UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

EDUARDO RIBEIRO FRIAS

Jogo das Representações (RPG) e Aspectos da Moral Autônoma

São Paulo

2009

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

EDUARDO RIBEIRO FRIAS

Jogo das Representações (RPG) e Aspectos da Moral Autônoma

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Lino de Macedo

São Paulo

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Frias, Eduardo Ribeiro.

Jogo das representações (RPG) e aspectos da moral autônoma / Eduardo Ribeiro Frias; orientador Lino de Macedo. -- São Paulo, 2009. 109 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Jogos 2. Role-playing game (RPG) 3. Piaget, Jean, 1896-1980
4. Epistemologia genética 5. Desenvolvimento moral 6. Cooperação
I. Título.

HQ782

FRIAS, Eduardo Ribeiro

Jogo das Representações (RPG) Aspectos da Moral Autônoma

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A todos aqueles que participaram da construção deste trabalho.

A todos aqueles que, de algum modo, venham a fazer uso dele.

AGRADECIMENTOS

A Lino de Macedo, cuja dedicação não cabe na palavra *orientador*, mais que um professor, um mestre de luminosidade inigualável e de profundo saber, sempre dedicado ao entendimento do sistêmico e do complexo, que parecem fáceis em suas palavras, por sua devoção e paciência, por seu ser de afeto incondicional sem par.

A minha mãe Iyakemi e a meu pai Rubens, aqui evocados também em memória de nossos ancestrais, pela vida, berço dos possíveis, por seu incentivo e pelo apoio constante durante este percurso.

A meu filho Samuel, meu melhor fruto, amor que me move, aqui trazido como representante de todo porvir, de todo vir a ser.

Às Doutoras Maria Thereza Costa Coelho de Souza e Marilene Proença Rebello de Souza, pela apreciação acurada deste trabalho e por suas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos meus queridos colegas do grupo de orientação, Alexandre Giannico Borges, Ana Luiza de Almeida Console Andreotti, Ana Ruth Starepravo, Francine Guerra de Luna, Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia, Maria Carolina Villas Bôas e Paula de Souza Birchall, por suas contribuições indispensáveis à realização deste trabalho, por sua amizade e participação na construção do saber coletivo.

A CAPES, pelo apoio e pelo subsídio que tornaram viável a realização desta pesquisa.

A todos os representantes do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, professores que compartilharam conosco seus conhecimentos, colegas e amigos que compartilharam conosco o espaço, o tempo e a alegria de trilhar este caminho, bem como aos representantes das secretarias e da biblioteca que nos assistiram e aos demais funcionários, por sua dedicação silenciosa e muitas vezes invisível.

RESUMO

FRIAS, Eduardo Ribeiro. **Jogo das representações (RPG) e aspectos da moral autônoma.** 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

O objetivo do presente estudo, fundamentado na Epistemologia Genética de Jean Piaget (1932-1994), foi averiguar se o *Roleplaying Game* (RPG), também denominado Jogo das Representações, constitui recurso favorável ao desencadeamento de atividades relacionadas à cooperação e à capacidade de negociação, entendidas como próprias do desenvolvimento da moral autônoma. Por considerar que nesse jogo tais elementos acham-se imbricados na participação dos jogadores e em sua capacidade de solucionar problemas, foram explorados também esses aspectos, visando o enriquecimento da discussão dos resultados. Os dados analisados foram coletados no contexto de pesquisa desenvolvida em 2003 e 2004, nas dependências de um Centro Educacional Unificado (CEU), na zona sul da capital de São Paulo por uma equipe de pesquisa composta de um pesquisador, um auxiliar de pesquisa e dois mestres de jogo. Na ocasião os objetivos do trabalho foram outros. Dos 12 encontros do grupo de 7 participantes, todos do sexo masculino, com idades entre 11 e 27 anos, 9 foram dedicados a sessões de RPG, a primeira das quais preparatória. Os recursos e instrumentos de coleta de dados incluíram, além do registro em áudio e vídeo e da observação das sessões de jogo, entrevistas realizadas no início e no final do processo. Para a finalidade da presente pesquisa os dados foram submetidos a uma nova leitura, agora sob a ótica das relações entre o RPG e aspectos da moral autônoma. Foram utilizadas como categorias de análise as capacidades de cooperação e negociação e como a participação dos jogadores e sua competência para solucionar problemas. As análises realizadas permitiram concluir que o RPG mostra-se útil como recurso para a mobilização da cooperação e da negociação, aspectos da moral autônoma, e para a atuação em grupo e para o exercício da resolução de problemas. Com isto verifica-se que, como afirmara Piaget (1932/1994), a cooperação é de fato um princípio ético e moral e dispõe de um método que pode ser desenvolvido utilizando-se recursos adequados para isto.

Palavras-chave: Jogos, Role-playing Game, RPG, Jean Piaget, Epistemologia Genética, Desenvolvimento Moral, Cooperação.

ABSTRACT

FRIAS, Eduardo Ribeiro. **Roleplaying game (RPG) and aspects of autonomous morality**. 2009. 109 p. Dissertation in Master's Degree – Psychology Institute, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

This dissertation is based on Jean Piaget's Genetic Epistemology (1932/1994). The main objective of this study was to ascertain whether the Role-playing Game (RPG), also known as Game of Representations, constitutes a helpful resource to the unleashing of activities related to cooperation and capacity for bargain. These two aspects can be considered peculiar to the development of autonomous morality, and they are imbricate in the players' participation in game and their ability to solve problems. Therefore were looked aiming to assess the data in a more dense perspective. The data used for analyses were first collected in a Unified Educational Centre (CEU – Centro Educacional Unificado) in the south side of São Paulo city in 2003/4 within the scope of a previous research. The researching team comprised one senior researcher, one assistant and two game masters. Were performed twelve meetings with a group of seven participants, all of them males between 11 and 27 years-old. Nine of those meetings were dedicated to RPG workshops. The first one was a preparatory meeting. To collect data were is used audio and video recordings and also observation and interviews at the beginning and at the end of the whole process. In order to serve the purpose of the present study, the data was submitted under the bias of the relationship between RPG and aspects of autonomous morality. The concepts of cooperation, capacity for bargain and ability to solve problems were used as analytic categories. The conclusion of this study is RPG is in fact a helpful resource for the mobilization to exercise the cooperation and capacity for bargain as aspects of autonomous morality, and to exercise teamwork and problem-solving abilities as well. Thus were possible verified Piaget's (1932/1994) conclusion that cooperation is much more than a moral and ethical principle. Cooperation is a skill that can be developed as method with adequate resources to do so.

Key words: Games, Role-playing Game, RPG, Jean Piaget, Genetic Epistemology, Moral Development, Cooperation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – O JOGO DAS REPRESENTAÇÕES.....	17
1.1 Apresentação.....	17
1.2 Duas classificações possíveis ao RPG.....	24
1.2.1 RPG e a classificação de Roger Caillois.....	24
1.2.2 RPG e as estruturas de jogos de Jean Piaget.....	28
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS DA MORAL AUTÔNOMA.....	33
2.1 Consciência e prática das regras.....	33
2.2 Teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral.....	37
2.3 Jogo das representações e aspectos da moral autônoma.....	39
CAPÍTULO 3 – REVISÃO DA LITERATURA.....	44
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....	54
4.1 Retomando algumas questões epistemológicas da Psicologia.....	54
4.2 Situando a presente pesquisa no âmbito das pesquisas qualitativas.....	56
4.3 Objetivos.....	58
4.4 Local da coleta de dados.....	58
4.5 Participantes da pesquisa.....	59
4.6 A equipe de pesquisa.....	60
4.7 Material utilizado.....	60
4.8 Recursos e instrumentos de coleta de dados.....	61
4.8.1 Entrevistas.....	62
4.8.2 Gravações em áudio e vídeo.....	62
4.8.3 Registro em planilhas.....	63
4.9 Procedimento de coleta de dados.....	63
4.9.1 Período antecipatório.....	64
4.9.2 Primeira etapa – composição do grupo de jogadores.....	64
4.9.3 Segunda etapa – realização das sessões de jogo.....	65

4.9.4 Terceira etapa – retrospectiva das sessões e encerramento.....	65
4.10 Procedimento de análise de dados.....	66
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS.....	68
5.1 Apresentação dos jogadores.....	68
5.2 Apresentação das personagens.....	70
5.3 Análise de dados.....	72
5.3.1 Cooperação e capacidade de negociação.....	73
5.3.1.1 Cooperação.....	73
5.3.1.2 Capacidade de negociação.....	79
5.3.2 Participação e capacidade de solucionar problemas.....	81
5.3.2.1 Participação.....	81
5.3.2.2 Capacidade para solucionar problemas.....	84
5.4 Síntese dos resultados.....	86
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – RPG e as categorias de jogo propostas por Caillois.....	27
Quadro 2 – RPG e as categorias de jogo propostas por Piaget.....	32
Quadro 3 – As morais heterônoma e autônoma segundo Piaget.....	38
Quadro 4 – Jogo das Representações e aspectos da moral autônoma.....	42
Quadro 5 – Categorias de análise e aspectos da moral autônoma.....	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas do grupo por sessão...	74
Figura 2. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de DIO.....	75
Figura 3. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de FEL.....	76
Figura 4. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de FER.....	76
Figura 5. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de JOR.....	77
Figura 6. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de LEA.....	77
Figura 7. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de ODA.....	78
Figura 8. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de WIL.....	78
Figura 9. Gráfico da somatória de disputas e desentendimentos por sessão.....	80
Figura 10. Gráfico da somatória das jogadas realizadas pelo grupo em cada sessão....	83
Figura 11. Gráfico dos percentuais de tempo utilizados pelos jogadores nas sessões...	83
Figura 12. Gráfico da somatória das soluções de problemas por sessão.....	86

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEI – Centro de Educação Infantil
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU – Centro Educacional Unificado
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
ESALQ – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH-USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
IGC – Instituto Guatambu de Cultura
IP – USP – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
ONG – Organização Não Governamental
PROCAM – Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PSA – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
PSE – Departamento de Psicologia Experimental
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIICUSP – Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo
RPG – *Roleplaying Game*
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Durante a juventude tive a oportunidade de acumular, ao longo de dez anos, experiências com o teatro amador e profissional, atuando tanto na condição de ator como na de diretor. Tais experiências desdobraram-se em novas aquisições e práticas, com a aprendizagem de dinâmicas de grupo, inicialmente utilizadas para a formação de atores e adaptadas posteriormente, durante meu curso de graduação em Psicologia, a fim de eliciar observáveis para leituras psicológicas. Dinâmicas que antes permitiam o aprimoramento de expressões e competências junto a atores iniciantes no teatro, foram adaptadas de modo a permitir a observação de atributos dos sujeitos, como criatividade, iniciativa e confiança, entre outros em intervenções psicológicas junto a grupos.

Com as experiências proporcionadas pelo teatro e pelas dinâmicas de grupo, conheci durante a graduação o Jogo das Representações (RPG), no qual identifiquei a possibilidade de conciliação com minhas vivências prévias, além de observar seus potenciais imagético, simbólico e analógico, entre outros.

Instigado pelo assunto, aprofundi o contato com o jogo e seus componentes, na posição de jogador (que, de fato, é a minha preferida), quando integrei dois grupos com regularidade semanal, um em sucessão ao outro, jogando aventuras longas com, respectivamente, seis meses e algo próximo a quatro anos de duração. Utilizei para tal duas personagens, que me permitiram aprender sobre sua constituição e uso, além de proporcionar a vivência desses outros.

Conforme meu envolvimento com as personagens e os encontros com grupos, fui passando de jogador a estudante das regras, dos universos e rudimentos do RPG, para em seguida, me tornar criador de aventuras próprias, bem como adaptar contos já prontos e mitos para a finalidade de jogo, vivenciando então a posição de mediador junto a grupos, ou indivíduos, com os quais atuei como mestre de jogo.

Motivado por essas experiências, em 1998 realizei a monografia de conclusão de curso de graduação intitulada “A possibilidade de utilização do *Roleplaying Game* no processo de psicoterapia” (FRIAS, 1998), onde abordei conceitualmente algumas características desse jogo, tratando de seus componentes e correspondências com o plano psicológico, de sua plasticidade e da viabilidade de sua utilização adaptada como recurso complementar, com finalidades e aplicações clínicas, educacionais e organizacionais.

A partir disso, ao longo de anos de atuação profissional na zona de interface entre a Psicologia e a Educação, junto a jovens e adultos, utilizei o Jogo das Representações como recurso auxiliar em processos clínicos e educacionais, visto que este desencadeia atividades que repercutem na aprendizagem e no desenvolvimento.

No atendimento clínico, e em acordo com os clientes que se mostraram interessados em utilizar este recurso como parte de seus processos terapêuticos, busquei identificar e utilizar contos e mitos, selecionados de acordo com as questões pessoais postas pelos pacientes, pelo fato de conterem histórias já prontas, nas quais estavam designados não só os arquétipos das personagens centrais e periféricas, como também a trama e sua sequência, com seus conflitos e superações possíveis.

E, no plano da Educação, ao atuar profissionalmente como coordenador e professor em cursos realizados por organizações do terceiro setor, voltados para a capacitação profissional de jovens, utilizei o RPG com subgrupos de alunos interessados, na qualidade de atividade extracurricular, em encontros fora da grade horária dos cursos. O objetivo consistia em promover, por meio de atividades lúdicas, o estudo e a prática de alguns conceitos de disciplinas como Português, Matemática, Geografia e História, além de competências pessoais, como leitura, criatividade, capacidade de expressão e outras.

Nessas ocasiões empreguei aventuras elaboradas por mim, com duração média de dez encontros de quatro horas, nos quais os alunos criavam suas próprias personagens e, mantendo fidelidade aos atributos das mesmas, realizavam suas jogadas livremente e sem interrupções, sendo nesse contexto a narrativa constantemente construída na relação dialética com os jogadores, adaptando-se aos feitos das personagens.

Ainda envolvido com projetos sociais e ambientais promovidos por entidades do terceiro setor, entre 2003 e 2004 tive a oportunidade de investigar melhor o potencial educacional desse recurso, com a realização da pesquisa “*Roleplaying Game* e inclusão social: fatores psicológicos e educacionais” (FRIAS, 2004), da qual parte dos dados foi retomada para análise sob a nova ótica proposta por este estudo, no contexto da pós-graduação.

Posteriormente, em projetos sociais destinados ao acompanhamento de jovens em conflito com a lei e sob medidas sócio-educativas em meio aberto, fui levado a refletir sobre a formação do sujeito moral como parte importante do processo educacional. Passei então a questionar métodos de otimização de oportunidades e recursos complementares, que aparentavam ser capazes de integrar as atividades de ensino próprias da educação formal.

Com estes questionamentos, e tendo ingressado no programa de pós-graduação, em 2007, fez-se nova oportunidade para o exame do jogo, desta vez em relação a aspectos da

moralidade humana e, com o suporte do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, representado pelo Prof. Dr. Lino de Macedo, que acolheu a presente proposta, tornando-a assim uma produção não mais pessoal, mas coletiva, quando passamos a contar não só com suas orientações, como também com as contribuições oriundas de outros professores e de colegas do IPUSP.

Agora em consonância com métodos de produção coletiva do conhecimento científico, e de modo coerente com as inquietações apresentadas, nos debruçamos sobre potenciais e características intrínsecas ao RPG, com a proposição do presente estudo, a fim de analisar o jogo em sua relação com alguns dos aspectos da moral autônoma, conforme os postulados da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1932/1994), tendo em vista que desencadeia por suas características, entre outros elementos, constantes negociações e comportamentos cooperativos.

Destacamos assim como principal motivador para a realização do trabalho aqui apresentado o intuito de, através da averiguação conceitual do RPG e da releitura de dados anteriormente coletados, contribuir com a proposição de meios auxiliares e favoráveis à realização de atividades imbricadas a aspectos do desenvolvimento moral na perspectiva de Jean Piaget (1932/1994).

O presente estudo retoma, sob novo olhar e com nova análise, parte dos dados de campo brutos que foram obtidos durante a realização da pesquisa “*Roleplaying Game e inclusão social: fatores psicológicos e educacionais*” (FRIAS, 2004), coletados entre os anos de 2003 e 2004, com 7 usuários da biblioteca de um Centro Educacional Unificado (CEU) situado na zona sul de São Paulo, por ocasião de sua inauguração e nos meses que a sucederam. Tal investigação teve por objetivo averiguar se determinadas características do Jogo das Representações – na época utilizado como recurso de intervenção educacional e de promoção cultural – seriam favoráveis à prática de competências pessoais e à aprendizagem, de modo a contribuir para a ampliação das perspectivas de inclusão social dos participantes.

Os dados foram registrados com apoio de uma equipe de trabalho, constituída pela aliança entre diferentes organizações: o Instituto Guatambu de Cultura (IGC), Organização Não Governamental (ONG) na qual atuamos, em parceria com a *Lvdvs Culturalis*, ONG que organiza cursos de formação de mestres de jogos, congressos e eventos relacionados ao RPG. Essa investigação contou também com a participação da Editora Devir, que apoiou financeiramente o projeto, custeando as despesas com a equipe de trabalho e os materiais

utilizados. E, por fim, atuou como parceira também a Prefeitura Municipal de São Paulo, que forneceu apoio logístico e de divulgação no CEU que sediou a coleta de dados.

A proposta global na qual se inseriu o estudo original, e que veio a justificar sua realização, consistia em levar o Jogo das Representações aos frequentadores das bibliotecas dos CEU(s) no momento de sua inauguração e no semestre subsequente, para sua divulgação através da realização de sessões de jogo, disponíveis gratuitamente a jovens e adultos, que ali se encontravam para jogar sem compromissos maiores. Essa tarefa esteve a cargo da *Lvdvs Culturalis* e de seus mestres, preparados para a condução e a mediação de aventuras de curta duração. O IGC foi posteriormente agregado, imbuído da realização da pesquisa, sendo o processo acompanhado tanto por representantes das duas ONG(s) quanto pelos dirigentes dos CEU(s) e outros representantes do poder público municipal.

Naquele momento analisávamos o potencial do RPG como recurso de intervenção educacional em favor da inclusão social. A interpretação dos dados permitiu constatar a utilidade do jogo no aprimoramento de competências diversas, capazes de contribuir com seu desenvolvimento e ampliando deste modo recursos pessoais para a inclusão social, ou seja, para a inserção dos participantes em instituições de ensino formal ou técnico, sua colocação no mercado de trabalho, ou mesmo para o melhoramento de seus relacionamentos interpessoais. Quanto às implicações para a educação escolar, pudemos observar que as atividades propostas pelo RPG promovem competências como atenção e concentração, além de favorecer a aprendizagem de conceitos de diferentes disciplinas, tais como História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática.

Na realização do presente estudo, uma parte dos dados brutos dessa pesquisa foi retomada, com o novo intuito de realizar considerações conceituais sobre o Jogo das Representações enquanto contexto desencadeante de alguns dos aspectos do desenvolvimento moral, conforme o postulado pela Epistemologia Genética de Piaget (1932/1994). Entre tais aspectos, optamos por priorizar os comportamentos cooperativos e as negociações, que puderam ser observados e registrados durante as sessões de jogo que reuniram os 7 adolescentes e jovens adultos frequentadores da biblioteca do CEU que sediou a pesquisa, agregando também para verificação as categorias de participação e da solução de problemas, por estarem imbricadas as primeiras no RPG.

CAPÍTULO 1 – O JOGO DAS REPRESENTAÇÕES

1.1 Apresentação

O Jogo das Representações (*Roleplaying Game* – RPG), cujas peculiaridades serão apresentadas adiante, é um jogo polêmico. Defendido e difundido por seus adeptos como atividade dinâmica favorável ao entretenimento ou à aprendizagem, foi progressivamente adquirindo diferentes formas de organização e uso. Simultaneamente, em algumas ocasiões, ocupou espaço nas mídias de modo negativo, ao ser associado a casos de homicídio e latrocínio, o que favoreceu a formação de um grupo de contra-partidários.

Não pretendemos realizar aqui uma defesa prévia do jogo, nem esgotar os questionamentos que vêm sendo realizados a seu respeito, e sim observar algumas de suas peculiaridades para averiguar se as atividades a ele relacionadas são prejudiciais ao desenvolvimento do juízo moral ou se, como supomos, mostram-se favoráveis à adoção de atitudes e comportamentos cooperativos. Tal suposição encontra apoio, entre outros elementos, na constatação de que o Jogo das Representações estabelece espaço para a negociação entre pares e propicia oportunidades de cooperação, constituindo um contexto favorável a estes aspectos da moral autônoma, tal como é postulada pela Epistemologia Genética de Piaget (1932/1994).

Notamos que no presente estudo o termo *representações* não está sendo utilizado no sentido de *simulações*, visto que o propósito do jogo não é o de propiciar oportunidades de treino ou de experiência profissional, como nas simulações, e sim o de propiciar oportunidades de *representação de ações*, ou seja, de estimular a experimentação de outros papéis, num plano lúdico e num plano de *performances* teatrais.

Convém também ressaltar que, em se tratando de um estudo acadêmico, o termo *representações* não é aqui empregado de acordo com uma determinada abordagem teórica, mas sim por sua implicação direta com o RPG, no que diz respeito à expressão das personagens no âmbito lúdico. De qualquer maneira, como o conceito de representações comporta vários sentidos, sendo empregado com diversos significados por diferentes

correntes de pensamento, faz-se importante diferenciá-lo do campo conceitual da Epistemologia Genética de Piaget (1932/1994), ou qualquer outra vertente da Psicologia, mantendo referência exclusiva à natureza do jogo de papéis.

Uma vez apresentadas as primeiras considerações, convém, antes de qualquer coisa, apresentar o Jogo das Representações, que estimula pessoas a formarem grupos e a se encontrarem a intervalos regulares, por longos períodos de tempo, não raro atravessando madrugadas, para representarem e vivenciarem suas personagens, em interação com as demais, respondendo constantemente a desafios propostos pelo mestre de jogo.

O RPG surgiu nos Estados Unidos em 1974, com o lançamento do livro “*Dungeons and dragons*”(GYGAX & ARNESON, 1974), em português *masmorras e dragões*: trata-se de um manual influenciado pela obra de John Ronald Reuel Tolkien “O senhor dos anéis” (TOLKIEN, 1955), originalmente publicado em três volumes entre 1954 e 1955. Suas regras governam um universo medieval e mágico, possibilitando criar e desenvolver diferentes aventuras sob a condução de um mestre de jogo. O mestre domina as regras, conhece a seqüência das tramas – visto que as desenvolve – e, de modo narrativo, vai apresentando o enredo, criando aliados e oponentes fictícios, todos sob seu controle e interpretação, e apresentando problemas capazes de mobilizar ações conjuntas para a superação de dificuldades e o enfrentamento de adversários comuns.

Os principais elementos que compõem o RPG são: (1) o **universo ficcional**, que estabelece os parâmetros de uma realidade fictícia, vivida num tempo igualmente fictício, como por exemplo, um passado medieval ou um tempo futurista; (2) a **aventura**, que pode ser individual ou coletiva e de curta, média ou longa duração – um dia, uma semana, meses ou mesmo anos, dependendo do número de encontros do grupo e dos materiais organizados pelo mestre; (3) a **trama**, na qual está contida a essência da aventura e em cujos meandros residem conflitos, inimigos, situações-problema e obstáculos a serem transpostos; (4) o **enredo**, que interliga as personagens, situando-as num espaço-tempo, para que compartilhem uma realidade imaginária, que deve ser vivida de modo cooperativo, dada a necessidade comum de enfrentar e superar situações adversas e personagens competitivas, sob controle do mestre; (5) o **mestre de jogo**, que dotado de capacidade de liderança, bom-senso e domínio das regras, conduz o processo, sendo responsável pela elaboração e pela coordenação dos elementos anteriormente enunciados, compondo e apresentando a trama e os desafios às personagens, jogando simultaneamente contra o grupo e a seu favor; (6) as **personagens**, dotadas de qualidades, defeitos e perícias originais, que vão sendo aperfeiçoados e associados a outros

atributos, novos, ao longo do desenrolar da aventura, de tal modo que durante o jogo algumas habilidades vão se desenvolvendo e outras vão sendo adquiridas.

Para construir suas personagens os jogadores podem se servir de “fichas de personagem” pré-definidas e com atributos diferenciados, que, neste universo, incluem magos, guerreiros e ladrões, ente outras. Ou, com base em livre escolha, cada jogador define a sua personagem com o suporte de manuais e em conformidade com as características escolhidas como “atributos” e registradas na “ficha de personagem”, que determinam habilidades, dificuldades e peculiaridades diferentes.

Na realização de uma ação, ou jogada, como por exemplo passar equilibrando-se por cima de um muro estreito, o jogador primeiro anuncia ao grupo o que pretende fazer, para, em seguida, lançar os dados contra o nível da habilidade relacionada, ou seja, contra determinado valor numérico especificado em sua ficha de personagem neste caso associado à sua destreza.

Se após o lançamento de três dados de seis faces o numeral obtido estiver contido no nível da habilidade anunciada ocorre um êxito na ação; se por outro lado o resultado dos dados ultrapassar este nível ocorre uma falha, por se estar além das competências atuais da personagem.

Ao viver suas personagens o jogador é levado a cooperar e a negociar com o grupo, pois depende dos outros para a superação dos obstáculos e para o enfrentamento de situações inusitadas. Os participantes são, portanto, companheiros, e não rivais, na busca de solução de problemas, no enfrentamento e na superação de situações adversas e de oponentes incidentais da história sob regência do mestre, até que o objetivo final do jogo seja atingido, caracterizando seu término.

Nas grandes aventuras, também chamadas de *campanhas* por sua longa duração, para alcançar o objetivo final é preciso realizar um percurso sob domínio do mestre e, ao longo desse trajeto, superar diferentes etapas de dificuldades propostas. O final do jogo depende da aventura vivida, estando relacionado a um objetivo central que deve ser alcançado, como por exemplo o resgate de uma princesa raptada ou, no caso da aventura por nós utilizada, a destruição de um anel com propriedades mágicas que podem empoderar o mal. Dessa maneira, após a superação de uma série de situações que levam ao contexto, ao ser libertada a princesa, ou ao ser destruído o anel, o jogo termina, com o desafio central enfrentado e vencido.

Diferentes peculiaridades e diferentes interesses presentes – tanto por parte dos jogadores como de suas personagens – exigem negociações constantes entre os participantes para o estabelecimento, ainda que transitório, de acordos grupais. E é muitas vezes em um cenário imaginário hostil e violento que observamos ações de cooperação entre os jogadores e suas personagens. Além disso, é na guerra e nos combates sangrentos, assim como em outras situações de enfrentamento, que ocorrem o treinamento e o aumento das perícias das personagens. Ou seja, a partir dos conflitos de interesses e das guerras fictícias veremos, nessas condições em que a competição se faz presente, o apelo ao desenvolvimento de competências das personagens, assim como a ocorrência de ações em equipe.

Os jogadores de RPG, que incluem pré-adolescentes, jovens e também adultos, agem simultaneamente como atores e roteiristas de um texto não completamente escrito, e utilizam, atualmente, meios diversificados para jogar, sendo os mais comuns os manuais com descrições de universos ficcionais e parâmetros para a criação de personagens pelo preenchimento de fichas-modelo; livros com fichas de personagem já prontas; *softwares*; cartas com conteúdos pré-definidos; e jogos em realidade virtual, entre outros.

No presente estudo apenas nos interessa o jogo que encontra suporte em um manual de regras e em fichas com modelos de personagens prontas, por ser esta uma modalidade bastante difundida e também pelo fato de ter sido utilizada na ocasião do registro de dados em campo. Diante do espectro de possibilidades na época, o manual “O senhor dos anéis: RPG” (LONG, 2002) foi adotado por escolha conjunta entre o pesquisador e o mestre de jogos.

Para favorecer o entendimento sobre o Jogo das Representações, sobre como jogar e sobre o universo de “O senhor dos anéis: RPG” (LONG, 2002), utilizado como base da aventura deste estudo, convidamos o leitor a uma breve incursão. O convidamos a transportar-se para um tempo passado e imaginar-se vivendo em um período medieval. Para prosseguir, é necessário que imagine, nesse outro tempo, um lugar habitado por criaturas mágicas e fantásticas – dragões, elfos, magos, monstros, entre muitas outras – num processo em que a fantasia não encontra limites. O convidamos, então, a escolher uma personagem e identificar-se com ela. Pode ser um esguio ladrão, um mago iniciante, um nobre cavaleiro, ou mesmo um elfo ou um anão, ambos diferentes dos humanos.

Vestindo sua personagem e ainda no contexto imaginado, cabe ao leitor agora apropriar-se das características da personagem escolhida, de seus hábitos, perícias e fragilidades. Cada personagem, a sua maneira, possui competências – como, respectivamente, a furtividade de um ladrão, a força vital e a capacidade de leitura de um mago, o treino em

combate com espada e escudo de um nobre, a pontaria certa de um elfo com a flecha de seu arco ou a prodigiosa e insuperável força física de um anão. Cabe ainda, na mesma ordem, apropriar-se das deficiências de sua personagem – a má índole de um ladrão, a impotência frente às armas brancas de um mago quando esgotado, o código de honra que limita as ações do cavaleiro, o preconceito que afeta a reação de humanos frente a elfos e anões.

Vestido dessa roupagem e conduzido pelo mestre de jogo, agora o leitor é convidado a ingressar em uma taverna e, aí estando, a constituir um grupo com todas as personagens anteriormente descritas. Entrelaçadas por um enredo, essas personagens vêm-se agora diante de uma tarefa comum: resgatar uma princesa raptada de seu reino e obter uma vantajosa bonificação econômica.

Jogando simultaneamente a favor e contra o grupo, o mestre de jogo apresenta situações, problemas e pistas, sempre superáveis pelos recursos atuais do grupo, que conduzem ao enfrentamento de inimigos fictícios, ao combate de monstros, ao desvendar de indícios, evidências e sinais. O grupo vai superando, paulatinamente, as adversidades do percurso para atingir seu objetivo central.

Com diferentes peculiaridades, com diferentes interesses presentes – tanto por parte dos jogadores como de suas personagens – as negociações e as cooperações são desafios que devem ocorrer, mas nos quais, mesmo que momentaneamente, acordos precisam ser estabelecidos. Somando agora aos interesses pessoais um interesse maior, de ordem coletiva, o leitor é convidado, juntamente com sua personagem, a negociar e a lidar com as diferenças e os preconceitos presentes em um grupo heterogêneo como esse que ora imaginamos. Também será preciso aprender novas formas de decisão grupal, pelo menos até o fim da jornada proposta.

Nesse cenário, caracterizado por uma situação de alta competitividade, qualquer pequena falha poderá redundar em morte da personagem. Alertamos que em tais circunstâncias é fundamental considerar os limites físicos da própria personagem, o que implica em evitar ações absurdas, de exposição a riscos, ou desafios aos ditames da razão, como, por exemplo, enfrentar sozinho um grupo de inimigos ou saltar de um penhasco vestindo armadura.

Diante do exposto, o leitor poderá perguntar: num contexto ameaçador como esse, que ações são possíveis para a minha personagem? Ao decidir-me por esta ou aquela ação, como

poderá a minha personagem realizá-las? A resposta a essas perguntas deve contemplar dois aspectos: um referente à ação do jogador e outro referente à ação do acaso.

No que tange à ação da personagem, observemos que, ao elencar ações possíveis e ao eleger algumas entre elas, o jogador deverá considerar dois aspectos fundamentais e complementares: as perícias e fraquezas de sua personagem, de um lado, e as características de seu oponente ou as condições do contexto, de outro. O jogador enuncia ao grupo o que pretende fazer, apoiado nas perícias e ciente das fraquezas de sua personagem. Frente ao avanço de inimigos, enunciará, por exemplo: Agora vou correr até aquelas árvores e me esconder atrás delas! Vou fazer uma magia para construir um muro de gelo que impeça o avanço dos inimigos! Vou atacar o primeiro com um golpe de espada! Vou lançar uma flecha no mais alto! Empunho o meu machado e espero a chegada deles! A cada uma dessas ações corresponde uma perícia, e a cada perícia um escore, ou seja, uma pontuação.

No que tange ao acaso, observemos que em todas as situações acima descritas os dados são rolados logo após ter sido enunciada a ação, seja ela a de fuga, a de prática de magia com gelo ou a de luta com espada, arco e flecha ou machado. O resultado dos dados irá determinar o êxito de cada jogada. Tomando um exemplo, consideremos que o nível de habilidade de um nobre cavaleiro com sua espada seja igual a 13. Após enunciar o uso dessa competência para enfrentar um inimigo armado, o jogador lançará três dados de seis faces, torcendo para obter um valor entre 3 e 13, ou seja, contido em seu nível de competência atual. Desse modo, o resultado dos dados irá determinar o sucesso, ou o fracasso, da ação empregada.

Os valores das perícias, já registrados na ficha da personagem, referem-se aos limites de ação possíveis para cada personagem no momento. Certamente, na realização de uma jogada, o grupo torcerá juntamente com o jogador enquanto ele lança os dados, desejando, como ele, que o inimigo ou adversidade, ora representado pelo mestre, seja vencido, e que a personagem saia ileso desse enfrentamento.

Entretanto, assim como as pessoas por vezes erram, com as personagens ocorre o mesmo. Se o resultado obtido nos dados situar-se entre o 14 e o 18, o jogador e os demais presentes testemunham o fato de uma personagem ser exigida para além de sua competência atual. Isso significa que o golpe do cavaleiro errou seu alvo e ele agora terá que se defender. O oponente, sob regência do mestre, se defende e ataca conforme seus próprios escores, que elaborados e descritos pelo mestre permanecem registrados em pequenas planilhas de uso restrito a este e não disponíveis para os jogadores. Após uma sucessão de ações nessa

dinâmica, o nobre poderá dar fim ao inimigo, enquanto seus companheiros enfrentam, por sua vez e a seu modo, outros inimigos.

Caso a queda dos dados tenha conduzido ao número máximo, igual a 18, isso implicará em uma *falha crítica*, ou um erro grave, com conseqüências a serem estabelecidas pelo mestre ou verificadas em uma tabela, da qual constará algo como “o cavaleiro errou o golpe e prendeu sua espada na árvore próxima ao inimigo, ficando à mercê de seu ataque”. Por outro lado, convém notar que quando o jogador do nobre obtém o resultado 3, de modo inverso ao 18, seu êxito é imediato, como por exemplo com a realização de um único golpe fulminante.

Retornando a nossa personagem, entre os momentos de enfrentamentos diretos, temos ainda que cuidar de sua interpretação em ocasiões de interação, quando, ao conversar com as personagens aliadas, eventuais, ou mesmo inimigas, cada jogador vai lentamente descobrindo, construindo e se apropriando de suas características, como tom de voz, expressões e gestos, de modo que as personagens possam ser representadas. Nesses momentos de interação representada entre as personagens ocorrem negociações, propostas de soluções de problemas, convivência livre, comentários brincalhões e situações divertidas, entre outras.

Para terminar nossa ilustração, agora exigindo menos da colaboração imaginativa do leitor, observamos que o universo de “O senhor dos anéis: RPG” (LONG, 2002) é um dos primeiros do RPG internacional. De fato, os livros de Tolkien, em sua série infanto-juvenil, motivaram a construção dos primeiros universos do RPG e podem ser vistos ou rememorados por quem teve a inefável experiência de assistir a um dos recentes filmes feitos sobre eles. Nesses filmes podemos acompanhar as personagens descritas em ação, com suas representações, tomadas de ação, acertos, erros e colaboração em equipe para o enfrentamento de inimigos fantásticos, até o objetivo final, no caso da série e, por conseguinte, do jogo de nossa pesquisa, destruir o anel de poder perseguido pelas forças do mal para neutralizá-las e libertar os povos da opressão.

Após essa breve incursão no âmbito lúdico do universo ficcional adotado em nossa pesquisa, retornemos ao universo acadêmico e verifiquemos a posição ocupada pelo Jogo das Representações em dois contextos de classificação de jogos.

1.2 Duas classificações possíveis ao RPG

Ao longo da história os jogos foram classificados de muitas maneiras por diferentes autores. Para melhor compreensão do Jogo das Representações, julgamos conveniente identificar a que categorias ele pertence, tomando como propostas de classificação de jogos as elaborados por Roger Caillois (1966/1990) e por Jean Piaget (1945/1975).

1.2.1 RPG e a classificação de Roger Caillois

Em “Os jogos e os homens” [1966] (1990),¹ Caillois reconhece nos jogos uma intenção civilizadora e os considera como resíduos da nossa cultura ancestral, testemunhos de um passado lúdico-corporal pouco conhecido. Esse autor apresenta o jogo como um recurso de distração, um propiciador de momentos de indiferença frente ao rigor da realidade e, simultaneamente, uma fonte de instrução e aprimoramento cultural, intimamente ligada ao meio social, à educação moral e ao progresso intelectual, sendo imprescindível e sempre relacionada à civilização.

O jogo em si é considerado por este autor como um conjunto complexo, uma totalidade fechada com suas peças e seus componentes. Em seu universo ocorre a dialética entre regras e liberdade de escolha. Ele reflete, pois, a civilização e seus limites, dentro dos quais os recursos individuais são utilizados para a vitória. O jogo ensina, enquanto meio de competição que visa à vitória, como concorrer respeitando o oponente, como lidar com as vitórias e como lidar com a frustração das derrotas sem cólera ou desespero. Assim, favorece o autodomínio e traduz e prepara para a lida com as vicissitudes do processo de relacionamento humano, possibilitando oportunidades de treino e de planejamento. Associado ao ócio tem por finalidade propiciar distração em meio ao tédio, gerando prazer através de uma atividade volitiva. De modo diverso do trabalho e da arte, não visa um produto final: é

¹ A data entre colchetes indica o ano de publicação da primeira edição da obra, que será apresentada em sua primeira citação no texto. Nas demais será indicada apenas a data da edição consultada pelo autor.

uma atividade fictícia, que ocorre pelo prazer, pela satisfação de superar ao outro ou a si mesmo, gerando satisfação em contraposição às decepções da realidade.

Para Caillois (1990), o jogo é uma atividade livre e volitiva, delimitada pelo espaço e pelo tempo. É uma atividade incerta, visto que o resultado é imprevisível; improdutiva, já que não gera bens ou riqueza; regulamentada, dado estar fundamentado em regras, convenções e normas. Por fim, é uma atividade fictícia, pois cria outra realidade, paralela à da vida convencional. Após analisar os jogos e realizar pesquisas individuais, o autor propôs classificá-los em quatro categorias, segundo suas características: Jogos de Competição (*agôn*), como futebol e damas; de Sorte (*alea*), como roleta e loteria; de Simulação (*mimicry*), como o faz de conta; e de Vertigem (*ilinx*), como o escorregador e o balanço.

Os Jogos de Competição (*agôn*) têm por características a competição e o combate com igualdade de oportunidades. O confronto visa o triunfo e a rivalidade é estabelecida com base numa qualidade, como por exemplo rapidez ou memória. Incluem-se aqui as provas e os eventos desportivos, do mesmo modo que os jogos de antagonismo, como as damas, o xadrez e o bilhar. A excelência de um domínio em *agôn* somente pode ser alcançada através de treino contínuo, de persistência, de disciplina, de busca de auto-superação e de lida sapiente dos próprios recursos. Os méritos aqui são próprios e a busca é por vencer (superar). Essa modalidade parte do fundamento animal da competição (e da sobrevivência) e articula-se em função de regras e de outras sutilezas exclusivamente humanas.

Os Jogos de Sorte (*alea*) têm início em práticas infantis. A palavra latina *alea* significa *dados*. A utilização do acaso como elemento decisório promove desempates ou define quem deve ser o primeiro a jogar, como por exemplo no par ou ímpar e no cara ou coroa. Sua diferenciação vem a ser constituída por jogos de acaso, nos quais a decisão não depende do jogador. Existe rivalidade, sim, mas a decisão é tomada pela sorte, pelo acaso, ou seja, aleatoriamente. Nessa categoria de jogos incluem-se as roletas e as loterias. O jogador de *alea* é passivo, não faz uso de suas qualidades, apenas aguarda. Cuida-se, opta por se arriscar ou não, tendo muitas vezes como objetivo o lucro. *Alea* não demanda trabalho ou esforço, nem promove o uso de habilidades. Quando muito, desenvolve a capacidade de observar pequenos sinais e indícios. No mais, o acaso resulta somente em graça ou desgraça.

Os Jogos de Simulação (*mimicry*) incluem aqueles que proporcionam uma ilusão temporária à aceitação comum de uma ficção, de um universo imaginário fechado e convencional. Na simulação o jogador assume uma personagem ilusória e seus comportamentos, assume papéis que o afastam de sua própria personalidade com o

mimetismo, através do fingir ser, do imitar. Aqui se incluem as brincadeiras de disfarce, as mímicas, o faz de conta. Há antecipação do desenvolvimento, com a imitação do adulto e de papéis sociais. Uma de suas importantes expressões nas sociedades modernas pode ser observada no carnaval ou no teatro. Em *mimicry* o prazer advém de se fazer passar por outro, o que constitui um treino social, como por exemplo, no treino de papéis de gênero, na medida em que há brinquedos diferenciados para meninos e meninas. A atividade, a imaginação e a interpretação são suas características principais.

Os Jogos de Vertigem (*ilinx*) incluem os de movimentos rápidos, antigravitacionais, que provocam confusão orgânica. A percepção é ludibriada, a consciência lúcida é infringida através de um estonteamento que faz desvanecer a realidade. A sensação passa a ser um fim por si próprio, como ao se rodar em torno de si mesmo, descer um tobogã ou girar num carrossel. Em *ilinx* há gosto pela desordem, ou mesmo pela destruição. Busca-se um estado de atordoamento biológico ou psíquico. Incluem-se aqui brinquedos como o escorregador, a balança, práticas como a dança, o gosto pelos automóveis e sua velocidade, assim como pelos parques de diversão. Sua finalidade é promover a experiência de desorganização dos sentidos, de exposição a perigos e a horrores. A *ilinx* também proporciona espetáculos.

Os jogos de azar – ou de acaso – constituem uma categoria exclusivamente humana, envolvendo capacidades de abstração, especulação, memória, observação, reflexão e previsão, entre outras, qualidades estas não acessíveis aos animais. Através dos sistemas de regras, também unicamente humanos, incluindo a busca ideal pela igualdade para o jogo, temos que os jogos permitem organizar as regras do meio exterior, normalmente complexas e confusas.

Estabelecendo algumas relações entre *agôn* e *alea*, temos que em *agôn* a responsabilidade é individual, enquanto em *alea* há entrega ao acaso, com demissão da vontade, como ocorre em jogos de cartas. Combinando as categorias enunciadas, temos que o dinheiro pode ser adicionado como agente motivador de uma disputa desportiva ou jogo de pôquer.

Considerando a junção de *mimicry* e *agôn*, temos o espectador de esportes e torneios televisionados, os observadores que vão e aplaudem. Aqui se incluem o cinema e outras formas de espetáculo. A invenção é incessante, a regra é fascinar o espectador. O dinamismo de *mimicry* se contrapõe a *alea*, devido ao caráter passivo dessa.

Quanto ao grau de disciplina, os jogos são classificados, ainda segundo Caillois (1990), em uma hierarquia que vai do improvisado e da despreocupação às regras exacerbadas e

às convenções rigorosas. Os jogos mais espontâneos denominam-se *paidia*, nome de uma deusa do divertimento e do prazer, e os jogos do extremo oposto, caracterizados pelo aumento de obstáculos à consecução dos objetivos e pela exigência de níveis de habilidade cada vez maiores, denominam-se *ludus*, nome de um deus do jogo e da ordem. Observa-se que ocorre uma distinção entre jogos infantis e jogos adultos, sendo *paidia* uma forma pouco socializada, típica da infância, e *ludus* uma forma disciplinada, sujeita a regras firmemente estabelecidas.

No quadro a seguir, elaboramos algumas articulações possíveis entre o RPG e a classificação dos jogos proposta por Caillois (1990), tendo por finalidade relacionar e estabelecer paralelos entre as características desse jogo e as quatro categorias enunciadas.

AGÔN Competição (competência)	ALEA Acaso (sorte)	MIMICRY Simulação (imitação)	ILINX Vertigem (sensações)
O RPG demanda a superação dos obstáculos da trama	No RPG os dados determinam o resultado da ação das personagens	No RPG o jogador age como se fosse outra pessoa	Ser outro no RPG causa estonteamento
No transcurso do jogo ocorre aperfeiçoamento de habilidades e capacidades	Em situações polêmicas no jogo os dados resolvem os impasses	O jogador utiliza uma personagem nas interações	O resultado das ações do jogo gera emoções
O RPG exige luta e superação de adversários fictícios	No RPG o mestre indiferente faz o papel do acaso	O jogador realiza representação teatral nas comunicações	Há apropriação das sensações desse outro

Quadro 1 – RPG e as categorias de jogo propostas por Caillois

Articulando características do Jogo das Representações às proposições teóricas de Caillois (1990) sobre categorias de classificação dos jogos, consideramos que este jogo se inclui simultaneamente nas quatro categorias descritas por este autor. Insere-se em *Agôn* (Competição), pois demanda desafios de superação, incluindo lutas e enfrentamento de adversários fictícios, que quando superados resultam no aperfeiçoamento das perícias das personagens. Pertence também à *Alea* (Acaso), pois os resultados das jogadas são determinados pelos dados. Pode ser vinculado à *Mimicry* (Simulação), devido à interação e ao uso representativo das personagens. E por fim verificamos a pertinência de sua inclusão

também em *Ilinx* (Vertigem), visto que as situações de jogo e a interpretação da personagem geram emoções nos participantes.

1.2.2 RPG e as estruturas de jogos de Jean Piaget

Para situar o Jogo das Representações no universo de classificação de jogos elaborado por Jean Piaget [1945] (1975),² convém nos reportarmos à obra “A formação do símbolo na criança” (1975), na qual o autor apresenta categorias fundamentais para a classificação das estruturas subjacentes aos jogos:

Deparamo-nos, então, com três grandes tipos de estrutura que caracterizam os jogos infantis e dominam a classificação de detalhe: o exercício, o símbolo e a regra, constituindo os jogos de construção a transição entre os três e as condutas adaptadas. (PIAGET, 1975, p.144).

A partir da análise dessas estruturas de jogo e contando com o suporte das produções de Macedo (1997), relacionamos as três formas de estruturação dos jogos (exercício, símbolo e regra) às três formas de assimilação (funcional, deformante e recíproca). Os jogos de construção, por sua vez, como culminância dos estádios³ anteriores, valem-se das três formas de assimilação.

Nos Jogos de Exercício a forma de assimilação funcional ou repetitiva relaciona-se ao seu próprio uso pela criança, ou seja, o prazer advém da repetição da função, do controle motriz, que leva à criação de hábitos, entendidos aqui como qualidade de esquemas sensório-

² A data entre colchetes indica o ano de publicação da primeira edição da obra, que será apresentada em sua primeira citação no texto. Nas demais será indicada apenas a data da edição consultada pelo autor.

³ É importante explicar a opção pela palavra *estádio*, utilizada no sentido de *fase*, *período*, *época*, segundo o gramático Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986). Deve-se, portanto, manter o mesmo vocábulo usado por Piaget (2001), traduzido do original da língua francesa *stade* para a língua espanhola como *estadio*. Além disso, há uma explicação do por que Piaget utilizava a palavra *stade* (*estádio*) e não *estágio*, como é freqüentemente encontrada nas traduções dos textos de Piaget para a língua portuguesa. Segundo Macedo (2009), a escolha de Piaget pela palavra *estádio* para denominar as construções do desenvolvimento da criança “se refere ao espaço onde e ao tempo em que acontecem coisas importantes ao desenvolvimento de alguém ou de alguma coisa, ou ainda, o melhor do que podemos ser em um determinado momento de um processo”. Isto em oposição à palavra *estágio*, que “caracteriza alguém por aquilo que ele não é que lhe falta ser”, portanto, “precisa de “aprendizado, exercício, prática” (BIRCHAL, 2009, p.31).

motores. A estrutura desses jogos relaciona-se com a primeira forma de assimilação, a funcional, que demanda o repetir da função para promover organização do sistema. Nesse sentido, o ato de repetir para alimentar o sistema traz satisfação. No contexto dos Jogos de Exercício a repetição funcional, característica do primeiro ano de vida, constitui a matriz para a regularidade e é, portanto, imprescindível para as bases de uma boa aprendizagem. A estrutura da repetição constitui parte fundamental das outras estruturas de jogo.

Os Jogos Simbólicos são inaugurados posteriormente e se agregam ao sistema, constituindo uma nova estrutura, caracterizada por seu valor analógico, onde o objeto A pode ser tido como B e o B como A. Aqui também ocorre a repetição do conteúdo assimilado pela criança durante os Jogos de Exercício, sendo que, agora, agregam-se significados: a menina procede com a boneca como se fosse sua mãe, e assim repete suas vivências de filha, realizando o que a mãe realizou consigo durante o primeiro ano de vida. Estes jogos são caracterizados pela assimilação deformante.

Deformante porque nessa situação a realidade (social, física etc.) é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja. Isto é, os significados que ela atribui aos conteúdos de suas ações quando joga, são deformações – maiores ou não – dos significados correspondentes na vida social ou física (MACEDO, 1997, p.131-132).

Os Jogos Simbólicos favorecem a integração da criança num mundo cada vez mais complexo. O significado da brincadeira passa a ser inventado por ela. As construções no contexto dos Jogos Simbólicos, somadas às regularidades dos Jogos de Exercício, são fontes das operações mentais futuras. As construções simbólicas ajudam a criança a submeter-se ao funcionamento da casa e da escola, dado que esse funcionamento é regido por conjuntos de signos, convenções, regras e leis representadas a nível simbólico.

A estrutura dos Jogos Simbólicos é imprescindível também para a produção do conhecimento, visto que fundamenta a necessidade da teoria, através da tentativa de explicação. Formam-se assim duas bases das operações: nos Jogos de Exercício o “como” e nos Jogos Simbólicos o “por que”.

Quanto aos Jogos de Regras, a primeira característica a ser assinalada diz respeito ao fato de eles conterem as duas propriedades características das estruturas dos jogos anteriores: a repetição que lhes confere regularidade e o elemento simbólico que lhes confere as convenções, de modo que o “fazer” é sempre o mesmo, devido às “regras”.

Os Jogos de Regras possuem caráter coletivo, sendo a reciprocidade imprescindível, visto que só se pode jogar com o outro, ou depende-se do outro para jogar. Assim, ocorre a assimilação recíproca, pela coletividade, regularidade, intencionalidade, regras e convenções do que pode ou não pode ser feito no jogo. E todo esse processo ocorre sob o valor fundamental do jogo – a escolha de jogar. Através da escolha, funcionalmente essa nova forma de jogo atualiza a criança, tanto no sentido simbólico, como no sentido operatório. “Enfim, com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real” (PIAGET, 1975, p.116).

Para ganhar nos Jogos de Regras cada jogador tem que competir em igualdade de condições, sendo levado assim a compreender melhor, antecipar, errar cada vez menos, até coordenar de modo adequado as situações, manter uma conduta estratégica etc.

É um desafio de superação de si mesmo e do outro. Para ganhar é preciso desenvolver habilidades, estar atento, concentrado, memorizar e atender a outras exigências. Os Jogos de Regras são importantes por seu caráter competitivo, compreendendo-se o competir como uma característica funcional, sem seu possível significado relacionado ao egoísmo.

Competir significa pretender simultaneamente a mesma coisa. No Jogo de Regra a vitória, e na vida a disputa pelos recursos. Outro significado funcionalmente importante para a competição é o de competência, entendida como habilidade para enfrentar e resolver problemas. Ser competente em uma situação desafiadora em que apenas um pode ganhar é diferente de ser individualista nos jogos de regras. A competência é o desafio de superar a si mesmo, sendo o outro uma referência, um espelho. Busca-se um adversário à altura, de mesmo nível, a fim de aperfeiçoar a si próprio. Ser competente é, pois, ter inventividade, criticidade e mobilidade. É fazer uso de esquemas que permitam organizar o pensamento e as ações e é saber o como e o porquê dessas ações.

A importância estrutural dos Jogos de Regras corresponde ao valor operatório de conseguir fazer e compreender por assimilação recíproca, que permite a coordenação dos diferentes meios, regras e competências. Além disso, a estrutura dos jogos de regras persiste durante toda a vida adulta.

O Jogo de Regras subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida (esportes, xadrez, jogos de cartas etc.). A razão dessa dupla situação, aparecimento tardio e sobrevivência além da infância, é muito simples: o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado. Com efeito, tal como o símbolo substitui o exercício simples logo que surge o pensamento, do mesmo modo a regra substitui o símbolo e enquadra o exercício quando certas relações sociais se constituem; portanto, o problema apenas consiste em determinar quais são elas (PIAGET, 1975, p.182).

Por fim, considerando os Jogos de Construção, ou de criação, como a culminância do desenvolvimento lúdico, Piaget (1975) os destaca, situando-os na classificação genética conforme sua evolução estrutural, quando há utilização de todas as formas de assimilação anteriores, demarcando uma transformação interna da noção de símbolo, no sentido de sua representação adaptada. No momento em que a criança, ao invés de imaginar um barco ao olhar um pedaço de madeira o constrói, o significante passa a se confundir com o significado.

O Jogo de Construção constitui o meio caminho entre as estruturas de jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação. A construção é então um jogo e um trabalho, um modo de reconstituição de um objeto externo, de forma que uma produção espontânea, realizada de modo lúdico, venha a ocupar posições entre o ritmo, o Jogo Simbólico, o Jogo de Regra e a relação com o meio social.

A maturação na teoria de Piaget (1975) não é inatista e, portanto, não apresenta fases que vão acontecer, mas sim que dependem de boas interações e da assimilação do indivíduo para a construção do saber, que pode ou não ocorrer, conforme as oportunidades e a qualidade das relações com os objetos de conhecimento.

Convém observar também que as estruturas propostas por este autor e aqui apresentadas se entremeiam e não se sucedem no decorrer do desenvolvimento, que não é linear, comportando variações individuais.

Uma vez apresentado esse panorama, elaboramos o quadro a seguir, no qual efetuamos algumas articulações possíveis entre o RPG e suas características, com o contexto de classificação de jogos proposto por Piaget (1975).

Jogos de Exercício	Jogos Simbólicos	Jogos de Regras	Jogos de Construção
Nas partidas de RPG há repetição funcional de esquemas e regularidade de ações.	O RPG possui caráter fictício e transcorre no imaginário.	O RPG possui regras explícitas e iguais para todos.	No RPG há construção de papéis e a aventura, quando terminada, produz uma narrativa.
O RPG demanda a repetição funcional de esquemas já existentes.	O RPG demanda o uso de signos, sinais e construções simbólicas.	O RPG depende de um grupo, onde cada qual precisa dos outros para que o jogo possa ocorrer.	Através do RPG podem ser construídos livros, mapas, cartas e outros produtos.
No RPG se realizam atividades de leitura, cálculo, manejo de instrumentos, entendimento e outros.	Na representação característica do RPG ocorrem atividades simbólicas, por analogias.	A apresentação dos desafios de superação e auto-superação do RPG mobiliza habilidades e competências.	Os recursos do RPG podem ser utilizados em diferentes atividades de trabalho, como na ação pedagógica, por exemplo.

Quadro 2 – RPG e as categorias de jogo propostas por Piaget

No Quadro 2 efetuamos algumas articulações possíveis entre características do Jogo das Representações e o contexto de classificação das estruturas dos jogos proposto por Piaget (1975). O incluímos na categoria dos Jogos de Exercício, pois demanda a utilização e a repetição funcional de esquemas diversos, desde o arremesso dos dados à realização de operações como cálculo e leitura. Por ser uma atividade que se passa em um contexto imaginário, demanda o uso construções simbólicas e analogias, tornando pertinente sua inserção entre os Jogos Simbólicos. Em se tratando de uma atividade regrada, realizada no convívio com um grupo, o inserimos nos Jogos de Regras. E, devido ao fato do RPG gerar produtos, tais como personagens e uma narrativa construída coletivamente, o incluímos também entre os Jogos de Construção.

Tendo apresentado o Jogo das Representações e após situá-lo de acordo com as classificações propostas, respectivamente, por Caillois (1990) e Piaget (1975), prosseguiremos agora ao próximo capítulo, no qual serão introduzidos elementos teóricos, com apresentação da teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994) e estabelecimento de relações entre o Jogo das Representações e aspectos da moral autônoma.

CAPÍTULO 2 – ASPECTOS DA MORAL AUTÔNOMA

No presente capítulo, abordaremos alguns dos conceitos propostos por Piaget (1932/1994) em sua teoria do desenvolvimento moral, a ser apreciada com base no suporte teórico de La Taille (2006).⁴ Para tal, consideraremos inicialmente a consciência e a prática das regras, a fim de destacar a importância da cooperação e da discussão entre pares no referencial piagetiano da Epistemologia Genética. Em seguida, abordaremos os conceitos de heteronomia e de autonomia, para finalmente imbricar o Jogo das Representações a alguns dos aspectos da moral autônoma.

2.1 Consciência e prática das regras

Conforme Piaget, em sua obra “Juízo moral na criança” [1932] (1994),⁵ as regras que a criança aprende a respeitar são transmitidas, quase em sua maioria, pelos adultos, ou seja, a criança geralmente as recebe já elaboradas e dificilmente ela as percebe como relacionadas a suas necessidades e interesses. Resultando de um processo de sucessão geracional ininterrupto, “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, 1994, p.23).

Partindo da premissa de que a prática dos jogos, por fundamentar-se num sistema de regras, pode favorecer o desenvolvimento moral, e considerando o jogo no que diz respeito às suas regulamentações, Piaget (1994) observa dois fenômenos:

⁴ Utilizamos como suporte teórico os registros de aulas da disciplina “Moral e ética: visões tradicionais e críticas”, ministrada pelo Prof. Dr. Yves de La Taille no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 2007.

⁵ A data entre colchetes indica o ano de publicação do original “*Le jugement moral chez l'enfant*” (Paris: PUF, 1932), mencionada apenas na primeira citação da obra no texto. Nas demais citações, apresentaremos apenas a data da edição publicada em português, sob o título “Juízo moral na criança” (São Paulo: Summus, 1994), consultada pelo autor.

(1º) A *prática* das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente e (2º) A *consciência* da regra, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo (PIAGET, 1994, p.24).

Alguns fatos devem ser considerados na análise simultânea da prática e da consciência da regra: o primeiro diz respeito à constatação de que não há um único modo de jogar, mas, pelo contrário, existem inúmeros modos possíveis; o segundo refere-se à constatação de que um mesmo jogo pode apresentar variações conforme o local e o tempo. Segundo observou Piaget (1994), algumas condições são indispensáveis, como por exemplo a condição essencial de igualdade entre os participantes e o estabelecimento, antes do início das partidas, de acordos relativos às características e às regras do jogo, como a decisão, por sorteio ou por outro modo, a respeito de quem iniciará a partida. Somente depois de definir esses e outros parâmetros é que se pode dar início às partidas, e durante cada uma delas os participantes jogam de forma mais ou menos convencionada, visto ser esta uma atividade regulamentada.

Ao analisar o jogo e sua gênese e utilização, Piaget (1994) buscou observar como os indivíduos se adaptam gradativamente às regras e como as observam em função de sua idade e de sua capacidade mental, ou seja, como as praticam. Além da prática da regra, interessou-se também por compreender a consciência que se tem das regras, como se dá o domínio progressivo delas, qual é a obrigação disso resultante.

Quanto à prática das regras, esse autor identificou quatro estádios. Durante o primeiro deles – o estádio motor e individual – são estabelecidos esquemas mais ou menos ritualizados, sem que ocorra abandono do jogo individual. O segundo estádio – o egocêntrico – tem início quando a criança, apesar de receber regras codificadas do exterior, joga sozinha, joga para si, na companhia dos parceiros, sem se preocupar com o outro, nem com a vitória, e sim com as jogadas e com os acertos no uso e sofisticação dos esquemas motores imbricados. No terceiro estádio, cuja marca é o início da cooperação por força da obrigação e das pressões grupais, os jogadores buscam vencer seus companheiros, ocasionando a necessidade de controle mútuo, bem como de unificação e de observação radical das regras, a fim de evitar dubiedades ou processos decisórios. Por fim, durante o quarto estádio – de codificação das regras – não apenas as partidas são regulamentadas minuciosamente, como também o código de regras é conhecido por toda a sociedade. A cooperação por reciprocidade passa a ser considerada, podendo haver alteração das regras de acordo com a necessidade coletiva – no caso de haver consenso grupal.

Os esquemas motores adotados em cada estágio continuam sendo utilizados como parte integrante das estruturas ulteriores e vão se aperfeiçoando. Assim sendo, não ocorre uma sucessão de fases, e sim uma constante interação entre elas. Para a finalidade do presente estudo nos interessam somente o terceiro e o quarto estágios – o terceiro por ser nele que ocorre o início da cooperação e o quarto por ser nele que ocorrem a codificação das regras e o estabelecimento da cooperação por reciprocidade. Nesses dois estágios se pode observar a ocorrência de cooperações por pressão grupal ou por reciprocidade, nas ocasiões em que surge a possibilidade de estabelecer novas regras. Assim sendo, as fases da moralidade não são estágios isolados que se sucedem ao longo de um processo rumo à autonomia. Elas co-existem. Não há passagem por uma fase para se chegar a outra, e sim a construção paulatina da autonomia.

Tendo tecido considerações a respeito da prática da regra, vejamos o que diz Piaget (1994) sobre a consciência da regra. Relativamente a ela, o autor identifica três estágios, associados e inter-relacionados aos estágios práticos aos quais nos referimos. No primeiro deles a regra não é sequer coercitiva: é estritamente motora ou suportada como algo não obrigatório. De fato, a consciência das regras é ainda quase inexistente, limitando-se à aplicação de esquemas diferenciados e transformados em base moral. No estágio seguinte “a regra é considerada sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; de modo que toda e qualquer modificação proposta será considerada pela criança como uma transgressão.” (PIAGET, 1994, p.34). Por fim, no terceiro estágio a regra é considerada uma lei imposta por consentimento mútuo e respeitá-la é obrigatório, sendo permitidas transformações e inovações somente quando estas decorrem da negociação entre pares e do consenso grupal.

Para o recorte pretendido nesta investigação somente o terceiro desses estágios interessa, por ser durante ele que a regra se sujeita a alterações decorrentes da discussão entre pares e do consentimento mútuo. Durante este estágio as regras são entendidas como maleáveis, abrindo-se possibilidades para as propostas de mudança e para a negociação, de modo que possam ocorrer tanto a tomada de decisões conjuntas quanto a construção coletiva de uma nova modalidade de respeito às decisões do grupo. As regras passam a originar-se, então, da livre decisão e, gradativamente, promovem autonomia. A cooperação se solidifica e sua base, antes unicamente coercitiva, passa a considerar também a necessidade de atender às exigências do bem comum, ou seja, passa a levar em conta o coletivo. Assim sendo, a *cooperação por reciprocidade* surge para substituir a *cooperação por obrigação ou coação*, ou, pelo menos, passa a alternar-se com ela.

Nessa fase a ênfase, anteriormente depositada na heteronomia, desloca-se para a democracia, fato que se torna patente na ocorrência de processos que incluem proposições, exame grupal e formalização da opinião coletiva. Tais processos somente se mostram possíveis quando há reciprocidade e intercâmbio entre iguais.

A noção de regra, inicialmente sujeita à influência dos adultos do meio circundante, nessa fase será beneficiada pelo contato com crianças mais velhas. As duas circunstâncias propiciam oportunidade para a prática do respeito unilateral e das regras coercitivas.

A modalidade de cooperação manifesta em estádios anteriores, que como vimos resulta de demandas externas, depende inicialmente da pressão e da coação externas para ocorrer, fornecendo a partir daí as bases para outra modalidade de cooperação, manifestada em estágio ulterior e caracterizada pela reciprocidade.

O egocentrismo próprio dos primeiros estádios admite a cooperação devido à coação exterior; porém, ao longo do processo de submissão inconsciente às pressões do meio, essa modalidade de cooperação, praticada mais como um ato imitativo, no caso de haver boas interações entre sujeito e objeto, será substituída por outra, caracterizada pela autonomia e pelo respeito mútuo, sem o abandono das necessidades individuais.

Esta nova modalidade de cooperação não substitui inteiramente aquela que a precedeu. Ambas se alternam, de modo que, mesmo nos adultos, a cooperação pode decorrer de uma condição de pressão externa ou de ação recíproca realizada com base na busca de satisfação de necessidades coletivas e do bem comum. Analogamente, é a partir do respeito unilateral e das pressões exteriores que surge o respeito mútuo, como bem assinala Piaget (1994), ao tratar das relações entre heteronomia e autonomia:

À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultante de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida. (PIAGET, 1994, p.60).

Assim como o egocentrismo, que a despeito de sua característica de centração permite a passagem ao nível ulterior, a coação grupal cede pouco a pouco espaço para a cooperação. Esta, inicialmente compulsória, estará sujeita a um mecanismo paradoxal: ao exigir a adoção de atitudes momentâneas de cooperação, propicia oportunidades para o seu aprendizado.

2.2 Teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral

Em “Juízo moral na criança” (1994), Piaget trata do tema da evolução da moral, contrapondo-se a teorias que postulavam a hegemonia da heteronomia ou da autonomia como únicas modalidades possíveis. Afirmando que a moral, como todo conhecimento, é construída paulatinamente nas interações entre sujeito e objeto, e sem perder de vista os estádios de desenvolvimento, considera que a moral autônoma somente pode ser alcançada no caso de haver condições favoráveis, ou seja, às interações e contextos fecundos devem somar-se características do sujeito a quem compete assimilar suas estruturas. Não se pode esperar, pois, uma condição de moral autônoma assegurada pela maturação e acessível a todos.

Observando as interações entre as crianças por meio de jogos, na ausência da interferência de adultos, Piaget (1994) verificou que a moral possui uma estrutura que permite classificar seu desenvolvimento em estádios, tendo início numa etapa pré-moral, seguida por outra, caracterizada pela heteronomia, podendo esta servir de base à construção da autonomia. Considerando as estruturas universais que definem o sujeito epistemológico no que tange à construção da moralidade, o autor postulou que tal construção é estruturada em estádios que independem do tempo, do espaço e da cultura, dado que cada estrutura cognitiva advém sempre de outra que a antecedeu.

Cabe ressaltar que *coação* é aqui entendida como própria de relações sociais assimétricas, nas quais um pólo determina a ação do outro, num encontro de desiguais. Nesse tipo de relação tanto a responsabilidade quanto os resultados cabem àquele que manda. A cooperação, por outro lado, ocorre numa relação de auxílio entre pessoas que estabelecem entre si uma relação simétrica e que trabalham juntas para chegar a um resultado compartilhado, um resultado que pode ser considerado *de todos*.

A *cooperação* fundamenta-se num código compartilhado em função do qual as trocas realizadas entre indivíduos obedecem a regras e os códigos da relação são determinados pelo princípio da reciprocidade. Relações desse tipo exigem contínua consideração de pontos de vista distintos, o que favorece a compreensão do outro.

Ora, a presença do princípio de igualdade vai redefinir a fonte da legitimidade moral das regras e dos princípios: essa fonte não será mais a autoridade, mas sim o princípio moral em si, o da igualdade, o da justiça. Assim como a moral heterônoma

é uma moral da obediência e do respeito unilateral, a moral autônoma é uma moral da justiça e do respeito mútuo. (LA TAILLE, 2006, p.98).

Para Piaget (1994), coação e cooperação são universais, podendo-se considerar a primeira inferior e a segunda superior, se pensarmos em uma escala de graus de descentralização do sujeito. Assim, a autonomia é alcançada somente após a passagem inevitável por uma fase de heteronomia, e somente no caso de haver condições favoráveis. Ou seja, independentemente da cultura, o processo passa primeiro pelo nível de coação do meio, para atingir depois, e de acordo com a qualidade das interações e das assimilações realizadas, o nível de cooperação. Com o objetivo de ilustrar o que foi dito, e nos valendo do suporte teórico de La Taille (2006), elaboramos o quadro a seguir, que reúne dados relativos à moral heterônoma e à moral autônoma.

Moral Heterônoma	Moral Autônoma
Unilateralidade e submissão: Universal.	Reciprocidade: Universal.
Seu conteúdo específico é dado pelo social. O sujeito reproduz e se adapta aos valores externos, não importando quais sejam.	Poucos conteúdos são aprovados pelo sujeito, que pode concordar ou discordar das disposições externas.
É válido qualquer conteúdo imposto pelas autoridades e instituições, mesmo que não favoreça as pessoas, nem estimule a reciprocidade.	Só é válido aquilo que é determinado de modo recíproco, em conjunto, a partir da relação entre pares.
Legitima qualquer sistema moral.	Não legitima qualquer sistema moral.
A justiça é imposta e determinada pelo social.	A justiça associa-se ao equilíbrio.
O dever é imposto e é considerado bom.	Objeto de dever é tudo aquilo (e apenas aquilo) que o sujeito considera bom.
Durante a Prática das Regras ocorre a observação radical de regulamentos pré-determinados.	A Prática das Regras comporta transformações e inovações, desde que estas sejam decorrentes de negociação e consenso grupal.
As regras são consideradas sagradas e imutáveis, coercitivas e de essência eterna.	As regras são impostas por consentimento mútuo, e respeitá-las é obrigatório.
Há obediência às regras impostas por instituições e figuras de autoridade.	Há obediência voluntária às regras entendidas como boas, ou necessárias à manutenção das relações entre pares.
A cooperação se dá por obrigação.	A cooperação se dá por escolha e por reciprocidade.
A noção de responsabilidade é objetiva.	A noção de responsabilidade é subjetiva.
O respeito é unilateral.	O respeito é mútuo.
A Moral consiste na legitimação da autoridade.	A Moral consiste nos acordos estabelecidos na relação com o outro.

Quadro 3 – As morais heterônoma e autônoma segundo Piaget

A essas duas formas da moral correspondem duas noções de responsabilidade: enquanto a criança mais nova tem uma noção de responsabilidade objetiva, fruto da coação moral adulta, a criança mais velha tem uma noção de responsabilidade subjetiva, construída através da cooperação entre pares.

Havendo responsabilidade objetiva os atos são julgados por suas conseqüências, e não pela intenção que os originou; considera-se mais importante obedecer às regras estabelecidas para ser agradável e aceito; a consciência da regra e da moral é “exterior” ao indivíduo (não interiorizada) e as regras são obedecidas por serem ditadas por uma autoridade. Por outro lado, na responsabilidade subjetiva há percepção da intencionalidade dos atos e de suas conseqüências; as normas de conduta são adotadas com base na reciprocidade e não na coação, pois passam a ser respeitadas a partir de decisões coletivas, tomadas através de participação entre pares.

Quanto à noção de justiça, Piaget (1994) identifica três possibilidades: a retributiva, associada à noção de que os atos indesejáveis devem ser corrigidos com punições de igual monta; a imanente, associada à idéia de que a natureza e os adultos sabem tudo e aqueles que “procedem mal” serão castigados; e a distributiva, associada à noção de que é importante repor ao prejudicado a sua perda, sendo a sanção estabelecida em função das condições e intenções. Observamos que nas sanções por reciprocidade, o que se perde é a pertença ao grupo, no momento em que se quebra a confiança dos demais.

2.3 Jogo das Representações e aspectos da moral autônoma

Do ponto de vista educacional o Jogo das Representações, como outros recursos didáticos, comporta riscos se mal utilizado. Dependendo do modo pelo qual o processo é conduzido pelo mestre de jogo e pelos demais participantes, o RPG tanto pode possibilitar a realização de atividades favoráveis à aprendizagem, como pode atuar no sentido oposto. Um mestre mal preparado poderá criar aventuras de conseqüências desfavoráveis à educação, como por exemplo ao propor na aventura a prática de agressões gratuitas.

Por outro lado, mestres bem preparados, conscientes de seu papel, reúnem condições para conduzir o RPG de modo a propiciar atividades de aprendizagem relacionadas a diferentes disciplinas da educação formal, assim como são capazes de desencadear atividades que favoreçam a educação moral.

Na presente investigação não incluímos o objetivo de avaliar possíveis riscos educacionais do RPG. Pelo contrário, estabelecemos o objetivo de averiguar a possibilidade de utilizá-lo como recurso educacional voltado ao desenvolvimento de aspectos da moral autônoma, ou melhor, de averiguar sua possível contribuição no conjunto de práticas úteis a esse desenvolvimento. Tendo em vista essa finalidade retomamos os dados brutos obtidos em pesquisa anteriormente desenvolvida, para identificar, agora, quais são as características desse jogo que se relacionam a importantes aspectos da moral autônoma.

No presente estudo consideramos somente grupos estruturados em torno de um mestre de jogo que atenda a alguns pré-requisitos, a saber: que tenha bom preparo para esta função e experiência previamente adquirida na condução de aventuras de RPG e que esteja disposto a conduzir um jogo no qual os aspectos lúdicos sejam associados a oportunidades de aprendizagem. Cabe assinalar que durante a coleta de dados tivemos oportunidade de acompanhar mestres que reúnem tais condições.

Analogamente, partimos do pressuposto segundo o qual os jogadores em geral – salvo alguma exceção patológica – são capazes de distinguir o universo imaginário dos fatos da realidade concreta. Ou seja, crianças e jovens são capazes de perceber que há diferenças cruciais entre, por exemplo, assistir ações violentas na televisão, reproduzi-las em brincadeiras ou, ainda, praticá-las na realidade objetiva. Partimos da premissa de que os jogadores são capazes de praticar ações violentas no universo virtual, num jogo de vídeo game, por exemplo, ou em arenas de confrontos virtuais na *internet*, sem reproduzi-las no plano das relações interpessoais e sociais. Entre os participantes das sessões de jogo que deram origem aos dados desta pesquisa, em momento algum ocorreu qualquer dificuldade de discriminar dados desses dois âmbitos, pois os jogadores demonstravam nitidamente seu conhecimento do fato de estarem operando num universo lúdico ao participarem do jogo.

O Jogo das Representações permite a prática de diversas habilidades e capacidades, para cujo desenvolvimento contribui. Favorece a autonomia dos participantes, desde antes das partidas, pois o jogar decorre de uma escolha de participação livre, que por sua vez leva a considerar a presença do outro, sem a qual o jogo se faz impossível. Também implica em

interagir com os demais, em consonância ou dissonância, para a superação conjunta de desafios.

A superação de situações-problema apresentadas durante o jogo depende da participação e da eficiência das negociações entre pares e é somente através da adoção de atitudes de cooperação que tais situações podem ser superadas. Desse modo, não se trata de competir com o outro para superá-lo, mas sim de superar situações dilemáticas e resolver problemas com base em decisões consensuais tomadas em grupo e do reconhecimento de que tais situações podem ser transpostas somente através de esforços de equipe e da combinação dos talentos dos jogadores e de suas personagens.

Entendemos que o Jogo das Representações, por constituir uma atividade lúdica mediada pelo mestre, pode propiciar espaços de convivência e de oportunidades para a negociação entre os jogadores. Além disso, para seu bom andamento ele demanda a realização de constantes atividades relacionadas à moral autônoma. Podemos considerar, por exemplo, que a necessidade de estabelecer um acordo, ou de formular uma regra, implica na necessidade de discutir entre pares e de cooperar, seja por conveniência, de acordo com interesses pessoais, seja por coação grupal.

Somente a partir de embates e através de ação heterônoma para a cooperação é que tais processos podem ter início, e somente através de sucessivas repetições os jogadores podem caminhar progressivamente para o aumento da autonomia. Assim, o Jogo das Representações é um recurso para estimular a participação dos envolvidos, mobilizá-los para o diálogo, favorecer a interação cooperativa em busca de soluções e propiciar condições de reconhecimento de outros pontos de vista.

No quadro 4, apresentado a seguir, buscamos explicitar relações entre o Jogo das Representações e dois aspectos da moral autônoma – a cooperação e a capacidade de negociação – entendidos como próprios do desenvolvimento moral. E, por considerar que nesse jogo a cooperação e a negociação acham-se imbricadas com a participação dos jogadores e a solução de problemas, incluímos nesse quadro alguns dados complementares, relativos a esses dois outros aspectos.

Cooperação	Capacidade de Negociação	Participação	Solução de Problemas
No RPG os obstáculos podem ser superados somente através de esforços de equipe.	No RPG a realização de ações coletivas eficientes exige negociação entre os participantes.	O RPG, como a maioria dos outros jogos, depende da participação do outro para ocorrer.	O RPG apresenta diferentes situações problemas em suas tramas e desafia os jogadores a resolvê-las.
No RPG a superação dos desafios exige a combinação dos talentos de jogadores e de suas personagens.	O RPG propicia espaços para a convivência e oportunidades para a discussão entre iguais.	O RPG demanda participação do jogador nas negociações, interações com outras personagens e na realização de jogadas.	No RPG toda jogada bem sucedida corresponde à solução de um problema de ordem individual ou coletiva.
No jogo as necessidades de solucionar problemas comuns, levam os jogadores a discutir com os pares e a cooperar.	Durante o jogo, situações polêmicas instigam a realização de negociações, dada a necessidade de estabelecer acordos e tomar decisões a partir de consenso grupal.	No RPG a participação é condição indispensável para ocorrência de debates, cooperação, e para a solução de problemas.	As situações problema são o cerne do RPG e a necessidade de superá-las obriga a prática dos aspectos da moral autônoma, aqui considerados.

Quadro 4 – Jogo das Representações e aspectos da moral autônoma

As atividades de cooperação no Jogo das Representações promovem a observação gradual de necessidades coletivas e comuns, bem como, devido à necessidade de formulação de acordos em situações polêmicas, exercita também a consciência de que as regras podem ser alteradas, desde que haja consenso com os outros. Tais tarefas, por sua vez, e o compartilhamento das necessidades comuns e situação de igualdade no jogo, favorecem a construção da reciprocidade e do respeito mútuo. A cooperação e a negociação demandam necessariamente a participação individual no grupo e a solução de problemas depende da capacidade dos jogadores em negociar e cooperar, que quando devidamente estimuladas tendem a ampliar a realização das jogadas, e assim o número de problemas solucionados.

Buscando relacionar, do modo mais simples possível, as categorias de análise por nós propostas aos aspectos do desenvolvimento moral, até aqui explanados, elaboramos o quadro 5, apresentado a seguir.

Categorias de análise adotadas	Moral autônoma
Cooperação	A cooperação promove a observação gradual das necessidades coletivas e comuns, favorecendo a reciprocidade e o respeito mútuo.
Capacidade de negociação	A negociação entre pares permite a construção de acordos em situações polêmicas e a modificação de regras, desde que aprovadas por mútuo consentimento. Permite também a construção da reciprocidade e do respeito mútuo, servindo de planejamento em ações conjuntas de cooperação para a solução de desafios comuns.
Participação	Consideramos que, para que se coopere, para que se promova uma discussão entre pares, é necessário participar das ações em equipe e das negociações. Partimos do pressuposto segundo o qual o ser autônomo participa dos debates, coopera e expõe suas opiniões.
Solução de Problemas	Consideramos que uma pessoa autônoma possui capacidade crescente para avaliar criticamente e solucionar problemas de modo adequado, principalmente quando age e pensa em conjunto com seus pares.

Quadro 5 – Categorias de análise e aspectos da moral autônoma

Até o momento introduzimos o contexto teórico que dá suporte a este estudo, explanando brevemente os conceitos de Piaget (1994) referentes à consciência e à prática das regras, bem como à heteronomia e à autonomia morais. Também procuramos relacionar aspectos do desenvolvimento moral a duas categorias de análise – cooperação e capacidade de negociação. Incluímos considerações a respeito da participação dos indivíduos no grupo e à capacidade de solucionar problemas, para enriquecer a discussão. No próximo capítulo realizaremos uma breve revisão da literatura, a fim de situar o presente estudo em relação a outros realizados com o Jogo das Representações.

CAPÍTULO 3 – REVISÃO DA LITERATURA

Ao proceder à revisão da literatura sobre o Jogo das Representações, notamos que a bibliografia de referência e os congressos freqüentemente realizados sobre o RPG no Brasil têm veiculado relatos de distintas experiências de aplicação do jogo: como recurso pedagógico em diferentes disciplinas, como auxiliar no treinamento profissional, como instrumento na mediação de relações e conflitos, entre outras.

Tal apreciação pode ser confirmada pela revisão da literatura relativa ao tema, que extrapola as produções acadêmicas conforme apresentamos em recorte.

Realizamos, em 05 de outubro de 2009, um levantamento de dados na *Web* tomando como parâmetros não só as proposições do presente estudo, como também os critérios propostos por Sônia Bertocchi (2006), de modo a constituir um procedimento de busca.

Iniciamos a presente sessão descrevendo o procedimento adotado para, em seguida, apresentar os resultados dessa busca. Ao final, apresentamos de modo mais detalhado resultados da pesquisa bibliográfica acadêmica, observando com maior proximidade algumas pesquisas produzidas na Universidade de São Paulo com uso do RPG nos últimos dez anos.

Para a busca na *Web* foram adotados alguns critérios, de modo a evitar desvios da rota principal pois, como todo internauta sabe, durante a navegação sempre corremos este risco, ao sermos atraídos por *links*⁶ sedutores que nos desviam do reconhecimento e da seleção de informações relevantes ao propósito pretendido. Para responder ao desafio de manter o foco no objetivo e potencializar a busca, seguimos a orientação de Bertocchi (BERTOCCHI, 2006:54), que sugere o uso do bom senso e da intuição no recorte e na leitura das informações, realizando-se todo o esforço possível para manter fidelidade ao propósito estabelecido e trabalhando-se simultaneamente a extensão das informações e a variedade das fontes de acesso. Partimos do princípio segundo o qual o confronto das ocorrências da pesquisa é mais importante do que o acúmulo de uma vasta lista de endereços eletrônicos: tratamos, assim, de criar um método próprio de pesquisa e de documentação; para isso, foram estabelecidas etapas de busca e navegação.

⁶ *Link*, em português *ligação*: texto ou imagem que, num documento de hipertexto, leva a outros documentos e sites. Geralmente, o texto com *link* aparece sublinhado ou torna-se sublinhado ao passarmos o cursor sobre ele.

Ao escolhermos uma ferramenta de busca e iniciarmos a pesquisa a partir de determinada palavra, em segundos temos acesso a milhares de ocorrências. Mesmo refinando a busca, certamente acessaremos centenas de fontes inúteis ou inadequadas à proposta de investigação, por diferentes motivos, entre os quais se incluem autoria não identificada ou confiável, dados desatualizados, textos tendenciosos, ausência de fontes, navegabilidade ruim, entre outros. Como a criação de um *site* é tarefa que se encontra ao alcance de todos, independentemente de competência teórica ou de experiência respeitável, é preciso utilizar mecanismos de escolha criteriosa e de análise objetiva das fontes, ou seja, é preciso manter constante avaliação do conteúdo dos *web sites* pesquisados.

O levantamento de produções teóricas sobre o *Roleplaying Game* conduz à constatação de que este jogo despertou e continua despertando grande interesse entre pesquisadores e estudiosos das diversas áreas do conhecimento. Os relatos de estudos e pesquisas sobre esse jogo, bem como sobre a sua utilização, puderam ser organizados em conformidade com as seguintes categorias:

1. Estudos sobre o próprio RPG.
2. RPG e linguagem.
3. RPG na educação para a saúde.
4. RPG e suas estratégias em sala de aula.
5. RPG nos processos de ensino/aprendizagem de leitura e escrita; Literatura; Matemática; Física; Educação Física; Engenharia; Engenharia de *softwares*; História; Geografia; Ciências Sociais; Meios de produção de energia; Radioatividade; *Marketing*; Meio Ambiente, entre outros.
6. RPG e jogos educativos; eletrônicos; na produção de *softwares* de ensino; jogos de computador (roteiros participativos); jogos computadorizados; produção de jogos de computador; programação de jogos virtuais; desenvolvimento de jogos virtuais; e outros.
7. RPG e ação psicológica.
8. RPG, mídia e conhecimento.
9. RPG e socialização do conhecimento.
10. RPG nos processos de gestão participativa.
11. Outras utilizações do RPG: iniciação médica; educação para a cidadania; formação profissional; inclusão social; preparo de equipes para competições desportivas; e mais.

O movimento de busca, realizado no blog da *Lvdvs Culturalis* (<http://www.ludusculturalis.org.br>) e no *Portal RPGEduc* (<http://www.rpgeduc.com>), se mostrou eficiente, permitindo a obtenção dos dados apresentados adiante.

A *Lvdvs Culturalis*, ONG fundada na cidade de São Paulo em 2002, tem como principal objetivo promover qualidade de educação por meio de estratégias lúdicas, sendo o RPG seu carro-chefe. Esta organização realiza periodicamente o *Simpósio RPG & Educação*, que reúne educadores, pesquisadores e alunos de graduação de quase todo o Brasil para debates relativos ao uso de técnicas narrativas advindas do RPG e outras estratégias lúdicas utilizadas em ambientes formais e informais de ensino.

O *RPGEduc*, por sua vez, é um portal que reúne informações advindas de pesquisas e práticas do RPG em salas de aula. Atentos ao fato de ser o Brasil um pioneiro no uso do RPG como método de ensino, os responsáveis por este portal objetivam oferecer um *site* de encontro para troca de experiências entre professores e ampliar o grupo de profissionais que utilizam este jogo como ferramenta pedagógica.

O *Portal RPGEduc* indica haver poucos artigos sobre o tema produzidos por pesquisadores e educadores de outros países e disponibilizados na *internet*. E enfatiza o fato de ser o RPG uma atividade de socialização que incentiva a cooperação, a interatividade, a leitura e a imaginação, não fazendo referência, pois, às suas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento moral.

Para apreciação dos temas que vêm sendo privilegiados, vale a pena transcrever os títulos e autores dos trabalhos anunciados nesse portal: “A influência do jogo de RPG Vampiro: a Máscara na formação de identidades”, de Fabiano Silveira; “A narração interativa no ensino de História”, de Leandro Villela de Azevedo; “RPG na sala de aula: criando um ambiente lúdico para o ensino da língua inglesa”, de Fabiano Silveira e Antônio Costa; “RPG como ferramenta de ensino de literatura”, de Adriane Veras e Cristiano B. dos Santos; “Aplicação de agentes no desenvolvimento de um ambiente lúdico de *Roleplaying Game*”, de Fabiano Silveira, Eduardo Basso e Fabiana Lorenzi; “A dramatização no ensino”, de Marcelo Pelissoli; “Caminhos para o uso do RPG na educação”, de Flávio Andrade; “Experiência prática com o RPG aplicado à educação”, de Carlos Klimick; “O lugar do virtual no RPG: o lugar do RPG no *design*”, de Carlos Klimick e Eliane Bettocchi; “Construção de personagem & de linguagem: o desafio do RPG no INES”, de Carlos Klimick; “RPG e educação”, de Marcos Tanaka Riyis; “*Roleplaying Games in the English as a foreign language classroom*”, de Brian David Phillips; “Anais do I Simpósio de RPG & educação”, de Maria do Carmo

Zanini (Org.); “A aventura da leitura e da escrita entre mestres de *Roleplaying Game* (RPG)”, de Andréa Pavão (versão revisada de dissertação de mestrado defendida em 1999); “*Roleplaying Game* e a pedagogia da imaginação no Brasil”, de Sonia Rodrigues (versão revisada de tese de doutorado defendida em 1997); “Saindo do quadro”, de Alfeu Marcatto; “Simples: manual para o uso do RPG” na educação, de Marcos Tanaka Riyis; “Livro das lendas: aventuras didáticas”, de Gustavo César Marcondes; “Brincando de matar monstros”, de Gerard Jones; “*The fantasy Roleplaying Gamer's bible*”, de Sean Patrick Fannon; “*Heroic worlds*”, de Lawrence Schick; “*The fantasy Roleplaying Game: a New Performing Art*”, de Daniel Mackay; “*The complete guide to Roleplaying Games*”, de Rick Swan; “*Roleplaying mastery*”, de Gary Gygax.

O blog da *Lvdvs Culturalis*, criado para facilitar o contato entre pesquisadores de todo o país, reserva uma seção para a divulgação de pesquisas sobre RPG. Nessa seção são apresentados os resumos de pesquisas já concluídas ou em andamento, enviados por pesquisadores que estudaram e discutiram a prática cultural do RPG ou a técnica da narração interativa em ambientes formais e não formais de ensino. Nesse contexto encontramos menção, entre outros, aos seguintes trabalhos:

“Incorporais RPG” – Tese de Doutorado em *Design* (em andamento), de Eliane Bettocchi (PUC - Rio). Trata da concepção e da experimentação de um RPG veiculado num livro impresso com espaço para a incorporação do material produzido pelos jogadores após as sessões de jogo, tendo por principais referências teóricas Roland Barthes, Paul Ricoeur, Erwin Panofsky e Julio Plaza.

“*Roleplaying Game* eletrônico: uma tecnologia lúdica para aprender e ensinar Matemática” – Dissertação de Mestrado em Educação de Matemática, de Maurício Rosa (UNESP - Rio Claro, 2004). Trata do ensino de Matemática a Distância, considerando as influências da identidade constituída e representada no RPG Virtual.

“A história múltipla: trilhando caminhos com o RPG” – Dissertação de Mestrado em Educação (em andamento), de Vivien Morgato (UNICAMP). Objetiva fazer uma análise do trabalho de RPG desenvolvido em duas escolas de Campinas (SP) e discutir aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades intelectuais, entre as quais oralidade, criatividade, cooperação, alteridade, resolução de situações-problema, construção na noção de sujeito. Procura estabelecer relação entre correntes historiográficas e RPG.

Em um levantamento no *SIBI-Dedalus*, banco de dados bibliográficos da Universidade de São Paulo, buscando complementar nossa pesquisa, utilizamos diversas combinações de nomenclaturas, possivelmente relacionadas ao RPG, tais como *Jogo das Representações* e *Jogos de Papéis*, bem como observar com mais acuidade alguns estudos realizados com o jogo. Elegemos alguns trabalhos realizados para consulta, desde que fossem produzidos na última década e dedicados à utilização do jogo para o estudo, a aprendizagem ou como mediador de conflitos e facilitador de inter-relações pessoais.

SOUZA (2005) apresentou como trabalho no “13º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo (SIICUSP)”, o estudo “Análise e diagnóstico do ensino-aprendizagem de Biologia para desenvolvimento de propostas e materiais pedagógicos [recursos eletrônicos]”, com publicação eletrônica disponível na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ) e também no endereço www.usp.br/siicusp. Nele, propõe a análise e a avaliação do ensino e da aprendizagem de biologia visando a definição de temas e métodos adequados a esta disciplina, realizada junto ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), avaliações estatísticas de exames vestibulares, análises de livros didáticos e o desenvolvimento de estudos e discussão sobre Educação e Biologia junto a grupos de estudos.

O autor observou que, segundo o SARESP, 71% dos alunos investigados não sabem descrever os componentes celulares e suas funções, enquanto que as análises e discussões apontaram o tema biologia celular e molecular (citologia) como o mais indicado a ser trabalhado. Outras discussões, como a necessidade de criação de uma dinâmica de interação do aluno com o objeto do conhecimento e os estudos sobre inteligências múltiplas, levaram o autor a propor o RPG como alternativa para estimular e facilitar a aprendizagem de assuntos de natureza complexa, como é o caso da Biologia Celular e Molecular. Em suas conclusões, destaca que o RPG se mostra adequado ao nosso propósito, por estimular a leitura, motivar os alunos e facilitar o entendimento do processo (conteúdo trabalhado no jogo).

FAIRCHILD (2004), em sua dissertação de mestrado, “O Discurso de Escolarização do RPG”, realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) sob orientação do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, busca contribuir para as reflexões acerca do uso de objetos culturais externos à escola ao tratar da prática do ensino. Para tanto, estudou o *Roleplaying Game* (RPG), ou *Jogo de Interpretação de Papéis*, como ferramenta educacional, valendo-se de diversas fontes sobre o jogo, como trabalhos acadêmicos, entrevistas com praticantes de RPG, textos extraídos de *sites* sobre o assunto e *e-mails* trocados numa lista de

discussão da *internet*. O autor verificou que o discurso sobre a escolarização com uso do RPG não produz novos significados, mas que se insere em uma formação discursiva cristalizada, reproduzindo lugares-comuns aplicáveis à escolarização de qualquer objeto. Entende que entre os fatores que concorrem para a constituição desse discurso estão o interesse das editoras por uma reserva de mercado do RPG escolar, a captação de um discurso já existente sobre a insuficiência da escola e o desejo dos jogadores pelo reconhecimento de sua prática.

VIDAL (2006) dedicou-se em sua tese de doutorado, realizada no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PSA-IPUSP), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Edda Bomtempo e intitulada “Intervenções lúdicas na sala de aula universitária: um estudo sobre a mediação do jogo RPG (*Roleplaying Game*)”, a mostrar o jogo como facilitador da criatividade em jovens adultos e à investigação de intervenções lúdicas mediadas pelo RPG, aplicada em sala de aula para universitários em uma turma da disciplina Teoria Geral da Administração com enfoque em Planejamento Estratégico Empresarial (TGApee). Os alunos participantes foram divididos em três grupos distintos: um grupo controle, sem intervenção; um primeiro grupo experimental, submetido ao RPG Tabuleiro, e um segundo grupo experimental, submetido ao RPG *Live Action*.

Foram considerados como indicadores do aproveitamento acadêmico notas parciais e finais, obtidas nos trabalhos dos alunos, submetidas ao teste de Mann-Whitney, comparando-se o seu coeficiente de variância; e como indicadores da criatividade os critérios de interação, imaginação e transformação, tratados qualitativamente a partir da avaliação feita por professores neutros à pesquisa, sendo dois especialistas em criatividade e dois especialistas em administração.

Como conclusões a autora verificou, com base nas análises quantitativas sobre as notas finais, que as diferenças entre as populações não foram significativas. Em análise pormenorizada sobre as notas parciais, entretanto, averiguou uma predominância de índices favoráveis à utilização do jogo. Igualmente, a análise qualitativa, embasada na avaliação dos quatro professores, revelou a prevalência de intervenções com jogos para os critérios de imaginação e transformação, com um discreto favoritismo apontado para o RPG Tabuleiro sobre o RPG *Live Action*. Por fim, observações empíricas realizadas pela professora de TGApee sugerem o efeito positivo das intervenções no envolvimento e no aprendizado dos alunos, mas não fornecem consistência para afirmações científicas a respeito desta pesquisa.

CAMARGO (2006), em sua dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PROCAM), sob orientação do Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi, dedicou-se ao estudo “Jogos de Papéis (RPG) em diálogo com a educação ambiental: aprendendo a participar da gestão dos recursos hídricos na região metropolitana de São Paulo”. Neste estudo, a autora propõe a utilização do RPG em projetos de gestão participativa de recursos naturais, e como meio de intervenção de apoio à negociação de conflitos.

Fundamentada em uma série de estudos anteriores sobre tais aplicações, buscou verificar o potencial destas metodologias para lidar com temas complexos num processo de educação para a participação, principalmente de atores locais da sociedade civil. Foi realizada também uma análise mais aprofundada sobre um protótipo de jogos de papéis: O Jogo dos Mananciais, que trata da problemática da gestão dos recursos hídricos em áreas de mananciais peri-urbanos.

Verificou-se que o RPG apresenta potencialidades como metodologia de apoio à formação, apresentando também limites relacionados à complexidade da ferramenta e ao tempo despendido na sua elaboração. A autora destaca que, na qualidade de metodologia didática, o Jogo de Papéis (RPG) deve estar inserido num processo de formação mais amplo.

MATTOS (2006), em sua dissertação de mestrado realizada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Anna Maria Grammatico Carmagnani, propõe a análise do discurso de um dos universos mais difundidos do RPG, o *Vampire*, na investigação intitulada “Centralização ou dispersão dos sentidos: uma análise do discurso do RPG *Vampire: The Masquerade*”. O autor, a partir de um jogo com interpretação livre e da multiplicidade de pontos de vista na construção da narrativa, verifica a hipótese segundo a qual o discurso do livro de regras de *Vampire* abre a possibilidade de que se constitua uma nova relação de poder entre as posições discursivas do autor e do leitor/jogador, em que este, o elemento tradicionalmente mais fraco nas práticas de interpretação dos jogos, assuma a posição de fonte privilegiada de produção de significados.

Através da análise do funcionamento discursivo do jogo presente no livro de regras, três dimensões do jogo foram analisadas: a) a caracterização do leitor de *Vampire*; b) a análise da interação entre autor e leitor no processo de interpretação; e c) a análise das possibilidades de leitura do discurso visual desse RPG.

Com base nessas análises, o autor observa que, ultrapassada a superfície textual, o discurso do livro de regras se torna mais centralizador; embora este discurso seja evidentemente heterogêneo e permita o saber-poder interpretativo, prevalecem os significados associados à posição discursiva do autor, ou em outras palavras, conclui-se que a hipótese de pesquisa não foi confirmada, visto que a análise efetuada concentrou-se no texto do livro de regras, ou seja, num domínio em que os significados são produzidos basicamente a partir da posição discursiva do autor.

D'ADESKY (1997), em sua tese de doutorado, “Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil”, realizada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), sob orientação do Prof. Dr. Kabengele Munanga, se debruça sobre as relações raciais no Brasil a partir dos conceitos de *etnia*, *nação* e *multiculturalismo* e à luz do princípio de reconhecimento igualitário entre as pessoas. O trabalho aponta que a exclusão sócio-econômica do negro não advém apenas de disparidades econômicas que separam os brancos e os negros, mas funda-se sobre as dicotomias elite/povo e brancos/negros, sobre a escala hierárquica baseada na cor da pele, sobre um racismo onde as relações raciais se remetem a teses de raças consideradas mais ou menos evoluídas, esclarecidas ou avançadas e mais ou menos aptas à civilização e, conseqüentemente, mais ou menos assimiláveis.

Os resultados dos estudos realizados sobre o discurso anti-racista do Movimento Negro apontam para contribuições do Jogo das Representações para o melhor entendimento sobre a integração racial brasileira. O trabalho mostra que, em nome do universal, as identidades coletivas específicas, as tradições e as solidariedades particulares, bem como o reconhecimento das identidades étnicas e das diferenças culturais, tornam-se o meio de construir o plano coletivo. Mostra também que, em nível pessoal, a correta legitimação das culturas dominadas pela cultura hegemônica facilita a relação individual com o outro. Em particular, sustenta a ética da autenticidade, segundo a qual as pessoas têm o direito de serem reconhecidas publicamente pelo que são realmente.

SANTOS (2006) dedicou sua dissertação de mestrado, realizada sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ronilda Ribeiro, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PSA-IPUSP), à observação do RPG como recurso de reflexão sobre o preconceito racial na educação fundamental, através da pesquisa intitulada “Educação e preconceito: o jogo de representação como estratégia de reflexão”.

A investigação teve por finalidade avaliar o RPG enquanto recurso para a abordagem do preconceito na educação formal fundamental, como ferramenta capaz de propiciar situações favoráveis à reflexão e à sensibilização dos participantes sobre o tema e como estratégia para abordar questões como a da exclusão social e lidar com a diversidade e com as diferenças. Isso se deu através da observação de sessões de RPG realizadas junto a um grupo de professores do ensino fundamental, para o qual foi criada pelo pesquisador uma aventura específica para a finalidade do estudo, na qual experimentaram e representaram papéis de professores fictícios, interpretando suas reações diante de um caso de exclusão.

A conclusão do autor aponta o Jogo das Representações como um recurso válido para a promoção da reflexão sobre o tema do preconceito racial junto a grupos de professores da educação formal, permitindo a identificação de fatores que auxiliam na construção de relações de maior igualdade e respeito à diversidade.

GUIMARÃES (2008) dedicou-se ao estudo da alteridade em sua dissertação de mestrado, intitulada “Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: o caso dos jogos de representação de papéis”, e foi realizada no Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PSE-IPUSP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Livia Mathias Simão. Na investigação o autor utilizou o RPG como instrumento capaz de eliciar observáveis das relações intersubjetivas estabelecidas entre os participantes, buscando, através da observação de quatro sessões de RPG com seis jogadores experientes, verificar como se dá o processo de construção conjunta do conhecimento sobre si e sobre o outro.

Tomando a intersubjetividade como ato de compartilhar experiências com o outro, o autor procedeu ao registro, à transcrição e à análise micro genética das discussões intersubjetivas filmadas nas sessões de jogo, considerando os diálogos transcritos com foco na semântica dos jogadores, na relação eu - outro e nos significados presentes.

Enquanto recurso lúdico, além de permitir fluência de atos simbólicos, o Jogo das Representações constituiu espaço e contexto favorável à ocorrência de discussões através da interlocução característica ao jogo, da interpretação das personagens e da consideração de outros pontos de vista, permitindo a ocorrência de rupturas, com o sucessivo surgimento de novidades e mudanças no sentido, de modo a constituir uma sucessão de bases temporárias de interação e de criação conjunta e interativa, por compartilhamento e consenso com o outro.

O autor conclui que o significado das construções pessoais relaciona-se ao outro em relação ao qual o eu procura constituir compartilhamentos, em relações complementares e de

mútua dependência, esteja o outro presente ou ausente, situado no real ou no imaginário. O autor considera também que a ação simbólica favorecida pelo espaço lúdico do RPG leva a rupturas, estranhamentos do outro e surgimento de novidades, que permitem transformações, construções e reconstruções conjuntas, além de intersubjetivas dos significados.

Nesse imenso universo de informações não encontramos nenhuma referência a pesquisas que tenham objetivado relacionar o RPG ao desenvolvimento moral, ou que tenham buscado compreendê-lo enquanto recurso de educação de valores a partir de uma ótica piagetiana.

Assim, destacando do Jogo das Representações suas características de estimular a cooperação, a capacidade de negociação entre os participantes e a apreciação de outros pontos de vista, entre outros elementos, foi definido o objetivo de verificar, através de procedimentos metodológicos e em conformidade com os fundamentos teóricos do referencial piagetiano, se esse jogo pode constituir-se como recurso útil para a mobilização de alguns dos aspectos implicados ao desenvolvimento da moral autônoma.

Tendo realizado uma breve revisão da literatura, considerando amostragens de estudos e experiências com o uso do RPG para atingir finalidades diversas, sem vinculação acadêmica, mas disponíveis na *internet*, assim como, após ter considerado investigações produzidas na Universidade de São Paulo nos últimos dez anos sobre o assunto, apresentaremos no capítulo seguinte a metodologia adotada por ocasião da coleta dos dados em campo, bem como os procedimentos posteriormente adotados visando a realização do presente trabalho.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Para melhor contextualizar a pesquisa por nós realizada, é recomendável retomar algumas questões epistemológicas da Psicologia, bem como questões relativas à produção de pesquisas qualitativas nesse campo do conhecimento.

4.1 Retomando algumas questões epistemológicas da Psicologia

Quando Japiassu (1977), no clássico “Introdução à epistemologia da Psicologia”, aborda o tema do estatuto científico da Psicologia, inicia sua argumentação lembrando que essa disciplina foi constituída a partir de outra – a Filosofia – e refere-se à preocupação dos primeiros pesquisadores em estabelecer diferenciações entre ambas.

Jean Piaget, no conjunto de sua obra, contribuiu com esforços nesse sentido e postulou as seguintes divergências entre a Psicologia e a Filosofia: enquanto a primeira busca analisar fatos observáveis, a segunda busca a essência das coisas; o método de investigação da Psicologia é objetivo, enquanto o da Filosofia é reflexivo, intuitivo ou especulativo; apesar de a Psicologia utilizar eventuais estudos reflexivos, seu método é acrescido da presença de um observador externo; nas investigações psicológicas ocorre descentração do eu do investigador, que propõe hipóteses verificáveis, utilizando o controle intersubjetivo através de técnicas e instrumentos, enquanto a Filosofia serve-se de métodos de busca do autoconhecimento, através de um conjunto de intuições.

Japiassu (1977) enfatiza a importância do método no reconhecimento do caráter científico da Psicologia e considera quatro elementos fundamentais para o reconhecimento de um método como científico: o recorte de realidade (uma realidade resumida por amostragem); os procedimentos de investigação (adaptados a esta realidade reduzida); procedimentos representativos ou linguagem empírica que permitam comunicar com precisão qual foi a

investigação realizada e quais os seus resultados; e, finalmente, procedimentos explicativos ou linguagem teórica, que explicam a partir dos dados obtidos.

O autor lembra que a escolha do método deve ser realizada em conformidade com o objeto de estudo, que sempre é recortado em meio a uma infinidade de objetos. Reconhece algumas tendências básicas do método da Psicologia: aquelas que priorizam o ponto de vista da conduta (comportamento); as que priorizam o ponto de vista genético (desenvolvimento orgânico); e as que priorizam o ponto de vista estruturalista (estruturas de pensamento decorrentes da interiorização da ação).

A presente investigação obedece aos princípios acima explicitados e inclui-se entre aquelas que priorizam o ponto de vista estruturalista, dado o fato de fundamentar-se na teoria piagetiana da Epistemologia Genética, que se caracteriza pela interação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Consideramos ainda nosso enquadre estruturalista coerente com o Método Clínico utilizado por Piaget (1994) como base de suas formulações teóricas, no qual se cria uma situação problema capaz de eliciar observáveis, seguindo-se a isso a realização de entrevistas para a averiguação dos processos subjetivos provocados pelo problema nos sujeitos.

Japiassu (1977) confronta-se com o pensamento de Comte, cuja posição teórica é a de que a ciência deve se ocupar unicamente dos fenômenos, visando a constatação de leis e o estabelecimento da causalidade, sem importar-se com o modo pelo qual o fenômeno é produzido; e com o pensamento de Ribot, que considera a necessidade de que a investigação psicológica seja vinculada à reflexão ou à observação exterior, dependendo do objeto de estudo escolhido. Ribot, como o autor expõe, propõe como método a observação do comportamento e sua interpretação à luz de observação interna, cabendo ao psicólogo elaborar o discurso das causas.

Os diferentes enfoques permitiram à Psicologia uma grande combinação de métodos e a criação de uma epistemologia bastante diversificada. Ao tecer considerações epistemológicas acerca do problema da objetividade em Psicologia, Japiassu (1977) distingue quatro tipos de objetividade: a do comportamento, a da conduta, a da intenção e a do significado. A objetividade do comportamento reside nos fatores observáveis; a da conduta reside no que é expressivo (comportamentos, palavras, descrições); a da intenção reside no que é impressivo (vivenciado, representado); e a do significado remete ao inteligível.

A heterogeneidade existente entre esses quatro tipos de objetividade muitas vezes gera confusões, especialmente quando os psicólogos e pesquisadores da Psicologia subestimam a importância de realizarem um processo de reconhecimento crítico de sua prática.

No tocante à questão da objetividade em Psicologia, a pesquisa aqui relatada inclui-se entre as que priorizam os fatores observáveis e o que é expressivo (comportamentos, palavras, descrições), pois, em conformidade com o que será descrito adiante, o principal do trabalho de coleta de dados priorizou elementos que se incluem nessas duas categorias.

O fato de que diferentes aspectos do humano dão lugar a inúmeros estudos e abordagens, passíveis de fundamentação nas mais distintas escolas, fez com que surgissem, segundo Japiassu (1977), duas correntes principais – uma que rumo em direção à definição de um estatuto científico psicológico e outra que não admite a Psicologia como ciência – e dois grandes conjuntos de métodos de pesquisa positivamente válidos – a observação exterior e a análise de significantes realizada através da linguagem.

Nossa pesquisa integra a primeira dessas correntes e serve-se tanto da observação exterior quanto de considerações sobre dados advindos da linguagem, extraídos do conjunto das entrevistas realizadas.

4.2 Situando a presente pesquisa no âmbito das pesquisas qualitativas

Para situar este trabalho no âmbito das pesquisas qualitativas recorreremos ao trabalho de Gonzalez Rey (2002), “Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios”. O autor retoma a noção de que, do ponto de vista metodológico, a epistemologia qualitativa se apóia em três princípios muito importantes: o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa (é preciso interpretar e dar sentido às expressões do sujeito estudado); o processo de produção do conhecimento possui caráter interativo (a interação com o sujeito pesquisado é essencial nesses estudos); e a singularidade possui significação qualitativa.

Para a realização de pesquisas qualitativas em Psicologia esse autor recomenda atenção a alguns pressupostos, relativos ao lugar da comunicação, do teórico e do empírico no desenvolvimento dessas pesquisas, e simultaneamente que se considerem as características

gerais da produção de conhecimento por meio dessa modalidade de pesquisa, ou seja, que se atente para certas características historicamente comprometidas com a pesquisa científica – definição do objeto, do problema, dos instrumentos e assim por diante.

Gonzalez Rey (2002) lembra que na pesquisa qualitativa o procedimento de coleta e análise de dados, diferentemente do que ocorre na pesquisa quantitativa, é um processo durante o qual pode surgir a necessidade de buscar mais informações e de usar novos instrumentos. Quanto aos instrumentos de pesquisa, observa-se nas pesquisas qualitativas que eles deixam de ser fonte de produção de dados e passam a ser fonte produção de idéias, pois o que interessa ao pesquisador não é o acúmulo de dados, mas a possibilidade de produzir explicações e idéias. Por isso é que se incluem entre esses instrumentos frases a serem completadas, desenhos, formas de relação de grupo, situações de diálogos, redações, análises de filmes e jogos, entre outros.

O trabalho de campo, exigência de muitas pesquisas qualitativas, muitas vezes é desenvolvido junto a grupos de pessoas, comunidades e instituições. Diferentemente do que ocorre na maioria dos processos de simples coleta de dados, nesse trabalho se estabelecem vínculos entre pesquisador e pesquisados, de tal modo que, se tudo correr bem, formam-se redes de comunicação que permitem a expressão espontânea dos sujeitos estudados. Referindo-se ao trabalho de campo, diz o autor, que ele deve ser visto como “(...) um processo permanente de estabelecimento de relações e de construções de eixos relevantes de conhecimento dentro do cenário em que pesquisamos o problema” (GONZALEZ REY, 2002, p.96).

Desse modo, na pesquisa qualitativa a produção de informação é, ao mesmo tempo, uma produção de idéias em que a informação adquire sentido para a pesquisa. A presente pesquisa, orientada pelo referencial piagetiano e fundamentada nos pressupostos e cuidados acima explicitados, tem sua relevância social justificada pela possibilidade de contribuir para gerar subsídios teóricos que sustentem propostas educacionais nas quais esteja incluída uma preocupação com o desenvolvimento moral.

Vejamos a seguir a descrição dos objetivos, dos participantes e dos procedimentos de coleta e análise de dados.

4.3 Objetivos

Conforme já enunciado na introdução deste trabalho, a presente pesquisa retoma dados coletados entre 2003 e 2004 para submetê-los a nova análise. No presente estudo, fundamentado na Epistemologia Genética de Piaget (1994), foi definido o objetivo de averiguar se o Jogo das Representações constitui contexto desencadeante de atividades de cooperação e de negociação entre os jogadores, entendidos estes aspectos como próprios do desenvolvimento moral. Por considerar que no Jogo das Representações a cooperação e a capacidade de negociação, objetos de nosso estudo, acham-se imbricadas com a participação dos jogadores e a solução de problemas, julgamos oportuno explorar esses dados complementares para enriquecer a discussão dos resultados da pesquisa.

Partimos da hipótese de que o Jogo das Representações (RPG) pode ser utilizado como recurso pedagógico para a mobilização e o desencadeamento de alguns dos aspectos da moral autônoma, tal como é postulada pela Epistemologia Genética de Piaget (1994).

4.4 Local da coleta de dados

A pesquisa de campo teve lugar nas dependências de um Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo, nos anos de 2003 e 2004. A composição do grupo de participantes e as entrevistas iniciais foram realizadas na biblioteca deste CEU; as aplicações de instrumentos iniciais e as sessões de jogo tiveram lugar no interior de uma das salas destinadas a oficinas. A essa sala, ampla e sem móveis, acham-se acoplados dois banheiros e outra sala menor, mobiliada com carteiras. Trata-se de um espaço arejado e bem iluminado, protegido de interferências externas, excetuando-se o ruído advindo de avenidas locais muito movimentadas.

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) são equipamentos públicos localizados em áreas periféricas da cidade de São Paulo. São espaços de convívio, educação, lazer e

promoção de atividades culturais e artísticas. Foram criados para beneficiar crianças e adolescente pertencentes a famílias de baixa renda. Visam reduzir desigualdades sociais, através da oferta gratuita de recursos educacionais e culturais, desenvolvidos em conformidade com as características das comunidades de entorno. Pretendem oferecer instrumentos de acesso aos direitos de cidadania e ampliar a perspectiva de inclusão social de parcelas menos favorecidas da população.

O CEU no qual foi realizada a coleta de dados em campo possui, além da biblioteca, teatro, cinema, quadra poli-esportiva, creche (CEI), escola de ensino fundamental (EMEF), escola de ensino infantil (EMEI), telecentro, biblioteca, piscinas e refeitórios (um para cada Unidade Escolar).

4.5 Participantes da pesquisa

Dos 15 indivíduos, com idades variando entre 11 e 38 anos, que num primeiro encontro manifestaram interesse em participar de uma vivência do RPG, permaneceram no grupo apenas 7, com idades variando entre 11 e 27 anos. Suas principais características são apresentadas a seguir.

- 1 - DIO (11 anos), 5ª série (CEU)
- 2 - FEL (14 anos), 7ª série (CEU)
- 3 - FER (27 anos), solteiro, ensino médio completo, desempregado.
- 4 - JOR (24 anos), solteiro, ensino médio completo, desempregado.
- 5 - LEA (15 anos), 8ª série, cursando escola de ensino fundamental da região.
- 6 - ODA (18 anos), solteiro, cursando escola técnica de informática.
- 7 - WIL (12 anos), 5ª série, cursando escola de ensino fundamental da região.

4.6 A equipe de pesquisa

A coleta de dados em campo foi realizada por uma equipe assim constituída:

1 – Eduardo Ribeiro Frias, psicólogo, pesquisador responsável. Atuou como entrevistador na primeira e na terceira etapas e como observador e entrevistador na segunda.

2 – R.G.P., biólogo, auxiliar de pesquisa. Atuou como observador, após receber treinamento por parte do pesquisador. Responsável por destacar e registrar os observáveis na planilha de acompanhamento dos jogadores. Durante a primeira e a terceira etapas, atuou no controle do tempo e no registro de ocorrências nas planilhas de registro das dinâmicas de grupo, especialmente criadas para mensurar observáveis dos participantes, para verificação posterior das relações entre respostas iniciais e finais. Esse material foi desprezado no presente contexto.

3 – W.S.C., mestre de jogo da ONG Lvdvs Culturalis. Responsável pela criação e pela condução da aventura ao longo dos 9 encontros.

4 – A.A., mestre de jogo da ONG Lvdvs Culturalis. Responsável pela representação de personagens ocasionais e oponentes, entre outras funções, e auxiliar de W.S.C.

5 – C.E.L., grande mestre de RPG, autor de livros e membro da Livraria e Editora Devir e da ONG Lvdvs Culturalis. Atuou como supervisor das atividades de jogo.

6 – M.C.Z., da ONG Lvdvs Culturalis, atuou como supervisora das atividades de jogo.

7 – Profa. Dra. R.R., do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, na ocasião Coordenadora de Projetos do Instituto Guatambu de Cultura. Supervisionou integralmente a pesquisa realizada em 2003-2004, com ênfase em seus aspectos científicos.

4.7 Material utilizado

Para a realização das sessões foram utilizados diversos conjuntos de dados de 6 faces, que cumpriam a função do acaso; fichas de personagem; e o manual “O senhor dos anéis:

RPG” (LONG, 2002), universo ficcional no qual foi desenvolvida a aventura. Também foram utilizados materiais gráficos, como folhas de papel sulfite, lápis grafite, borrachas, canetas azuis e pretas e pranchetas, entre outros elementos.

4.8 Recursos e instrumentos de coleta de dados

Durante a coleta de dados, realizada entre 2003 e 2004, alguns dos recursos e instrumentos utilizados foram construídos com base em elementos estruturais do RPG; outros foram retirados do conjunto de recursos e instrumentos de uso já consagrado em processos de avaliação psicológica e de intervenção educacional. O conjunto geral de recursos e instrumentos incluiu na ocasião: entrevista inicial e final; observação em campo; redação com tema livre (utilizada no início e no final do processo); texto de descrição de si (redigido no início e no final do processo); desenho de uma figura humana (realizado no início e final do processo); entrevista registrada em vídeo (realizada no início e final do processo); dinâmica de grupo (realizada no início e final do processo); registro em áudio visual da primeira e da última sessão de jogo; registro fotográfico da primeira e da última sessão de jogo; planilha de acompanhamento de jogadores; observação do processo de escolha das personagens; questionário (realizado no início e final do processo); questionário de auto-avaliação (realizado no início e final do processo); a aventura produzida pelo grupo; e algumas tarefas extras (colagens, textos, históricos de personagens, entre outras).

Para a finalidade da pesquisa ora realizada, muitos desses dados de campo se mostraram desnecessários. Consideramos oportuno apresentar o rol completo de recursos e instrumentos utilizados naquela oportunidade para que se possa ter a dimensão do processo original da coleta de dados. No entanto, assinalamos mais uma vez que, atendendo ao proposto pela pesquisa aqui relatada, recortamos desse universo original de recursos e instrumentos apenas aqueles que contêm dados relevantes ao propósito de realizar uma nova leitura, agora sob a ótica da Epistemologia Genética de Piaget (1994). Do conjunto geral utilizamos os seguintes recursos e instrumentos de coleta de dados:

4.8.1 Entrevistas

Aplicamos uma entrevista inicial dirigida, realizada em conformidade com um roteiro elaborado para aferir dados pessoais, condições residenciais, contexto sócio-econômico, andamento do processo de escolarização formal (ou inserção no mercado de trabalho) e dados relativos à auto-estima e às dificuldades e facilidades pessoais, entre outros elementos. Este instrumento foi utilizado para propiciar algum conhecimento sobre os jogadores e permitir melhor entendimento da dinâmica pessoal de cada participante no grupo.

Perguntas de esclarecimento foram realizadas em momentos específicos do processo. Tais entrevistas breves, com uma ou duas questões dirigidas aos participantes, ou a um determinado jogador, no decorrer da sessão, permitiram entender melhor alguns aspectos intrínsecos e qualitativos de observáveis apresentados, tais como as motivações para a escolha da personagem e para a realização de determinadas ações, entre outros. Como essas perguntas foram realizadas apenas a título de esclarecimentos, não dependeram de roteiros pré-elaborados.

Cabe assinalar que a entrevista possibilita acesso a dados objetivos e subjetivos referentes a comportamentos, crenças, idéias, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir e de pensar e suas razões conscientes e inconscientes. Cumprem papel facilitador e servem de fio condutor da comunicação (MINAYO, 1993).

4.8.2 Gravações em áudio e vídeo

Como forma de registro dos dados foi utilizada também a gravação em áudio e vídeo das sessões inicial e final – realizada com uma câmera de vídeo fixa em um tripé para o registro das sessões e suas ocorrências, tendo por finalidade cotejar esses registros com os da planilha de acompanhamento para conferência, assim como para permitir a verificação das diferenças entre observáveis apresentados no início e ao final das sessões. Uma das utilidades dessa forma de registro imediato das expressões orais é a de deixar o pesquisador livre para

prestar atenção no entrevistado, em seus gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, em aspectos de sua comunicação não verbal, cujo registro é muito importante para a compreensão e a validação do que foi dito verbalmente.

4.8.3 Registro em planilhas

Planilhas de acompanhamento de jogadores foram elaboradas para registro de atitudes e comportamentos dos jogadores durante as diversas situações de jogo. Na leitura ora realizada são privilegiados alguns aspectos: cooperação, capacidade de negociação, participação no jogo e capacidade de solucionar problemas.

4.9 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi efetuada entre os anos de 2003 e 2004, ao longo de 12 encontros regulares, tendo sido 10 deles realizados nas dependências de um dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), situado na zona sul da cidade, de acordo com o estabelecido entre a equipe de pesquisa e a administração desse local. Os dois outros encontros foram realizados no Parque Estadual da Cantareira – Núcleo Pedra Grande – e no Espaço Terra Média, local de encontro de jogadores e mestres de RPG na capital de São Paulo.

O trabalho de campo teve a duração total de 12 semanas, tendo sido iniciado no dia 19 de outubro e terminado no dia 20 de dezembro de 2003. As atividades, desenvolvidas ao longo dos 12 encontros e agrupadas em três etapas, acham-se descritas a seguir.

4.9.1 Período antecipatório

A primeira providência tomada foi o estabelecimento de um acordo formal entre a equipe de pesquisa e os setores administrativos de três instituições – o CEU já referido, o Parque Estadual da Cantareira e o Espaço Terra Média – locais da capital de São Paulo que sediaram a pesquisa.

Os jogadores foram convidados a participar da pesquisa e das sessões de jogo através de divulgação realizada na biblioteca do CEU que sediou a pesquisa. A divulgação foi realizada pelas bibliotecárias, por mestres de jogo da ONG *Lvdvs Culturallis* e por cartazes afixados naquele CEU, durante as duas semanas anteriores ao início dos encontros. A divulgação foi dirigida a indivíduos do sexo masculino, visitantes e freqüentadores da biblioteca, e também a alunos matriculados no CEU e em escolas da circunvizinhança, preferencialmente com idades variando entre 12 anos e 18 anos. Foram disponibilizadas 8 vagas para a composição do grupo. Os critérios originalmente estabelecidos sofreram modificação diante do interesse manifesto por indivíduos com idade superior a 18 anos.

4.9.2 Primeira etapa – composição do grupo de jogadores

1º encontro – foi realizada uma entrevista inicial para a seleção dos indivíduos e o registro de seus dados pessoais. Foram oferecidos esclarecimentos sobre a pesquisa e sobre o RPG. Foi lido o termo de consentimento esclarecido para a colaboração na pesquisa de campo (Apêndice). O anonimato e a confidencialidade foram garantidos e estabeleceu-se o compromisso de que não haveria nenhum efeito prejudicial em participar da pesquisa. Aos participantes foi garantida a liberdade de não responder perguntas que não quisessem, a interromper a entrevista quando quisessem e a retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Nos casos de concordância com as condições apresentadas, cada interessado recebeu duas cópias do documento de consentimento e as levou para casa a fim de obter, no caso dos menores, autorização para participação.

2º encontro – os interessados que atenderam aos requisitos referentes ao termo de consentimento (Apêndice) foram submetidos à avaliação de alguns aspectos psicológicos, através de entrevista inicial e testes. Para atender aos objetivos da pesquisa aqui relatada, que agora retoma aqueles dados sob nova perspectiva, utilizamos somente dados advindos da entrevista inicial.

4.9.3 Segunda etapa – realização das sessões de jogo

3º encontro – foi realizada uma sessão de jogo preparatória, para a ambientação dos participantes com o Jogo das Representações; nela ocorreu a escolha das personagens e a introdução da aventura. Essa sessão foi organizada e conduzida pelo mestre de jogo.

4º a 11º encontros – foram realizadas oito sessões de jogo com o RPG, durante as quais ocorreu o registro de dados.

Todas as sessões obedeceram à seguinte estrutura: os jogadores eram recepcionados e o trabalho era iniciado com um processo de 10 minutos de relaxamento. A seguir, o mestre de jogo apresentava (ou rememorava) a situação anterior da trama. Seguia-se a isso o início do jogo, sendo as suas ocorrências registradas em planilhas de acompanhamento especialmente criadas para o registro de dados, registro este realizado tanto pelo pesquisador quanto pelo observador auxiliar. Sempre que se mostrou necessário, o pesquisador realizou questionamentos pontuais, ou breves entrevistas, para a obtenção de esclarecimentos. Convém ressaltar que foram realizados registros fotográficos durante o processo e filmagens da primeira e da última sessões.

4.9.4 Terceira etapa – retrospectiva das sessões e encerramento

12º encontro - entrevista final para registro de dados pessoais.

O mestre de jogo fez uma retrospectiva do processo e, em seguida, os jogadores participaram de uma sessão com o pesquisador que, com o apoio de um observador auxiliar,

realizou nova avaliação de aspectos psicológicos, através de entrevista final, testes psicológicos e dinâmicas de grupo, que foram desconsiderados devido ao objetivo do presente estudo. O encerramento foi realizado com lanche e música.

Conforme já referido, para atender aos objetivos da pesquisa aqui relatada, que agora retoma aqueles dados sob nova perspectiva, os dados advindos desse último encontro foram integralmente desprezados.

Os 12 encontros tiveram periodicidade semanal e duração de 4 horas cada, ocorrendo aos sábados, no período vespertino, entre 13:30 e 17:30 horas. Quanto à duração das sessões, assinalamos que no RPG as partidas duram geralmente de 4 a 8 horas, não sendo incomum encontrar-se grupos que joguem até por 12 horas consecutivas, ou mais.

4.10 Procedimento de análise de dados

Das entrevistas foram selecionados os conteúdos mais significativos, tendo em vista os objetivos da pesquisa e os conceitos relacionados ao fenômeno estudado. A interpretação desses dados considerou resultados parciais (de cada entrevista) e gerais (de todas as entrevistas), para relacioná-los com os pressupostos teóricos que norteiam a presente investigação.

Todos os dados registrados foram organizados em figuras e sua análise foi realizada basicamente em dois sentidos: primeiro, observando-se e considerando-se o produto dos registros longitudinais efetuados durante as sessões; e, segundo, com a comparação entre dados da sessão inicial e da final, destacando-se desse material e das interpretações dele resultantes as diferenças entre as condições gerais apresentadas pelos sujeitos no começo e no final de um breve processo. A análise longitudinal e a comparação de dados obtidos na primeira e na última etapa do registro de dados possibilitaram identificar mudanças nas categorias consideradas.

As figuras foram elaboradas de modo a apresentar as somatórias dos observáveis que foram registrados durante a coleta de dados, juntamente a comentários dos participantes

anotados durante as sessões de jogo, que foram incluídos a fim de permitir uma ilustração dos observáveis considerados, ou um exemplo das ocorrências que foram computadas.

A interpretação dos dados foi realizada com base nas contribuições de Jean Piaget (1994) e Lino de Macedo (1997), em conformidade com o recorte das categorias destacadas para a avaliação, aqui lembradas: cooperação, capacidade de negociação, participação e solução de problemas. Encontramos suporte nos trabalhos de Yves De La Taille (2006) e na bibliografia referente ao Jogo das Representações que serviram como suporte complementar para nossa interpretação.

No capítulo seguinte apresentaremos os resultados obtidos em campo, tendo por principais produtos as figuras produzidas a partir dos dados processados, bem como trechos de citações dos participantes, junto aos quais efetuaremos uma breve análise das categorias destacadas neste estudo.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

Neste capítulo nos propomos a apresentar os resultados da pesquisa de campo realizada. Com o intuito de fornecer subsídios para o melhor entendimento da dinâmica de cada participante e do grupo, iniciaremos com uma breve apresentação dos jogadores e das personagens escolhidas por eles.

5.1 Apresentação dos jogadores

DIO, 11 anos, sexo masculino, cursando a 5ª série, foi o menino de menor idade cronológica a integrar o grupo de jogadores. De acordo com informações obtidas através de entrevista, DIO sente-se excluído na escola, considera-se tímido e se incomoda com o fato de ser alvo de chacotas dos colegas de classe. No grupo de jogadores sofreu, a princípio, rejeição por parte dos demais, e em alguns momentos coube a ele o papel de bode expiatório. Após a terceira sessão passou a ser ridicularizado por um dos colegas, o que, segundo comentou em entrevista, o magoava muito. Apesar disso, demonstrou recuperar-se rapidamente desses episódios, voltando a interagir e esforçando-se para atuar em acordo com os demais. Em dois momentos realizou jogadas que foram aplaudidas pelo grupo, o que contribuiu muito para a sua desenvoltura.

FEL, 14 anos, sexo masculino, cursando a 7ª série, demonstrou ser realista, prático e eventualmente cínico. Iniciou sua participação no grupo de modo cauteloso, observando antes de interagir. No decorrer das sessões, à medida que foi se adaptando, passou a se impor cada vez mais, sempre no sentido de se auto-afirmar, demonstrando ambição pelo poder e necessidade de aceitação e de acolhimento. Nos momentos de decisão mostrou capacidade prática para raciocinar e solucionar problemas. Em outros momentos hostilizou DIO, discutiu com o líder do grupo, foi pivô de desentendimentos, testou e tentou ludibriar a autoridade do mestre de jogo. Em entrevista declarou estar sempre pronto a responder às situações,

utilizando sua agressividade para chamar a atenção dos demais sobre si e conquistar mais espaço e poder no grupo.

FER, 27 anos, sexo masculino, solteiro, ensino médio completo, desempregado, foi o jogador de maior idade cronológica. Demonstrou ser uma pessoa carismática, com capacidade de expressão e desenvoltura nas representações. Dotado de criatividade e bom raciocínio, tanto por sua idade quanto por suas características pessoais, assumiu a liderança do grupo. Em entrevista disse sentir-se socialmente excluído por estar desempregado, mas não indicou estratégias para lidar com as dificuldades próprias de sua condição. Durante o processo de jogo mostrou-se incapaz de utilizar seus recursos pessoais de modo objetivo, tendendo à fantasia e demonstrando ansiedade. Em momentos nos quais a sua liderança foi contestada, por vezes de modo hostil, respondeu com brandura aos movimentos e atitudes dos colegas.

JOR, 24 anos, sexo masculino, solteiro, ensino médio completo, desempregado, foi o segundo integrante mais velho do grupo. Alto e de grande porte, demonstrava insegurança e disse em entrevista que se sentia incapaz de realizar conquistas. Estava desempregado desde a conclusão de seus estudos. Apresentou dificuldade de raciocínio lógico, escassez de conhecimentos e utilização deficiente de recursos da linguagem verbal. Em diferentes ocasiões declarou sentir-se angustiado por tais limitações, embora não impelido a estudar e superar as próprias dificuldades intelectuais. No mais, demonstrou-se amável, solidário e temeroso de buscar seu espaço por receio de errar ou de agir inadequadamente frente aos outros. Interessante observar, no entanto, que apesar de suas dificuldades e próximo ao término do processo, JOR obteve emprego em uma equipe de iluminação de palco.

LEA, 15 anos, sexo masculino, cursando a 8ª série, mostrou-se inicialmente alheio, tímido e esquivo, tornando-se mais desenvolto e expressivo no decorrer das sessões. Gradualmente passou a participar e a se expressar mais, demonstrando criatividade e originalidade. Por sua timidez, conforme mencionou em entrevista, sentia-se angustiado e excluído na escola, além de experimentar dificuldade para se expressar com as garotas. Para agir de modo mais espontâneo, LEA necessitou que o grupo de colegas de jogo se tornasse familiar. Assim, no início manteve-se tão distante dos processos deliberativos, das soluções de problemas lógicos e das negociações quanto dos colegas, mas pouco a pouco começou a opinar e a participar da tomada de decisões.

ODA, 18 anos, sexo masculino, solteiro, ensino médio completo, realizando curso técnico de informática, mostrou-se o jovem de melhor capacidade lingüística e de maior repertório de conhecimentos nesse grupo. Apesar de suas capacidades, ODA afirmou em

entrevista não sentir confiança em si próprio. Tímido, permaneceu isolado, evitando participar das situações de grupo e das relações interpessoais. Inteligente, demonstrou suas habilidades somente quando solicitado. Durante a maior parte do tempo de jogo apenas reagiu ou, quando agiu, o fez em resposta a alguma necessidade dos companheiros. Manteve-se distante de negociações e deliberações. Somente a partir da sétima sessão, ocasião em que o grupo adotou o critério de votação para a tomada de decisões, é que passou a expor sua opinião, ao ser diretamente solicitado.

WIL, 12 anos, sexo masculino, cursando a 5ª série, foi a segunda criança mais nova a participar do grupo. Demonstrou ser um garoto excepcionalmente criativo e inteligente e foi responsável pelo maior número de soluções para problemas coletivos enfrentados durante o jogo. Participou ativamente de cada negociação. Ansioso, a princípio não se continha e procurava manipular os colegas com uma infinidade de sugestões por ocasião das jogadas alheias. Os integrantes do grupo perceberam essa tendência e agiram no sentido de não aceitar tal comportamento, o que gerou em WIL uma frustração logo superada. Em entrevista declarou sentir-se isolado e demonstrou necessidade de ter sua participação reconhecida pelos companheiros para validação de suas capacidades.

5.2 Apresentação das personagens

A escolha das personagens ocorreu na Biblioteca do CEU que abrigou a pesquisa, antecedendo o início da sessão preparatória. Este processo foi organizado pelo mestre de jogo, que apresentou um rol de personagens já elaboradas, detalhando suas características, perícias e limitações. Feito isso, os jogadores analisaram detidamente cada personagem e, de acordo com seus interesses, realizaram livremente suas escolhas. Solicitamos ao final uma breve menção verbal sobre as razões pelas quais cada um escolhera sua respectiva personagem, a fim de complementar a observação sobre as motivações envolvidas no processo decisório. A título de ilustração, ao apresentarmos as personagens escolhidas, incluiremos pequenos excertos dos comentários realizados pelos jogadores nessa ocasião.

DIO afirma ter escolhido sua personagem, o Hobbit Broca Tûk, “por suas habilidades para passar despercebido e para se ocultar”. O hobbit é uma personagem não humana de boa índole. No universo ficcional de “O senhor dos anéis: RPG” (LONG, 2002) essa personagem, por seu pequeno porte – é a menor de todas – reúne perícias associadas à furtividade. Personagem de pouquíssima força física, o hobbit é quase impotente nos combates corpo-a-corpo e para sobreviver furta ou rouba, servindo-se de suas perícias.

FEL argumenta que a motivação para a escolha de sua personagem, o Mago Belengol, derivou da “destreza do mago, que pode vir a ajudar o grupo”. O mago é um ser humano com poderes extraordinários, que reúne conhecimentos sobre a manipulação de energias para interferir sobre a matéria. Nos combates age de modo peculiar, atraindo muita atenção dos demais, pois suas jogadas produzem efeitos pirotécnicos diversificados, são executadas de preferência a certa distância do embate e detêm potenciais indispensáveis aos indivíduos e ao grupo, como por exemplo o poder de curar.

FER afirma haver se “identificado com a personagem do Elfo Celebeth quando assistiu [por iniciativa própria e antes das sessões] ao filme “O senhor dos anéis: a sociedade do anel” (2001), lançado no Brasil em 2002”, que reproduz exatamente o universo ficcional no qual foi desenvolvida nossa aventura. Para ele o elfo é “um ser de pureza, de grande beleza e de estreita relação com o meio ambiente”. É um ser mágico habitante de um mundo imaginário, descrito como dotado de grande destreza e muita habilidade com o arco e a flecha, preferindo sempre os combates à distância. Os elfos, seres naturais, diferem dos humanos e sua moral é, talvez, mais elevada do que a deles. Vivem longamente e sua relação com todos os demais seres obedece a rigorosos princípios éticos.

JOR escolheu como personagem o Anão Grór Black porque, como ele próprio diz, “esta personagem não tem grande capacidade para correr” e pelo fato de ele ter “grande força de vontade e sabedoria”. Grór Black, também não-humano, é um ser rude, pouco delicado, mal visto aos olhos dos homens e da nobreza. Dentre todas as personagens do jogo é a que possui mais força física e, portanto, o maior poder de dano nos combates corpo-a-corpo.

LEA, como seu companheiro JOR, escolheu o Anão Grór White, assim designado para diferenciá-lo da personagem do colega em função da cor da pele dos jogadores. Questionado sobre a sua escolha em entrevista, o jovem revelou, laconicamente, haver escolhido o anão “exclusivamente por sua força física”.

ODA escolheu o guerreiro Thartalion “devido à ampla gama de recursos que essa personagem apresenta para o manejo de armas” e também “por ser um guerreiro dedicado ao combate do mal”. Thartalion é uma personagem humana, um nobre guerreiro consagrado em sua terra. Possui perícias para os combates corpo-a-corpo e dedica-se principalmente a essa função. Por sua nobreza, associa-se às forças do bem no combate às forças das trevas.

WIL escolheu como personagem o nobre guerreiro Menelcar porque “ele sabe utilizar diferentes armas” e também porque “ele é ágil e tem iniciativa”. Menelcar é uma personagem humana, um nobre de muitas titulações e alta posição social. Sendo também um guerreiro consagrado, possui perícias para o combate corpo-a-corpo. Por suas características gerais e seu prestígio social, poderia ser uma personagem preparada para liderar.

5.3 Análise de dados

Como vimos, nesta pesquisa foi estabelecido o objetivo de averiguar se o Jogo das Representações constitui contexto propício à cooperação e ao desencadeamento de negociações entre pares, aspectos próprios do desenvolvimento moral. E, por considerar que no Jogo das Representações a cooperação e a capacidade de negociação acham-se imbricadas com a participação dos jogadores e sua capacidade de solucionar problemas, optamos por explorar esses dados complementares, tendo em vista a possibilidade de enriquecimento da discussão dos resultados por eles oferecida.

Assim sendo, os dados apresentados a seguir foram reunidos em dois conjuntos: no primeiro encontram-se os dados principais, relativos à cooperação e à capacidade de negociação; no segundo, dados complementares, relativos à participação dos jogadores e à capacidade de solucionar problemas.

5.3.1 Cooperação e capacidade de negociação

5.3.1.1 Cooperação

A realização de jogadas e a superação de dificuldades apresentadas no RPG implicam na necessidade de cooperação entre os participantes.

Durante as sessões a cooperação foi avaliada considerando-se os favorecidos pelos resultados das jogadas de cada participante. As jogadas foram classificadas em dois grupos: as realizadas com vistas à obtenção de benefício individual e as voltadas à promoção do bem de outrem. São exemplos de jogadas movidas por interesses individuais as seguintes: se esconder em situações grupais de enfrentamento, arrecadar fundos para si mesmo ignorando os demais e defender-se em combate. São exemplos de jogadas movidas por interesse de ordem maior e voltadas para o bem de todos: acender o fogo para o grupo se aquecer durante a noite, ficar de vigia, proteger um colega, obter informação para o avanço do grupo. Vejamos algumas ocorrências para exemplificar.

FER, interpretando o elfo Celebeth, pede apoio aos companheiros para executar uma jogada: “Menelcar, Thartalion [personagens de guerreiros interpretadas por outros dois jogadores], levantem-me para que eu possa acertar uma flecha naquele Orc [inimigo sob regência do mestre, que agora foge a distância]!”

JOR, representando seu anão Grór Black, que logo depois de escavar uma de suas armadilhas na terra, sem o devido cuidado arquitetônico, se vê sem condições de sair dali ao terminar a escavação, preso no próprio ardil dirige-se a todos: “Ei! Alguém pode me tirar desse buraco? Tem alguém ouvindo?”

WIL, dando voz a seu guerreiro Menelcar, apresenta de modo cooperativo a solução para uma situação que envolve risco grupal, descrita pelo mestre da seguinte maneira: “Diante de vocês há uma única passagem. É uma ponte estreita, feita de cordas e madeiras velhas”. WIL sugere: “Vamos passar um por vez, primeiro o mais leve. A gente pode amarrar uma corda nele e se a ponte quebrar nós o seguramos”. Tais procedimentos possibilitaram, de fato,

a travessia da ponte e a chegada de todas as personagens em segurança ao outro lado, incluindo as mais robustas que, durante a travessia, quebraram uma parte ou outra da ponte.

Para avaliar a cooperação no RPG consideramos suas ocorrências no âmbito individual, contabilizando o total das jogadas cooperativas de cada participante durante as sessões de jogo e, no âmbito coletivo, somando os resultados individuais de jogadas cooperativas por sessão. Consideremos primeiramente os escores obtidos coletivamente em cada sessão, para apreciarmos depois a somatória geral de jogadas cooperativas de cada jogador no processo como um todo.

Observemos na Figura 1, que trata das cooperações ocorridas a cada sessão, que as barras de tom mais claro referem-se a jogadas com resultado de benefício pessoal, enquanto as de tom mais escuro referem-se àquelas de cunho cooperativo, que beneficiaram outro participante, outra personagem, ou o grupo.

Figura 1. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas do grupo por sessão

Do universo de 598 jogadas realizadas durante as sessões pelo conjunto dos jogadores, temos que 172 resultaram no benefício do próprio jogador ou de sua personagem, contra 426 em favor do grupo, de outro participante ou de outra personagem. Verificamos, pois, na Figura 1, que o número de jogadas cooperativas mostrou-se superior ao de não cooperativas, o que pode ser constatado nas ocorrências de cada sessão e na diferença de escores entre a primeira e a última.

Analisando em seguida as figuras relativas ao registro de beneficiados por jogadas individuais, ao longo das sessões, consideramos a somatória das modalidades de jogadas realizadas por cada jogador – jogadas cooperativas ou com fins de benefício pessoal.

Figura 2. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de DIO

A Figura 2 apresenta o total de jogadas realizadas por DIO durante as sessões, sendo que, de suas 61 participações, 20 visavam beneficiar o próprio jogador ou sua personagem, enquanto 41 foram realizadas em benefício de outro jogador, de outra personagem ou do grupo como um todo. Verificamos assim que houve predomínio das jogadas cooperativas sobre as outras. O mesmo foi observado nas jogadas dos demais participantes, razão pela qual não faremos novas referências a essa constatação.

Valendo-se de sua personagem de pequeno porte, o Hobbit Broca Tûk, DIO expressa sua disposição para colaborar com o grupo em uma situação na qual é necessário obter informações de modo discreto: “Deixa que vou sozinho e falo com eles” [personagens casuais de populares representados pelo mestre em dado momento da trama].

Figura 3. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de FEL

Considerando os beneficiados pelas jogadas de FEL nas sessões verificamos na Figura 3 o predomínio da cooperação no total de suas 100 jogadas, pois 75 resultaram em cooperação para com outro, enquanto 25 foram realizadas em benefício de si mesmo, ou da própria personagem. FEL recorre a atributos evocativos de sua personagem, o Mago Belengol, para alcançar a satisfação de necessidades coletivas: “Espírito [personagem ocasional sob domínio do mestre], me ajude a salvar o grupo, faça uma onda que nos leve ao outro lado do rio!”

Figura 4. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de FER

Quanto aos beneficiados pelas jogadas de FER verificamos na Figura 4 que houve predomínio da cooperação, com registro de 85 jogadas cooperativas em contraposição a 32 realizadas em benefício próprio ou de sua personagem. FER contribui para a recuperação de

um companheiro ferido de modo imperativo, interpretando o Elfo Celebeth: “Aqui está a erva que vai curar você. Vamos logo! Beba antes que você morra!”

Figura 5. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de JOR

Os registros de JOR apresentam predomínio das jogadas cooperativas no conjunto das sessões, como observamos na Figura 5, que mostra a ocorrência de 19 jogadas com fins de benefício pessoal e 49 dirigidas ao benefício do outro. JOR alerta uma personagem casual interpretada pelo mestre acerca de certo risco iminente, utilizando-se do Anão Grór Black: “Príncipe, não vá lá fora, porque se for vai morrer”.

Figura 6. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de LEA

Na Figura 6 notamos predomínio das jogadas solidárias de LEA nas sessões, com registro de 64 jogadas cooperativas para 25 com fins de favorecimento pessoal. Ao interpretar

o anão Grór White, LEA alerta o grupo sobre a importância da união para a manutenção da integridade das personagens: “Vamos todos juntos, sem se separar”.

Figura 7. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de ODA

Observando os dados de ODA, na Figura 7, verificamos preponderância das 29 jogadas orientadas para o benefício de outros, sobre as 19 realizadas tendo em vista o benefício pessoal deste jogador. ODA anima os companheiros a prosseguirem através do guerreiro Thartalion: “Vamos! Temos que continuar nossa jornada!”

Figura 8. Gráfico da somatória dos beneficiados pelas jogadas de WIL

A Figura 8, relativa aos beneficiados pelas jogadas de WIL, mostra que, de suas 115 jogadas, 32 resultaram em benefício de si mesmo e 83 em benefício de outrem.

Através de sua personagem, o guerreiro Menelcar, WIL ressalta a importância da prudência para o bem comum: “Temos que pensar antes de fazer as coisas”. E, adiante, se dispõe prontamente ao sacrifício pelo bem coletivo: “Se for preciso morrer eu morrerei”.

Com base nos resultados apreciados, entendemos ser o Jogo das Representações favorável à promoção da cooperação entre os participantes, podendo, assim, contribuir para o aumento de atitudes dessa natureza.

5.3.1.2 Capacidade de negociação

No Jogo das Representações predomina a necessidade de constantes negociações, visando formular acordos grupais e estabelecer consenso entre jogadores.

A capacidade de negociação foi computada através do registro das disputas e dos desentendimentos ocorridos em momentos de deliberação grupal, que serviram de indicadores de dificuldade ou mesmo de incapacidade para estabelecer diálogo, para considerar as situações sob o ponto de vista alheio e para formalizar acordos de mútuo consentimento com os companheiros na ausência da intermediação de uma autoridade.

Evidentemente, foram registradas apenas as ocorrências de cunho coletivo, ou seja, as verificadas nas ocasiões que demandaram acordos e decisões grupais. Por exemplo, no caso da competição de dois jogadores ou de subgrupos pela posse de um único objeto de valor encontrado por todos no cenário descrito pelo mestre, ou em situações que exigiram a definição de estratégias conjuntas para solucionar problemas comuns, como a busca de um modo de abrir uma passagem ou de solucionar um enigma proposto ao grupo.

Figura 9. Gráfico da somatória de disputas e desentendimentos por sessão

A Figura 9, que trata da capacidade de negociação, mostra uma evolução em picos, com a diminuição das disputas e dos desentendimentos nos processos de deliberação. O grupo partiu do escore inicial de 23 ocorrências dessa natureza, registradas na primeira sessão, para alcançar o mais alto índice, com 30 ocorrências, na quinta sessão. Seguiu-se um movimento de decréscimo até atingir-se o valor mínimo do conjunto todo: 8 registros, na última sessão.

Como as negociações entre os jogadores são marcadas por interesses às vezes divergentes, como entender que os altos índices de desentendimento verificados durante as primeiras sessões tenham diminuído após a quinta? Que fato teria determinado essa mudança? Na quinta sessão um dos integrantes propôs a adoção da votação para agilizar a resolução de questões polêmicas, argumentando que esse procedimento seria útil no sentido de economizar tempo e de reduzir tensões durante os processos decisórios. Sua proposta foi acolhida por todos e houve consenso grupal.

Considerando que os participantes encontraram por seus próprios esforços e recursos as ferramentas necessárias para a condução e o melhoramento de suas deliberações, entendemos que o Jogo das Representações tenha contribuído, através das atividades de deliberação grupal que lhe são inerentes, para o aprimoramento da capacidade de negociação e de estabelecimento de consenso entre pares.

5.3.2 Participação e capacidade de solucionar problemas

5.3.2.1 Participação

O Jogo das Representações demanda a participação de seus jogadores tanto na realização de jogadas quanto nas negociações que visam solucionar problemas comuns, formular estratégias conjuntas e estabelecer acordos grupais, ainda que de caráter provisório.

A participação foi avaliada levando-se em conta os seguintes fatores: (1) o número total de jogadas realizadas em cada sessão e ao longo de todo o processo, ou seja, a soma de todas as jogadas realizadas em cada encontro de jogo e no decorrer do processo; e (2) o percentual do tempo total utilizado por cada jogador em cada encontro e sua oscilação durante o transcurso total. Adotamos o registro do número total de jogadas em cada sessão por considerar esse fator um demonstrativo da eficiência das negociações; e adotamos o registro da porcentagem do tempo total utilizado por cada jogador durante as sessões por considerar que esse fator informa sobre a dinâmica grupal da participação dos jogadores.

Convém lembrar que no Jogo das Representações cada jogada corresponde à ação de uma personagem no âmbito lúdico. Por exemplo, o mestre de jogo em sua narrativa contextualiza uma situação em que o grupo necessita se deslocar; seus integrantes estão sem montaria e eis que se dão conta da existência de cavalos selvagens nas proximidades. Nessas condições, e diante da necessidade de transporte, um dos jogadores se propõe a laçar um cavalo. Primeiramente anuncia sua intenção ao grupo e, em seguida, trata de verificar o nível de habilidade de sua personagem nessa perícia.

Suponhamos que esse nível de habilidade esteja especificado pelo valor 12 na ficha da personagem. O jogador lançará então três dados de seis faces para verificar se a somatória de pontos resultante da jogada garante o sucesso de sua ação. Se essa somatória resulta num número situado no intervalo entre 3 e 12, entende-se que a ação foi possível ou, em outras palavras, que a personagem conseguiu realizá-la com êxito, visto o resultado estar contido no intervalo numérico de seu nível de habilidade atual. Caso a somatória de pontos dos dados corresponda a um número situado no intervalo entre 13 e 18, entende-se que a ação pretendida

se encontra além da competência atual da personagem, situando-se no domínio do que lhe é impossível e, assim sendo, a jogada resulta num fracasso.

Serve de exemplo a participação de DIO que, considerando os atributos de sua personagem, o Hobbit Broca Tûk, em determinada circunstância contribui para a satisfação de necessidades grupais ao propor solução para uma situação a seguir relatada. Diz o mestre: “As chaves [necessárias ao grupo para ingresso numa cidadela bem guardada pelos inimigos] estão penduradas na cintura do soldado. Vocês vêem que este soldado está dormindo sentado e roncando alto, com uma garrafa vazia a seus pés. Mas, do outro lado do portão, outro soldado, bem acordado, parece distraído e entediado”. Diante da situação DIO verbaliza: “Vou rastejando até o soldado que está dormindo e tiro as chaves sem que ele acorde e sem fazer barulho pro outro [soldado inimigo] não ver”. Neste caso o expediente funcionou, pois o resultado obtido através do lançamento dos dados permitiu a obtenção do molho de chaves sem necessidade de confronto. As chaves possibilitaram o ingresso do grupo na cidadela, através de uma passagem secundária, desprovida de vigilância.

LEA, valendo-se de seu anão Grór White, encontra a solução para uma situação proposta pelo mestre, que dissera: “Vocês percebem que o príncipe [personagem casual interpretada pelo mestre de jogo, que nessa situação tinha que ser protegido pelo grupo] está com muito medo [do campo de batalha pelo qual o grupo transita e dos riscos inerentes a tal expedição]. Ele corre de um lado para o outro sem saber o que fazer”. LEA resolve: “Eu puxo o príncipe até uma árvore mais distante da batalha e o prendo pela capa na árvore com meu machado”. Tendo alcançado nos dados um valor compatível com sua perícia no uso do machado, o jogador efetivamente “prega” a personagem casual do príncipe que, nesta situação, deve ser protegido à revelia de seus desejos. A participação de LEA possibilita que o príncipe seja imobilizado e permaneça em condições de segurança durante a batalha.

Após o relato de alguns exemplos, vejamos na Figura 10, apresentada a seguir, as oscilações do fator participação, expresso pelo número total de jogadas realizadas pelo grupo ao longo das sessões.

Figura 10. Gráfico da somatória das jogadas realizadas pelo grupo em cada sessão

Na Figura 10, que mostra o número de jogadas realizadas pelo grupo em cada sessão e ao longo do processo, verificamos um aumento da participação: as 49 jogadas na primeira sessão são seguidas de oscilações até a metade do processo, alcançam maior estabilidade a partir da quinta sessão e alcançam 107 jogadas na oitava. Observamos, pois, que a oscilação do total de jogadas, constatada na primeira metade do processo como um todo, a partir da quinta sessão é substituída por um sutil e constante aumento da participação dos jogadores.

Entendemos que o aumento das jogadas possa estar associado ao aprimoramento dos processos coletivos de deliberação e de tomada de decisões para solucionar problemas ao longo das sessões, por serem diretamente relacionados a uma maior agilidade na realização das jogadas no RPG.

A Figura 11, apresentada a seguir, informa sobre o percentual do tempo total utilizado por cada jogador em cada encontro e durante o processo como um todo.

Figura 11. Gráfico dos percentuais de tempo utilizados pelos jogadores nas sessões

Observando a Figura 11, constatamos que nas primeiras quatro sessões houve um predomínio da participação de WIL, seguido por FER, e este por FEL, em relação aos demais jogadores. Como contraponto, identificamos no mesmo intervalo os menores índices de participação de ODA, seguido por DIO. Nos escores intermediários situam-se os demais jogadores, JOR e LEA, cujos registros apontam para uma atuação mediana.

Observando agora as quatro sessões finais, notamos uma alteração do quadro inicial: os dados mostram que o grupo caminhou rumo a uma condição de equivalência de participações. Na segunda metade do processo de jogo a participação manifesta-se de modo mais homogêneo, sem as discrepâncias ocorridas durante a primeira metade.

Foi possível verificar, portanto, que as características inerentes a esse jogo incentivaram não apenas o aumento da participação, expressa no número total de jogadas (observado na Figura 10), mas também a confluência da participação de todos os jogadores (observada na Figura 11).

5.3.2.2 Capacidade de solucionar problemas

A maior parte das jogadas no Jogo das Representações acha-se implicada a necessidade de cooperar para solucionar problemas propostos pelo mestre.

Como a realização de cada jogada no RPG se dá tendo em vista a superação de uma situação de desafio proposta pelo mestre ao grupo, ao contabilizarmos as jogadas bem-sucedidas, contabilizamos simultaneamente os problemas solucionados.

Se, por exemplo, o problema consiste em atravessar uma porta no interior de um castelo inimigo, a ação de buscar saber o que há por detrás da porta antes de abri-la pode ser considerada prudente. Como solucionar o mistério? Uma personagem dotada de audição aguçada se dispõe a jogar primeiro, informando ao mestre e ao grupo que pretende encostar o ouvido na porta para escutar o que há do outro lado. Isto feito, o jogador lança os dados contra sua capacidade de audição, especificada por um escore na ficha da personagem. Se esse valor ultrapassa o escore de competência da personagem, isso indicará o fracasso da jogada, por estar além da competência atual da personagem. Neste exemplo, se o resultado obtido nos

dados for favorável o mestre poderá dizer: “Você escuta um som metálico, de armaduras rangendo”. Ou, no caso de fracasso: “Você não escuta nada”.

Vivenciando o Mago Belengol, FEL encontrou solução para uma situação-problema proposta pelo mestre. O mestre dissera: “Vocês vêm se aproximar da escada do templo [em cujo interior o grupo se encontra] 20 soldados inimigos”. FEL propõe: “Faço um muro de gelo para bloquear a passagem deles”. De fato, o número de pontos obtidos nos dados evitou o ataque inimigo contra o grupo de personagens, que posteriormente saiu do templo por outra passagem.

No papel do elfo Celebeth, FER encontra solução para uma situação-problema ocorrida em dado momento da trama, quando o mestre de jogo contextualizara: “Vocês vêm no meio da batalha este guerreiro [inimigo casual interpretado pelo mestre]. Ele tem várias feridas e, embora ainda hajam flechas fincadas em seu corpo, ele não cai, continua a combater. Ele usa uma tiara dourada, com uma pedra no centro, para segurar seus cabelos”. FER diz: “Eu pego uma flecha, miro na pedra da tiara e atiro!” Com êxito nos dados, essa jogada fez o inimigo, já ferido, tombar ao ser destruída a pedra de sua tiara, objeto encantado que o mantinha vivo.

Interpretando seu anão Grór Black, JOR soluciona uma situação-problema descrita pelo mestre de jogo: “Então este mensageiro [personagem casual interpretada pelo mestre] chega até vocês muito ferido, quase morto, e diz: “Um exército de Orc’s [criaturas de aparência assustadora e força avantajada, também sob controle do mestre] atacou meu povoado e apenas eu sobrevivi! Eles estão a um dia daqui...” [E dizendo isso o mensageiro desmaia]. JOR resolve: “Vou cavar [anões são exímios escavadores] para preparar armadilhas em vários lugares. Quando chegarem aqui, muitos deles vão cair nessas armadilhas”. Vencendo nos dados, esse expediente mostrou-se eficiente no enfrentamento dos Orc’s que se sucedeu, pois diminuiu seu número, deixando-os inseguros quanto às condições do terreno para seu avanço.

ODA solucionou uma situação-problema com seu guerreiro Thartalion. O mestre dissera: “Agora o grupo todo já desceu [uma alta colina verdejante] e você [o mestre dirige-se diretamente ao jogador] está sozinho no topo da colina, encurralado por três Orc’s” [criaturas inimigas sob controle do mestre de jogo]. ODA resolve: “Uso meu escudo como prancha, subo nele e desço deslizando a colina na direção do grupo”. Optando por evitar o confronto devido à superioridade numérica dos adversários, o jogador efetivamente desceu mais rápido que os oponentes, fugindo de seu alcance.

Apresentados esses exemplos, vejamos agora a Figura 12, relativa aos problemas solucionados pelo grupo como um todo, a cada sessão.

Figura 12. Gráfico da somatória das soluções de problemas por sessão

A Figura 12, que trata da somatória das soluções do grupo apresenta, apesar das oscilações, o aumento da capacidade de solucionar problemas, sendo 32 o escore mais baixo e 89 o mais alto, índices estes constatados respectivamente na quarta e na oitava sessões. O aumento de ações úteis para a solução de problemas é facilmente identificável ao compararmos os dados da primeira sessão, 34 soluções, com os 89 da última.

A partir desses resultados verificamos que o Jogo das Representações pode contribuir para o aumento paulatino da capacidade de análise e solução de problemas.

5.4 Síntese dos resultados

Para finalizar este capítulo, lembramos que a cooperação e a capacidade de negociação, próprias de uma moral autônoma, no RPG acham-se imbricadas, com a participação dos jogadores e sua capacidade de solucionar problemas.

Verificamos que o Jogo das Representações exige a realização constante de jogadas cooperativas, que se apresentam com sensível predomínio nas sessões, seja através do aumento paulatino dessa categoria de jogadas por parte do grupo (Figura 1), seja pela

apreciação dos totais de jogadas cooperativas em relação às não cooperativas por jogador (Figuras 2 a 8).

Quanto à capacidade de negociação, considerada pelo viés das disputas e dos desentendimentos contabilizados durante as sessões, temos indicadores que apontam para a diminuição de dificuldades próprias dos processos deliberativos e decisórios. A evolução da forma adotada para lidar com disputas e desentendimentos, bem como para a inclusão de jogadores que evitavam a participação em embates, demonstra que o grupo foi capaz de aprimorar sua capacidade de negociação, diante da exigência de deliberar e estabelecer consensos grupais (Figura 9).

Verificando o número total de jogadas por sessão (Figura 10), temos indicadores que apontam para o fato de que o Jogo das Representações é um recurso que resulta no aumento dos índices grupais de participação nas atividades do jogo. O movimento de interação entre os participantes durante as sessões apresentou flutuações, convergindo na segunda metade do processo para níveis mais igualitários de participação (Figura 11).

Por fim, em relação à capacidade de solucionar problemas verificamos que o Jogo das Representações, que tem por característica articular a trama a constantes situações de desafio, pode favorecer o aumento gradual dessa capacidade (Figura 12).

Passamos agora ao capítulo da discussão desses resultados à luz do referencial teórico eleito.

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais (...), visto que comportam um sistema muito complexo de regras, isto é, todo um código e toda uma jurisprudência. (PIAGET, 1994, p.23).

No presente capítulo apresentamos as relações estabelecidas entre os objetivos propostos e os resultados obtidos. Para a discussão pretendida reunimos também elementos teóricos apresentados ao longo do texto, bem como alguns apontamentos advindos das atividades de campo.

Interessamo-nos por investigar o RPG dado o fato de ser ele um dos jogos mais proeminentes no mundo contemporâneo, com múltiplas expressões em ambientes reais ou virtuais, nos quais são realizadas atividades de simulação e de representação de papéis que contam com inúmeros adeptos. De suas mais diversas modalidades participam pessoas de todo o mundo, seja encenando suas personagens em sites de relacionamento, como o *Orkut*, seja competindo em arenas de jogos de combate virtual, seja participando de jogos de construção de papéis como o *Second Life*, entre outros.

O Jogo das Representações é um dos “jogos do momento” e tem tido repercussões polêmicas: se, por um lado, o associam a contravenções, crimes e degeneração moral, por outro lado, o relacionam a iniciativas de caráter educacional e cultural. Partidários desta segunda posição, segundo a qual o RPG reúne condições para ser utilizado como recurso educacional, e nele reconhecendo uma estrutura que implica na realização de atividades de cooperação e de negociação, procuramos verificar se atende aos requisitos necessários para ser utilizado como recurso auxiliar no desenvolvimento de aspectos da moral autônoma, tal como é postulada pela Epistemologia Genética de Piaget (1994).

Para melhor encaminhamento da discussão que nos propomos a realizar, retomamos brevemente elementos apresentados ao longo dos capítulos que compõem esta dissertação.

Na introdução foram explicitados os motivos, a hipótese de trabalho, as justificativas, os objetivos e a relevância acadêmica e social desta investigação.

No capítulo 1, “Jogo das Representações”, além de apresentarmos múltiplas modalidades do jogo, destacando em detalhes o universo de “O senhor dos anéis: RPG” (LONG, 2002), por ter sido utilizado no levantamento de dados em campo, também procedemos à classificação do RPG segundo as categorias criadas por Caillois (1966/1990) e buscamos identificar sua estrutura com base no conjunto de estruturas de jogos propostas por Piaget (1945/1975).

No capítulo 2, “Aspectos da moral autônoma”, foram abordados conceitos fundamentais da teoria de Piaget (1932/1994) relativos ao desenvolvimento da moralidade, entre os quais consciência e prática das regras e heteronomia e autonomia morais. Os principais elementos desses conceitos foram reunidos em quadros, nos quais foi dado destaque a alguns aspectos passíveis de se relacionar ao Jogo das Representações.

No capítulo 3, “Revisão da literatura”, procuramos contextualizar o presente estudo no conjunto das produções realizadas por diferentes autores contemporâneos, tanto do âmbito acadêmico como de fora dele, sempre mantendo o foco sobre possíveis aplicações do RPG em processos de aprendizagem e na Educação.

No capítulo 4, “Metodologia”, ao descrevermos o método de pesquisa, incluímos informações sobre o tempo e lugar de sua realização, seus participantes, materiais e instrumentos utilizados, e também sobre o procedimento de coleta e análise de dados.

No capítulo 5, “Resultados”, apresentamos os jogadores com maiores detalhes, de acordo com observáveis constatados durante a coleta de dados, bem como as personagens por eles escolhidas para a realização das sessões de jogo. Além disso, após discorrermos sobre nossas principais categorias de análise – cooperação e capacidade de negociação – subsidiadas por duas outras categorias – participação e solução de problemas - encerramos o capítulo com uma breve síntese dos resultados.

Após realizar essa retrospectiva, passaremos a tecer considerações sobre alguns temas que freqüentemente despertam interesse e que podem ser relacionados às seguintes questões: O RPG é uma atividade para todos? O RPG apresenta restrições de idade? No RPG o mestre é uma autoridade ou um mediador? O RPG ensina a moralidade? O RPG desenvolve a autonomia? Para a discussão dessas e de outras questões foi considerado o Jogo das Representações realizado com base em manuais, visto haver diferentes modalidades de prática, tanto nos meios virtuais como na realidade objetiva.

Quanto à questão de ser uma atividade para todos, temos que, enquanto atividade lúdica, o RPG depende de escolha de participar, pois não é muito divertido jogar por coação ou subordinação. A partir da manifestação do desejo de jogar, e como não tem indicações de gênero, o jogo estaria ao alcance de adolescentes e adultos tanto do sexo masculino como do feminino.

Na prática, entretanto, o que pudemos observar com nossas vivências é que a grande maioria dos grupos de jogo é composta por pré-adolescentes e, principalmente, por adolescentes e adultos, predominantemente do sexo masculino, estando o gênero feminino menos presente nessa modalidade de jogo.

Como estudamos um grupo composto por pré-adolescentes, adolescentes e adultos unicamente do sexo masculino, e sem possuir elementos que fomentem o debate da relação entre o gênero feminino e o jogo, não abordaremos o Jogo das Representações em relação aos gêneros: um estudo posterior pode aprofundar as razões disso.

Mantemos sempre presente que, quando nos referimos ao RPG, estaremos aludindo à modalidade de jogo com manuais, apoiada mais especificamente no manual “O senhor dos anéis: RPG” (LONG, 2002), universo ficcional utilizado por nós durante o levantamento de dados em campo. A fim de explorar questões como a da faixa etária, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas de problematizá-lo, apresentamos o tópico seguinte.

Considerando a questão das indicações de faixa etária sugeridas para o Jogo das Representações, temos que na ocasião do levantamento de dados em campo os manuais possuíam classificação livre. Como alguns desses manuais apresentam conteúdo inadequado para menores de idade, teve início um movimento de censura e regulamentação dos mesmos, que se estende de modo polêmico até hoje. Os contra-partidários do jogo pleiteiam elevar a idade indicada para jogar, enquanto os adeptos do jogo buscam diminuí-la.

Desse modo, alguns manuais têm recebido desde o ano de 2006, indicações de classificação etária propostas pelo Ministério da Justiça, para maiores de 12, 16 ou 18 anos, dependendo do conteúdo dos mesmos. No caso do manual de “O senhor dos anéis: RPG” (LONG, 2002) utilizado por nós no levantamento de dados em campo, a classificação etária atualmente o recomenda para maiores de 12 anos. Sem ter tecido considerações acerca do conteúdo dos manuais de RPG, e sem a pretensão de integrar esses debates, buscaremos refletir apenas sobre a capacidade cognitiva que as crianças têm para jogar o RPG com base em manuais.

Poderia o leitor se perguntar se o RPG pode ser jogado por crianças, que dispõem de estruturas cognitivas próprias dos períodos pré-operacional e operacional concreto. Em outras palavras, poderia surgir uma dúvida relativa à capacidade cognitiva que as crianças têm de jogar com a qualidade que o jogo exige, dispondo-se, por exemplo, a cooperar e negociar com seus pares visando modificar as regras e estabelecer acordos.

No RPG há necessidade do uso de estruturas cognitivas das operações formais, incluindo o raciocínio hipotético dedutivo, a capacidade de realizar exercícios simbólicos, cujas regras e esquemas exigem a presença de algumas estruturas previamente desenvolvidas nos jogadores. As crianças, ainda pouco hábeis para lidar com as operações formais, podem não reunir as condições cognitivas necessárias para jogar, por não serem ainda capazes de realizar todas as operações presentes nesse jogo.

Cabe observar que, embora as crianças mais novas não reúnam condições para jogar bem o RPG com base em manuais, o mesmo não se aplica a outras modalidades, como, por exemplo, os *Cards Games*, ou jogos de cartas, indicados para crianças a partir de 5 anos. Os jogos de cartas são sistemas fechados, compostos por cartas com atributos definidos. Embora dependam de capacidades como leitura e cálculo, os *Card Games* prescindem da figura do mestre e as regras vêm definidas por escrito nas cartas, sem possibilidade de serem alteradas. Este sistema não depende de estruturas cognitivas formais na realização das jogadas.

Como o imaginário do RPG implica no uso de habilidades formais, entre muitas outras estruturas cognitivas desse estágio de desenvolvimento, como a simulação com o uso da lógica, a necessidade de manter coerência com as características da personagem e suas competências e o reconhecimento da maleabilidade das regras, o recomendaríamos a crianças a partir dos 10-12 anos de idade, por ser geralmente nesta faixa etária que tais estruturas começam a se estabelecer. A mesma faixa etária parece indicada para o início da construção de estruturas características aos jogos de regra.

Desde os dez anos, em média, isto é, desde a segunda metade do estágio da cooperação e durante todo o estágio da codificação das regras, a consciência da regra se transforma completamente. À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta a criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultante de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida.

Nota-se essa mudança em três sintomas concordantes. Primeiramente, a criança aceita que se mudem as regras, contanto que as modificações reúnam todas as adesões. Tudo pode ser feito, na medida em que nos obrigamos a respeitar as novas decisões (PIAGET, 1994, p.60).

Assim sendo, crianças alfabetizadas, possuidoras de estruturas cognitivas do operacional concreto, embora não reúnam as condições necessárias para jogar RPG com base em manuais com a qualidade que essa atividade exige, podem participar de jogos de cartas, além de outras modalidades virtuais de *Roleplaying Game*.

Passando agora à questão do papel do mestre no Jogo das Representações, temos que este atua, alternadamente, entre as posições de autoridade e de mediador.

Durante o desenrolar de uma aventura de RPG quem mais domina conhecimentos e recursos é, evidentemente, o mestre de jogos que, sem interferência do grupo, descreve tempo e lugar, bem como a situação na qual o grupo se encontra. É ele que apresenta as possibilidades, os problemas e as personagens casuais de inimigos e aliados, entre outros elementos. É ele que contextualiza e conhece a história profundamente, podendo ser o autor original da aventura, ou um estudioso, ou um jogador experiente. É ele o narrador, que situa os jogadores na trama, fornecendo material bruto para as deliberações e para a atuação das personagens. Além disso, é ele que domina as regras do jogo em profundidade e reúne recursos pessoais para a liderança, o que faz com criatividade e, principalmente, com bom senso.

A aventura depende dessa autoridade, que detém o conhecimento da trama e sua seqüência, e que desempenha o papel do acaso e das personagens casuais. Neste sentido, por ser detentor das regras, dos mapas, das situações e das personagens casuais, o mestre joga simultaneamente a favor e contra o grupo, mantendo vivas e enriquecendo as personagens, oferecendo ao grupo situações de conflito e problemas sempre superáveis, pois considera os recursos dos jogadores.

Em tais ocasiões, de exclusiva competência dos jogadores, o mestre atua somente como mediador: ele cria as situações e cabe aos participantes utilizar os recursos de suas personagens e do contexto para superar as dificuldades. Nessas circunstâncias o mestre não interfere nos processos deliberativos e nas jogadas, ainda que sejam muito difíceis, pois aos jogadores compete enfrentar e superar situações propostas por ele, sob a forma de problemas de ordem individual e coletiva, estabelecer relações com personagens incidentais, aliadas ou inimigas e, ainda, realizar outras jogadas.

Vemos, pois, que no Jogo das Representações o mestre desempenha dois papéis simultâneos – em algumas circunstâncias atua como autoridade e em outras como mediador imparcial das atividades de grupo. Atua como autoridade, por exemplo, ao conduzir a trama e

representar personagens casuais; e atua como mediador, por exemplo, ao propor situações que demandem cooperação entre os participantes e deliberação grupal para o estabelecimento de acordos e tomadas de decisões. Nesses momentos as jogadas competem exclusivamente aos jogadores, de quem se espera que ajam sem interferência do mestre.

Passemos então às considerações sobre o Jogo das Representações como instrumento de ensino moral e para tanto, antes de relacioná-lo às suas possibilidades como desencadeante de aspectos da moral autônoma, recorreremos brevemente a algumas considerações gerais sobre a moral, para então, neste contexto, considerar o jogo.

Conforme La Taille (2006), apesar da semântica, na qual o termo *moral* deriva de *moris*, do latim *costume*, em linhas gerais a moral corresponde, conforme o emprego contemporâneo do termo, a regulamentos, leis e normas válidos para o conjunto da sociedade. É um dispositivo sobre o certo e o errado, implicando no dever, nas regras, nos princípios e valores.

As regras, formulações verbais que definem com clareza o que fazer e o que não fazer, estabelecem os limites entre certo e errado, entre permitido e proibido. As regras têm origem intelectual e estão presentes em todos os âmbitos da sociedade. Já os princípios são matrizes de onde derivam as regras: são seus norteadores, como por exemplo o ideal da igualdade, entre muitos outros. Os valores são referenciais morais tanto afetivos como racionais, e neles estão implícitas, por exemplo, questões de classes sociais, de grupos sociais e profissionais, entre outras. Classes sociais e grupos profissionais são mantidos principalmente pelos valores.

Por constituir um conjunto de regulamentos norteadores das relações humanas, a moral somente pode ser aprendida no convívio com grupos, nas interações inter subjetivas com o outro e com as disposições presentes no meio social no qual o grupo se insere.

Em se tratando da posição teórica de Piaget (1994), e considerando que tanto o respeito mútuo quanto o respeito pelas regras tende a se solidificar na medida da participação cooperativa dos pares na formulação das regras, sem a pretensão de realizar propostas de educação moral, no tocante ao ensino de leis e códigos que regem o convívio social, nem tampouco de promover a transmissão consciente de quaisquer valores, consideramos a moral em seu sentido mais amplo, o de *aprender a conviver* (LA TAILLE, 2006).

Neste sentido consideramos o Jogo das Representações como espaço de convívio e de interação com o outro e com alguns aspectos da moralidade, como uma atividade capaz de propiciar um contexto favorável à prática de alguns princípios, como o da reciprocidade, o da

igualdade e o do respeito mútuo, que podem por sua vez servir de alicerces na construção paulatina da moral.

O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual libera as crianças das opiniões impostas em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (PIAGET, 1994, p.91).

Como a educação da moralidade, necessidade inerente à relação com o outro, é passível de ser alcançada somente nas relações intersubjetivas, procuramos averiguar um jogo realizado em grupos, em espaços democráticos e comuns nos quais há necessidade de controle mútuo e de regulação dos próprios comportamentos em função dos comportamentos dos demais.

Mantendo o foco nos processos observados em um grupo de jogo, verificamos que o RPG propicia contextos favoráveis à ocorrência de alguns aspectos da moral autônoma, tal como é definida pela Epistemologia Genética de Piaget (1994), entre as quais destacamos a cooperação e a negociação entre pares, subsidiadas pela participação e pela solução de problemas.

Abordando agora a relação entre o Jogo das Representações e o desenvolvimento da autonomia, partimos do pressuposto de que agir com autonomia não significa agir exclusivamente em conformidade com a própria vontade, ignorando as necessidades dos demais. Pelo contrário, a autonomia, segundo entendemos, deve ser compreendida como relacionada ao pertencimento do sujeito a determinados grupos e comunidades e ao compromisso por ele assumido junto aos coletivos que integra. Só é possível pertencer a determinado grupo de iguais na medida em que haja competência para satisfazer as condições exigidas por essa comunidade.

O agir autônomo de um indivíduo adulto e emancipado não implica numa condição de liberdade tal que ele não deva obediência a mais ninguém e não deva sujeitar-se a alguma forma de regulação social. De fato, os adultos também obedecem a regulamentos e regras em todos os grupos aos quais pertencem, devendo submeter-se a eles quer concordem ou não. Por exemplo, um indivíduo que passa a pertencer ao grupo de habilitados para dirigir veículos deve obedecer às regras de trânsito, tais como a de respeitar limites de velocidade nas vias de tráfego, a de não estacionar em locais proibidos e outras regulamentações próprias desse

coletivo. A autonomia, que vai sendo gradativamente construída pelas interações com os objetos da moral, não substitui a heteronomia, mas se alterna com esta.

Um indivíduo estará, por exemplo, no estágio da autonomia no que se refere à prática de determinado grupo de regras, permanecendo a consciência dessas regras ainda mais elevada de heteronomia, da mesma forma que a prática de outras regras mais refinadas: portanto, não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão. (PIAGET, 1994, p.75).

Para Piaget (1994) a autonomia não é uma consequência inata do amadurecimento, ou seja, não é biologicamente projetada. Assim sendo, não pode ser alcançada, simplesmente, em determinada idade. Não basta completar 18 anos para tornar-se autônomo, pois a autonomia resulta de uma construção realizada em espaços de interação e de socialização, ou seja, ela depende da qualidade das relações estabelecidas entre sujeito e objeto em dado contexto social.

Como se aprende com o que se faz, o sistema cognitivo não resulta simplesmente da interação entre o sujeito e os objetos do meio. Resulta, mais que isso, daquilo que o sujeito faz com os elementos do meio, pois, por mais fecundos que estes sejam para propiciar a aprendizagem, a assimilação depende da participação ativa do sujeito nos processos de interação.

Assim considerada, a autonomia moral não é uma condição colocada ao alcance de todos, nem é uma condição cuja conquista possa ser inteiramente garantida por métodos de intervenção, visto resultar de um processo auspicioso de interação entre sujeito e elementos da moralidade ao longo de um processo de socialização.

Entretanto, se tomamos a teoria de Piaget (1994) como uma teoria dos possíveis, basta que um único sujeito seja capaz de conquistar autonomia para demonstrar que isso é possível, o que não implica em garantias de que todos a alcancem. Enquanto o inatismo afirma que todo desenvolvimento tem por base processos de maturação, o interacionismo afirma que a maturação não garante que todos estarão sujeitos exatamente aos mesmos processos, nem que todos atingirão os mesmos patamares, uma vez que o desenvolvimento depende da qualidade das interações estabelecidas pelos sujeitos.

Entendemos assim que o Jogo das Representações é um recurso capaz de integrar iniciativas mais abrangentes em favor da construção da autonomia, mas que por si só, como todo recurso, não é suficiente para garantir sua ocorrência.

Prosseguindo, e levando em conta que nosso estudo se deu sobre um grupo de participantes com características e idades bastante distintas, e em consideração à heterogeneidade dos participantes, temos que este estudo foi realizado com a participação de 7 sujeitos com idade cronológica situada entre 11 e 27 anos. O grupo foi composto por 2 crianças, ou pré-adolescentes, com respectivamente 11 e 12 anos, 2 adolescentes, com 14 e 15 anos, e 3 jovens adultos, com 18, 24 e 27 anos.

Independentemente da diversidade dos sujeitos, consideramos a necessidade de negociação e de cooperação, inerentes ao RPG e situadas em uma relação entre pares, na medida em que os participantes estiveram unidos pelo seu pertencimento ao grupo de jogadores, com as mesmas possibilidades de jogar e opinar, unidos pelo mesmo *status* e compartilhando objetivos, necessidades e problemas comuns a todos.

Em nosso caso, com o trabalho de um grupo heterogêneo, observamos como, no lugar da diversidade de faixas etárias e das diferentes maneiras de se relacionar com o jogo, puderam ser realizadas as tarefas de formulação de acordos grupais e de construção progressiva de atitudes cooperativas.

Verificamos que é possível produzir possibilidades de cooperação, de incentivo a atitudes solidárias, vindo de encontro a discussões atuais sobre tolerância na sociedade, sobre a necessidade de estabelecimento de relações mais solidárias, de considerar e trabalhar com a diversidade. No caso de nosso grupo de Jogo das Representações, ocorreram conquistas não lineares em situações de disputa, de conflito, de discriminação, construídas também com base nos desentendimentos superados.

Tendo discorrido sobre temas geradores de interesse relativo ao RPG, nos propomos a avançar em nossa discussão, apresentando agora algumas considerações sobre as categorias de análise utilizadas. Sem perder de vista que a presente pesquisa teve por objetivo averiguar se o Jogo das Representações constitui contexto propício a dois aspectos próprios do desenvolvimento moral, destacamos para análise a cooperação e a capacidade de negociação, que foram definidas como categorias principais, imbricadas neste jogo à participação e à capacidade de solucionar problemas, definidas como categorias complementares.

Abordando primeiramente a categoria da cooperação, temos que as cooperações ocorrem inicialmente devido à pressão social, para gradualmente comportarem outras motivações que permitam sua manifestação de modo mais espontâneo. Existe pressão social para a prática da solidariedade. Igualmente no RPG, a realização de uma jogada boa na maior parte das vezes exige uma postura cooperativa, que beneficie o grupo. Assim, jogar RPG implica na necessidade de cooperar para superar desafios.

Evidentemente, as jogadas cooperativas registradas durante as sessões de jogo foram determinadas por diferentes motivos, o que evidencia contradições entre elas durante o processo de construção da solidariedade e do respeito mútuo. Algumas ações cooperativas foram motivadas pela obrigação, outras por força de um pedido de apoio, e outras, ainda, por força do livre propósito de colaborar. Podemos observar melhor algumas dessas diferentes formas de cooperar revendo os exemplos apresentados no item “5.3.1.1 Cooperação”.

Na soma das ocorrências observadas durante as sessões, e para todos os efeitos, foram consideradas todas as respostas cooperativas, independentemente da motivação que lhes deu origem, por constituírem, de um modo ou de outro, situações de cooperação.

Sob esta ótica pudemos apreciar que o Jogo das Representações configura-se como um contexto propício para a ocorrência da cooperação na ação, a qual constitui tanto um princípio como um método, na medida em que a repetição de oportunidades dessa natureza no jogo favorece a aprendizagem de atitudes cooperativas.

Quanto à capacidade de negociação, por sua vez, temos que o debate entre pares ocupa lugar importante na teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994), por marcar a transição entre a compreensão das regras como estáticas e impostas para a abertura da possibilidade de transformação das mesmas, com a formulação de acordos com mútuo consentimento.

Nas negociações entre iguais, a palavra de cada um tem o mesmo peso e são realizadas atividades de argumentação, de defesa e explanação dos próprios pontos de vista, de entendimento e consideração dos pontos de vista dos outros.

Para a formulação de acordos com mútuo consentimento, é necessário ceder um pouco sobre o próprio interesse: é imprescindível entender que, no consenso, a decisão adotada não será inteiramente a esperada, nem tampouco será executada da maneira que os pares gostariam, visto que estes também cedem a fim de que seja viável a formulação do acordo.

Nas deliberações grupais existem regras que regem a negociação: quando um fala os outros escutam; todos se orientam para a consecução de um objetivo comum; a negociação se

organiza em função da necessidade de tomar uma decisão e, no caso do RPG, é imprescindível decidir para que se possa continuar a jogar.

Prosseguindo, e abordando agora as categorias complementares de análise, a participação foi incluída no presente estudo por estar, no RPG, diretamente associada à agilidade nas deliberações grupais e no estabelecimento de consenso entre os pares. Consideramos também a participação como um aspecto relacionado à autonomia, tomando por pressuposto que um ser autônomo pertence a diferentes grupos sociais, e assim participa deles.

Sob a ótica segundo a qual participação depende do pertencimento, o sujeito autônomo seria não aquele emancipado e independente, capaz de realizar toda e qualquer ação em conformidade com seu desejo, mas sim o que detém determinadas qualificações pessoais, necessárias para caracterizar a sua inclusão em dado grupo. A participação no jogo só se faz possível entre indivíduos que reúnam determinadas competências pessoais, que permitam estabelecer relações de igualdade.

Somente com o pertencimento, a participação no grupo e as relações entre iguais podem ocorrer, com suas pressões para a cooperação, por obrigação para com o coletivo ou com a insipiência da cooperação por reciprocidade. É nas interações com os outros que se exercita o respeito mútuo, exigido pelo par, ou pelo grupo, na direção do respeito recíproco. Ao participar do jogo são divididas tarefas comuns, do mesmo modo que são compartilhados o tempo, o mestre, os objetivos, os problemas.

Ainda sobre a participação no RPG, convém observar que existem nuances na tônica das sessões, pois a trama sob regência do mestre de jogo por vezes conduz o grupo a situações e momentos de deliberação, em que a solução para problemas é exigida. Outras vezes a trama exige cooperação entre os jogadores ou livre interação entre as personagens, fatores que acarretam oscilações no número de jogadas em cada sessão.

Cabe ressaltar que, independentemente de variações relativas à tônica da trama ao longo das sessões, todos os jogadores têm sempre possibilidades iguais de participar, visto o jogo transcorrer por rodadas, ficando facultado ao jogador o direito de se omitir na sua vez de jogar ou de expor sua opinião.

Finalizando a consideração de nossas categorias de análise, e nos debruçando sobre a capacidade de solucionar problemas, temos que no RPG as jogadas são sempre realizadas tendo em vista chegar à solução de uma situação problema, proposta na narrativa do mestre.

Neste jogo a solução de alguns problemas grupais obriga os participantes a negociarem e a cooperarem, ocasionando diferentes situações para a negociação, bem como a necessidade de se realizar jogadas cooperativas.

Assim, as soluções das situações problema estão no jogo intimamente associadas à capacidade de negociação e – na medida em que decorrem de um obstáculo comum a todos – também da disposição para a cooperação entre os jogadores, processos que, quanto melhor realizados, concorrem para o aumento do número de jogadas bem sucedidas, ou de problemas solucionados, em cada sessão.

As soluções foram também consideradas em uma segunda instância, como indicadores de condições associadas à autonomia dos participantes, se acreditamos que um sujeito autônomo é capaz de propor soluções adequadas a diferentes problemas fazendo uso de sua criatividade, discernimento crítico e uso de liberdade para decidir.

Retomando agora a síntese dos resultados de nosso estudo, ao observarmos as figuras que têm por finalidade acompanhar a cooperação durante as sessões de RPG (Figura 1) e denotar a relação total das jogadas cooperativas dos jogadores em relação às não cooperativas (Figuras 2 a 8), pudemos verificar a disposição para repetição dos observáveis registrados. Encontramos nessa repetição não um motivo de aborrecimento, mas um modo de demonstração da regularidade das respostas cooperativas em diferentes situações e por parte de diferentes sujeitos, fator que pode conferir alguma segurança ao observador externo acerca da regularidade desse jogo e dos resultados da pesquisa.

Retomando nossa premissa de que o RPG pode ser utilizado como recurso para a mobilização de aspectos implicados no desenvolvimento da moral autônoma, e a relacionando aos observáveis conforme sua expressão nos resultados, verificamos em uma análise geral que houve aumento na realização de jogadas cooperativas (Figura 1), apresentadas com supremacia sobre jogadas não cooperativas por todos os jogadores no conjunto das sessões (Figuras 2 a 8). O grupo foi capaz de aprimorar suas negociações nos momentos de deliberação (Figura 9), enquanto outros indicadores permitiram verificar que houve aumento (Figura 10) e confluência (Figura 11) nos índices de participação nas atividades de grupo inerentes a este jogo. Para finalizar, pudemos também verificar que o RPG possibilitou o aumento gradual da capacidade dos jogadores para solucionar problemas (Figura 12).

Entendemos assim ser o Jogo das Representações, por suas características e implicações, um recurso favorável à realização de atividades relacionadas a alguns aspectos

da moral autônoma, dos quais enfatizamos a cooperação e a capacidade de negociação, que supõem reciprocidade e respeito mútuo entre os jogadores, além de ser também favorável à participação e à capacidade de solução de problemas, analisadas como categorias secundárias e imbricadas, neste jogo, aos aspectos da moral autônoma enfatizados.

Como considerações finais, lembramos que Piaget (1994) defende e destaca a importância da cooperação e da negociação conjunta para a formulação de regras com mútuo consentimento como práticas indispensáveis à construção da moral autônoma. Entretanto, nosso meio social contemporâneo não é o mesmo no qual se inseria o autor na ocasião de sua formulação teórica. Atualmente não encontramos muitas oportunidades para o debate e a construção conjunta de regras, mesmo nos aparatos educacionais, nos quais as regras vêm sempre prontas, como em toda instituição, nem tampouco podemos nos valer tranquilamente dos escassos espaços públicos, que não se mostram seguros para permitir a livre interação das crianças e jovens.

Diante desse panorama, encontramos no Jogo das Representações um excelente espaço para a negociação e para a formulação e a reformulação de regras que considerem o bem comum. Nele, atividades de cooperação também são exigidas, ou encontram situações propícias a sua livre manifestação, ocupando o mestre de jogo o papel de mediador não participante das deliberações e das cooperações do grupo de jogadores.

De modo coerente com o ponto de vista de Piaget (1994), talvez essas simples características inerentes ao Jogo das Representações, de propiciar um espaço fecundo para construção conjunta de regras, que supõem participação, observação de outros pontos de vista, capacidade de solucionar problemas que muitas vezes demandam cooperações por coação ou espontâneas, já fossem suficientes para defendê-lo como recurso favorável à realização de atividades indispensáveis à aprendizagem moral e importantes ao desenvolvimento, não mais tão disponíveis no meio social, onde brincar na rua se tornou um risco.

Estamos cientes de que a moral autônoma, construção complexa, é muito mais abrangente do que os aspectos aqui considerados. Também reconhecemos que o Jogo das Representações estimula o desenvolvimento de apenas alguns desses aspectos. Igualmente, não perdemos de vista o fato de haver interação, e não sucessão de estádios de desenvolvimento. A despeito de ser possível a um sujeito adulto alcançar a autonomia mais ampla, ele permanecerá obrigado a obedecer leis e regras, seja de seu espaço profissional, seja do código civil e criminal, sejam as regras de trânsito e das demais comunidades nas quais se insere.

A abordagem por nós realizada insere-se se antes no âmbito da Educação do que no âmbito da Psicologia Moral, uma vez que abordamos questões relativas à possibilidade de promover a construção da moral autônoma através de atividades inerentes ao Jogo das Representações, principalmente no que diz respeito à cooperação e à capacidade de negociação.

REFERÊNCIAS

BLEGER, José. **Temas de psicologia:** entrevistas e grupos. 2. ed. Tradução de Rita Maria M. de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 137p. Título original: **Temas em Psicologia**.

BERTOCCHI, Sônia. “Como avaliar *sites* para pesquisa escolar?” In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Ensinar com internet:** como enfrentar o desafio. 2v. 96p. São Paulo: CENPEC, 2006, p. 61-64. 96p. (Coleção Educarede: *internet* na escola).

BERTOCCHI, Daniela. “Pesquisa *online*: como encontrar o que procuro?” In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Ensinar com internet:** como enfrentar o desafio. 2v. 96p. São Paulo: CENPEC, 2006, p. 54-57. (Coleção Educarede: *internet* na escola).

BIRCHAL, Paula de Souza. **Exploração Lúdica e Afetividade em crianças de creche**. 2009. 113f. Texto apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo com vistas ao Exame de Qualificação e como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Orientador: Dr. Lino de Macedo. Aprovado pela Banca Examinadora: Profa. Dra. Edda Bomtempo; Profa. Dra. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro e Prof. Dr. Lino de Macedo em 18 de novembro de 2009.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990. 228p. Título original: ***Jeux et les hommes: le masque et la revue***.

CAMARGO, Maria Eugênia Seixas de Arruda. **Jogos de papéis (RPG) em diálogo com a educação ambiental:** aprendendo a participar da gestão dos recursos hídricos na região metropolitana de São Paulo. 2006. 160f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, São Paulo. Orientador: Pedro Roberto Jacobi.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Ensinar com internet:** como enfrentar o desafio. São Paulo: CENPEC, 2006. 96p. 2v. (Coleção Educarede: *internet* na escola).

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 392p. Título original: *Petit traité des grandes vertus*.

D'ADESKY, Jacques Edgard François. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. 1997. 354f. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural e Social) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. Orientador: Kabengele Munanga.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **O discurso de escolarização do RPG**. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. Orientador: Valdir Heitor Barzotto.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. **A possibilidade de utilização do Roleplaying Game como auxiliar no processo de psicoterapia**. 1998. 96f. Monografia (Conclusão de Curso em Psicologia) – Universidade Mackenzie, Faculdade de Psicologia, São Paulo. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva.

FRIAS, Eduardo Ribeiro. **Roleplaying Game e inclusão social: fatores psicológicos e educacionais**. Instituto Guatambu de Cultura & *Lvdvs Culturalis*, 2004. Edição eletrônica. Disponível em <<http://www.guatambu.org/rpg.htm>>. Acesso em: 23.mar.2009.

GUIMARÃES, Danilo Silva. **Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: o caso dos jogos de representação de papéis**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo. Orientadora: Livia Mathias Simão.

GYGAX, Gary; ARNESON, Dave. **Dungeons and dragons**, v 3: SET. Lake Geneva (Wisconsin, EUA): TSR Inc., 1974. 110p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971. 243p. Título original: *Homo ludens: a study the play element in culture*.

JACKSON, Steve. **GURPS: Generic Universal Roleplaying system**. Tradução de Douglas Quinta Reis. São Paulo: Devir, 1991. 262p.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em Declínio**. Tradução de Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1983. 320p. Título original: *The culture of narcissism: american life in an age of diminishing expectations*.

LA TAILLE, Yves de. **Limites:** três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998. 152p.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 192p.

LA TAILLE, Yves de. **Vergonha:** a ferida moral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 287p.

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. **Ecologia e juízo moral:** vozes da liderança ambiental em Rondônia. 2005. 217 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo. Orientadora: Ronilda Ribeiro.

LONG, Steven *et al.* **O senhor dos anéis:** RPG. Tradução de Maria do Carmo Zanini. São Paulo: Editora Devir, 2002. 304p. Título original: *The lord of the rings Roleplaying*.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas.** 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 176p. (Coleção Psicologia e Educação).

MACEDO, Lino de. **Ensaaios pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005. 126 p.

MACEDO, Lino de. **Estágios da afetividade em Piaget e Educação Moral.** 2009. (Apresentação de Trabalho/Conferência).

MACEDO, Lino de. (Org.). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 214 p. (Coleção Psicologia e Educação).

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 116 p.

MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ARANTES, Valéria Amorim. (Orgs.) **Jogo e projeto:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. 136p.

MATTOS, Alexandre Zório de. **Centralização ou dispersão dos sentidos:** uma análise do discurso do RPG *Vampire The Masquerade*. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. Orientadora: Anna Maria Grammatico Carmagnani.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80p. (Coleção Temas Sociais).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de

Janeiro: Zahar, 1975. 380p. Título original: *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et revê, image et représentation.*

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** 3. ed. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. 302p. Título original: *Le jugement moral chez l'enfant.*

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 24. ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio de Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. 136p. Título original: *Six études de psychologie.*

SANTOS, Daniel Silva dos. **Educação e preconceito:** o jogo de representação como estratégia de reflexão. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo. Orientadora: Ronilda Ribeiro.

VIDAL, Lairtes Julia Maria Temple. **Intervenções lúdicas na sala de aula universitária:** um estudo sobre a mediação do jogo RPG (*Roleplaying Game*) como facilitador da criatividade em jovens adultos. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo. Orientadora: Edda Bomtempo.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Esclarecido para Colaboração em Pesquisa

Termo de Consentimento Esclarecido para Colaboração em Pesquisa

Segundo Delval (2002), os cuidados éticos a serem adotados em pesquisas com sujeitos humanos, com vistas a evitar possíveis danos físicos ou psíquicos, devem considerar como premissas básicas o informe sobre a pesquisa, a confidencialidade das informações obtidas, a garantia do anonimato e a participação voluntária dos sujeitos. Adotando o sugerido por esse autor, utilizamos um texto breve de descrição do objetivo da pesquisa, objetivando facilitar o entendimento do adolescente e ao adulto por ele responsável, sobre o que estava sendo proposto e declarassem sua disposição para colaborar, assinando para isso, um documento de compromisso de participação na pesquisa.

No primeiro contato com os participantes, jovens adultos ou adolescentes e seus responsáveis, foram fornecidos esclarecimentos sobre o conteúdo da pesquisa, os procedimentos envolvidos e os cuidados éticos adotados. O “Termo de Consentimento para Colaboração em Pesquisa” foi lido em voz alta e, depois prestamos eventuais esclarecimentos, que se fizeram necessários, esse documento foi assinado pelas duas partes, ficando uma cópia em posse de cada uma delas.

O modelo de “Termo” utilizado acha-se apresentado a seguir.

Termo de consentimento para colaboração em pesquisa
(para o adolescente e seu responsável)

Eduardo Ribeiro Frias, psicólogo do *Instituto Guatambu de Cultura*, Organização Não Governamental relacionada à cultura, educação e meio ambiente em São Paulo - SP, doravante denominado pesquisador, portador do RG. 22.761.738-1 – SSP/SP e do CRP – 06/55240-5 de um lado e _____, portador (a) do RG. _____, doravante denominado colaborador, e seu responsável _____, RG. _____, de outro lado, firmam o presente ajuste de participação em pesquisa acadêmica, fazendo-o nos seguintes termos:

1. O colaborador e seu responsável concordam expressamente em participar da pesquisa **“RPG e Inclusão Social – fatores psicológicos e educacionais”**, sob responsabilidade do pesquisador, cujo objetivo é estudar o desenvolvimento do grupo e de seus participantes, ao longo de sessões com o Jogo das Representações.
2. Pelo presente instrumento o colaborador e seu responsável dão pleno consentimento para que suas manifestações nas oficinas acompanhadas pelo pesquisador, assim como os dados complementares fornecidos, sejam utilizados como material de análise na referida pesquisa.
3. O colaborador dá também seu consentimento para que sejam utilizadas, como material de pesquisa, eventuais produtos das oficinas de que tenha participado.
4. O pesquisador se compromete a responder a qualquer pergunta e esclarecer qualquer dúvida relativa à pesquisa, mediante solicitação do colaborador e seu responsável.
5. É direito do colaborador e de seu responsável não serem forçados a responder a quaisquer perguntas que não desejem ou julguem prejudiciais à sua integridade pessoal e moral.
6. O pesquisador se compromete a não identificar, direta ou indiretamente, as pessoas do colaborador e de seu responsável, abstando-se de mencionar no produto ou na

divulgação da pesquisa nomes, apelidos, datas de nascimento, locais de trabalho ou outros indicadores que permitam individualizar os participantes.

7. O pesquisador se compromete a cientificar a ambos, sempre que por eles solicitado, dos resultados da pesquisa e do uso dado ao material por eles fornecido.
8. O presente documento é elaborado em duas vias, ficando uma em poder de cada uma das partes deste acordo de colaboração.

São Paulo, de de 2003

Colaborador (adolescente)

Responsável pelo colaborador

Pesquisador