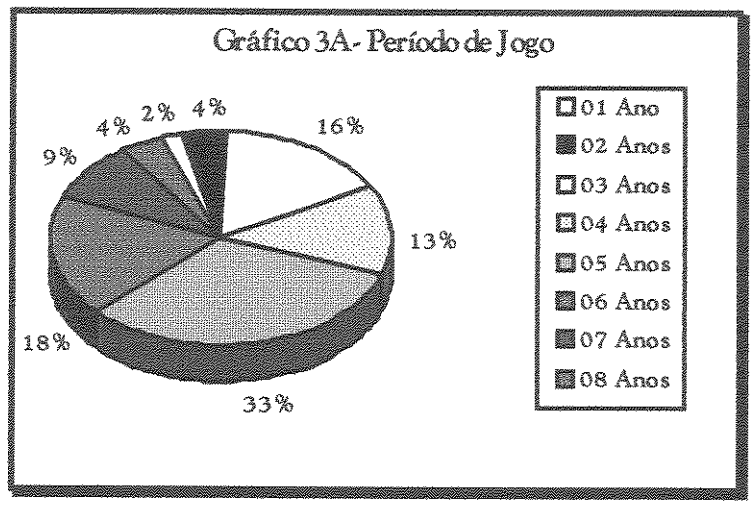
A leitura e a pesquisa são atividades comuns tanto para o *Mestre* - que precisa desenvolver suas aventuras e ampliar seu repertório para a criação de situações e personagens - como para o jogador, quando estrutura seu personagem ou mesmo elabora uma aventura.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTR.
SEÇÃO CIRCULANT

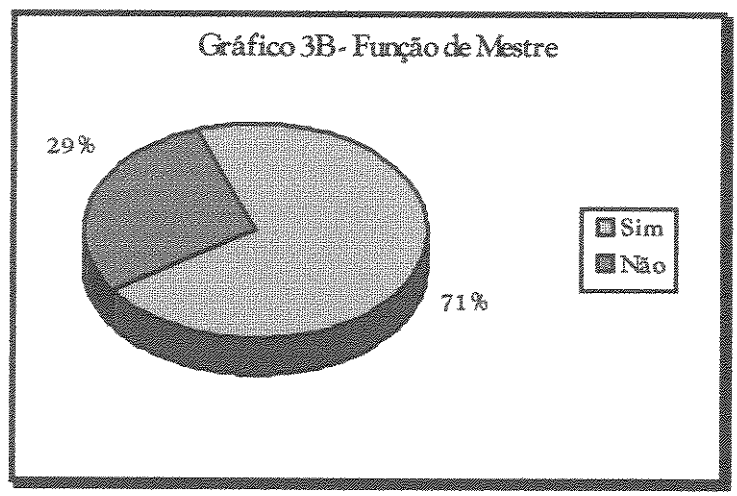
[1]Segundo pesquisa realizada pelo *DataFolha*, a maioria dos jovens brasileiros não leu nenhum livro no período de doze meses. Foram realizadas 811 entrevistas em 11 capitais brasileiras no dia 09/07/1996. Os sujeitos pesquisados tinham entre 16 e 20 anos.

BLOCO 3 / Informações sobre RPG

3A - Há quantos anos joga RPG?



3B - Mestra?



3C - Joga em qual (is) sistema (s)?

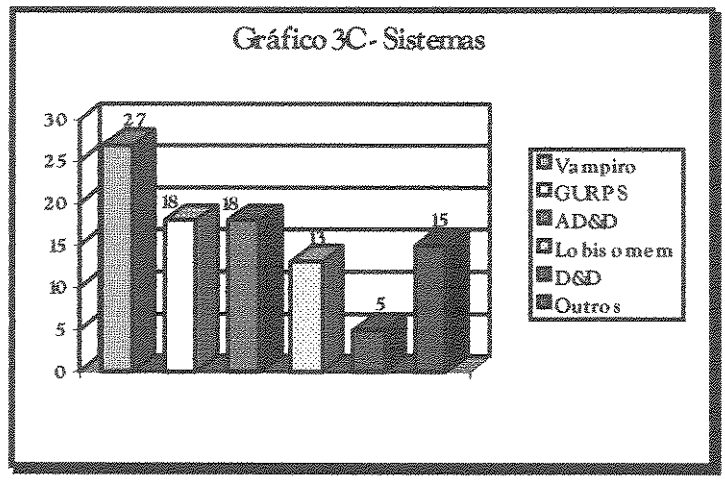
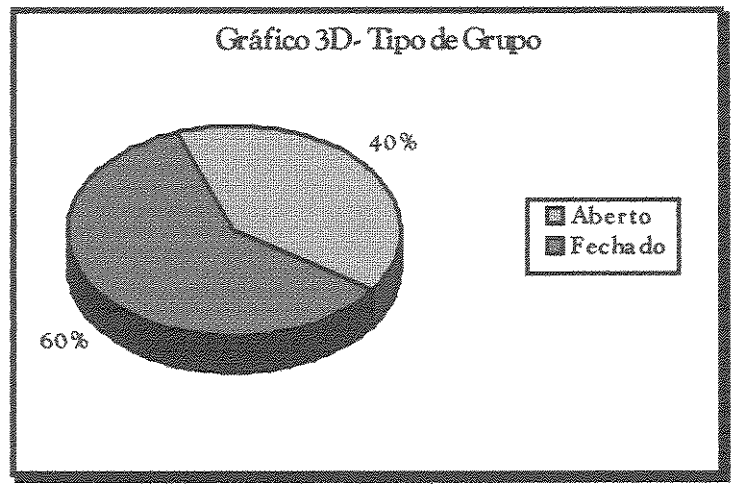


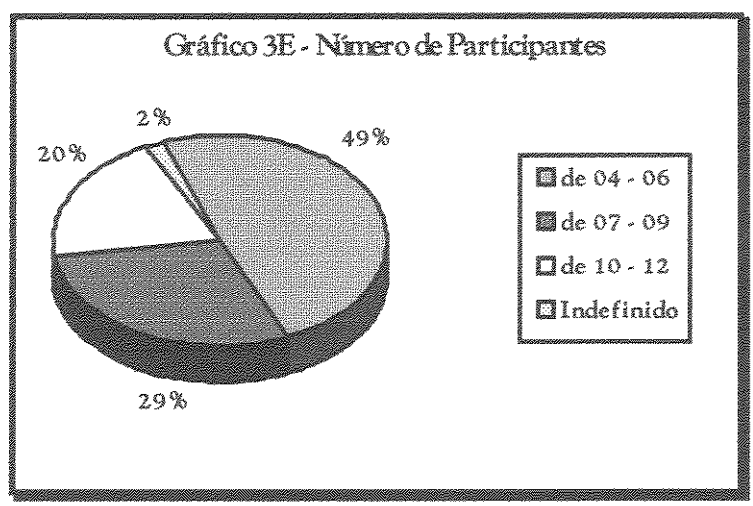
Tabela II.3 - Freqüência com que joga RPG e quantas horas (em média) por sessão:

Nº de Sujeitos	Periodicidade	Tempo Médio por Sessão	Média de Horas por Mês
01	3 vezes por semana	de 2 - 4 horas	36 horas
04	2 vezes por semana	de 2 - 4 horas	24 horas
04	2 vezes por semana	de 4 - 6 horas	40 horas
01	2 vezes por semana	de 6 - 8 horas	56 horas
10	1 vez por semana	de 2 - 4 horas	12 horas
09	1 vez por semana	de 4 - 6 horas	20 horas
02	1 vez por semana	de 6 - 8 horas	28 horas
02	1 vez por quinzena	de 2 - 4 horas	06 horas
02	1 vez por quinzena	de 4 - 6 horas	10 horas
06	1 vez por mês	de 4 - 6 horas	03 horas
01	1 vez por bimestre	de 2 - 4 horas	01 hora e 30 min
02	1 vez por bimestre	de 6 - 8 horas	03 horas e 30 min
01	1 vez por ano	de 8 - 10 horas	menos de 1 hora

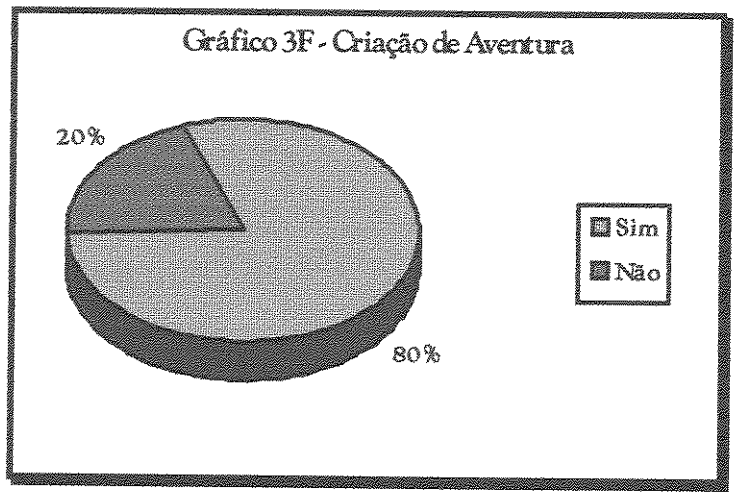
3D - Características do grupo



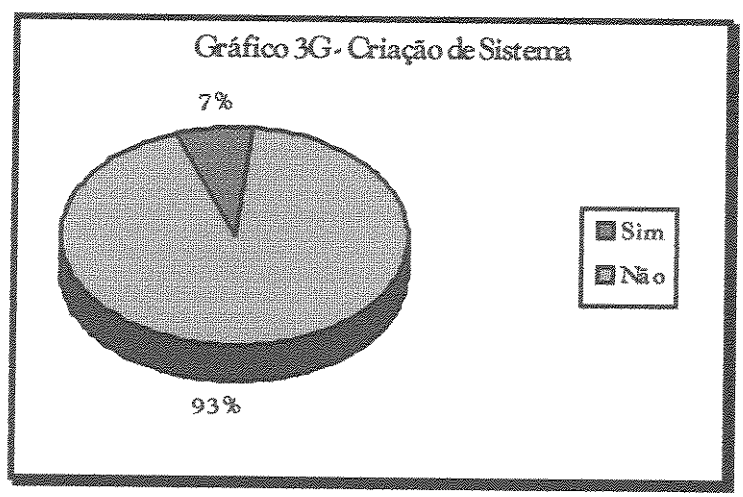
3E - Quantas pessoas participam



3F - Você já criou alguma aventura para RPG?



3G - Você já criou algum sistema de RPG?



As informações sobre hábitos e atitudes relacionados ao RPG revelam que a maioria dos entrevistados começou a jogar de 3 a 7 anos atrás (79%). Apenas um sujeito (2%) disse que joga há um ano e, em contrapartida, um sujeito (2%) afirma jogar há nove anos.

A maior parte dos entrevistados - 32 sujeitos (71%) - já está *Mestrando* em pelo menos um sistema. Este dado revela que esta população está envolvida com o jogo, pois, para *Mestrar*, é necessário um profundo conhecimento do sistema escolhido, bem como de suas regras.

O sistema *Vampiro* se mostrou o mais popular entre o universo amostral. Destaque-se que entre o público feminino este sistema é jogado em 75% dos casos. Quase todos que participaram da pesquisa joga em mais de um sistema.

A maioria dos entrevistados - 30 sujeitos (67%) - joga uma ou duas vezes por semana e gasta entre 10 e 24 horas por mês com esta atividade. De forma extrema, está um sujeito que afirma utilizar cerca de 56 horas por mês com o jogo (joga aos finais de semana cerca de 7 horas por sessão). Como contraponto, há um indivíduo que joga apenas durante o *Encontro Internacional de RPG de São Paulo* (evento anual), mantendo o hábito há três anos.

Mais da metade dos entrevistados - 27 sujeitos (60%) - participam de grupos fechados (os mesmos jogadores). Já as pessoas - 18 sujeitos (40%) - que afirmaram participar de grupos abertos, normalmente, utilizam espaços cedidos por lojas especializadas em RPG.

Os grupos são formados geralmente por 4 a 6 participantes, incluindo o *Mestre* - resposta dada por 22 sujeitos (49%) -, mas, há grupos com mais de 10 jogadores. A resposta indefinida refere-se a um sujeito que participa apenas de grupos abertos com número imprevisível de jogadores.

Independente de serem ou não *Mestres*, 36 sujeitos (80%) já criaram aventuras. Deste total, 32 jogadores afirmaram *Mestrar* e apenas 4 disseram que não *Mestraram* em nenhuma ocasião. A criação de sistemas pressupõe um domínio muito grande do jogo, pois, comporta o estabelecimento de regras, de personagens e do ambiente no qual será desenvolvida a aventura. Apesar dessas dificuldades, 3 sujeitos (7%) afirmaram já ter estruturado um sistema próprio. A criação de aventuras é comum entre os jogadores, mas a elaboração de sistemas ainda é um campo de difícil exploração.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTI
SEÇÃO CIRCULAN

BLOCO 4 / Opinião sobre o RPG

4A - Você identifica algum aspecto positivo em jogar RPG?

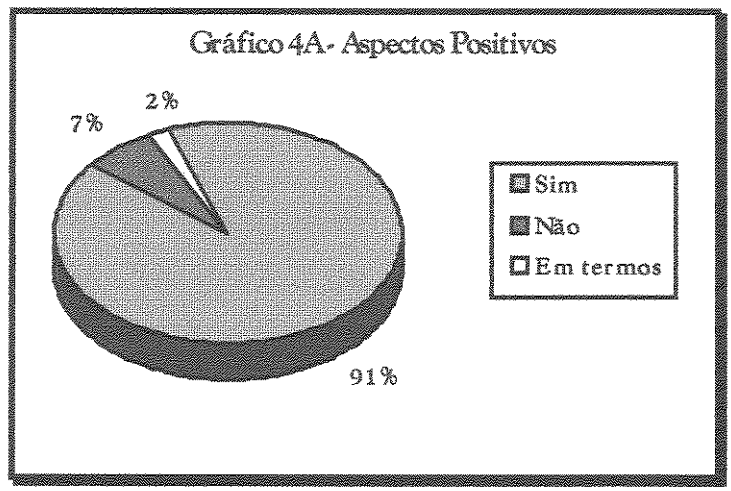


Tabela III.4 - Se sim, qual (is)?

Estimula o hábito da leitura	10
Facilita o trabalho em grupo	09
Estimula o raciocínio	08
Desenvolve a criatividade	07
Desenvolve a imaginação	06
Incentiva a pesquisa	05
Diminui a timidez	05
Desperta o interesse por História	05
Amplia a capacidade de tomar decisões:	05
Permite vivenciar outros personagens (pensar "como se")	04
Ajuda a fazer novos amigos	04
Melhora a cultura geral	04
Melhora a expressão verbal	03

4B - Você identifica aspectos negativos em jogar RPG?

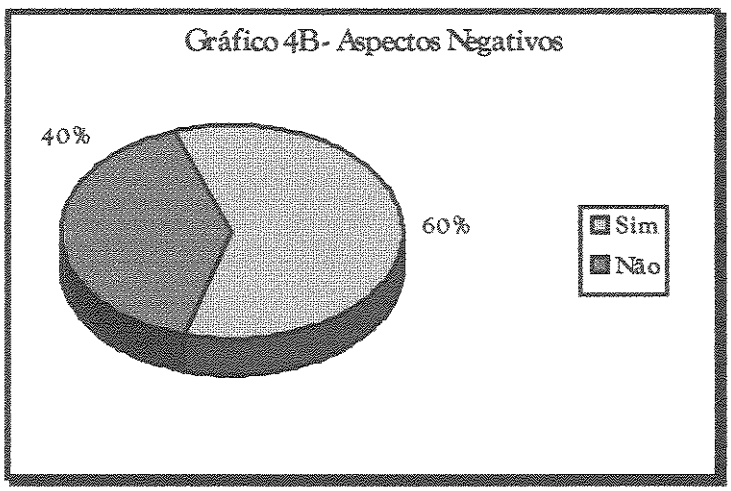
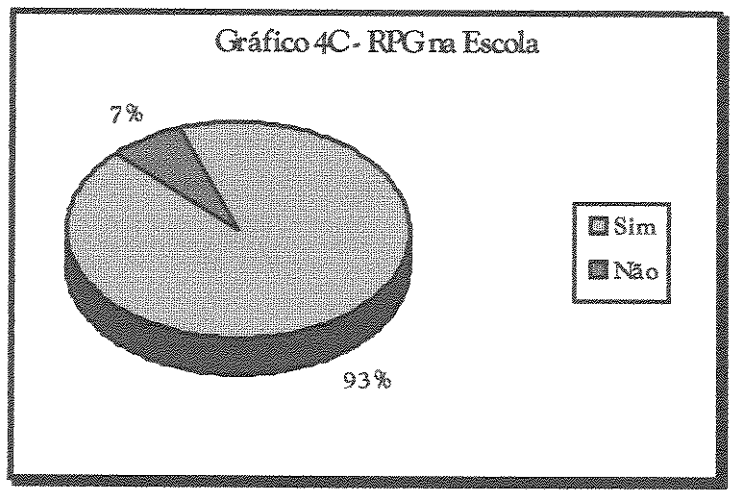


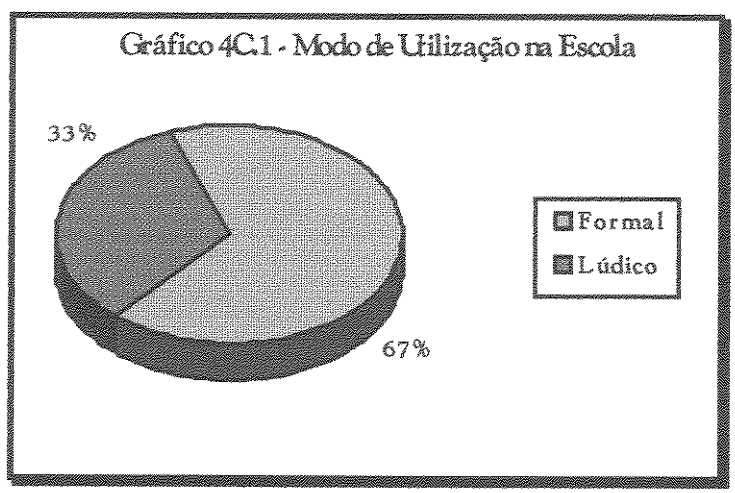
Tabela IV.4 - Se sim, qual (is)?

Dedicar muito tempo ao jogo:	13
Confundir personagem e jogador:	06
Confundir fantasia com realidade:	06
Viciar:	05
Apresenta muitos conteúdos violentos:	03
Utilizar o jogo como "fuga" da realidade:	02
O preço:	01
Pode trazer problemas religiosos:	01
Quem não conhece o jogo e acha que todo jogador de RPG é "maluco":	01

4C - Você acha que o RPG pode ser utilizado na escola?



4C.1 - Se sim, como pode ser usado na escola?



V.4 – No ensino formal de qual (is) disciplina (s)?

Tabela V.4

História	24
Geografia	08
Qualquer disciplina	06
Matemática	05
Redação	01
Literatura	01
Inglês	01

Quase todos os entrevistados - 41 sujeitos (91%) - identificam aspectos positivos em jogar RPG, contra 3 sujeitos (7%) que não elegeram nenhum aspecto positivo e 1 jovem (2%) que escolheu a opção "em termos". Os aspectos positivos verificados pelos entrevistados revelam que eles consideram que o RPG favorece hábitos ou habilidades que estão em sintonia com o perfil esperado para o profissional bem sucedido do próximo século[2]. Destacam-se como características positivas o estímulo ao hábito da leitura, à capacidade de trabalho em grupo, ao interesse por pesquisa e à criatividade.

Aspectos negativos em jogar RPG são identificados pela maioria dos entrevistados - 27 sujeitos (60%) -, contra 18 sujeitos (40%) que não compartilham deste juízo. Na opinião desses jovens, o aspecto negativo mais relevante é o número de horas dedicadas a esta atividade. Entretanto, a maior parte dos entrevistados - 33 sujeitos (73%) - afirma dedicar menos de 24 horas por mês jogando RPG. Isso pode significar um discurso contraditório ou

[2] A "Associação de Administradores de Escola Americanos" (AASA) realizou uma extensa pesquisa para determinar o quê os estudantes precisam saber e quais habilidades necessitam apresentar para ser bem sucedidos no próximo século. Destacam-se habilidades como capacidade de trabalho em grupo; realização de pesquisas e de interpretação de dados; comunicação escrita e oral; interpretação de textos; leitura abrangente; capacidade de resolução de conflitos e negociação. Publicado em www.aprendiz.com pelo jornalista da *Folha de S. Paulo* Gilberto Dimenstein.

ainda revelar que há conhecimento de que existe um número significativo de jogadores que gastam muito tempo com o RPG, postura esta vista como exagerada e prejudicial. Outra característica negativa apontada é a possibilidade de os envolvidos com o RPG apresentar distúrbios na diferenciação entre fantasia e realidade, personagem e jogador. Esta preocupação por parte dos entrevistados não encontra respaldo em artigos científicos[3] dedicados à pesquisa do perfil dessa população. As publicações em questão apresentam o jogador de RPG como um sujeito normal tanto no aspecto psicológico como no social.

A maioria do universo pesquisado - 42 pessoas (93%) - considera que o RPG pode ser utilizado em escolas (28 indivíduos acreditam que o jogo pode ser aplicado no ensino formal com algum ganho e 14 avaliam que sua implantação deveria ser efetuada de maneira informal, ou seja, valorizando seu potencial lúdico). Deste percentual, 24 sujeitos elegeram a disciplina de História como a mais pertinente para a efetiva aplicação da estratégia. Essa escolha não é casual e deve-se, em parte, ao fato de que o RPG caracteriza-se como um jogo de aventura ambientado em alguma época ou período histórico. Para adequada ambientação, é necessária uma precisa e coerente descrição desses elementos.[4]

BLOCO 5 / O RPG E A CRIATIVIDADE

5A - Você considera que jogar RPG estimula a Criatividade?

Sim: 45
Não: 00

5B - Defina o que é uma pessoa criativa (independente de jogar RPG):

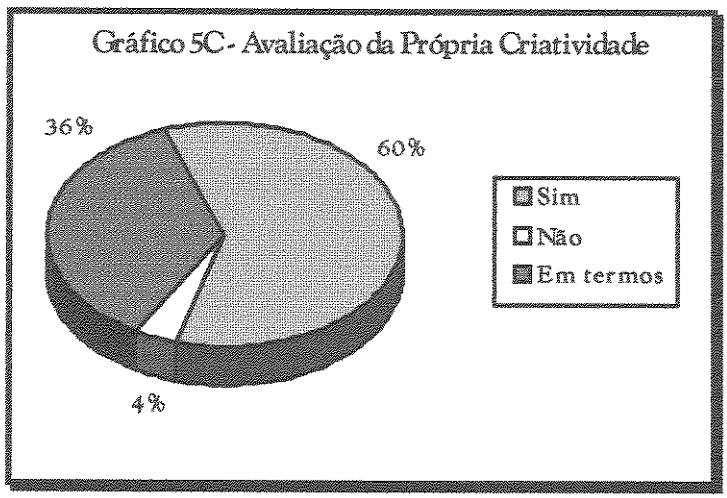
As respostas que correspondem a este tópico integram as análises dedicadas ao estudo deste Bloco, a partir de uma categorização, agrupamento e conseqüente tratamento dos dados.

---

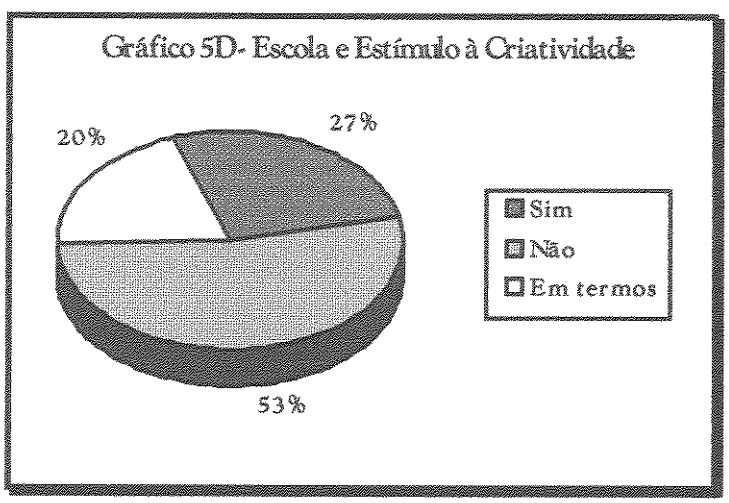
[3] Conforme demonstrado no capítulo "RPG – O Estado da Arte".

[4] Consta nos anexos o exemplo de uma Aventura Pedagógica ("Palmares: Um Sonho de Liberdade") que ilustra a necessidade da adequação do período histórico escolhido.

5C - Você se considera uma pessoa criativa?



5D - Você considera que a escola estimulou a sua criatividade?



A relação entre jogar RPG e o aprimoramento do potencial para o melhor desenvolvimento da criatividade (5A)[5] é identificada por todos os entrevistados. A gama de definições dadas pelo universo amostral sobre o que é uma pessoa criativa pode ser agrupada segundo aspectos comuns (7 categorizações), apresentados a seguir (o número que antecede a definição corresponde à seqüência das respostas fornecidas, por isso, ela não se dá de maneira contínua e regular):

I) Resolução de problemas

1)"É uma pessoa que encontra soluções rapidamente."

2) "Pessoa que encontra soluções diferentes, originais, para problemas comuns, que outras pessoas usariam sempre a mesma resposta."

3) "Uma pessoa que consegue transpor barreiras de uma maneira que ainda não foi pensada."

6) "Pessoa que consegue, em determinadas situações, criar soluções inusitadas para o momento."

7) "Criar respostas rápidas para situações novas e pensar por si mesmo."

10) "Uma pessoa que não imita um modelo pré-existente e busca soluções originais."

11) "Pessoa que consegue encontrar solução para um problema."

28) "Pessoa com capacidade para resolver problemas."

31) "Sabe encontrar soluções para problemas sem auxílio externo."

45) "Pessoa que consegue soluções diferentes para problemas, que outras pessoas tentariam apenas de uma maneira mais usada."

II) Criação

4) "Uma pessoa que não precisa de muito tempo para ter grande idéias."

12) "Quem cria. Sabe o que quer no momento e na situação."

[5] Os 45 entrevistados associaram o RPG ao favorecimento das expressões criativas.

13) "É uma pessoa que tem a capacidade de inventar."

21) "Pessoa que tem a capacidade de criar alguma coisa a partir do nada."

22) "Quem consegue realizar algo como imaginou."

23) "Forma de pensar originalmente nas coisas. Criar coisas novas."

29) "Quem cria coisas novas."

36) "Capacidade de criar."

42) "Pessoa que inventa e cria."

44) "Pessoa que tem capacidade de criar."

III) **Improvisação**

5) "Uma pessoa versátil e bem-sucedida."

14) "É uma pessoa que sabe unir informações de várias fontes e utilizá-las em outras situações."

18) "Quem consegue realizar uma interação entre conhecimentos."

19) "Mente bem desenvolvida para improvisar. E para isto é preciso ter um bom repertório."

24) "Várias formas diferentes de encarar o mesmo assunto. Cria formas diferentes de encarar alguma coisa."

25) "Quem consegue enfrentar situações de uma forma não usual e consegue atingir seu objetivo."

30) "Trabalha e vê nas coisas simples e inúteis respostas para utilização no dia-a-dia. É inteligente."

32) "Pessoa que sabe 'se virar' em qualquer circunstância."

33) "Pessoa que consegue tirar do nada uma idéia nova ou melhorar algo já existente."

41) "Pessoa que consegue abstrair idéias em situações não propícias, situações que outras pessoas teriam dificuldade. Consegue transformar matéria em conteúdo."

IV) **Autenticidade**

15) "É uma pessoa que não segue padrões, tem capacidade de se adaptar e não fica presa a modelos."

16) "Uma pessoa que não é influenciada por outras idéias. Tem opinião própria."

27) "Uma pessoa mais livre. Desenvolve uma maneira própria de pensar."

38) "Pessoa espontânea, que sempre tem um assunto para conversar e sabe expressar sua opinião."

39) "Uma pessoa que faz de tudo, não tem medo de errar e faz tudo o que tem vontade."

43) "Pessoa que tem iniciativa e consegue concretizar seus sonhos."

V) **Imaginação**

20) "Pessoa com bastante imaginação."

26) "Pessoa com facilidade para fazer as coisas. Imagina várias coisas, tem uma imaginação fértil."

35) "Consegue imaginar muitas coisas diante de um simples objeto ou pessoa."

37) "Pessoa que têm idéias novas, que cria ou segue caminhos diferentes da maioria das pessoas."

VI) **Rapidez**

17) "Uma pessoa que têm o raciocínio rápido."

34) "Quem tem idéias com facilidade. Sai de situações difíceis com facilidade."

VII) **Outras**

8) "Quem faz."

9) "Quem consegue trabalhar sob pressão."

40) Não definiu.

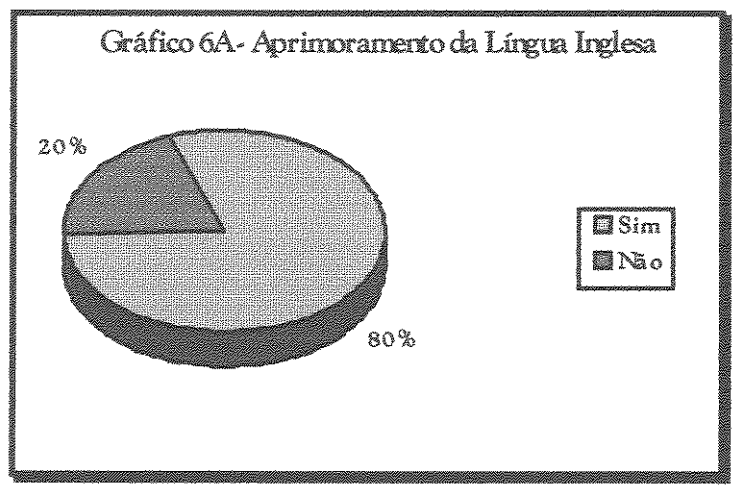
As definições dadas para "pessoa criativa" revelam que a maioria dos entrevistados considera que este potencial está relacionado com a capacidade para "Resolução de Problemas"; "Criação"; e "Improvisação". Cada uma destas categorias foi escolhida por 10 sujeitos (22%).

Apesar de todos os sujeitos identificarem que o RPG estimula a criatividade, nem todos se consideraram criativos (40%). A escola não estimulou a criatividade para 24 sujeitos (53%).

As análises advindas dos resultados encontrados serão delineadas mais precisamente nas *Considerações Finais* - a seguir -, já que os conteúdos presentes nas definições vão ao encontro de um dos pressupostos deste trabalho: relacionar o RPG com a socialização e educação, não esquecendo, porém, que o estímulo à criatividade é um dos patamares que delineiam o sentido da Educação em seu aspecto libertador.

BLOCO 6 / RPG e o Idioma Inglês

6A - Você acha que jogar RPG ajudou ou estimulou o estudo da língua inglesa?



6A.1 - Se sim, como?

Tabela VIA.1

Exercitou os conhecimentos de Inglês	18
Motivou a traduzir textos	17
Melhorou vocabulário	11
Motivou a estudar Inglês sozinho (Autodidata)	03
Motivou a ingressar em um curso de Inglês	02

O RPG estimulou o estudo da língua inglesa para 36 sujeitos (80%). Porém, quando questionados sobre os aspectos positivos do jogo (sub-item 4A), ou seja, de uma maneira mais genérica, os sujeitos não identificaram tal qualidade. A relação entre RPG e interesse pelo inglês pode ser evidenciada pela necessidade de leitura de textos neste idioma. Este fato pode ser melhor explicado pelo grande número de títulos ainda não traduzidos para a língua portuguesa. Desta forma, quando um sujeito se interessa por um novo sistema ou mesmo por um suplemento, tem de traduzir este texto.

BLOCO 7 / Lazer

7A - Você tem outras atividades de lazer (freqüência de pelo menos 1 vez a cada 2 semanas)?

Sim: 45
Não: 00

7A.1 - Se sim, qual (is):

Tabela VIIA.1

Esporte	20
Cinema	18
Internet	09
Música	08
Teatro	07
Jogos eletrônicos	05
Assistir à TV	02
Dançar	02

Todos os sujeitos afirmaram desenvolver outra (s) atividade (s) de lazer além da de jogar RPG. A resposta com maior freqüência foi Esporte. Destaca-se que o Teatro foi escolhido por apenas 7 sujeitos: este resultado revela que, apesar do RPG envolver representação de papéis, esta atividade não vem aproximando esta população das artes cênicas.

BLOCO 8 / Questão Aberta

8A - Gostaria de falar algo sobre RPG que não foi abordado neste questionário e você considere importante?

Sim: 27
Não: 18

A última questão foi um espaço dedicado à expressão da opinião dos entrevistados sobre aspectos do jogo que, de alguma forma, não foram tratados especificamente durante a entrevista. Manifestaram interesse em falar algo sobre o jogo 27 sujeitos (60%). Estas respostas - fornecidas verbalmente pela pergunta direta - foram classificadas em oito grupos, assim apresentados:

I) Características do jogo, ou do jogador

"Percebo que o jogador mais antigo utilizava uma referência mais clássica, enquanto a maioria dos jogadores atuais valorizam a velocidade."

"Deve ser valorizado no RPG a sua capacidade de proporcionar uma atividade em conjunto (unir o grupo). Por exemplo, no vídeogame, você joga contra e no RPG você joga com."

"O RPG cria e recria mitos que a juventude perdeu. Isto torna o jogador de RPG menos suscetível a 'modismos'."

"O RPG permite ver o mundo de outro jeito, é um caminho. Tem gente que joga RPG e não segue caminho nenhum."

"Acho interessante a possibilidade de utilizar elementos do cinema e de outras fontes para a criação de aventuras próprias."

"O RPG é um jogo de interpretação, em certas ocasiões, podem ser usadas cartas ou dados para garantir a imparciabilidade do jogo."

"O RPG é legal."

II) Maior divulgação

"O RPG é um excelente jogo, mas é conhecido por poucas pessoas."

"Acredito que é muito importante incentivar o RPG nas escolas."

"Deveria ser mais divulgado."

"Deveria ser mais divulgado e aplicado na escola."

"O RPG deveria ser mais incentivado pelo governo."

"O jogo deveria ser mais conhecido."

III) Tradução de mais títulos

"Deveriam ser traduzidos um maior número de títulos."

"Mais títulos traduzidos."

"Mais títulos traduzidos."

"Mais sistemas traduzidos."

IV) **Combate às críticas**

"Acredito que a experiência (em jogar) é importante para julgar o RPG."

"Acho que as pessoas deviam conhecer melhor o RPG antes de criticá-lo."

"Os meios de comunicação, de uma maneira geral, mostram o RPG como algo negativo - um jogo de louco ou de "nerd" - e não dão espaço para descrever os elementos positivos do jogo, como a socialização e a criatividade."

V) **Valorização do trabalho nacional**

"Deveriam ser mais valorizados as histórias e os autores brasileiros."

"O RPG nacional deveria ser mais valorizado."

VI) **Valorização do aspecto teatral**

"Deveria ser mais valorizado o lado artístico do RPG, principalmente a representação (quase teatral)."

"O RPG possibilita você experimentar sensações novas, como num teatro, ou seja, vivenciar vários personagens em diversas situações e períodos históricos."

VII) **Confusão entre fantasia e realidade**

"Acredito que o jogador de RPG deve se identificar mais com personagens positivos, pois muitas pessoas acabam confundindo o personagem com a vida real."

"O RPG é excelente até o ponto em que começa a ocorrer confusão entre personagem e jogador."

VIII) **O RPG como estímulo à redação**

O entrevistado (nº 7) relatou a sua experiência em utilizar o RPG como atividade alternativa para a prática de redação com alunos de 8ª série. Os alunos participavam de uma aventura e logo em seguida tinham que escrever uma redação sobre este tema. Considerou a experiência muito produtiva e com excelente aceitação por parte dos participantes. Esta atividade foi desenvolvida em outras ocasiões, segundo o jogador.

O maior número de depoimentos (7) nesta questão de caráter facultativo - divididos em oito grupos - foi destinado a descrever algum aspecto ou característica peculiar do jogo ou do jogador. Em seguida, 6 jovens manifestaram a importância de implementação de estratégias para que a divulgação do jogo seja ampliada (inclusive nas escolas). O desejo de que a oferta de títulos traduzidos fosse dilatada foi levantada por 4 sujeitos. Para 3 entrevistados, é necessário um conhecimento maior do jogo antes de julgá-lo. Um dos participantes que responderam voluntariamente à esta questão afirma que "(...) os meios de comunicação mostram o RPG como algo negativo (...)". O entrevistado não especificou qual (is) empresa (s) de comunicação apresenta (m) o RPG desta maneira[6].

[6] O Jornal "Folha de São Paulo" (no período de 94 - 98) e as revistas "Veja" (período de 95 - 98) e "Superinteressante" (período de 89 - 97) não publicaram nenhuma reportagem contrária ao RPG, ou que de alguma forma apresentasse algum aspecto negativo deste jogo.

Um dos depoimentos mais significativos foi fornecido por um rapaz de 15 anos que relatou a sua experiência em utilizar o RPG como estímulo à prática de redação. Este evento ocorreu com alunos de 8ª série na disciplina de Língua Portuguesa. O sujeito teve a iniciativa de jogar RPG com os alunos - como *Mestre* - e, em seguida, sugeriu que estes deveriam escrever uma redação sobre a sua participação. O entrevistado relatou que a aceitação foi excelente e que esta experiência foi repetida outras vezes. Para o âmbito desta pesquisa, tal relato torna-se um indicador relevante no que tange às considerações sobre as possibilidades de implantação de estratégias alternativas de ensino nas instituições dessa natureza, incluídas nelas o próprio RPG, que significa uma entre as várias modalidades inseridas em um vir a ser, desde que o potencial humano transformador consolide-se através do verbo, da ação, em suma: é preciso ter iniciativa para tanto, seja em uma primeira instância individual para, posteriormente, significar uma postura coletiva, que nada mais pressupõe um dos princípios da educação libertadora e dos próprios jogos - sociais - de comunhão, comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento desta dissertação de Mestrado, não foram poucas as dificuldades e as incertezas quanto aos caminhos teóricos para abordar o objeto de estudo: o RPG.

Entre diversos referenciais teóricos, a opção em utilizar a Epistemologia Genética de Jean Piaget para focalizar o RPG, bem como seus desdobramentos lúdicos na relação com os processos do desenvolvimento da inteligência e da socialização, manifestou-se plenamente justificável, pois permitiu, logo no princípio, o desvelamento de algumas diretrizes: o jogo em questão, devido às suas características peculiares, exige dos participantes habilidades cognitivas e sociais que impedem a participação de crianças do período pré-operatório; possibilita a participação de sujeitos do período posterior (operatório-concreto) ainda com limitações; e pode ser plenamente jogado por sujeitos no período do pensamento formal.

As exigências para jogar RPG estão relacionadas principalmente com a capacidade de participar de atividades em grupo - a cooperação[1] que, segundo Piaget, é o ponto máximo do desenvolvimento social. Por outro lado, este jogo é baseado na fantasia[2], que exige do sujeito liberdade total em relação ao real e ao imediato, e pode ser caracterizado pelo pensamento "como se", ou seja o sujeito é obrigado a pensar em possibilidades.

Retomando a questão do jogo, segundo a concepção piagetiana, o RPG pode ser caracterizado pela assimilação deformante (típica do jogo simbólico) pelo seu caráter de alterar a realidade, de permitir a representação de papéis e, ao mesmo tempo, apresenta-se, enquanto estrutura, enriquecido pela regra, que se manifesta através da assimilação recíproca – caracterizada pela aceitação e compreensão das regras propostas.

---

[1] "(...) as relações sociais equilibradas em cooperação constituirão pois 'agrupamentos' de operações, exatamente como todas as ações lógicas exercidas pelo indivíduo sobre o mundo exterior, e as leis do agrupamento definirão a forma do equilíbrio ideal comum às primeiras como às segundas" (PIAGET, 1973, p. 182-3).

[2] Para Courtney a característica básica do ser humano é a sua imaginação criativa, que lhe permite agir 'como se'. Esta capacidade pode ser encontrada tanto nas brincadeiras infantis de 'mocinho' e 'bandido' como nas representações adultas, ou quando alguém imagina os desdobramentos de uma situação futura. O jogo dramático pode ser caracterizado pela personificação e/ou identificação com um personagem, e este segundo Courtney "capacita a criança a adquirir papéis, e a desenvolver esta habilidade na medida em que o faz; quanto maior sua habilidade, melhor sua adequação social" (1980,p. 286).

A sessão de RPG dura em média duas horas e, durante este período, o grupo tem de apresentar uma certa coesão de comportamentos: ficar em torno de uma mesa, acompanhar o desenvolvimento da aventura, desenvolver estratégias, compartilhar com os outros jogadores argumentos sobre esta ou aquela escolha; isto exige, no mínimo, autodisciplina e controle interno, o que permite um treinamento social de natureza informal, já que no grupo existe uma hierarquia: o jogador tem de esperar a sua vez para jogar e deve fazê-lo conforme as características do seu personagem. A questão social apresenta outros elementos complexos, como por exemplo, a verbalização de uma estratégia, a tentativa de convencer o grupo para seguir este ou aquele caminho.

O objetivo do RPG é a diversão do grupo e não de uma platéia ou de um grupo de observadores. Esta finalidade fortalece ainda mais o sentido da cooperação no jogo, visto que o objetivo final é a diversão e não o reconhecimento. Ao participar de uma sessão de RPG, o jogador pode utilizar os seus conhecimentos, transformando-os em uma atividade dramática/representativa.

Assim, a tentativa de relacionar a proposta teórica desenvolvida por Piaget e o RPG não tem a pretensão de apresentar-se como definitiva ou final, mas, sim, (uma tentativa) de apontar para uma nova forma de observar (investigar) este jogo.

A possibilidade de utilizar o RPG na escola trouxe uma nova exigência: abordar a questão da Educação atual. Diante desta exigência, optou-se em buscar alguns parâmetros que delineassem a Educação e a escola brasileira e que apontassem tanto para as práticas educativas "castradoras" como "libertadoras". A utilização do RPG na escola[3] pode ser enquadrada como uma metodologia educacional alternativa, pois, tem por base uma relação diferenciada entre os alunos e o conhecimento. Para melhor caracterizar o RPG nesse sentido, discorreu-se sobre o Psicodrama Pedagógico e o Teatro, duas modalidades que sustentaram a tentativa de estabelecer pontos comuns entre estas abordagens e o RPG: a representação, o trabalho coletivo e a ênfase na criatividade e na busca de novas formas de comunicação e de se relacionar com o outro são os mais evidentes.

---

[3] De acordo com Retondar, o profissional que utiliza do jogo, enquanto estratégia pedagógica, deve estar atento para a função que este representa: utilitário ou não utilitário. "aceitar a importância do jogo somente pelo seu uso imediato significa aceitar sua prostituição; é vender aquilo que lhe é mais caro: a sua condição enquanto valor simbólico" (1996, p. 205).

O pedagogo Richard Courtney é um defensor da utilização do teatro e de jogos dramáticos na escola. O autor, ao delimitar o formato de grupos específicos para atividades dramáticas, apresenta como formação ideal um grupo de cinco pessoas, com um líder determinado e aceito pelos integrantes (este líder deve ser um igual destacado para exercer a função em uma atividade especificada) e com objetivos peculiares e realizáveis.

Essa caracterização de um grupo para atividades dramáticas é muito próxima à encontrada nos grupos de jogadores de RPG, afinal, é o *Mestre* quem exerce este papel diferenciado: atua como um líder tendo a aceitação dos jogadores.

O jogo, segundo Retondar, só tem sentido se for um espaço de vivência e reflexão do vivido, do risco e da aventura, elementos estes que podem justificar seu caráter indispensável em qualquer programa pedagógico que busca, na sua aplicação, a construção de um ser humano livre, criativo e atuante.

A utilização do RPG nessa perspectiva pode ser também justificada por determinadas habilidades exigidas neste jogo: leitura, interpretação de fatos, representação, fantasia, desenvolvimento de estratégias de trabalho cooperativo, resolução de conflitos etc. Estes elementos caracterizam uma participação ativa, palpada na *construção* de respostas - sem julgamentos de valor para certo ou errado: não há um final pré-concebido. As situações são "enfrentadas" no momento em que ocorrem, sendo as diretrizes recorrentes elaboradas pela atuação do grupo.

As ações do personagem exigem flexibilidade do jogador: este tem que encontrar soluções viáveis para participar da aventura utilizando os recursos e equipamentos disponíveis. Desta forma, o jogador está constantemente enfrentando situações novas e procurando alternativas para os "problemas" propostos pelo *Mestre.* A possibilidade de personificar utiliza como pressuposto a capacidade de pensar "como se" e esta habilidade é essencial para uma participação otimizada em uma sessão de RPG.

Entre as funções da imaginação, segundo Jacqueline Held, destaca-se a "*função de apoio ao desenvolvimento racional*: quando bem educada, a imaginação favorece a racionalidade, pois se aprende a manipulá-la cada vez com maior habilidade e distância. Ela auxilia a distingüir o real do fictício, pois proporciona ocasiões de reflexão e de discussão que permitem ao indivíduo tornar-se mais lúcido e flexível em sua própria

manipulação do real e do imaginário, do possível e do impossível (In STORT, 1993, p. 49-50).

Para melhor definir o RPG, foi preciso verificar a produção acadêmica sobre este jogo que, apesar de escassa, revelou os principais pontos de interesse. De uma forma geral, é possível afirmar que os trabalhos científicos destacam que o jogador de RPG apresenta um perfil psicológico normal e que esse jogo deve ser visto com restrição para pacientes internos em hospitais psiquiátricos.

A importância da fantasia é destacada na obra de Freud como um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento humano. Segundo Santi, ao efetuar uma análise da posição de Freud em relação à atividade poética (criação) e o seu aspecto lúdico, é possível verificar que o contrário da brincadeira não é a seriedade, mas a realidade. "A criança diferencia muito bem seu mundo de brincadeira da realidade, apesar de todo o investimento afetivo, e gosta de apoiar seus objetos e relações imaginados em coisas concretas e visíveis do mundo real. Nada além deste apoio diferencia o 'brincar' das crianças do 'fantasiar'"(1995, p. 100).

O RPG é um jogo, portanto, tem suas limitações no tempo e no espaço. O jogador sabe que está jogando: uma das manifestações desta consciência se dá quando o jogador quer realizar uma pergunta ao *Mestre* sobre algo que não está relacionado com a aventura e utiliza da expressão "*em off*" para fazê-lo, ou seja, "estou fora do jogo".

Uma das características da imaginação, de acordo com Held, é a sua "função crítica". Ele afirma que ao ser colocada a realidade à distância, deixando-a a descoberto, "a imaginação permite que a percebamos melhor. Ela cria uma distância entre o mundo objetivo e o mundo idealizado, afinando nosso espírito crítico e fazendo-nos refletir. O autêntico imaginário não nos afasta da realidade, mas a restitui a nós, ajudando-nos a vencer a mecanização da rotina, do esquecimento e do hábito" (In STORT, 1993, p. 49-50).

A caracterização do jogador de RPG demandou a criação de um questionário-entrevista específico para este fim. A pesquisa revelou que o jogador de RPG possui, entre outras características, excelentes hábitos de leitura, visualiza no jogo o estímulo à criatividade e à participação em grupo e, apesar dos entrevistados não destacarem esse elemento como positivo quando indagados de forma genérica, eles avaliam a sua

repercussão também no domínio (interesse ou necessidade) de outra língua (inglesa).

Alguns desdobramentos podem ser destacados em relação às características e potencial do RPG.

PARTICIPAÇÃO ATIVA

1) Jogo baseado em narrativas com exigência de participação ativa: o *Mestre* e os jogadores interferem e determinam a aventura. Eles têm a liberdade de opção tanto na proposta de alternativas quanto na participação efetiva das escolhas realizadas. Um dos exemplos são as estratégias de ação decididas em comum acordo com os outros jogadores, o que delimita claramente o sentido de cooperação e da interatividade do jogo;

CARÁTER ABERTO DO JOGO

2) Um dos aspectos mais instigantes do RPG é que este permite a alteração das suas regras e até mesmo estimula a construção de aventuras e sistemas próprios, ou seja, não é um jogo fechado, muito pelo contrário pode ser constantemente alterado segundo o interesse do grupo e do *Mestre*.

As regras, em qualquer sistema de RPG, são muito complexas, mas podem ser simplificadas de acordo com o nível dos jogadores e a vontade do *Mestre* (permitindo até a participação de crianças com mais de sete anos);

ESTÍMULO À CRIATIVIDADE E À FANTASIA

3) O estímulo à criatividade[4] pode ser ressaltado tendo em vista a possibilidade de criação de novas aventuras e de novos personagens (*Mestre* e jogadores). Destaca-se que o *Mestre* cria e representa os NPCs (personagem não-jogadores) e o jogador, por sua vez, também participa da criação da aventura com as suas decisões;

A fantasia é o "motor" do RPG, sem esta não existiria o jogo, pois é através dela que os integrantes do grupo podem "vivenciar" o seu personagem, participar ativamente da aventura e integrar-se aos diferentes mundos e nas mais diversas ambientações.

[4] Segundo KNELLER:"A novidade criadora emerge em grande parte do remanejo de conhecimento existente - remanejo que é, no fundo, acréscimo ao conhecimento" (1978, p. 16-7).

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTR
SEÇÃO CIRCULANTE

A criação de um personagem também é um exercício de fantasia, imaginação e criatividade. Neste momento, o jogador - ou o *Mestre* - escolhe as características, habilidades e acessórios que caracterizaram o personagem e, além disto, pode escrever uma história com os fatos que fizeram parte da vida deste personagem, podendo até realizar um desenho como instrumento de apoio.

O *Mestre*, ao desenvolver e criar novas aventuras ou mesmo ao fazer uso de aventuras prontas, tem na fantasia a sua principal aliada: é ela que permite a visualização do desenvolvimento da sua atuação, do exercício da função de criar, como um diretor de teatro ou cinema, com a diferença de que não existe um roteiro pré-determinado, mas sim uma história a ser construída.

A concepção de fantasia apresenta-se, para muitos teóricos, como sinônimo de imaginação, um devaneio diurno criador. A sua manifestação caracteriza-se por afastar o indivíduo da realidade e, entre suas funções, podem ser destacadas a criação e a invenção. Outro aspecto da fantasia é a sua função de mecanismo de defesa (no sentido freudiano do termo), o que permite ao sujeito, momentaneamente, sentir suas dificuldades resolvidas.

A fantasia e a criatividade dependem da capacidade do indivíduo em estabelecer relações[5] entre o que ele conhece e o que ele quer atingir, podendo ser um texto, um desenho, um projeto ou qualquer outro "produto". Apenas o repertório cultural do sujeito (conhecimento adquirido e acumulado) não é suficiente para o desenvolvimento ou a manifestação da fantasia e da criatividade.

A fantasia também pode ser destacada como um importante instrumento de exercício de possibilidades, pois permite ao sujeito experimentar "como se" e vivenciar diferentes papéis. Estes aspectos podem proporcionar uma melhor relação entre o sujeito e os desafios nunca previstos e sempre constantes da realidade, sejam sociais ou culturais, ampliando, desta forma, seu envolvimento na busca de alternativas.

[5] "O produto da fantasia, tal como o da criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento estabelece entre aquilo que conhece" (MUNARI, 1986, p. 31).

O RPG é, na maioria dos casos, jogado em grupo, com pessoas com formações diferenciadas dividindo suas fantasias, acrescentando elementos e estimulando a criação conjunta da fantasia e da imaginação. O desenvolvimento da imaginação para Courtney encontra no jogo dramático o seu veículo ideal e acrescenta que o adolescente participa destes jogos "pelo puro prazer de desfrutar de sua fantasia" (1980, p. 246). Já segundo Getzels & Jackson: "É quase como se os adolescentes criativos experimentassem um prazer especial na atividade intelectual lúdica por si mesma. (...). Esse prazer no funcionamento imaginativo - mesmo em situações aparentemente sem propósito - se nos apresenta como reminiscência da alegria da criança pequena ao explorar o mundo e testar os seus poderes intelectuais no faz-de-conta e atuando 'como se'" (In Courtney,1980, p. 246).

A maioria dos jogadores de RPG encontra-se na adolescência, em um período de transição entre a infância e a vida adulta, enfrentando uma série de conflitos decorrentes da ausência de definições do seu papel na sociedade. A fantasia pode significar uma forma do jovem lidar com essa situação, a partir do exercício de diferentes papéis, vislumbrando uma gama de responsabilidades.

ESTÍMULO À LEITURA E À PESQUISA

3.1.) A leitura e a pesquisa passam a ser atividades estimuladas pela vontade de participar de um RPG: para montar uma narrativa e os personagens que a integrarão, tanto o *Mestre* como os jogadores buscam inspiração em livros, seriados de TV, filmes etc. Também há necessidade de buscar informações a fim de conhecer o sistema de regras que estarão incorporadas ao jogo de aventuras.

QUESTÃO DO LAZER E O JOGO

4) Atualmente, as opções de lazer, para a maioria da população, têm por base atividades passivas caracterizadas pela ausência de interação entre as pessoas, pelo não estímulo direto da fantasia, criatividade e imaginação. Entre as opções de lazer, que têm por base esses elementos a partir de uma perspectiva coletiva e ativa, destaca-se o RPG.

Pode-se falar que atualmente existe uma verdadeira indústria do lazer[6] que, obviamente, é destinada a consumidores e visa o lucro. O lazer, portanto, é um produto entre outros. A valorização da individualidade configura-se em uma das características mais estimuladas na sociedade atual e os reflexos nas opções de lazer são inegáveis. Observem-se o vídeo-game, televisão, cinema etc, todos eles meios denominados como de comunicação, entretanto, cujo processo se dá de forma unilateral.

O lazer, na atualidade, pode ser definido como uma forma de "válvula de escape" dos problemas cotidianos do homem moderno. O caráter que mais se destaca é o lazer enquanto obrigação de consumo. O jogo - e conseqüentemente outras atividades de lazer -, para ser pleno, não pode ser apenas dado, deve ser provocado. A sociedade atual, segundo Retondar, influenciada grandemente pelo positivismo, espera que toda ação humana tenha uma finalidade ou utilidade. O jogo, nessa perspectiva, assume ares de irresponsabilidade ou coisa sem importância, pois não "produz algo concreto".

As opções de lazer mostram-se massificadoras: o sujeito é apenas mais um na multidão, um ponto a mais nos resultados das pesquisas de mercado elaboradas pelos institutos de opinião - como o Ibope, por exemplo. Este aspecto massificador das opções de lazer tem por base a valorização excessiva da individualidade em detrimento da coletividade e a ausência de oportunidades para a expressão pessoal, a possibilidade de interagir com o outro.

O RPG, enquanto opção de lazer, não se enquadra totalmente nas definições acima, visto que, embora cada personagem seja único e cada aventura seja exclusiva para determinado grupo de jogadores, há de se considerar a relevância de uma aventura - mesmo pronta - não determinar os resultados e as opções dos participantes. A imprevisibilidade é o contraponto fundamental em relação a algumas das alternativas de lazer.

---

[6] "A indústria do lazer, portanto, apresenta o seu produto ao mercado o qual traz em si embutido um determinado conteúdo ideológico e procura corresponder a certas necessidades, anseios, interesses e objetivos da sociedade ou, mais especificamente, do grupo que é socialmente hegemônico. O lazer de massas teria, assim, uma função de padronização e controle social (...)".(PRADO, 1991, p. 29).

A criatividade, a imaginação e a fantasia nem sempre têm espaço nesta indústria do lazer, embora geralmente elas estejam presentes nas mensagens, no discurso previamente elaborado. Quase tudo é pronto, acabado, sem necessidade de envolvimento: a boneca fala, o carrinho anda sozinho, o vídeo-game tem como pressuposto uma estrutura fechada, as opções corretas encontradas no manual. E à TV ou ao cinema – meios de excelência para o desenvolvimento dos potenciais de comunicação, embora nem todos explorados - cabe a busca da audiência, nem sempre balizada por qualidade. Novamente o RPG pode ser apresentado como um contraponto dessa indústria do lazer, pois, nele, nada está absolutamente pronto. Um livro de regras para RPG não significa um fechamento: para que ele seja compreendido e utilizado, demanda vontade e esforço dos jogadores, principalmente do *Mestre*. Mas, ele, sozinho, não tem como vivenciar e compartilhar a experiência. Não se trata, nessa perspectiva, de objetivar o lucro. O lucro, aqui, toma uma outra dimensão.

A QUESTÃO DA COMUNICAÇÃO

5) Atualmente, há um predomínio da acuidade visual, estimulada principalmente pela TV. Tomando por exemplo este veículo, cuja multiplicidade de formatos e conteúdos se faz presente, não se pode negar sua importância enquanto meio de comunicação. Potenciais inerentes à parte, o fato é que o hábito de "consumir" imagens e sons de modo demasiado pode retrair ou até excetuar - dadas as devidas proporções - outras formas de comunicação como a oral, a capacidade de ouvir, de narrar, de contar uma história etc. A televisão apresenta, na maioria das vezes, conteúdos prontos, definidos, eliminando desta forma uma certa responsabilidade na busca de informações complementares. Entre as conseqüências do uso indiscriminado da TV, tem-se um afastamento de atividades como a leitura, a expressão verbal ou escrita. Ao questionar o papel da televisão, Verde levanta a seguinte questão: "Assim, por mais que seja vista como uma porta, ou janela, aberta para o mundo no meio da sala de estar, essa porta não se abre jamais" (In PACHECO, 1998, p. 99).

A "Porta do Encantamento", que incorpora o título desta pesquisa, é descrita por Verde como o elemento responsável pela passagem dos personagens em contos tradicionais ou contemporâneos para um outro mundo, um "mundo mágico".

"Através de toda a literatura fantástica, infantil ou adulta, a porta do encantamento se abre para alguns eleitos, durante um certo tempo; transporta-os para experiências impossíveis na vida real e devolve-os à vida real, de preferência mais sábios. Mas não lhes dá poderes absolutos sobre a passagem. A porta do encantamento da TV, mais do que uma fresta, é uma tela. Podemos nos iludir, achando que está aberta, mas, no momento em que tentamos entrar, ela se desfaz em cada vez mais linhas. No entanto, temos poderes sobre ela: cabe a nós iluminá-la quando, como e se quisermos. E, se não somos capazes de nos tornar mais sábios por isso, a culpa não pode ser atribuída só à TV. Talvez estejamos batendo na porta errada, ou tenhamos esquecido as palavras mágicas: que educar não é criar elites, e sim tornar todo ser humano" (VERDE, Cláudia Dalla, In PACHECO, 1998, p. 99).

Provavelmente, ao ser solicitada uma resposta fechada a partir de uma indagação acerca do ideal de Educação, se libertadora ou castradora, a primeira opção seria eleita por unanimidade. Mas, não se trata aqui de um jogo competitivo, da resposta certa ou errada, da distribuição de prêmios ou estabelecimento de punições, em suma, de ganhadores ou perdedores. A participação e a cooperação para buscar o caminho ainda são as únicas maneiras de reunir, ao mesmo tempo, os possíveis perdedores ou vencedores, nem sempre bem demarcados na dinâmica da Educação. Por isso, mesmo que "castradora", ainda assim é Educação. Parafraseando Verde, é necessário acreditar que os seres humanos têm poderes sobre a "Porta do Encantamento da Educação". Cabe a nós iluminá-la quando, como e se quisermos.

BIBLIOGRAFIA

ABYETA, Suzanne & FOREST, James. *Relationship of Role-Playing Games to Self-Reported Criminal Behaviour.* Psychological Reports, Winnipeg, Manitoba, Canada, No. 69, 1187-1192, 1991.

ASCHERMAN, Lee I. *The Impact of Unstructured Games of Fantasy and Role Playing on an Inpatient Unit for Adolescents.* International Journal of Group Psychotherapy, Vol. 43, No. 3: 335-344,1993.

A ESPADA DE MORKH AMHOR, in " Só Aventuras", São Paulo, Trama.

BALLY, Gustav. *El juego como expressión de liberd.* México, Gráfica Panamericana, 1958.

BARTON, Richard F. *Manual de Simulação e jogo.* Petrópolis, Vozes, 1973.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis, Vozes, 1973.

BEZERRA, Eufrásio Alves, & BEZERRA, Aldenice Alves. *O cotidiano escolar:* o fracasso da prática ou a prática do fracasso? Manaus, INEP/ UA, 1994.

BION, W. R. *Experiências com grupos*: os fundamentos da psicoterapia de grupo. São Paulo, EDUSP, 1975.

BLACKMON, Wayne D. Dungeons and Dragons: *The Use of a Fantasy Game in the Psychotherapeutic Treatment of a Young Adult.* American Journal of Psychotherapy, Washington, DC, EUA, Vol. 48, No. 4: 624-632, Fall 1994.

BRAZIL, Circe Navarro Vital. *O jogo e a constituição do sujeito na dialética social.* Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1988.

BUSTOS, Dalmiro M. *O psicodrama*: aplicações da técnica psicodramática. São Paulo, Summus, 1982.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*: a máscara e a vertigem. Portugal, Cotovia, 1990.

CARROLL, James L. & CAROLIN, Paul M. *Relationship Between Game Playing and Personality*. Psychological Reports, No. 64, 705-706, 1989.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança.* São Paulo, Summus, 1987.

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO. *O que pensam os adolescentes das histórias que lêem?* São Paulo, USP/Moderna, n. 3, mai/ag, 1995.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo, Perspectiva, 1980.

DAVIS, Claudia. SILVA, Maria Alice S. S. & ESPÓSITO, Yara. *Papel e valor das interações em sala de aula*. São Paulo, Caderno de pesquisas (71): 49-54, novembro de 1981.

DeRENARD, Lisa & KLINE, Linda Mannik. *Alienation and The Game Dungeons and Dragons*. Psychological Reports, No. 66, 1219-1222, 1990.

DEUTSCH, Helene. *Problemas psicológicos da adolescência*: com ênfase na formação de grupos. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

DOUSE, Neil A. & McMANUS, I. C. *The Personality of Fantasy Game Players*. British Journal of Psychology, Vol. 84, 505-509, 1993.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1992.

FERREIRA, Eindys Brandão. *Psicodrama e Educação*: uma proposta educacional para o redimencionamento das relações humanas. Campinas, Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP, 1993.

FINE, Gary Alan. *Shared Fantasy*: Role Playing Games as Social Worlds in GAGNON, John H. *Book Review*. Simulation & Games, March 1986.

FLAVEL, John H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo, Pioneira, 1992 (4 ed.).

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas,1993.

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

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

FURTH, Hans G. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1970.

GAHAGAN, Judy. *Comportamento interpessoal e de grupos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

GONZÁLEZ, Héctor. *Jogo, aprendizagem e criança*; dramatização com crianças. Argentina, Coquena, 1988.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*; o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 1971.

JACKSON, Steve. GURPS (*Generic Universal RolePlaying System*) - Módulo Básico. São Paulo, Devir, 1994.

KAMII, Constance. *A criança e o número*: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas, Papirus, 1989.

KAMII, Constance & DeVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil*: implicações da teoria de PIAGET. São Paulo, Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, Constance & DeVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos tradicionais infantis*: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, Vozes, 1993.

KLEIN, Alan F. *Como usar eficientemente la representacion de papeles*. México, Diana, 1971.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade.* São Paulo, IBRASA, 1978.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1984.

LAKADA, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Atlas, 1991.

LA TAILLE, Yves de, et alii. *Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

LAUWE, Marie-José Chombart de. *Um outro mundo*: a infância. São Paulo, Perspectiva, 1990.

LEIF, Joseph & BRUNELLE, Lucien. *O jogo pelo jogo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MACHADO, Irene A. *Literatura e redação*: os gêneros literários e a tradição oral. São Paulo, Scipione, 1994.

MARCATTO, Alfeu. *Saindo do Quadro.* São Paulo, A. Marcatto, 1996.

MARX, Gary (Org.). *Habilidades Globais*. in "http://www.aprendiz.com", 1997.

MELLO, Guiomar Namo de. *Cidadania e competitividade*: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo, Cortez, 1993.

MONTEIRO, Regina Fourneaut. *Jogos dramáticos*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979.

MORAIS, Regis de (org.). *Sala de aula*: que espaço é esse? Campinas, Papirus, 1986.

MORENO, Jacob Lévy. *Fundamentos do psicodrama.* São Paulo, Summus, 1983.

MORO, Maria Lúcia Faria. *Aprendizagem operatória*: a interação social da criança. São Paulo, Cortez, 1987.

MOTA, Sônia Maria Rodrigues. *Roleplaying Game*: a ficção enquanto jogo. Rio de Janeiro, Dissertação de Doutorado, Departamento de Letras/PUC, 1997.

MUNARI, Bruno. *Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual.* Lisboa, Presença, 1987.

NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da criatividade*. Rio de janeiro, Vozes, 1971.

OLIVEIRA, Betty A. (Org.). *A socialização do saber escolar*. São Paulo, Cortez, 1987.

OLIVEIRA, Vera Barros da. *O símbolo e o brinquedo*: a representação da vida. Petrópolis, Vozes, 1992.

PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação*: dilemas e diálogos. Campinas, Papirus, 1998.

PIAGET, Jean. *Abstração reflexionante*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas.* Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *A Psicologia da Criança*. São Paulo, Bertrand, 1995.

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo, Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento.* Petrópolis, Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo, Pioneira, 1976.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro, Forense, 1973.

PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

PIAGET, Jean. *Investigaciones sobre la generalización*; estudios de epistemologia y psicología genéticas. México, Premià, 1984.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança.* São Paulo, Summus, 1994.

PIAGET, Jean. *O possível e o necessário;* evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985 (vol.1).

PIAGET, Jean. *O possível e o necessário;* evolução dos necessários na criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986 (vol.2).

PIAGET, Jean. *Psicologia da Inteligência.* Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

PIAGET, Jean. *Psicologia das idades.* São Paulo, Monole, 1988.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1994.

PROPP, V. I. *Morfologia do conto maravilhoso.* Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1984.

PUTTINI, Escolástica Fornari, et al. *Psicodrama na educação.* Ijuí, UNIJUÍ, 1991.

QUELUZ, Ana Gracindo (Org.). *Educação sem fronteiras*: um discussão o ensino superior. São Paulo, Pioneira, 1996.

RAYMOND, Victor. *A brief history of Roleplaying Games.* In "http://www.isomedia.com/homes/aeg/history.html", 1994.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget.* São Paulo, EPU, 1988.

REALIDADE VIRTUAL, Veja, São Paulo, 07/08/1996, Edição 1.456, pág. 81.

REIN-HAGEN, Mark et alii. *Vampiro*: a máscara. São Paulo, Devir, 1994.

RIBEIRO, Laura Cançado. *Interação em sala de aula*: questões conceiturais e metodológicas. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1986.

RUSCHEL, Leani Inês. *Fotografias do Cotidiano Escolar* - O preço da disciplina é a eterna vigilância. Campinas, FE/Unicamp, 1990.

SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação;* trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP, Autores Associados, 1997.

SETUBAL, Maria Alice. *Educação e cidadania.* in "http://www.aprendiz.com.cenpec", 1997.

SIMÓN, Armando. *Emotional Stability Pertaining to The Game of Dungeons & Dragons.* Psychology in the Schools, Vol. 24, 329-332, October 1987.

SILVA, Ezequiel T. da. *Os (des)caminhos da escola*: traumatismos educacionais. São Paulo, Cortez, 1990.

SILVA, LUIZ Eron da. *Reestruturação curricular*: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.

SILVA, Rosana Rodrigues Gomes da. *Leitura*: as faces de um processo. Campinas, Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP, 1997.

SILVA, Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

STORT, Eliana V. R. *Cultura, imaginação e conhecimento*: a educação e a formalização da experiência. Campinas, Editora da Unicamp, 1993.

TOLKIEN, J. R. R. *O senhor dos anéis.* Volume 1 - "A sociedade dos anéis"; Volume 2 - "As duas torres"; Volume 3 - "O retorno do rei". São Paulo, Martins Fontes, 1994.

TOLKIEN, J. R. R. *O hobbit.* Rio de Janeiro, Artenova, 1976.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade.* Rio de Janeiro, Imago, 1971.

WINTER, Steve & PICKENS, Jon. *Advanced Dungeons & Dragons*. São Paulo, Abril Jovem, 1995 (Livro do Jogador, Livro do Mestre e Livro dos Monstros).

ZAYURY, Tânia. *O adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro, Record, 1997.

ZIMMERMANN, Elisabeth Bauch, et alii. *Contos Maravilhosos* - expressão do desenvolvimento humano. Campinas, NEP, 1991.

ANEXOS

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

I - PLANILHA DO PERSONAGEM: KATRINA

GURPS®

Planilha de Personagem

Nome KATRINA Jogador

Aparência 1.72 m ; 50 kg, ATRAENTE

História do personagem ARQUEIRA MERCENÁRIA COM PASSADO DE ALTOS E BAIXOS

Data de Criação | Seqüência

Pontos p/ Gastar | Total de Pts 100

Custo Ptos			
20	**ST** 12	FADIGA	
30	**DX** 13	DANO BÁSICO GDP: 1D-1	
20	**IQ** 12	Bal: 1D+2	
10	**HT** 11	PTOS. VIDA	
—	**Mvmt**	Velocidade Básica 6 (HT + DX)/4	Deslocamento 6 (V. Bás - Carga)

CARGA

Nenhuma (0) = ST	12
Leve (1) = 2 x ST	24
Med (2) = 3 x ST	36
Pes (3) = 6 x ST	72
M pes (4) = 10 x ST	120

DEFESA PASSIVA

Armadura 1

Escudo

TOTAL 1

REAÇÃO +/- +1 - BOA APARÊNCIA

DEFESAS ATIVAS

ESQUIVA	APARAR	BLOQUEIO
6	10 ESGRIMA	X
* Desloc	Arma/2	Escudo/2

RESISTÊNCIA A DANO

Armadura COURO LEVE : 1

RIJEZA : 1

TOTAL 2

ARMAS E OBJETOS PESSOAIS

Item	Tipo	Dano	Qtd.	NH	$	Peso
ARCO LONGO	perf.	1D+1		14	200	1,5 kg
ALJAVA /10 flechas					30	900 g
SABRE (barato)	corte	1D+2		15	280	1 kg
	perf.	1D				
FACAS ARREMESSO (2)	corte	1D-1		13	60	500 g
	perf.	1D-2				
FACÃO	corte	1D		13	40	500 g
	perf.	1D-1				
ARMADURA DE COURO LEVE					210	5 kg
MOEDAS DE OURO E DE PRATA					60	—
JÓIAS					120	

TOTAIS: $ 1000 kg: 9,400

Custo Ptos	VANTAGENS, DESVANTAGENS, PECULIARIDADES
5	ATRAENTE (+1 p/ reação)
10	RIJEZA -1
10	ALFABETIZADA
-5	MAGREZA
-5	TEIMOSIA
-15	FÚRIA
-15	ALCOOLISMO
-1	DETESTA LUGARES ALTOS
-1	DORME AO RELENTO (qdo possível)
-1	ENTRA EM LUTAS POR DIVERSÃO
-1	FEMINISTA - gosta de provar que é "tão boa quanto qualquer homem"
-1	FALA c/ ANIMAIS E OBJETOS INANIMADOS

ALCANCE DAS ARMAS

Arma	TR	Prec	½D	Máx
ARCO LONGO	15	3	180	240
FACA ARREMESSADA	11	0	7	12

PERÍCIAS

	Custo Ptos.	NH
ARCO	8	14
SACAR RÁPIDO (flechas)	1	13
FACA	1	13
ARREMESSO FACA	1	13
ESGRIMA	8	15
BRIGA	1	13
ARMEIRO	4	13
CULINÁRIA	½	11
JOGO	2	12
LIDERANÇA	2	12
	4	14
	½	11
FURTIVIDADE	2	13
TÁTICA	4	12
RASTREAMENTO	1	11

RESUMO

	Total de Pontos
Atributos	80
Vantagens	25
Desvantagens	-40
Peculiaridades	- 5
Perícias	40
TOTAL	100

COPYRIGHT © 1988 STEVE JACKSON GAMES TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

II - O RPG EM SALA DE AULA

Embarque Conosco Nessa Aventura[1]

Quando o professor entrou na classe estávamos, como sempre, no maior papo. Juliana, espalhafatosa, tentava organizar uma festinha. Estava difícil, ninguém entrava em acordo sobre "quem levaria o quê". Resolvemos deixar o assunto para o intervalo.

O professor Raul nos convidou para uma viagem, de fantasia, é claro, e aceitamos. Não entendi bem o que seria esta "viagem", mas fiquei curioso.

O professor nos contou uma história:

"São seis horas da tarde. Vocês estão no ônibus escolar, voltando para suas casas. Percorrem uma rua no centro da cidade, que conhecem bem, quando, de repente, surge uma floresta em torno do ônibus. O motorista, assustado, dá um grito e mete o pé no freio. O ônibus pára alguns centímetros antes de bater numa enorme árvore. E agora, o que farão?"

Olhamo-nos sem entender bem o que ele queria dizer com isto. Jorge expressou a dúvida de todos nós:

- Faremos o quê, professor?

- Ora, vocês estão num ônibus cercado por uma floresta que não deveria existir aí. Usem a imaginação. Se isso estivesse mesmo acontecendo, que atitude tomariam?

- Ah! Sairia do ônibus - sugeriu Francisca.

- Muito bem. Quem mais sairia? - perguntou o professor.

Concordamos em coro. Iríamos todos para fora.

- Vocês estão do lado de fora do ônibus, em meio a uma floresta densa, tropical. Sentem um calor abafado. Está bem mais quente que há pouco, quando saíram da escola. Vocês tentam imaginar o que aconteceu.

- O ônibus perdeu a direção e entrou num parque - concluiu Orlando.

- Que nada - brincou Angela - um cientista maluco criou uma fórmula que faz as plantas crescerem num milésimo de segundo e jogou em cima do nosso velho ônibus.

Enquanto ríamos, o professor continuou:

---

[1] MARCATTO, Alfeu. *Saindo do quadro*. São Paulo, Marcatto, 1996. O texto é um exemplo de uma possível utilização do RPG enquanto instrumento pedagógico.

- Vocês ouvem um ruído grave, como de ondas batendo numa praia. Um de vocês sobe em cima do ônibus e vê, a pouca distância, o mar. Há uma praia aí. Vocês não estão em sua cidade.

- Mas professor, aqui na cidade não tem praia - reagiu Janaína.

- Nesta história vocês moram numa cidade com praia - corrigiu o professor.

- Vamos para a praia, então - adiantou-se Sílvia, já entrando no espírito da brincadeira.

- Vocês correm para lá e agora, em terreno aberto, podem ver o teto do ônibus aparecendo em meio à vegetação. Há também uma montanha, não muito alta, relativamente perto de onde estão.

- Há alguém na praia? - perguntei.

- Não - diz o professor - a praia tem cerca de três quilômetros de extensão e não há nenhum sinal de vida humana. No horizonte só se vê o mar aberto. Está bastante quente, o sol muito forte.

Célia chama o professor para lhe perguntar algo: - Professor, em que...

Ele retruca, sem lhe dar tempo: - A partir de agora chamem-me de "*Mestre*".

- Sim, *Mestre*.

- Pois não, *Mestre*.

- À sua disposição, *Mestre* - brincamos.

O *Mestre* explicou:- Chamamos de "*Mestre*" a pessoa que coordena a história, a aventura. Isto é necessário porque estamos vivendo numa situação diferente da que estávamos na sala de aula. Enquanto durar esta aventura, não sou mais o professor Raul.

- Certo, *Mestre*. Em que posição está o sol? completou Célia.

- Está a 45 graus, mais ou menos.

- A leste ou oeste?

- Vocês não têm bússola. Não há como saber isto agora.

- Se esperarmos mais alguns minutos - Janaína sugeriu - saberemos. Se o Sol subir no céu, está a leste. Se descer, está a oeste, entardecendo portanto.

- Passam-se trinta minutos e vocês notam que o Sol subiu alguns graus no céu.

- Puxa! Então agora devem ser nove ou dez horas da manhã - concluí - mas se estávamos voltando da aula às seis da tarde, como é que pode ser de manhã, novamente?

- E eu, que pensava estar livre da aula por hoje, olha ela aí de novo - disse Carlos, com ar chateado.

- Já entendi - diz Orlando, o apaixonado por ficção científica - por um desvio no contínuo espaço-tempo fomos transportados para outro lugar do planeta Terra. É a Terra, já que o Sol é o mesmo. Certo, *Mestre*?

- O Sol é o mesmo, com certeza, e está na direção do quadro negro aqui da sala.

- Então, pelo horário, devemos estar do outro lado do globo, e na região equatorial, pelo calor e porque a floresta é tropical - concluí.

- Mas onde? - pergunta Sílvia.

- Vocês deixaram seu material escolar no ônibus. Podem consultar o Atlas - sugeriu o *Mestre*.

Pegamos o Atlas do Cláudio e o abrimos ansiosos numa mesa. Uns por cima dos outros tentávamos nos localizar. O mapa era pequeno para caberem tantos dedos, apontando aqui e ali.

- Cuidado com meu Atlas! - ordenou, preocupado, Cláudio.

Verificamos o mapa-mundi com os fusos horários. Fizemos alguns cálculos e concluímos que estávamos em algum lugar do Oceano Pacífico, na altura do equador.

- Caramba! - alertou Flávio - devemos estar em alguma ilha deserta!

- Ou com nativos, comedores de gente - assustou Ângela.

- E se subíssemos na montanha que vemos daqui, para verificar se é mesmo uma ilha? - sugeri.

- Você vai até a montanha e lá de cima percebe que estão mesmo numa pequena ilha, que parece deserta - completou o *Mestre* - na volta, traz algumas frutas que colheu pelo caminho e as distribui a todos.

- Precisamos conseguir mais comida e água, considerou Fernando.

- E achar alguma maneira de sair daqui, completou Célia.

- Não podemos construir uma balsa e sair remando porque não sabemos para onde - emendou Carlos, preocupado.

- Mas, talvez... - pensava Francisca - ... temos algum rádio?

- O ônibus tem um rádio - informou o *Mestre*.

- Ligamos o rádio para ver se captamos algo, disse Francisca.

- Nada, só estática - o *Mestre* informou.

- Se levarmos o rádio para o alto da montanha, e fizermos uma antena alta, talvez captemos algo - sugeri.

- Muito bem. Vocês levam o rádio à montanha e conseguem captar uma estação. Parece um noticiário numa língua estranha e vocês nada compreendem. Apontando a antena para nordeste o sinal se toma mais forte.

- Onde é o nordeste? - pergunta Beatriz.

- Se soubermos onde é o leste, saberemos onde é o nordeste - afirmou Marcos.

Todos abrimos os braços ao mesmo tempo, como nos ensinou o professor Raul e tentamos deduzir onde era o nordeste, apontando o braço direito para onde estava o sol, na direção do quadro negro em nossa sala, como o *Mestre* havia informado.

Marco Antônio veio com uma idéia interessante: Poderíamos cortar o teto do ônibus e fazer uma balsa com ele, já que este ônibus não sai daqui mesmo.

Juliana completou a idéia: - Podemos desmontar os pneus e usar as câmaras para dar flutuabilidade à balsa.

- E temos o rádio para nos dar a direção aproximada da civilização - completou Cláudio.

Neste momento, quebrando o clima, toca o sinal de fim de aula. Algumas manifestações de frustração e o professor dá uma sugestão:

- Vamos continuar esta aventura na próxima aula, mas, enquanto isso, vocês poderiam preparar um diário, já que todo viajante perdido tem um, relatando os fatos que podem sugerir a localização desta ilha e como sair dela. Poderiam também construir uma bússola, usando materiais que deveriam existir num ônibus escolar, para assegurar nossa localização.

Raul não disse, mas iria trazer, para a próxima aula, um mapa estelar da região da Polinésia. Queria utilizar o interesse despertado para entusiasmar seus alunos no estudo das estrelas e constelações.

III - AVENTURA PEDAGÓGICA

Palmares: Um Sonho de Liberdade[2]

CONTEÚDO DIDÁTICO

As rebeliões e conflitos com escravos durante o período colonial brasileiro. A história de Zumbi e o Quilombo dos Palmares.

APLICAÇÃO DO CONTEÚDO

Aprendemos com a história a não repetir os erros do passado. Aprendemos que todos os povos têm sua dose de selvageria e ignorância, não importando a raça nem a época. Estudar a história brasileira é fundamental para conhecer as raízes de nossa cultura, nossos costumes, não para preservá-los egoísta e indefinidamente, mas para melhor compreender como podemos hoje contribuir para uma sociedade mais justa, organizada e livre.

SITUE A AVENTURA

A aventura se passa em 1662, na capitania de Pernambuco, no atual Estado de Alagoas. Os participantes são escravos que buscam Palmares, um sonho de liberdade.

HISTÓRIA

Estamos no ano de 1662 em Penedo, na Capitania Pernambuco. Vocês são escravos negros, alguns vindos da África, outros nascidos no Brasil. Todos escravos de um mesmo senhor e à noite, após o extenuante trabalho, se reúnem para falar dos seus ideais de liberdade e de respeito humano. Planejam fugir juntos e viver em Palmares, uma região distante cerca de 80 quilômetros, para onde, como vocês têm ouvido dizer, tem ido um

[2] Idem, Ibidem. O conteúdo exemplifica uma aventura "pronta" que pode ser utilizada em aulas de História ministradas em instituições de ensino, assim como os passos necessários, segundo esta proposta, para a utilização do RPG enquanto

número enorme de negros fugidos. Dois de vocês já haviam fugido há algum tempo atrás e conseguiram chegar perto de onde estaria Palmares, mas foram capturados. No caminho, porém, acreditam ter confirmado a existência dos quilombos, em conversas com outros negros também escravos. Eles concordam que cometeram alguns erros que levaram à captura, mas consideram ser possível evitá-los no futuro e assim conseguir a liberdade. Todas as noites vocês conversam sobre os planos.

Após muitos debates e análises, convencidos da possibilidade de sucesso, decidem colocar em prática os planos de fuga. Numa noite escura, no início da lua nova, esgueiram-se pela plantação de cana que tão bem conhecem e escapam da fazenda que os aprisiona. Na verdade, estar fora dos limites da fazenda não significa liberdade, já que sua prisão é o Brasil, um país inteiro. Seguindo os conselhos dos companheiros mais experientes em fuga, vocês vão se aproximando dos seus sonhos. Deverão levar quatro dias para percorrer a distância entre a fazenda e os quilombos, sempre caminhando à noite e evitando a aproximação com povoados ou sedes de fazendas. São muitas as incertezas. Há boatos de que Palmares não passa de fantasia nos delírios de negros condenados à prisão perpétua. Outros dizem que Palmares existiu, mas foi destruído juntamente com Zumbi, seu líder. Mas convictos da viabilidade de seus planos, caminham decididos por entre infindáveis plantações de cana-de-açúcar. Se pudessem percorrer a distância em linha reta e em campo aberto, por certo levariam muito menos tempo, mas esse foi um dos erros da dupla que foi capturada. A ansiedade pela liberdade não compensou. É preciso ser esperto, mesmo que isso torne tudo mais cansativo e demorado.

Após quatro dias sem nenhum contato com outros negros ou brancos, vocês abandonam o que parece ser a última fazenda, penetrando numa região da mata já sem plantações. Mais uma noite de caminhada, agora mais seguros por estarem numa terra sem dono. Liderados pelos dois especialistas em fuga continuam, sem deixar pistas, se esgueirando por entre o mato.

---

instrumento pedagógico.

De repente, um uivo estranho corta o ar. Vocês ficam perplexos. Alguns, mais supersticiosos, acham que pode ser um saci ou curupira. Continuam caminhando, agora mais devagar. Outro uivo, mais distante. Mais um atrás de vocês, o que indica que estão cercados. Vocês decidem parar e esperar. Os uivos continuam, como se conversassem entre si, talvez mensagens passadas entre vigias.

Um ruído súbito no mato e muitos negros surgem detrás das árvores e folhagens, portando armas. Vocês respiram aliviados. Estão em Palmares.

Rindo e cantando, vocês são levados a Zumbi, o chefe guerreiro que uniu os quilombos, garantindo a resistência contra os senhores das terras.

Zumbi e os outros negros os recebem com carinho. É reservado um grande salão para que vocês se alimentem e descansem.

No dia seguinte, numa reunião com Zumbi e outros líderes, vocês são informados das atividades e da estrutura do Quilombo dos Palmares. A partir de agora fazem parte da resistência.

Deverão dividir-se em quatro equipes. Cada equipe será responsável por discutir, planejar e colocar em prática estratégias e ações para atender às necessidades de todos:

- O que plantar para a subsistência de seu grupo e dos demais moradores do quilombo;
- Como organizar a troca de mercadorias, evitando injustiças e satisfazendo às necessidades de todos;
- Como garantir a segurança do quilombo e onde construir as habitações;
- Como e no que educar as crianças.

LISTE EQUIPAMENTOS E RECURSOS

Não é obrigatório, mas é muito interessante fornecer aos alunos um mapa da região, fiel ou não, para que montem os esquemas de segurança, as regiões de plantação e de moradia.

DEFINA OS PERSONAGENS NÃO-JOGADORES (NPCs)

Não há.

Você pode, no entanto, criar NPCs como Zumbi, caçadores de negros fugidos, senhores, feitores e outros personagens da época, dependendo do tempo que tenha livre e da profundidade com que queira abordar o tema.

DEFINA OS PERSONAGENS (PCs)

Negros escravos, vindos da África ou nascidos no Brasil.

OPCIONAIS

Este é um modelo de aventura ótimo para tornar-se uma campanha, um conjunto de aventuras que pode durar um semestre inteiro. Para isso, divida a história em partes.

Na primeira aventura os personagens vivem na fazenda como escravos. Estimule-os a pesquisar sobre a vida dos escravos e a representar esta situação em sala de aula.

Numa segunda aventura, transforme-se num NPC, um escravo fugido que foi capturado, e fale a eles sobre o hipotético "Quilombo dos Palmares" de que ouviu falar enquanto estava em liberdade. Deixe-os organizando a fuga.

Noutra ocasião vivam a fuga. Crie obstáculos e perigos como perseguições, companheiros feridos que precisam ser carregados e outras dificuldades.

Cheguem, enfim, a Palmares, deixando uma semana para que cada equipe dê conta de sua tarefa e a apresente para toda a classe.

Durante toda a campanha organize debates paralelos sobre a sociedade colonial brasileira, sobre a escravidão, sobre os riscos da monocultura, comum na época, sobre a política e economia do período.

IV - A ESPADA DE MORK AMHOR: UMA AVENTURA-GUIA (SISTEMA AD&D)

Descrição dos Personagens Estruturados para a Aventura:

"A Espada de Morkh Amhor"

* Katabrok

Descrição Do Personagem:

Altura: I,90 m

Peso: 87 quilos (mais ou menos)

Idade: 26 anos (mais ou menos)

Ocupação Anterior: Mercenário

Ocupação Atual: Mercenário

HISTÓRIA

Encrenqueiro e bom de briga desde criança, Katabrok cresceu em uma pequena vila, tão pequena que seu nome era apenas Vila. Sua mãe estava certa de que ele não servia para nada - mas Grund, ferreiro local e aventureiro aposentado, pensava diferente. Treinando o rapaz no uso de armas, escudos e armaduras, tornou aquele rapaz um bom guerreiro. Depois de alguns meses, o adolescente Katabrok juntou seu pouco dinheiro, armas, roupas e saiu para ganhar a vida como mercenário.

APARÊNCIA

Katabrok é alto e musculoso. Usa uma cota de malha (uma armadura feita com pequenos anéis de aço) e peças de outras armaduras nos ombros e punhos. Veste calças de couro grosso e botas altas. Seu rosto é comprido, com o queixo bem grande, e usa uma faixa na testa para que seu cabelo não caia no rosto; com tudo isso, ele fica muito parecido com o Rambo - e quase tão simpático ...

INTERPRETAÇÃO

Ao jogar com o Katabrok, você deve fingir ser como ele. Não apenas usar seu poder de combate, mas também interpretar o personagem, como faria um ator de teatro.

Katabrok gosta de contar vantagem e de se gabar de seus feitos. Sempre exagera quando conta suas histórias, principalmente para mulheres e crianças. Adora passar o tempo em tavernas, comemorando suas aventuras. É um sujeito divertido, mas às vezes um pouco chato.

Apesar de fanfarrão, Katabrok não é covarde. Luta com afinco e nunca abandona seus amigos - Tasloi e Vladislav são, antigos conhecidos, enquanto Abdulla e Talehthiea se juntaram ao grupo há pouco tempo. Katabrok acha que proteger o Tasloi é sua responsabilidade; ele gosta muito do seu pequeno amigo verde, mas nunca vai admitir isso.

Katabrok ODEIA as pequenas criaturas chamadas kobolds, e nunca perde uma chance de acabar com essas pestes. Ele costuma mudar seu título, de acordo com a situação. Katabrok, O Sabido, quando ele tem alguma idéia; Katabrok, O Invencível quando ele vence uma luta, e assim por diante.

PODERES ESPECIAIS

Além de sua habilidade de luta, Katabrok não tem quaisquer outros poderes especiais.

REGRAS

Como Lutar

- Escolha uma perícia para seu ataque. Katabrok pode atacar com as perícias Artes Marciais, Mangual, Arremesso (para facas), Espadas e Facas, dependendo da arma que tiver no momento.

Ajuste de Força

Por sua grande Força, Katabrok causa + 2 pontos de dano com suas armas (mangual, espada, faca) e com as mãos. Esse bônus já está colocado em suas perícias.

Perícias

Quase todas as perícias de Katabrok são voltadas para o combate. Ele possui algumas perícias mais incomuns, explicadas abaixo:

Alpinismo: para escalar montanhas, muros altos e árvores.

Arremesso: para arremessar objetos pequenos, facas e machadinhas para atacar.

Corrida: serve para corridas curtas ou longas, para alcançar um fugitivo ou escapar de um perseguidor.

Lábia: para enganar uma pessoa usando conversa amistosa e mentiras. Na verdade, Katabrok não é muito bom nisso...

Montaria: para montar cavalos e fazer coisas difíceis sobre eles. Também serve para outros animais, como camelos e elefantes, mas com metade da porcentagem normal.

Natação: para nadar ou manter-se na superfície.

* Tasloi

Descrição Do Personagem:

Altura: 85 cm a 1 metro (depende do rabo-de-cavalo...)

Peso: 28 quilos

Idade: desconhecida ("adurto", segundo Tasloi)

Ocupação Anterior: Batedor da tribo

Ocupação Atual: Escudeiro, serviçal, secretário, cozinheiro, chefe de estoque, mapeador e segurador de tocha.

HISTÓRIA

Certa noite, a tribo de Tasloi foi atacada por morcegos gigantes. Todos teriam morrido não fosse a ajuda de um guerreiro e um mago, que estavam acampados ali perto e foram atraídos pelo barulho. O guerreiro era Katabrok, e o mago, Vladislav. Todos na aldeia ficaram muito gratos, mas não tinham como retribuir. Um dos jovens da tribo se ofereceu para trabalhar para os heróis. Katabrok gostou da idéia de ter um escudeiro e aceitou o verdinho como empregado.

Tasloi começou a usar o nome de sua raça como o seu próprio ("Eu Tasloi!"); Tasloi na verdade é como são chamadas essas criaturas que parecem macacos verdes.

APARÊNCIA

Tasloi é um figura curiosa. Seu corpo é coberto de pêlos verdes e compridos. Na cabeça, amarra os cabelos em um rabo-de-cavalo. O rosto é comprido e o nariz, enorme.

Seus braços e pernas são longos e finos, mas muito ágeis. As mãos e pés parecem desproporcionais, muito grandes; os pés, como as mãos, podem segurar objetos e ajudar em escaladas. Tasloi usa vários brincos e tatuagens. Suas roupas são leves e folgadas, deixando os braços e as pernas livres para a ação.

INTERPRETAÇÃO

Ao jogar com Tasloi, você deve fingir ser como ele. Não apenas usar suas habilidades, mas também interpretar a personagem, como faria um ator de teatro.

Curioso, xereta e ingênuo, Tasloi confia em Katabrok e considera o bárbaro seu melhor amigo, que está ensinando para ele "as coisa da vida". Gosta de colecionar coisas inúteis, desde que sejam "bunitinhas". Aprendeu a falar há pouco tempo, e ainda fala errado; troca palavras e não entende palavras difíceis (como as que o Vladislav gosta de dizer). Sempre pergunta para Katabrok o que elas querem dizer.

PODERES ESPECIAIS

Tasloi é muito ágil. Se passar em um teste de Agilidade, consegue se desviar de todos os projéteis (flechas, facas ...) lançados contra ele em uma rodada. Tasloi consegue também se camuflar em florestas e selvas, devido à sua cor verde. Imóvel, pode ficar quase invisível: alguém procurando por ele precisa passar em um teste de Percepção com metade do valor normal. Mexendo-se, basta um teste normal.

REGRAS

Como Lutar

- Escolha uma perícia para seu ataque. Tasloi pode atacar com as perícias Arremesso, Bastões ou Bodoque. Ele não foi treinado para lutar de outras maneiras. Se precisar fazê-lo, use o valor de sua Destreza (19%).

Ajuste de Força

Tasloi tem uma Força muito baixa; quando luta com armas brancas (espada, bastão ...) ou de mãos vazias, causa - 1 ponto de dano.

Perícias

Tasloi tem muitas perícias diferentes e continua aprendendo outras, pois é muito curioso. O que ele realmente sabe fazer está explicado a seguir:

Acrobacia: para andar em pequenas superfícies, em cordas esticadas, dar saltos e cambalhotas.

Alpinismo: para escalar montanhas, muros altos, paredes e árvores.

Arremesso: para atirar armas e objetos pequenos.

Arrombamento: para abrir portas e forçar fechaduras.

Bastões: para usar um bastão ou cajado de madeira para atacar ou defender.

Bodoque: para usar um bodoque (ou estilingue, ou atiradeira...) e atirar pequenas pedras.

Corrida: para perseguir alguém ou aumentar a velocidade em "retiradas estratégicas" (fugas).

Culinária: para preparar o rango do grupo.

Rastreio: para seguir pistas e pegadas.

Sobrevivência: para encontrar comida e água longe da civilização.

* Abdulla

Descrição Do Personagem:

Altura: I,75 m

Peso: 68 quilos (sem as roupas)

Idade: desconhecida ("É tabu falar idade", segundo ele)

Ocupação Anterior: Chefe dos guerreiros da tribo

Ocupação Atual: Aventureiro

HISTÓRIA

Os sábios da tribo Sar-Allan queriam conhecer mais a respeito das terras além do deserto. Convocaram então Abdulla, um *iismaeillih*, guerreiro honrado e abençoado pelo deus sol *Azhgher*; ele recebeu a missão de se aventurar nas terras estrangeiras e enviar seus relatos. Depois de viver algumas aventuras sozinho, Abdulla encontrou Katabrok. Apesar de não aprovar certas posturas do bárbaro, o guerreiro do deserto percebeu que Katabrok poderia explicar muita coisa que ele não conhecia. Começou então a acompanhar o bárbaro em suas aventuras.

APARÊNCIA

Abdulla veste as roupas típicas dos salteadores do deserto, que cobrem totalmente o corpo. A única parte à mostra são suas mãos. Sua imagem é assustadora, pois as roupas o fazem parecer maior do que realmente é. Carrega uma cimitarra (espada árabe) na cintura e um escudo redondo no braço, mas quando luta prefere usar sua lança sagrada.

INTERPRETAÇÃO

Ao jogar com Abdulla, você deve fingir ser como ele. Não apenas usar seu poder de combate, mas também interpretar o personagem, como faria um ator de teatro.

Abdulla é sério, honrado e obstinado. Seu jeito pomposo e agressivo de falar o faz parecer um fanático religioso. Sempre diz a verdade e precisa cumprir vários tabus (costumes religiosos). Um deles é nunca deixar que vejam seu rosto - apenas homens santos da sua

religião.

Abdulla deve rezar todos os dias ao anoitecer e ao amanhecer, na direção do sol. Todos os meses escreve para sua tribo contando seus feitos. A carta é levada por um pássaro mágico que aparece apenas para levar a mensagem.

PODERES ESPECIAIS

Abdulla pode resistir até três dias sem água e uma semana sem sono e comida. Quando está no deserto ou em regiões secas, pode pedir que as pedras lhe dêem água: após sua oração, as pedras mais próximas começam a verter água suficiente para satisfazer seis pessoas.

Uma vez por semana ele pode invocar a ira do deus *Azhgher*, fazendo com que a lâmina da sua cimitarra fique em chamas durante uma hora, causando +3 pontos de dano.

Abdulla recebe esses poderes de seu deus. Se ele quebrar algum tabu, perderá os poderes durante uma semana.

REGRAS

Como Lutar

- Escolha um a perícia para seu ataque. Abdulla pode atacar com Artes Marciais, Espada ou Arqueiria. Para usar alguma outra arma, ele deve usar como perícia o valor de sua Destreza (17%).

Ajuste de Força

Abdulla tem uma Força mediana, e por isso não recebe nenhum ajuste de Força.

Perícias

Abdulla não é apenas um personagem para combate. Ele possui outros conhecimentos, como estes:

Etiqueta: para saber qual é o comportamento educado em determinadas situações.

História: para saber sobre fatos históricos.

Intimidação: para ameaçar alguém e conseguir coisas ou informações.

Montaria: para montar cavalos e fazer coisas difíceis sobre eles. Também serve para outros animais, como camelos e elefantes, mas com metade da porcentagem normal.

Primeiros Socorros: para curar ferimentos. Um teste bem-sucedido da perícia recupera 1 d3 Pontos de Vida, ou o dobro em caso de acerto crítico. O teste pode ser feito apenas uma vez por pessoa, para cada paciente ou ferimento.

Rastreio: para seguir pistas e pegadas.

Religião: para se lembrar dos ensinamentos do deus *Azhgher* e suas crenças.

* Vladislav

Descrição Do Personagem:

Altura: I,75 m

Peso: 56 quilos

Idade: 28 anos

Ocupação Anterior: Filho único, rico e mimado

Ocupação Atual: Mago e necromante em treinamento

HISTÓRIA

Vladislav é o filho único que escolheu seguir a profissão de necromante - um mago estudioso dos mortos-vivos. Herdou uma opulenta fortuna, juntamente com uma rede de comércio muito lucrativa. Essa rede é administrada por uma pessoa de confiança.

Vladislav usa todo esse dinheiro para financiar suas pesquisas. Gosta de se aventurar com amigos como Katabrok para aumentar seus conhecimentos.

APARÊNCIA

Vladislav adota o típico visual de mago: manto escuro comprido e cajado trabalhado. Está sempre limpo, com cabelos bem cortados. Ele é bem apresentável.

INTERPRETAÇÃO

Ao jogar com o Vladislav, você deve fingir ser como ele. Não apenas usar suas habilidades, mas também interpretar o personagem, como faria um ator de teatro.

Vladislav está sempre interessado em aprender mais sobre mortos-vivos e outras criaturas incomuns. Ele fala de modo erudito e complicado, usando palavras difíceis (até parece o Spock de *Jornada nas Estrelas).* Ele tem mania de limpeza e detesta sujeira.

PODERES ESPECIAIS

Vladislav não tem grandes habilidades de combate. Ele é um mago. Sabe fazer magias com terra e sombras, as coisas de que são feitos os mortos-vivos.

Quando Vladislav faz uma magia, o jogador joga 3 d6; o resultado é igual ao efeito daquela magia, ou o dano que ela ira provocar. Ele pode realizar até cinco magias por hora,

não importando seu poder.

REGRAS

Como Lutar

- Escolha uma perícia para seu ataque. Vladislav pode atacar apenas com Arremesso, Bastão e Facas. Para usar alguma outra arma, ele deve usar como perícia o valor de sua Destreza (15%).

Ajuste de Força

Vladislav tem uma Força muito baixa; quando luta com armas brancas (faca, bastão) ou de mãos vazias, causa -1 ponto de dano. Por isso ele evita essas armas.

PERÍCIAS

Alquimia: para reconhecer substâncias químicas e saber se são perigosas ou não. Junto com Primeiros Socorros, pode preparar antídotos para venenos.

Botânica: para saber sobre plantas.

Burocracia: para entender sobre o emocionante mundo dos documentos...

Etiqueta: para saber qual é o comportamento educado a tomar em determinadas situações.

História: para saber sobre fatos históricos.

Literatura: para saber sobre livros e seus autores; também para procurar livros em bibliotecas.

Necrologia: para saber sobre mortos-vivos. Serve para descobrir sobre um morto-vivo e como derrotá-lo.

Primeiros Socorros: para curar ferimentos. Recupera 1 d3 Pontos de Vida, ou o dobro em caso de acerto crítico. O teste pode ser feito apenas uma vez por pessoa, para cada paciente ou ferimento.

Zoologia: para saber sobre animais.

* Talehthiea

Descrição Do Personagem:

Altura: 1,70m

Peso: 52 quilos

Idade: 117 anos (adolescência para elfos)

Ocupação Anterior: Sacerdotiza

Ocupação Atual: Clérica

HISTÓRIA

Certa noite, durante um sonho, a elfa Talehthiea (diz-se "Taléfia") foi visitada pela deusa da natureza. Recebeu dela a missão de espalhar seus ensinamentos.

Depois desse sonho, a jovem elfa entendeu que tinha um importante destino. Tornou-se uma sacerdotiza e deixou sua aldeia para percorrer o mundo, ensinando todos a amar a natureza. Durante suas viagens teve a vida salva por Katabrok e Tasloi; grata, Talehthiea ocasionalmente se junta ao bárbaro e seu grupo de aventureiros.

APARÊNCIA

Como todos os elfos, Talehthiea tem físico esbelto, olhos amendoados, orelhas pontudas e aparência agradável. Sua voz é macia e melodiosa. Seu traje de sacerdotiza foi abençoado pela deusa da natureza (Índice de Proteção 2).

INTERPRETAÇÃO

Ao jogar com Talehthiea, você deve fingir ser como ela. Não apenas usar seus poderes, mas também interpretar o personagem, como faria um ator de teatro.

Talehthiea ama a natureza. Fará tudo para evitar que uma árvore ou animal sejam molestados (isso não vale para monstros e outros seres malignos). Pacífica, luta apenas quando necessário; ela prefere curar, não ferir.

Talehthiea é graciosa e simpática, mas detesta quando os outros pensam que ela é fraca e indefesa, apenas por sua aparência. Às vezes ela fala sozinha, com sua deusa (seu nome é

impronunciável pelos humanos).

PODERES ESPECIAIS

Por sua devoção à deusa da natureza, Talehthiea recebe dela vários poderes especiais. Ela perde esses poderes durante uma semana se fizer algo que desagrade sua deusa.

Ela pode usar mágica para curar ferimentos em si mesma ou em outras pessoas. Pode curar 1 d4+4 pontos de vida até três vezes por dia.

Talehthiea sabe falar a língua dos animais e pode conversar com eles (não vale para monstros). Se tiver sucesso em um teste de Carisma, ela também pode acalmar um animal enfurecido.

Talehthiea pode invocar a proteção de sua deusa contra esqueletos, fantasmas e outros mortos-vivos. Quando ela mostra seu medalhão sagrado, qualquer morto-vivo deve passar em um teste de Força de Vontade ou fugirá.

REGRAS

Como Lutar

- Escolha uma perícia para seu ataque. Talehthiea pode atacar apenas com Arremesso e Bastão. Para usar alguma outra arma, ele deve usar como perícia o valor de sua Destreza (17%).

Ajuste de Força

Talehthiea tem uma Força mediana, e por isso não recebe nenhum ajuste de Força.

PERÍCIAS

Os estudos de Talehthiea para ser sacerdotiza e sua ligação com a natureza se refletem em suas perícias:

Arremesso: atirar objetos pequenos.

Botânica: para saber sobre as plantas.

Ecologia: para descobrir o que um animal come, que tipo de animal vive em um lugar ..

Etiqueta: para saber qual é o comportamento educado a se tomar em determinadas situações.

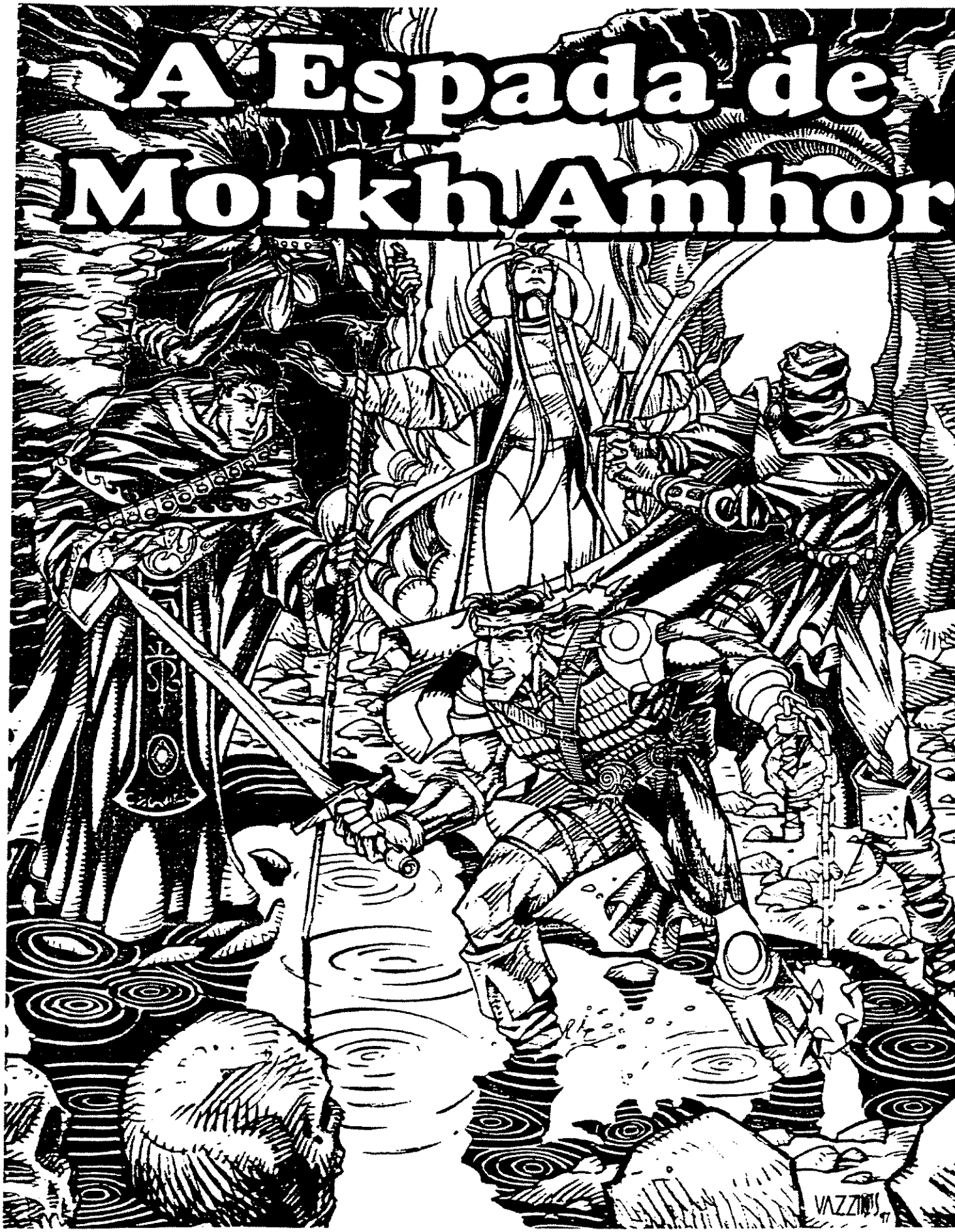
Montaria: para montar cavalos e fazer coisas difíceis sobre eles. Também serve para outros animais, como camelos e elefantes, mas com metade da porcentagem normal.

Natação: para nadar ou manter-se na superfície.

Primeiros Socorros: para curar ferimentos. Recupera 1 d3 Pontos de Vida, ou o dobro em caso de acerto crítico. O teste pode ser feito apenas uma vez por pessoa, para cada paciente ou ferimento.

Rastreio: para seguir pistas e pegadas.

Zoologia: para saber sobre animais.


A Espada de
Morkh Amhor
VAZZIOS 97

Sambúrdia, um dos maiores e mais ricos reinos da região, está ameaçado por uma antiga profecia. Os sábios dizem que um grande mal irá ressurgir e destruirá tudo o que encontrar, trazendo uma nova era de trevas e caos para todas as raças. Esse mal é o *Destruidor de Mundos*, um monstro gigantesco, com garras enormes e dentes afiados.

O monstro foi encontrado dois dias atrás, adormecido em uma gigantesca caverna. Mesmo adormecido, ele é indestrutível. Nada pode matá-lo... exceto uma coisa.

O grão vizir contratou Katabrok e seus amigos para que encontrem a *Destruidora do Mal*, a espada mágica de *Morkh Amhor*, um grande herói de outras eras. As lendas dizem que essa espada é a única arma capaz de matar o *Destruidor de Mundos*. Se ela for enterrada no corpo do monstro, ele nunca irá acordar.

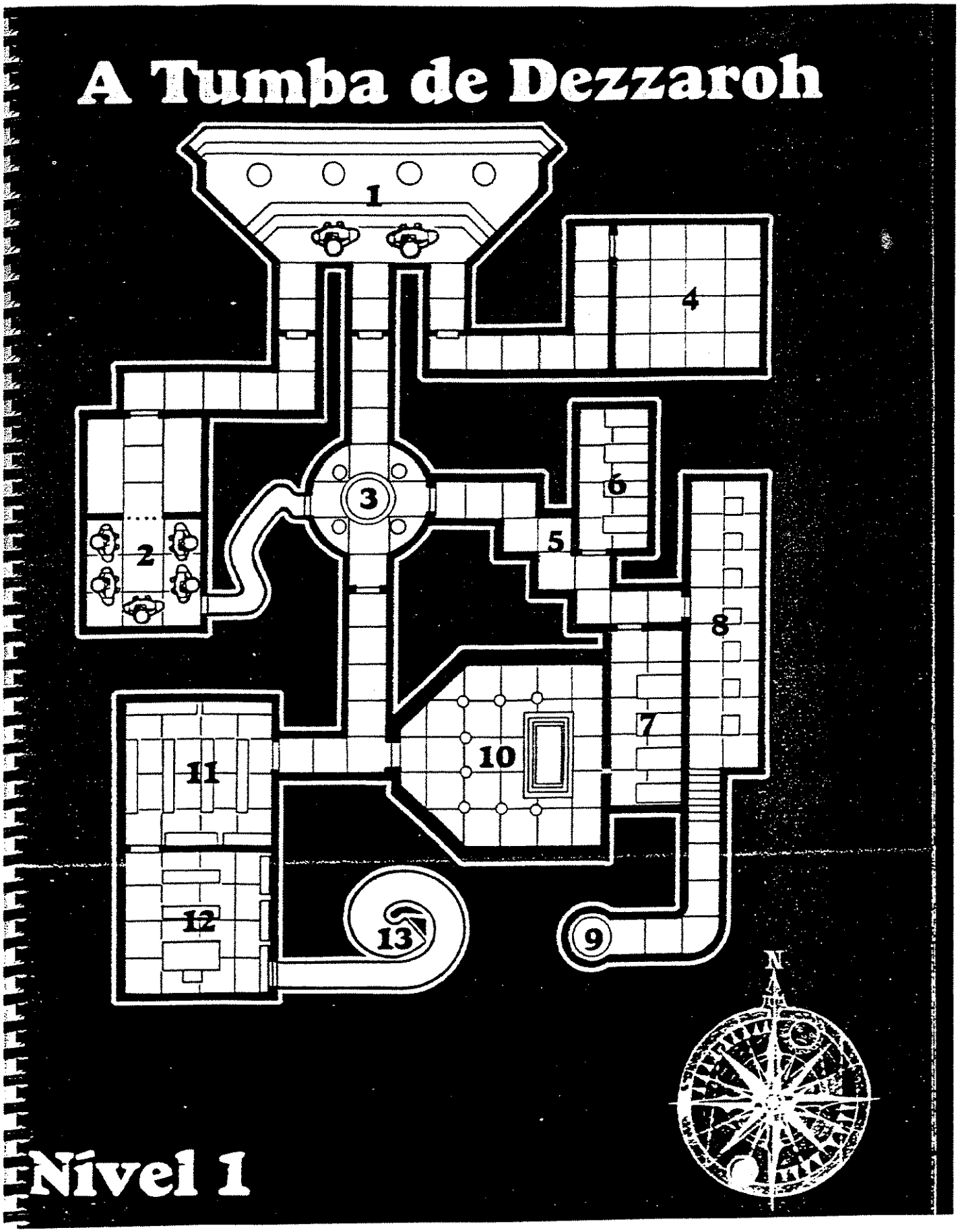
A espada está na tumba de Dezzaroh, um sacerdote que prometeu zelar pelo descanso de seu amigo. Dezzaroh morreu há anos, mas dizem que a tumba é assombrada, guardada pelo fantasma do sacerdote...

1 - **Entrada do Templo**

Depois de quatro dias de viagem, os cinco heróis chegam à porta do templo. Este é o local onde a aventura tem início. Comece descrevendo o lugar para os jogadores:

A tumba fica cravada em um penhasco. Um lance, de escadas leva à entrada, onde quatro grandes, colunas de pedra vão do chão ao teto. Atrás das colunas estão três corredores; entre eles, duas estátuas de pedra. As estátuas lembram duas sentinelas com cabeça de chacal e espadas em punho.

Você não precisa repetir o texto palavra por palavra, feito papagaio! Apenas conte a história como achar que deve.


A Tumba de Dezzaroh
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
N
Nível 1

Os três corredores são as únicas entradas para a tumba. Assim os heróis entram em um deles, os outros dois se fecham e abrem apenas meia hora depois. As duas estátuas são comuns, e não vão se mexer ou atacar os personagens (mas devem deixá-los um pouco assustados...).

Dentro da tumba não há iluminação. Como todos os corredores e salas estão escuros, só descreva os aposentos para os jogadores se eles tiverem consigo alguma fonte de luz, como tochas ou magia. Os corredores têm 3m de altura e I,5m de largura, a menos que o texto diga o contrário.

2 - **Sala dos Inimigos Vencidos**

Logo depois da porta segue um corredor com paredes cheias de esculturas bizarras. O corredor segue por mais alguns metros até uma sala maior, onde cinco estátuas ameaçadoras vigiam a porta.

Assim que entram na sala, uma grade desce do teto e bloqueia a passagem, aprisionando vocês.

Esta sala é, na verdade, uma armadilha para ladrões de túmulos. A grade pode ser erguida por alguns personagens juntos, se sua Força somada chegar a 40 ou mais, e se conseguirem um resultado 40 ou mais em 1 d 100.

Caso consigam levantar a grade e sair, os heróis devem enfrentar outro perigo: seis pequenos buracos nas paredes começam a disparar um dardo por rodada, que causam I d6 de dano cada. Um personagem pode fazer um teste de Agilidade para se esquivar de cada dardo.

Dentro da sala existe uma porta secreta que leva à Sala de Purificação (área 3). Ela só pode ser encontrada se os jogadores procurarem por ela; Tasloi e Talehthiea podem fazer testes de Percepção para notar a porta casualmente. O *Mestre* deve fazer esse teste secretamente, cada vez que cada um desses personagens passa perto da porta.

3 - **Sala de Purificação**

No centro desta sala circular existe uma pequena piscina, com um metro de largura e dois palmos de profundidade. Ainda resta um pouco de água escura, com insetos estranhos nadando nela. Quatro pilares de granito estão à volta da piscina. Existe uma porta de madeira ao sul e outra à leste.

Pinturas nas paredes mostram um guerreiro empunhando uma espada e enfrentando um exército de criaturas negras.

Se algum jogador tiver a (estúpida) idéia de beber a água escura da piscina, terá que fazer um teste de Constituição. Se falhar, ficará doente; perderá 1 d6 Pontos de Vida e fará todos os seus testes com uma penalidade de -20% até o final da aventura.

Existe aqui uma porta secreta que leva à Sala dos Inimigos Vencidos. Ela só pode ser encontrada se os jogadores procurarem por ela. Tasloi e Talehthie podem fazer testes de Percepção para notar a porta secreta apenas passando por ela. O *Mestre* deve fazer esse teste secretamente, cada vez que cada um desses personagens passa perto da porta.

4 - **Sala das Oferendas**

Nesta sala existem várias caixas jogadas e amontoadas. Poucas estão inteiras, restos de madeira podre e pregos enferrujados estão espalhados pelo chão. Sujeira e detritos forram o lugar até quase à altura dos joelhos.

Nesta sala eram guardadas as oferendas trazidas por aqueles que vinham visitar a tumba, quando ela ainda era um templo. Entre as caixas estão escondidos 2 *kobolds*[3], que atacam os jogadores.

Uma rede cairá sobre os heróis assim que entrarem na sala. Aqueles que passarem em um teste de Agilidade conseguem se desviar da rede e descobrem as criaturinhas entre as caixas. Os que ficarem presos na rede podem se soltar em três rodadas, mas nesse tempo não podem atacar nem se defender. Os *kobolds* atacam com pequenas lanças e atirando pedras que carregam nos bolsos. Cada um tem três pedras.

[3] Kobolds são pequenas criaturas com braços e pernas longos, magras e com cabeça de cachorro. São covardes e sempre evitam lutar, a não ser que estejam famintos, encurralados ou que vejam algo de valor. Preferem usar armadilhas para imobilizar e roubar suas vítimas.

5 - **Corredor**

Este corredor é um pouco inclinado, subindo para um andar superior. Depois de algumas voltas sinuosas, ele termina em uma pesada porta de madeira.

No corredor existem duas portas secretas que levam para as salas 6 e 7, e só podem ser encontradas se os jogadores procurarem por elas. Tasloi e Talehthiea podem fazer testes de Percepção para notar as portas ao passar por elas.

6 - **Quarto Secreto**

Aqui é onde os sacerdotes dormiam, quando a tumba ainda era um lugar santo e habitado. Quatro camas de madeira estão colocadas uma ao lado da outra, como se esse aposento fosse um quarto coletivo. O quarto tem um pequeno baú, que está encostado na parede, ao lado da porta. Os *kobolds* da área 4 não encontraram esse aposento, por isso ele está intacto.

O baú está trancado, podendo ser aberto se Tasloi utilizar a perícia Arrombamento. Ele também pode ser aberto sofrendo 7 pontos de dano, pois está podre. Dentro do baú há apenas roupas velhas e podres, e algumas moedas de cobre, quase sem valor.

7 - **Quarto Secreto**

Este é outro aposento onde os sacerdotes dormiam. Quatro camas alinhadas e um baú são os únicos móveis deste aposento. Um pouco de palha está jogada no chão, ao lado das camas. Os *kobolds* da área 4 também não encontraram esta sala ainda.

Se os jogadores procurarem alguma pista (e se passarem em um teste de Percepção), você pode dizer que perto do baú há menos sujeira que no resto do quarto. Na verdade, atrás do baú há um buraquinho de onde se pode ver a área 10. Esse buraco não pode ser visto pelo outro lado, a menos que o observador saiba de sua existência.

O baú está destrancado. Dentro dele só há roupas sujas e apodrecidas.

8 - **Sala dos Sarcófagos**

Nesta sala comprida estão os restos mortais dos antigos sacerdotes deste templo. Seus corpos estão mumificados e colocados em vários sarcófagos nas paredes - alguns entreabertos, exibindo seu sinistro conteúdo. Os antigos seguidores de Dezzaroh foram sepultados aqui. No outro lado da sala, passando pelos esquifes, fica uma escada que sobe em direção a uma sala escura.

Uma armadilha foi preparada aqui para afugentar os ladrões de tumbas. Assim que mais de um jogador entra na sala, um mecanismo faz com que os cadáveres pareçam se mexer, como se estivessem saindo da suas tumbas. Se Vladislav fizer um teste de Necrologia, vai perceber que os "zumbis" são falsos.

9 - **Fossa**

No final do corredor, logo após um pequena escada, está um profundo buraco com um metro de diâmetro. Não se consegue ver o fundo e nem ouvir nada.

Este buraco era usado para se livrar do lixo e sujeira do templo. Se alguém jogar uma pedra, poderá ouvirá o som. Se algum jogador tiver a idéia realmente idiota de pular dentro do buraco, perderá 4 Pontos de Vida devido à queda e ficará preso. A fossa tem dez metros de profundidade, e será preciso uma corda com esse comprimento para tirar dali o infeliz.

10 - **Salão Principal**

Neste enorme salão eram feitos os rituais, dos sacerdotes. Entre pilastras, no alto de um pedestal, está um caixão decorado com estranhos sinais e um símbolo dourado no centro. Ao lado do pedestal estão dois castiçais prateados. Nas paredes, pinturas mostram os feitos de um homem vestindo roupas brancas e um elmo prateado.

Duas estátuas, semelhantes à figura de branco, estão recostadas nas paredes esquerda e direita. Cada uma segura uma enorme maça.

Este é o salão principal do templo, onde as cerimônias mais importantes eram realizadas. As pinturas nos muros mostram os feitos de *Dagoban*, deus patrono de Dezzaroh.

O caixão ornamentado era onde descansava o corpo de Dezzaroh. Se alguém resolver abrir o esquife terá duas surpresas. Primeira: não há nenhum corpo lá dentro. Segundo: as estátuas começam a se mexer e atacam os personagens ...

As estátuas atacam qualquer um a menos de 3m do caixão - quem se afastar não será mais atacado. Elas são imunes a magias. Flechas, facas arremessadas e outras armas de projétil causam apenas um ponto de dano. Lentas, as estátuas não podem atacar e bloquear na mesma rodada; ou atacam ou defendem.

11 - **Biblioteca de *Dagoban***

Esta sala quadrada está forrada de prateleiras cheias de livros. Estantes enormes ficam no meio desta sala.

Personagens que sabem ler podem encontrar nos livros desta biblioteca a saga de *Dagoban* para derrotar as criaturas das trevas, os feitos de sacerdotes famosos, os ensinamentos da sua fé, contos de *Dagoban* para crianças e muitos outros, todos tendo o Iluminado como assunto. No lado sul da sala está uma porta que leva à outra biblioteca.

12 - **Escritório de Dezzaroh**

Outra biblioteca existe além da porta no fundo da sala anterior. Aqui não há tantos livros e pergaminhos. Existe até mesmo espaço para uma escrivaninha, com uma cadeira e um banquinho.

Nesta sala estão os diários de Dezzaroh. Aqui o sacerdote guardou todos os seus pensamentos, escritos em pergaminhos, livros e folhas de couro soltas.

Dentre tudo o que está escrito, as únicas informações de interesse para os jogadores falam sobre como Dezzaroh conheceu *Morkh Amhor*. O herói salvou a vida de Dezzaroh várias vezes, e o sacerdote teve poucas oportunidades para mostrar a sua gratidão. Ao saber da morte do seu grande amigo, ele prometeu guardar os seus restos mortais com a honra e a glória merecidas. Um dos trechos diz o seguinte:

"Essas serão as minhas últimas palavras, eu creio. Estou velho e doente, o meu caminho neste mundo está próximo do final. Mas não me entristeço. São os desígnios de Dagoban. Ele sabe como deve reger o universo.

Mas meu último desejo será satisfeito, Ah, sim! Em uma visão, meu mestre surgiu e disse que minha vontade seria cumprida. Vou cuidar de meu templo, transformado em cripta para meu amigo Morkh Amhor, o grande herói de todas as eras.

Este será meu dever final. Velar pelo grande herói. Para impedir que infiéis e profanadores perturbem seu sagrado..."

Atrás de uma estante onde só há um livro, está uma passagem secreta. Ela só pode ser encontrada se os jogadores procurarem por ela. Tasloi e Talehthiea podem fazer testes de Percepção para notar as portas ao passar por elas.

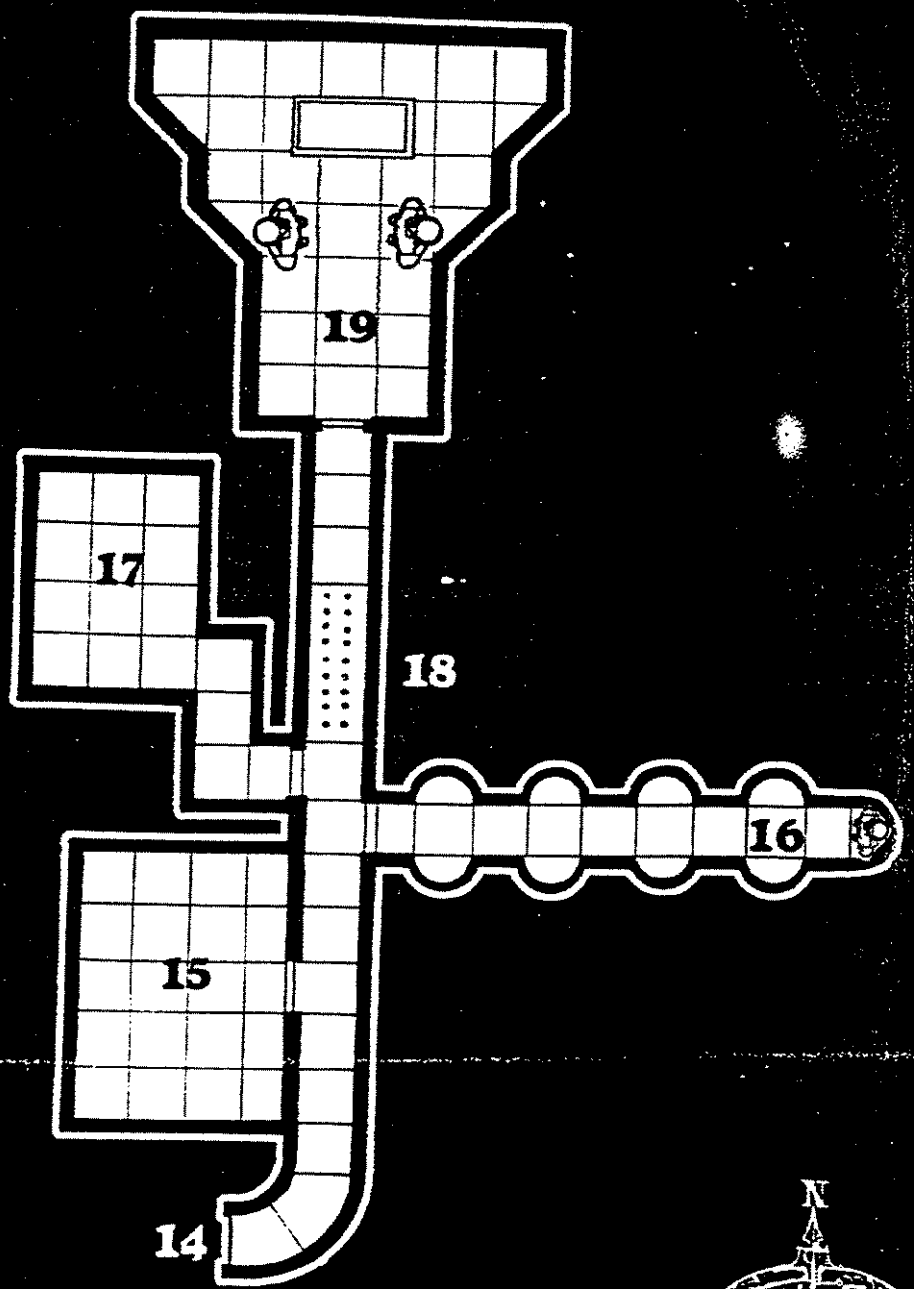
13 - **Passagem para as Criptas**

Atrás da porta secreta, uma longa e sinuosa escada se desenrola para o fundo da montanha. Cada degrau foi escavado na própria pedra. Nas paredes, várias cenas apavorantes e símbolos grotescos foram entalhados do começo ao fim.

Tanto Vladislav como Talehthiea vão reconhecer os símbolos; são runas protetoras para impedir que espíritos malignos entrem naquele lugar (ou saiam dele!).

A escada desce para o Nível 2, onde está a cripta de *Morkh Amhor*. As inscrições nas paredes dizem que coisas horríveis vão acontecer com os profanadores de túmulos (*Mestre*, invente várias maldições bem "cabeludas" para assustar os jogadores), mas nenhuma delas acontece; é apenas para assustar!

A Tumba de Dezzaroh



Nível 2

14 - **Corredor**

Um corredor se estende até onde a vista alcança. Nas paredes, a cada três metros, há suportes vazios para tochas. O chão é revestido de grandes pedras, cortadas em quadrados. O teto também. Vocês conseguem ver uma porta à esquerda e uma outra mais longe, à direita.

Os suportes, que estão a dois metros do chão, não podem ser removidos - mas podem ser usados para segurar as tochas do grupo e deixar suas mãos livres.

As portas, são de madeira e levam às áreas 15 e 16. Estão trancadas. Suas fechaduras podem ser abertas (com a perícia Arrombamento de Tasloi) ou as portas podem se destruídas, bastando causar 20 pontos de dano em cada uma.

15 - **Sala Demolida**

Ao abrir esta porta vocês percebem que a sala está forrada de entulho. As paredes do lado noroeste foram demolidas, há pedras e terra por toda parte. No chão podem ser encontrados alguns esqueletos de ratos e outros animais pequenos.

Se os jogadores ficarem mais de três rodadas nesta sala (mais ou menos meio minuto), a criatura responsável pela demolição da parede aparecerá, levantando-se dos escombros. Um escorpião gigantesco - e muito faminto - atacará os jogadores.

Este monstruoso escorpião tem 2,5m de comprimento (mais a cauda). Ele ataca duas vezes em cada rodada com as pinças, e uma vez a cada duas rodadas com o ferrão na cauda. Um personagem atingido pelo ferrão deve fazer um teste de Constituição; se falhar, sofre mais 2d8 pontos de dano devido ao veneno.

16 - **Salão das Almas**

Aqui um corredor se estende por mais de dez metros. A cada metro há placas de madeira em cada parede. São oito placas ao todo, cada uma do tamanho de uma pessoa. No final do corredor está uma figura mumificada, sentada em um trono, segurando uma espada brilhante.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

As placas de madeira são portas, mas sem fechaduras. Elas não podem ser abertas. Caso sejam destruídas (cada uma pode ser derrubada com 40 pontos de dano), cada porta vai revelar uma pequena câmara contendo o esqueleto de um guerreiro. Esse esqueleto é um morto-vivo, e vai atacar assim que porta for aberta.

A múmia no final do corredor é inofensiva, e não ataca. Mas se os aventureiros tocarem em sua espada, todas as portas giram e revelam seus respectivos soldados esqueletos - que bloqueiam a saída e atacam os jogadores. A múmia e a espada eram apenas outra armadilha.

Os esqueletos usam armaduras de couro e espadas longas. Eles apenas atacam, nunca bloqueiam ataques.

17 - **Sala do Tesouro**

Atrás da porta, depois um pequeno e sinuoso corredor, está uma sala completamente forrada com moedas de ouro, jóias e pedras preciosas. Uma montanha de tesouros alcança quase o teto. E uma fortuna digna de um rei.

Caso algum jogador pense em encher os bolsos com tesouros (o que poderíamos esperar de Katabrok e Tasloi), o *Mestre* deve lembrar que Abdulla e Talehtheia são contra essa profanação. Se mesmo assim eles tocarem no tesouro, uma enorme serpente com quase dez metros de comprimento emerge das moedas e ataca!

O monstro só ataca aqueles que tiverem consigo alguma parte do tesouro; se a pessoa larga o tesouro, a serpente cessa o ataque e se esconde novamente entre as moedas. O veneno desta serpente é mortal: qualquer personagem mordido por ela vai morrer em 1 rodada se não passar em um teste de Constituição.

18 - **Armadilha no Corredor**

Nesta parte do corredor existe uma armadilha. Quem pisar na área marcada no mapa cairá em um buraco de dois metros e meio, com estacas pontiagudas no fundo. A queda e as estacas causam 2 d6 pontos de dano. Tasloi, que entende do assunto, pode perceber esta armadilha se passar em um teste de Percepção.

19 - A Cripta de Morkh Amhor

Uma enorme sala se revela adiante. Duas estátuas, olhando uma a outra, adornam as paredes laterais. Mais além, sobre um pedestal, um sarcófago ricamente decorado. Há vários castiçais em cada lado do sarcófago, com restos derretidos de velas.

Atrás do esquife há uma enorme pintura, que ocupa toda a parede; ela mostra um guerreiro vestido com uma linda armadura prateada e uma espada com esculturas de dragões em vôo.

A pintura mostra *Morkh Amhor*, o Bravo, com sua espada mágica - a *Destruidora do Mal*. As estátuas não irão atacar os jogadores, pois são estátuas comuns. Assim que um dos jogadores tocar no sarcófago, diga o seguinte:

Vocês ouvem um uivo assustador, um grito de dor muito agudo e lamentoso. Em pleno ar, no meio da sala, surge a imagem transparente de uma pessoa com cabelos compridos e rosto contorcido de dor. A figura se volta para vocês. "Profanadores!", ela diz. "Atrevem-se a perturbar o sono de meu amigo? Vão morrer pelas mãos de Dezzaroh!"

Este é o fantasma de Dezzaroh, que jurou proteger o corpo de seu amigo. Com sua mente perturbada, o fantasma não consegue pensar direito e ataca os aventureiros, acreditando que são profanadores.

Os jogadores podem tentar derrotar o fantasma (o que será bem difícil) ou tentar convencê-lo de que estão em uma missão especial. Se os personagens que estão falando tiverem sucesso em testes de Carisma, o fantasma acredita neles e cessa de atacar. Se qualquer personagem falhar em seu teste, ele continua lutando.

Mesmo que o fantasma pare de lutar, não significa que ele vá entregar a espada *Destruidora do Mal*. Para isso os personagens devem fazer novos testes de Carisma, e o fantasma deve FALHAR em um teste de Força de Vontade.

A espada está escondida dentro do caixão, sobre o peito da verdadeira múmia de *Morkh Amhor*. O fantasma vai exigir que os aventureiros falem com a múmia, peçam a ela a espada, expliquem sua missão. A múmia não vai responder (afinal, está morta!), mas o fantasma costuma tratar seu amigo como se estivesse vivo.

Depois de recuperar a espada, os aventureiros podem sair da cripta sem maiores incidentes. Se eles não encontraram os *kobolds* da área 4, o *Mestre* pode fazer que isso aconteça agora.

Várias pistas no decorrer da aventura revelam a verdade sobre o sacerdote Dezzaroh: obcecado em retribuir tudo o que recebeu do herói *Morkh Amhor*, ele voltou da morte como um fantasma e assombra esta tumba, expulsando os invasores.

O fantasma ataca com seu grito, um uivo sobrenatural que provoca um pavor incontrolável. Todos dentro do aposento devem fazer um teste de Força de Vontade; quem falhar ficará tão apavorado que não conseguirá fazer nada além de fugir ou se esconder, durante 1 d6 rodadas.

O fantasma também pode atacar com suas terríveis garras mágicas. Ele faz dois ataques por rodada e causa 1 d6+3 pontos de dano.

O fantasma não tem substância: armas normais não podem feri-lo. Os aventureiros só poderão ferir Dezzaroh de três maneiras: com fogo (uma tocha pode ser usada como arma, causando 1 d4+1 pontos de dano; o jogador testa sua Destreza como uma perícia); com magias; ou com um ato supremo de força de vontade (antes de atacar, o jogador testa sua Força de Vontade com metade do valor normal: se conseguir, pode usar sua arma normalmente para ferir o fantasma).

O Final da Aventura

A aventura termina quando os personagens saem do templo com a espada *Destruidora do Mal* e levam até onde está o *Destruidor de Mundos*.

Se todos os personagens sobreviveram, o *Mestre* pode recompensá-los aumentando um nível cada um (as Fichas de Personagem dizem como aumentar o nível). Caso algum herói tenha morrido, o jogador poderá usar outro personagem na próxima aventura.

Vitoriosos, vocês rumam para a caverna onde dorme o terrível Destruidor de Mundos. Ele deve medir quinze ou vinte metros de comprimento, com escamas pelo corpo, presas maiores que uma pessoa e garras maiores ainda!

Ao cravar a espada mágica no corpo da criatura, a Destruidora do Mal e o monstro começam a brilhar. Vocês se afastam e conseguem ver a imagem de um gigantesco guerreiro levantar o corpo do monstro e atirá-lo em direção aos céus. O gigante olha para vocês e agradece respeitosamente sem dizer uma palavra. Em seguida brilha como um pequeno sol e desaparece.

O mundo não será mais destruído. Graças a vocês. E alguma ajudazinha.