

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:
AS SITUAÇÕES ENUNCIATIVAS DO *ROLE-PLAYING GAME* (RPG) COMO
FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE CONSTITUIÇÃO DA ALTERIDADE**

RAFAEL RAMIRES JAQUES

**CAXIAS DO SUL
2016**

RAFAEL RAMIRES JAQUES

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:
AS SITUAÇÕES ENUNCIATIVAS DO *ROLE-PLAYING GAME* (RPG) COMO
FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE CONSTITUIÇÃO DA ALTERIDADE**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Tânia Maris de Azevedo

**CAXIAS DO SUL
2016**

J36e Jaques, Rafael Ramires
Educação e linguagem: as situações enunciativas do Role-playing
Game (RPG) como ferramenta pedagógica de constituição da alteridade
/ Rafael Ramires Jaques. – 2016.
104 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Orientação: Tânia Maris de Azevedo.

1. Alteridade. 2. Linguagem. 3. Educação. 4. Enunciação. 5. Role-
playing Game. I. Azevedo, Tânia Maris de, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Educação e Linguagem: As Situações Enunciativas do Role-playing Game (RPG) como Ferramenta Pedagógica de Construção da Alteridade”

Rafael Ramires Jaques

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 31 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Dr. Francisco Catelli (UCS)

Dr. Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Dra. Tânia Maris de Azevedo (orientadora - UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Aos professores, que, incansáveis, continuam a enfrentar todas as adversidades e se dedicar à complexa arte de ensinar.

Aos amantes dos livros, que têm mantido viva sua criança interior, passeando pelo maravilhoso mundo da literatura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Autor da vida, que tem me acompanhado todos os dias e me dado forças para prosseguir em minha jornada.

À minha amada esposa, Camila, sempre compreensiva e auxiliadora, que não me permitiu desistir e me incentivou e apoiou a todo o momento.

À minha família, meus pais Ana e Julio e meu irmão Nickolas, por todo o suporte que sempre me forneceram, não importando as circunstâncias.

À estimada Professora Doutora Tânia Maris de Azevedo que, além de excelente orientadora, mostrou-se uma grande amiga, abrindo mão de diversos interesses para empreender esta peregrinação comigo.

Às Professoras Doutoras Neires Soldatelli Paviani e Vitalina Maria Frosi, que em muito contribuíram para o aperfeiçoamento de minha pesquisa durante a banca de qualificação.

À Gerusa Bondan, que foi amiga antes de ser revisora.

Aos meus amigos e alunos, que compreenderam quando estive mais ausente do que gostaria.

Aos meus companheiros de viagem, que, mais do que compartilharmos um automóvel, compartilhamos inúmeras experiências edificantes.

Aos meus colegas de mestrado, por todas as conversas e ensinamentos trocados.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves, pela bolsa concedida.

A todos, que, citados ou não, contribuíram de alguma forma para que eu pudesse concluir mais esta etapa em minha vida.

*Através dos outros, nos
tornamos nós mesmos.*

Lev Vygotsky

RESUMO

Fundamentada em pressupostos teóricos como Platão, Vygotsky, Ferdinand de Saussure e Émile Benveniste, esta pesquisa investiga se o *Role-playing Game* (RPG), também conhecido como *Jogo de Representação de Papéis*, constitui uma ferramenta favorável, no âmbito escolar, no apoio à constituição da alteridade por parte de alunos. A alteridade diz respeito ao reconhecimento do outro como parte constituinte de si mesmo, que, para Delors (1998), é uma das competências necessárias aos cidadãos do século XXI. O RPG, por ser um jogo falado, no qual os jogadores narram suas ações e constroem, em conjunto, uma história, só funciona por meio da enunciação, e esse é o caráter explorado nesta pesquisa. O estudo desenvolve-se a partir de uma abordagem interacionista, reunindo em seu *corpus* teórico autores da Linguística, da Filosofia e da Educação, tencionando compreender se as situações enunciativas, proporcionadas pelo RPG, podem ser utilizadas por educadores como forma de auxiliar seus alunos na compreensão do outro e da interdependência que caracteriza as relações pessoais. O RPG apresenta-se como um jogo que não está fundamentado na disputa, como a maioria dos jogos, mas no triunfo coletivo, por meio da cooperação. Essa natureza cooperativa do jogo é o que me permite investigar possíveis aplicações do *Role-playing Game*, no contexto escolar, de modo a potencializar a constituição da alteridade.

Palavras-chave: Alteridade. Linguagem. Educação. Enunciação. *Role-playing Game*.

RÉSUMÉ

Fondée sur des présuppositions théoriques comme Platon, Vygotsky, Ferdinand de Saussure et Émile Benveniste, cette recherche explore si le *Role-playing Game* (RPG), aussi appelé *Jeu de Rôle*, constitue un outil favorable, dans un cadre scolaire, en support de la constitution de l'altérité par les étudiants. L'altérité concerne la reconnaissance de l'autre comme partie de soi-même et, d'après Delors (1998), est une des compétences nécessaires aux citoyens du XXI^{ème} siècle. Le RPG, étant un jeu parlé, dans lequel les joueurs racontent leurs actions et construisent, en groupe, une histoire, ne fonctionne qu'au moyen de l'énonciation, et ceci est le caractère exploré dans cette recherche. L'étude se développe à partir d'une approche interactionnelle, joignant dans son *corpus* théorique des auteurs de la Linguistique, de la Philosophie et de l'Éducation, tout en essayant de comprendre si les situations énoncées, créées par le RPG, peuvent être utilisées par les éducateurs pour aider leurs élèves à comprendre l'autre et l'interdépendance qui caractérise les relations personnelles. Le RPG se présente comme un jeu qui n'est pas basé sur la dispute, comme la majorité des jeux, mais sur le triomphe collectif, grâce à la coopération. Cette nature coopérative du jeu me permet d'étudier les applications possibles du *Role-playing Game*, dans un contexte scolaire, afin d'améliorer la constitution de l'altérité.

Mots clés: Altérité. Langage. Éducation. Énonciation. *Role-playing Game*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do processo de conhecer, segundo Aristóteles.....	19
Figura 2 – Circuito da fala	40
Figura 3 – Grupo jogando RPG	56
Figura 4 – Ficha de personagem do <i>D&D3.5</i>	58
Figura 5 – Exemplos de personagens do <i>D&D3.5</i>	59
Figura 6 – Materiais de apoio ao RPG.....	60
Figura 7 – Dados multifacetados para RPG.....	61
Figura 8 – Sistema Enunciativo do RPG	67
Figura 9 – Cooperação <i>eu-tu</i>	69
Figura 10 – Sistema de Constituição da Alteridade.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo dos sistemas de RPG investigados	79
Quadro 2 – Sugestões para o uso pedagógico do RPG na constituição da alteridade	89

LISTA DE SIGLAS

D&D	<i>Dungeons & Dragons</i> (jogo)
D&T	Defensores de Tóquio (jogo)
d4	Dado de 4 faces
d6	Dado de 6 faces
d8	Dado de 8 faces
d10	Dado de 10 faces
d12	Dado de 12 faces
d20	Dado de 20 faces
OGL	<i>Open Gaming License (Licença de Jogo Aberta)</i>
PdM	Personagem do Mestre
PJ	Personagem do Jogador
RPG	<i>Role-playing Game (Jogo de Interpretação de Papéis)</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO	15
1.1 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS	15
1.1.1 Paradigma racionalista.....	16
1.1.2 Paradigma empirista	18
1.1.3 Paradigma interacionista	21
1.2 DEFININDO APRENDIZAGEM E CONCEITOS INERENTES.....	24
1.2.1 Da informação ao saber.....	24
1.2.2 Aprendizagem	25
1.3 EDUCAÇÃO E ENSINO: ALGUMAS CONCEPÇÕES	26
1.3.1 Educação não formal: a aprendizagem desde sempre.....	28
1.3.2 Escola e formalização do ensino	29
2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO	31
2.1 ALTERIDADE: A RELAÇÃO COM O <i>OUTRO</i>	32
2.2 NOÇÕES SAUSSURIANAS DE <i>LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA</i>	36
2.3 PRESSUPOSTOS BENVENISTIANOS	41
2.3.1 <i>Pessoa e não pessoa, aqui e agora</i>	43
2.3.2 O aparelho formal da enunciação	47
2.4 ALTERIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: DO PERCURSO ATÉ ESTE TRABALHO	50
3 PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DO RPG NA CONSTITUIÇÃO DA ALTERIDADE.....	53
3.1 DESCREVENDO O RPG (<i>ROLE-PLAYING GAME</i>)	53
3.2 RPG NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	63
3.3 RPG COMO FERRAMENTA DE APOIO À CONSTITUIÇÃO DA ALTERIDADE.....	69
3.3.1 Sistema de RPG e material de jogo	70
3.3.2 Sugestões para o trabalho com as situações enunciativas voltadas à constituição da alteridade	81
3.3.3 Resumo da proposta e discussão.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICE A – EXEMPLO DE UMA PARTIDA DE RPG	100
APÊNDICE B – SUGESTÕES DE ENREDO PARA AVENTURAS	104

INTRODUÇÃO

Explorar o espaço sideral, percorrer castelos, resgatar princesas, ser um super-herói com superpoderes. O imaginário de crianças, jovens e adultos é, ou, ao menos, já foi, permeado por elementos como esses. A fantasia está presente nas brincadeiras, na literatura, nos filmes. É, também, elemento recorrente em praticamente tudo que diz respeito à *cultura pop*, tão difundida entre o público jovem.

Sou professor de programação de computadores no Ensino Médio/Técnico e no Ensino Superior e percebo, em muitos dos meus alunos, uma afinidade muito grande com esse tipo de cultura. Coloco-me, da mesma forma, no meio disso. Sou, e sempre fui, fascinado por jogos de tabuleiro, *videogames*, literatura fantástica e muitos outros eventos que mexem com o imaginário. Vários alunos conversam comigo sobre jogos e literatura e, perante esse gosto em comum, comecei a me perguntar se haveria uma maneira de explorá-lo de maneira pedagógica. Mas para auxiliar os alunos em quê?

Realizei, no ano de 2012, algumas oficinas com meus alunos do Ensino Médio, a fim de ajudá-los a aprimorar o seu raciocínio lógico-matemático – necessário nas disciplinas de programação de computadores. Na época, cursava uma pós-graduação em nível de especialização e investigava acerca das potencialidades pedagógicas de um tipo de jogo denominado *Role-playing Game*¹ (RPG; em português: *Jogo de Interpretação de Papéis*) e, por isso, decidi utilizá-lo nessas oficinas com os alunos.

O RPG é um jogo de produzir histórias no qual os jogadores, representando personagens, criam narrativas em conjunto. No contexto de um conjunto de regras específico, comumente denominado *sistema de RPG*, os jogadores têm a possibilidade de improvisar livremente quaisquer ações de seus personagens, o que influencia diretamente no andamento do jogo. Dessa forma, é possível escalar montanhas, mergulhar em rios, procurar tesouros e realizar qualquer coisa que esteja ao alcance de seus personagens.

O que diferencia o RPG da maioria dos jogos é o fato de ser essencialmente falado, as interações ocorrem oralmente: os jogadores descrevem as ações dos personagens e, com o auxílio do sistema de regras, determinam se tudo ocorreu com sucesso. Outra característica do RPG é a de ser um jogo cooperativo, mas não por meio de uma divisão de equipes; todos os

¹ A grafia pode variar de acordo com o autor. *Role-playing Game*, *Roleplaying Game* e *Role Playing Game* representam, neste trabalho, o mesmo objeto de estudo. Opto pela primeira grafia por ser a que se encontra no dicionário de Oxford.

jogadores devem atuar como um grupo, buscando um objetivo comum, e só por meio da cooperação podem lograr sucesso.

Além dos jogadores responsáveis pelos personagens principais da trama, deve existir outro jogador nas partidas, encarregado de praticamente todo o resto. Este deve realizar a ambientação – criar a história, o enredo, os personagens coadjuvantes, os objetivos dos jogadores etc. –, descrever o mundo imaginário no qual se passa a história e enunciar o resultado de todas as jogadas, buscando observar as regras do *sistema de RPG* utilizado.

Também é comum, nas partidas de RPG, o uso do raciocínio para superar os obstáculos encontrados, como enigmas e charadas. Esta foi a característica que me fez cogitar o uso desse jogo em atividades pedagógicas, no sentido de auxiliar meus alunos a aprimorarem seu raciocínio.

A realização das oficinas não tinha como finalidade uma investigação científica, portanto não foi aplicado nenhum tipo de instrumento para a avaliação de quaisquer resultados. Meu objetivo era apenas tentar auxiliar os alunos, não aferir formalmente seu desempenho. Após um certo período de execução das oficinas, algo me chamou atenção: alguns alunos que não possuíam o costume de se comunicar muito em sala de aula passaram a ser mais participativos, tanto em relação às aulas quanto no que diz respeito à interação verbal com os colegas. Não tenho como afirmar se essa mudança foi decorrência das oficinas, mas, certamente, me fez pensar acerca de educação, jogos e cooperação.

É possível perceber uma estreita relação entre *educação, cooperação e reconhecimento do outro*. Jacques Delors (1998), em sua obra *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, afirma que um dos maiores desafios da educação, hoje, é aprender a viver com os outros. A sociedade, conflituosa, na qual se sobressai o espírito de competição, parece ir na contramão dos princípios de convivência harmoniosa essencial à educação e à vida social.

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos² sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta [*sic*] dupla aprendizagem. (DELORS, 1998, p. 97-98).

A escola é um espaço de desenvolvimento para os indivíduos. A sociedade concebeu esse ambiente educativo para proporcionar, a cada nova geração, o acesso ao conhecimento construído ao longo da história. Contudo, a escola não se limita a transmitir informações; ela

² Embora o autor utilize, aqui, “transmitir conhecimentos”, no âmbito desta pesquisa e dada a diferença feita no levantamento teórico entre *informação* e *conhecimento*, o ensino é visto como transmissão de informações.

também exerce um papel fundamental na formação integral do indivíduo, conforme a citação anterior.

O ambiente escolar, servindo como um simulacro da vida, proporciona ao aluno situações que o auxiliam a compreender que a sociedade não é construída apenas pela individualidade. O que ocorre é que, nem sempre, as ações educativas apontam nesse sentido, muitas vezes prejudicando a formação integral do indivíduo:

Os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta [*sic*] sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI. (DELORS, 1998, p. 98).

Durante o exercício de minhas atividades docentes, notei algo interessante. Embora trabalhos em grupo sejam estratégias didáticas comuns, em âmbito escolar, nem sempre observo em meus alunos uma atitude cooperativa quando se encontram nessa situação de aprendizagem. O que costumeiramente é chamado, no cotidiano escolar, de *grupo*, nem sempre é, de fato, um grupo; muitas vezes é apenas um aglomerado de pessoas. Reunir-se não significa cooperar; prova disso são as constrangedoras situações em que os alunos vêm me informar que um ou outro integrante do grupo não colaborou na execução de uma determinada tarefa.

Como auxiliá-los a cooperar e, mais do que isso, a compreenderem a interdependência e a necessidade de reconhecer os outros como parte de um processo de constituição de identidade e autoconhecimento? Voltei-me, novamente, ao *Role-playing Game*. Dessa vez buscando entendê-lo mais a fundo, no sentido de averiguar se existe alguma maneira de, por meio dele, auxiliar a qualificar as relações interpessoais dos alunos.

No intuito de melhor compreender a questão dessas relações, deparei-me com a questão da *alteridade* – a constituição da própria identidade por meio da relação com o outro. Sabendo que a linguagem é o meio pelo qual os indivíduos estabelecem contato uns com os outros e tendo em vista que o RPG é um jogo falado, decidi estudá-lo sob o ponto de vista da Linguística, da enunciação, posto que não existe RPG sem uma situação enunciativa.³

Tencionei, com esta pesquisa, averiguar de que maneira é possível utilizar um jogo sem fins pedagógicos declarados para atingir um fim pedagógico ou, mais especificamente, de

³ No âmbito deste trabalho, considero que uma situação enunciativa compreende tempo, lugar, pessoa e não pessoa em que um enunciado ou discurso é produzido. Para maior aprofundamento, ver capítulo 2.

que maneira as situações enunciativas proporcionadas pelo RPG podem contribuir com os alunos no sentido de ajudá-los a constituírem a alteridade, uma vez que essa constituição identitária é fundamental para a vida em sociedade. Sendo assim, formulei meu problema de pesquisa da seguinte maneira: *de que forma, no âmbito escolar, as situações enunciativas do RPG podem contribuir na constituição da alteridade por parte de alunos, seja da Educação Básica ou Superior?*

Trabalho, nesta investigação, com temas como *linguagem, educação, jogo e alteridade*. Faço uma série de levantamentos e observações acerca desses tópicos, visando ao desenvolvimento de um aporte teórico consistente para embasar esta e futuras pesquisas, uma vez que muito pouco se pode encontrar em termos de produção científica que una *RPG, linguagem, educação e alteridade*.

Para conjecturar acerca do problema proposto, este trabalho assume a forma de uma pesquisa exploratória, de cunho teórico-metodológico. Meu objetivo com essa abordagem é tecer considerações, acerca do tema investigado, por meio de levantamento bibliográfico. Sendo assim, busco, nas obras de diversos autores, as concepções fundamentais a este trabalho, para, então, sobre elas, alicerçar minhas reflexões. O estudo feito está apresentado, nesta dissertação, ao longo de três capítulos. Passo a descrever cada etapa desenvolvida e os critérios adotados na construção e organização de cada uma.

Tendo em vista o caráter pedagógico deste trabalho, realizo, no primeiro capítulo, algumas reflexões acerca do papel da escola na formação integral do indivíduo. O objetivo é estabelecer uma base teórica para as considerações que vêm a seguir.

Para preparar esse arcabouço teórico, trabalho com autores que tratam sobre *educação, escola, ensino e aprendizagem*, como Platão (1983, 2001, 2007), Aristóteles (1973, 2004), Vygotsky (1990, 2007, 2008), Delors (1998), Pozo (1998, 2002), Morin (2003), Lefrançois (2013), Paviani (2001, 2008, 2010, 2013, 2014) e Azevedo (2010). Tais obras se complementam de forma a permitir a compreensão de conceitos basilares para esta investigação, como a evolução dos processos educacionais, as incumbências da escola na formação do indivíduo, a maneira como as pessoas aprendem, como se inter-relacionam e outras concepções igualmente relevantes.

Com parte da estrutura conceitual já concebida, e considerando que um dos pressupostos desta pesquisa é o de que as relações interpessoais são mediadas pela linguagem, o segundo capítulo traz uma investigação no sentido de compreender os vínculos existentes entre educação e linguagem, buscando explicitar o que é *alteridade*, de que forma ocorrem as interações dos indivíduos com os outros e com o mundo. Esse capítulo também contém uma

averiguação de alguns fundamentos da Linguística – pressupostos saussurianos e benvenistianos – que auxiliam no entendimento do papel da linguagem na constituição do ser humano. Sendo assim, os principais autores consultados para elaboração dessa etapa foram novamente Platão (1983, 2001, 2007), Saussure (2004, 2006), Benveniste (1989, 2005), Ducrot (2009), Cordero (2005) e Flores (2013).

O terceiro capítulo apresenta o prosseguimento da pesquisa no sentido de examinar o RPG sob o ponto de vista da Linguística, buscando compreender de que forma é possível utilizar esse tipo de jogo, de maneira pedagógica, para potencializar a interação verbal dos alunos. Construo essa investigação com base em minhas experiências como jogador e nos estudos de autores como Marcatto (1996), Rodrigues (2004), Ferreira-Costa et al. (2007) e Demenciano Costa (2009), com o objetivo de fazer um contraponto à minha perspectiva do jogo, já que abordam o RPG sob um prisma diferente, e utilizar esses outros pontos de vista para a descrição de características específicas do jogo.

Esse capítulo também contém algumas observações sobre a alteridade e possíveis maneiras de constituí-la. Para tanto, exploro o modo como o RPG pode proporcionar situações enunciativas – qualidade investigada na etapa anterior – e faço algumas considerações acerca de seus possíveis impactos nas interações dos indivíduos. Essa etapa sedimenta o exame bibliográfico realizado até então. A partir daí, com um aporte teórico estabelecido, examino alguns sistemas de RPG, em busca de suas características, a fim de verificar quais deles se vinculam de maneira mais apropriada à potencialização das situações enunciativas.

Por fim, no encerramento do capítulo, realizo ponderações a respeito de todos os pressupostos teóricos apresentados, relacionando-os aos sistemas de RPG investigados. É o segmento da pesquisa em que trabalho mais profundamente as hipóteses formuladas no início, agora sob a luz de todas as concepções levantadas. Ao concluir este estudo, elaboro uma proposta de utilização pedagógica das situações enunciativas do RPG na constituição da alteridade pelos alunos, objetivo principal desta pesquisa.

1 PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO

Partindo do pressuposto de que este trabalho diz respeito ao desenvolvimento de uma proposta de instrumentalização pedagógica, parece-me natural que, antes de realizar as discussões pertinentes, seja necessário apresentar uma fundamentação que permita problematizar sobre os temas *educação e ensino*.

Para tanto, neste capítulo, percorro um trajeto que se inicia com uma investigação em relação ao modo *como o sujeito conhece*, como desenvolve suas estruturas cognitivas. Esse pressuposto é a base que permite prosseguir para uma investigação de *como o sujeito aprende*, ou seja, de que forma agrega informações e constitui saberes. Por fim, esses aportes possibilitam estudar *como se deve ensinar*.

1.1 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS

A epistemologia, segundo Paviani (2013), é “a disciplina filosófica que estuda, primeiro, o conhecimento em geral e, segundo, o conhecimento científico em particular” (p. 11). Seu nome origina-se da composição das palavras gregas *episteme* – ciência ou conhecimento – e *logos* – estudo (Ibid.). Neste trabalho, tenho como necessária a escolha de um paradigma epistemológico que norteie a investigação, pois é a *epistemologia* que perscruta a maneira como o sujeito conhece e, sendo assim, o paradigma epistemológico explica e sistematiza de que forma os indivíduos conhecem.

Diversos teóricos, desde os tempos antigos, têm tentado formalizar o processo de aquisição e/ou construção de conhecimento e saberes. Conforme Pozo (2002, p. 41-42), a evolução das tecnologias e da organização social do conhecimento desencadeou mudanças culturais na aprendizagem ao longo do tempo. Segundo o autor, modelos e teorias filosóficas foram desenvolvidas com o objetivo de compreender e dar conta desses fenômenos. Assim, nos próximos tópicos, elaboro uma investigação acerca de paradigmas epistemológicos que possuem contribuições relevantes a esta pesquisa, tencionando esclarecer a concepção de *conhecimento* e a concepção de *aprendizagem* que deriva de cada uma delas.

Para Lefrançois (2013), nenhuma teoria pode ser considerada correta ou incorreta. A principal característica que determina sua validade é a *utilidade* ao estudo que embasa. Dessa forma, meu recorte contempla os paradigmas racionalista, empirista e interacionista, os quais trazem contribuições substanciais ao meu trabalho. Opto por iniciar pela abordagem

racionalista, também conhecida como *apriorista*, por ser considerada a pioneira das teorias de aprendizagem.

1.1.1 Paradigma racionalista

A primeira teoria formulada sobre aprendizagem de que se tem notícia é atribuída a Platão. No século IV a.C. ele escreveu *A República*,

em que expõe o mito da caverna, segundo o qual, acorrentados como estamos a nossos sentidos, só podemos ver as sombras dos objetos projetadas nas paredes da caverna, porque nossas correntes nos impedem de ver diretamente os objetos, ou seja, as Idéias Puras que todos temos internamente desde nosso nascimento e que constituem a origem de todo conhecimento. O conhecimento é sempre a sombra, o reflexo de algumas idéias inatas, que constituem nossa racionalidade humana. (POZO, 2002, p. 42, grifos do autor).

De acordo com o racionalismo de Platão, não se pode aprender nada que seja, efetivamente, novo. É por meio da razão, da reflexão, que o indivíduo descobre os conhecimentos que habitam dentro de si mesmo (PLATÃO, 2007). Isso se torna bastante claro nas palavras de Pozo (2002, p. 42) quando comenta que o racionalismo “nega relevância à aprendizagem. São as Idéias Puras e não nossa experiência que nos proporcionam as categorias fundamentais do conhecimento”.

Platão (2007), na *Alegoria (ou Mito) da Caverna*,⁴ afirma que não podemos confiar nos nossos sentidos, pois eles não podem captar a realidade em sua totalidade. Em sua análise da obra platoniana, Marcondes (2001, p. 65) aponta que as correntes às quais Platão se refere são alusões aos condicionamentos a que somos submetidos desde a infância e que isso nos torna prisioneiros de nossos hábitos, preconceitos, costumes e práticas.

Por conta dessas limitações, só temos acesso às “sombras”, ou seja, visualizamos “as coisas de uma determinada maneira, parcial, limitada, incompleta, distorcida” (MARCONDES, 2001, p. 65). Embora essas sombras não sejam falsas, tampouco representam a realidade tal como é, sendo consideradas “realidades parciais”. Platão indica que, como não temos a possibilidade de distinguir nada além das sombras (a realidade parcial), acabamos por tomá-las como verdade, a única realidade que conhecemos, nascendo daí a ilusão.

⁴ Alegoria na qual prisioneiros, acorrentados em uma caverna, tendo nascido e crescido ali, são obrigados a olhar somente para uma parede no fundo da caverna. Atrás dos prisioneiros há uma fogueira que projeta, na parede, a imagem das pessoas que transitam do lado de fora da caverna. Tendo acesso apenas às sombras e ao som produzido do lado de fora, os prisioneiros acreditam que as sombras são a realidade e não uma projeção dela (Cf. PLATÃO, 2007).

Essa é a forma como o filósofo demonstra que não se deve confiar nos sentidos (as experiências que mencionei), visto que eles podem nos enganar. Sendo assim, é preciso aprofundar a investigação para compreender de que maneira esse filósofo grego acredita ser possível, de fato, adquirir conhecimentos.

No diálogo *Mênon*, Platão (2001) apresenta a teoria da reminiscência – ou anamnese. Segundo o filósofo, não é possível ao ser humano, conforme mencionado, aprender nada que seja efetivamente novo, uma vez que “a alma é imortal” (p. 51), e já nasceu e renasceu diversas vezes, tendo a possibilidade de conhecer todas as coisas. Portanto, o indivíduo deve apenas recordar os conhecimentos que estão guardados em sua alma: “o procurar e o aprender são, no seu total, uma memorização” (p. 53).

É o que Marcondes (2011, p. 32) aponta como uma defesa do *inatismo*, concepção pela qual todos possuímos conhecimentos ingênitos que se encontram esquecidos desde que a alma encarnou no corpo. Segundo o autor, cabe à filosofia auxiliar-nos a recordar esses conhecimentos.

Dessa forma, “não há ensinamento mas sim memorização” (PLATÃO, 2001, p. 53), ou seja, na concepção racionalista, o ato de *aprender* é, na verdade, um processo de reflexão. O filósofo Sócrates demonstrou essa teoria ao convocar um escravo de *Mênon* que nada sabia acerca de geometria e, por meio de perguntas, induzi-lo a respostas corretas em relação a cálculos com formas geométricas. Esse processo de reflexão que Platão indica nada mais é do que a discussão entre o filósofo e o indivíduo que tenta recordar o conhecimento, ou seja, é um procedimento que se dá por meio do diálogo, pois é a “condição para se chegar à verdade universal” (PAVIANI, 2008, p. 32).

À vista disso, no racionalismo, o diálogo e a discussão caracterizam-se como pontos centrais da aprendizagem. Um dos aspectos do paradigma racionalista mais relevantes a esta pesquisa é, justamente, essa explicitação do papel do mestre, do professor, de instigar à reflexão. De acordo com o racionalismo, o professor tem um papel fundamental, o de guiar o aluno à construção – ou memorização, de acordo com o paradigma – de seu próprio conhecimento.

Sendo assim, a concepção de *aprendizagem* que decorre do paradigma racionalista relaciona-se a um conhecimento que se origina antes da experiência do indivíduo, estando nele desde sempre e bastando, para acessá-lo, exercitar o raciocínio. É o que Platão (2001) afirma quando propõe que, uma vez que o sujeito lembra algo, “fato esse precisamente que os homens chamam *aprendizado*, [nada impede que] essa pessoa descubra todas as outras coisas,

se for corajosa e não se cansar de procurar” (p. 53, grifo meu), ou seja, o sujeito pode acessar qualquer conhecimento enquanto estiver disposto a colocar seu raciocínio em uso.

Posto isso, saliento duas contribuições do paradigma que são pertinentes a este trabalho. Uma delas diz respeito ao processo de como a aprendizagem ocorre: por meio do diálogo. Ora, se é por intermédio do diálogo que se pode chegar às reflexões das quais derivam o saber e a aprendizagem, essa concepção traz a linguagem como elemento fundamental do processo educativo, ou seja, a linguagem constitui o meio pelo qual a aprendizagem pode ocorrer.

O segundo ponto concerne ao papel primordial do professor no processo educativo, provocando os alunos à reflexão e à racionalização que lhes permite atingir o objetivo, ou seja, o aprendizado. Esse ofício do professor apresenta-se de forma bastante clara nas palavras de Paviani (2008) quando diz que “Sócrates, o professor que não quer ser chamado de professor, é por excelência um interrogante. [...] O único objetivo de Sócrates é o de apontar o caminho” (p. 32).

Por fim, apontadas as principais contribuições do racionalismo a este trabalho, sigo para as discussões do empirismo destacando, de igual forma, os pontos de convergência desse paradigma epistemológico com o estudo ora apresentado.

1.1.2 Paradigma empirista

Aristóteles discordava da maneira como Platão caracterizava o conhecimento. No diálogo *Conhecimento*, presente na obra *Metafísica*, seu objetivo foi “apresentar uma definição ampla de conhecimento e de seu processo de formação desde as sensações até o saber teórico, passando pela experiência, a técnica (arte), e os vários tipos de ciência” (MARCONDES, 2011, p. 46).

Segundo Pozo (1998), Aristóteles “rejeita a doutrina das idéias inatas substituindo-a pela da *tábula rasa*, sobre a qual vão sendo impressas as sensações. Dessa maneira, o conhecimento provém dos sentidos que dotam a mente de imagens, que se associam entre si [...]” (p. 16, grifo do autor). O processo de conhecimento, de acordo com esse filósofo, possui etapas cumulativas bem definidas, por meio das quais o sujeito transita linearmente, progredindo de uma etapa a outra, utilizando, sempre, a base de conhecimento já obtida, conforme Figura 1.

Figura 1 – Etapas do processo de conhecer, segundo Aristóteles

sensação	→	memória	→	experiência	→	arte (técnica)	→	teoria/ciência
(<i>aithesis</i>)		(<i>mnemónise</i>)		(<i>empeiria</i>)		(<i>téchne</i>)		(<i>episteme</i>)

Fonte: Marcondes (2001, p. 80).

Enquanto Platão considera o conhecimento como advindo do interior do próprio sujeito, Aristóteles atribui a aquisição de conhecimentos à experiência. Sendo o indivíduo, a princípio, “tabula rasa”, como uma folha de papel em branco, cabe às experiências, ao longo do tempo, gerar impressões sobre a folha. Essas impressões, unidas, cedem lugar às ideias, constituindo o “verdadeiro conhecimento” (POZO, 2002, p. 44).

Sendo assim, fica claro que “Aristóteles, ao contrário de Platão, valoriza os sentidos e sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento” (MARCONDES, 2001, p. 80). No paradigma empirista, os sentidos são essenciais ao processo de conhecimento, mas só eles não bastam (Cf. Figura 1). Esse processo tem seu ponto de partida de maneira sensorial, devendo, em seguida, ser retido pela *memória* e, só assim, poderá configurar-se a *experiência*.

É interessante contrastar a concepção de conhecimento de Aristóteles nesse texto com a de Platão na Alegoria da Caverna [...]: enquanto Platão apresenta em sua visão dialética o conhecimento como resultado de um longo e penoso processo de conversão da alma que se afasta do mundo sensível em direção à visão do sol, Aristóteles caracteriza esse processo de forma muito mais linear e cumulativa, desde as impressões sensíveis até o pensamento abstrato. (MARCONDES, 2011, p. 46).

Aristóteles (1973) afirma que “a experiência quase se parece com a ciência e a arte [...], porém, a ciência e a arte vêm aos homens por intermédio da experiência” (p. 211), ou seja, a aprendizagem se dá por meio da experiência e esta diz respeito ao *saber fazer*. O que Aristóteles denomina *arte (téchne)* é a etapa seguinte à experiência e diz respeito não apenas à realização de tarefas, mas ao *porquê das coisas*, uma vez que já é possível determinar as causas do que foi experimentado. É nesse nível que reside a *possibilidade de ensinar*, “já que o ensinamento envolve a determinação de regras e de relações causais, que transmitimos quando ensinamos” (MARCONDES, 2001, p. 81).

Aos poucos, torna-se explícita, em Aristóteles, a relevância da educação. É por meio dela que o indivíduo evolui, desenvolvendo-se moral e intelectualmente. Na obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles discorre a respeito do caráter indispensável do hábito para o desenvolvimento moral. Nesse ponto, a instrução torna-se imprescindível ao desenvolvimento,

pois a excelência do indivíduo não é algo que nasce com ele – teoria que visa, entre outras coisas, à refutação do racionalismo de Platão.

Como vimos, há duas espécies de virtude, a intelectual e a moral. A primeira deve, em grande parte, sua geração e crescimento ao ensino, e por isso requer experiência e tempo; ao passo que a virtude moral é adquirida em resultado do hábito [...] É evidente, pois, que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza, visto que nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito. [...] Não é, portanto, nem por natureza nem contrariamente à natureza que as virtudes se geram em nós; antes devemos dizer que a natureza nos dá a capacidade de recebê-las, e tal capacidade se aperfeiçoa com o hábito. (ARISTÓTELES, 2004, p. 40).

Esses pressupostos indicam que é por meio da prática que podemos chegar à excelência, sendo indispensável, para tanto, a instrução. Esta diz respeito ao papel do professor/tutor e sua pertinência torna-se clara quando Aristóteles indica que a virtude nasce e sucumbe em decorrência das mesmas causas e pelos mesmos meios, por exemplo: é pelo praticar que se formam os bons e maus músicos, ou seja, tocando bem se tornam bons e tocando mal, maus. “Com efeito, se assim não fosse não haveria necessidade de mestres, e todos os homens teriam nascido bons ou maus em suas profissões” (ARISTÓTELES, 2004, p. 41).

Dessa forma, embora a prática seja indispensável ao desenvolvimento do indivíduo, a necessidade de alguém que possa acompanhá-lo, guiando-o no trajeto de construção da própria virtude, faz com que o papel do professor adquira relevância tanto quanto a prática.

Do paradigma empirista originam-se teorias da aprendizagem – tais como o *behaviorismo*⁵ – as quais estabelecem que a *aprendizagem* decorre de um processo conhecido como *estímulo-resposta-reforço*, cujo ponto de partida é um *estímulo* específico e que deve gerar uma *resposta* esperada. Estas vão sendo repetidas – *reforçadas* – até que o sujeito esteja *condicionado*. Sendo assim, sob esse ponto de vista, é possível apontar que a *aprendizagem* ocorre quando há uma mudança de comportamento, seja por treinamento ou pela própria experiência do indivíduo.

Dito isso, os principais subsídios do paradigma empirista a este trabalho são: (a) a indicação de que é possível, sim, ensinar-se a virtude e, por meio do exercício, chegar-se ao aperfeiçoamento de práticas; e (b) o papel fundamental do professor e da educação na formação do indivíduo, tornando-o virtuoso e permitindo que possa compreender e intervir na sociedade em que está inserido.

⁵ Também conhecido como comportamentalismo.

Mesmo que existam aportes bastante pertinentes dos paradigmas racionalista e empirista a este trabalho, julgo que a base necessária para estudar as concepções referentes à aprendizagem ainda não está completa. Sendo assim, no próximo tópico, discuto acerca do interacionismo.

1.1.3 Paradigma interacionista

Para Lev Semenovich Vygotsky,⁶ tanto o paradigma racionalista quanto o empirista não descreviam satisfatoriamente o processo cognitivo humano. Dessa forma, deu-se início à construção do paradigma epistemológico interacionista. Vygotsky (2007) afirma que a essência do comportamento humano complexo desenvolve-se na e pela interação por intermédio da linguagem: “a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (p. 09).

De acordo com o autor, a *interação social* – o contato com os outros e com o meio – está na base do desenvolvimento da cognição. O ser humano é social desde que nasce e seu desenvolvimento está diretamente ligado ao contato que tem com o meio. A aprendizagem depende muito do grupo social em que o indivíduo está incluído. Interagindo com os outros e com a cultura que o cerca, cada sujeito pode, a partir de um processo externo – a interlocução com o outro, por exemplo –, desencadear um processo interno – construção do conhecimento. Acerca desses procedimentos, Vygotsky diferencia dois momentos:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no interior da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 2007, p. 57-58, grifos do autor).

Vygotsky faz distinção entre *funções mentais elementares* e *funções mentais superiores*. As funções elementares abrangem tendências e comportamentos naturais do ser humano, que não são ensinados como, por exemplo, a capacidade de um recém-nascido de chorar. Durante o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo em decorrência da interação social, as funções mentais elementares tornam-se funções mentais superiores. Estas dizem respeito a

⁶ Embora existam várias grafias para o sobrenome desse autor, opto, neste trabalho, por “Vygotsky”. Quando referidos seus pressupostos teóricos, utilizo o adjetivo portuguêsado “vigotskiano(a)”.

todas as atividades chamadas de *pensamento* como, por exemplo, a resolução de um problema (LEFRANÇOIS, 2013).

Quanto à questão da linguagem, explica Lefrançois (2013), Vygotsky insiste que é somente por meio dela que o funcionamento mental superior se torna possível. Sem a linguagem, a inteligência das crianças é semelhante à dos animais, puramente prática. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo está ligado à interação verbal criança/adulto. É a partir dessas interações que a criança desenvolve a linguagem e, conseqüentemente, o pensamento lógico (VYGOTSKY, 2007).

De acordo com Vygotsky (2008), a criança evolui ao longo de três estágios no que diz respeito à fala. O primeiro estágio é chamado de *fala social*, no qual a criança utiliza a fala para controlar a ação dos outros – como, por exemplo, pedir leite – e expressar conceitos simples. Em seguida, a criança evolui para a *fala egocêntrica* – entre 3 e 7 anos –, que é responsável por ligar a fala do primeiro estágio para uma fala mais internalizada – a fala do terceiro estágio – e é nesse ponto que a criança costuma falar consigo mesma, tentando orientar seu próprio comportamento em vez de dar ordens aos outros. O último estágio é a *fala interior* e diz respeito ao comando de nossos próprios pensamentos; é o que indica que estamos vivos e possuímos consciência. Por meio da fala interior torna-se possível a utilização das funções mentais superiores.

Nessa concepção, “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VYGOTSKY, 2007, p. 11-12)

A linguagem está ligada diretamente ao desenvolvimento cognitivo. Ao progredir na fala, o indivíduo pode trabalhar seu pensamento lógico, organizar suas ações e controlar seu comportamento. O desenvolvimento da consciência, os processos de aprendizagem e a relação do indivíduo com a sociedade são pontos presentes nos estudos de Vygotsky. O relacionamento entre aprendiz e professor – ou entre os pais e a criança – envolve um processo de ensino e aprendizagem bidirecional, no qual o tutor aprende com a criança e ela aprende com o tutor (LEFRANÇOIS, 2013). Desse relacionamento surge um dos mais conhecidos conceitos vigotskianos, o de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

Vygotsky (2007) afirma que, para que se possa descobrir a vínculo entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado de um indivíduo, é necessário determinar dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real* (NDR) e o *nível de desenvolvimento potencial* (NDP).

Segundo o autor, o NDR diz respeito às funções mentais já desenvolvidas pelo indivíduo, àquilo que ele consegue fazer sozinho. Já o NDP refere-se à capacidade de realizar tarefas ou solucionar problemas com ajuda externa, seja sob modo de orientação ou com a ajuda de um parceiro mais competente. Nesse contexto, a ZDP é a diferença existente entre esses dois níveis de desenvolvimento.

Diante do apresentado, quero ressaltar a relevância da educação no que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky (2007) aponta que grande parte da aprendizagem advém da interação com o outro e, por isso, é fundamental a presença de educadores, tutores ou parceiros mais experientes que possam participar desse processo, contribuindo para o avanço do indivíduo. Ainda consoante com o mesmo autor, “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 102), ou seja, é necessário que o aprendizado esteja sempre além do estágio já consolidado pelo indivíduo, caso contrário, a ação torna-se ineficaz.

Resumindo o que trouxe até aqui da teoria vigotskiana, tenho como grande contribuição para esta pesquisa o destaque conferido pelo autor à cultura e à linguagem, que removem o indivíduo “da esfera animal dos reflexos e reações e torna possíveis os processos mentais superiores” (LEFRANÇOIS, 2013, p. 273). A progressão que ocorre por meio da fala faz com que o indivíduo possa desenvolver sua consciência, aprimorando, assim, sua capacidade cognitiva.

Por fim, o conceito de ZDP representa um basilar aporte teórico para este trabalho, pois demonstra que a interação do sujeito com outras pessoas mais competentes, que possam lhe auxiliar na realização de tarefas ou na solução de problemas, contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades que, mais tarde, serão consolidadas pelo próprio indivíduo.

Não ignorando as diversas contribuições dos outros dois paradigmas epistemológicos, que agregam elementos vitais a este trabalho, adoto o interacionismo como paradigma norteador desta pesquisa, uma vez que seus pressupostos apresentam-se como os mais coerentes com os propósitos estabelecidos. A interação verbal possui um papel fundamental no *Role-playing Game*: só é possível jogá-lo mediante a constituição de uma situação enunciativa. O RPG necessita da linguagem para acontecer, ele qualifica as situações enunciativas ao proporcionar aos jogadores um complexo sistema de interlocução. Mobiliza, ao mesmo tempo, elementos culturais desde a concepção das partidas. Ao longo desta dissertação, conforme as conjecturas forem sendo realizadas, a opção pelos pressupostos vigotskianos ficará mais evidente e justificada.

Finalmente, após a breve caracterização dos três paradigmas epistemológicos que contribuem com este trabalho, passo às definições de *informação*, *conhecimento*, *saber* e *aprendizagem* que, agora, já podem ser caracterizadas, sigo na construção do meu aporte teórico.

1.2 DEFININDO APRENDIZAGEM E CONCEITOS INERENTES

Partindo do pressuposto de que o paradigma epistemológico fundante desta investigação é o interacionismo, trago uma breve discussão acerca de *conhecimento* e *aprendizagem*. Esses dois elementos encontram-se no cerne deste trabalho e, sendo assim, essa discussão torna-se necessária.

Saber o que é *conhecimento* não implica, necessariamente, saber como o sujeito conhece e/ou aprende. Para chegar à concepção de *aprendizagem*, que tomo por fundamento neste estudo, preciso, antes, trilhar um outro caminho no qual procuro definir *informação*, *conhecimento* e *saber*.

1.2.1 Da informação ao saber

Para caracterizar *informação*, utilizo a definição de Azevedo (2010, p. 202): “todo e qualquer dado concreto ou abstrato a que o ser humano tem acesso pelos seus sentidos ou pelo raciocínio na interação com outros indivíduos e/ou com o ambiente.” Informação, desde esse ponto de vista, é a unidade do *conhecimento*. Este, por sua vez, é o resultado de um processo complexo que, segundo a autora, envolve, no mínimo, organizar, estruturar, hierarquizar e sintetizar conceitos por meio de um processamento cognitivo das informações às quais se teve acesso.

Vygotsky afirma que o conhecimento é algo passível de ser construído. Essa construção se dá por intermédio da interação, já que o sujeito aprende a dar significado às suas experiências. Desde os primeiros anos de vida, o indivíduo vai “conhecendo progressivamente as regras que governam as relações entre acontecimentos, objetos e fenômenos do mundo real, bem como as regras para abstrair significados e gerar conceitos” (LEFRANÇOIS, 2013, p. 420).

Sendo assim, *conhecimento* é, neste trabalho, o resultado do processo de aquisição e apropriação de informações as quais, após processadas, recebem significação por parte do sujeito que, assentando-as em suas estruturas cognitivas acaba por constituir saberes, podendo o indivíduo que os detém utilizá-los em qualquer ofício.

O *saber* apresenta-se na circunstância, quando o indivíduo aplica os conhecimentos que construiu na resolução de problemas, selecionando as competências e habilidades necessárias para cada situação (AZEVEDO, 2010). “Não há, portanto, saber sem conhecimento, nem conhecimento sem informação” (Ibid., p. 202).

Ainda, de acordo com a autora, julgo importante ressaltar que, embora a *informação* seja necessária ao *conhecimento* e este ao *saber*, nem sempre a contrapartida é verdadeira:

A disponibilidade, a quantidade e nem mesmo a qualidade informacional não garantem a construção de conhecimentos, pois para isso é preciso que as informações sejam inter-relacionadas, articuladas e sintetizadas, a fim de que formem conceitos, os quais, também articulados, inter-relacionados, sintetizados, orgânica e hierarquicamente categorizados, constituam o conhecimento construído. De igual forma, os conhecimentos construídos não asseguram o saber, uma vez que o saber é tributário da aplicação, da contextualização do conhecimento e, por isso, demanda, ainda, o desenvolvimento de competências e habilidades que deem conta do uso do conhecimento construído para a solução de problemas hipotéticos ou reais. (Ibid., p. 202).

Após apresentar essas concepções, dedico o próximo tópico a outro conceito igualmente necessário a esta pesquisa. Uma vez que a educação visa a proporcionar *aprendizagem*, este é o assunto trabalhado a seguir.

1.2.2 Aprendizagem

Azevedo (2010), define *aprendizagem* como o processo de desenvolver

competências/habilidades essenciais (como as de observar, comparar, classificar, analisar, sintetizar, interpretar, criticar, definir, explicar) ao acesso e à compreensão das informações, à formação de conceitos, à construção de conhecimentos e à constituição do saber. (p. 203).

Para Azevedo e Rowell (2010), a *aprendizagem* deve ser vista mais como um processo de reflexão que leva à construção do conhecimento do que um simples armazenamento e reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos. De acordo com Pozo (2002), existem, ao menos, três tipos de aprendizagem: *verbal*, *conceitual* e *de procedimentos*.

Para esse autor, a *aprendizagem verbal* diz respeito à simples memorização de dados; nem sempre lhes é atribuído sentido. Esse tipo de aprendizagem não requer interpretação e relaciona-se, principalmente, a informações que utilizamos cotidianamente: números de documentos, endereços, datas de aniversário, números de telefone etc.

Pozo (Idem) cita que a *aprendizagem conceitual* corresponde à capacidade do indivíduo de compreender conceitos, atribuindo significado aos dados e fatos aos quais tem acesso, interpretando-os de acordo com referências conceituais já estabelecidas; é a utilização de conhecimentos prévios para, a partir de novas informações, formular novos conceitos que podem ser mais específicos ou mais gerais do que os já assimilados.

Por fim, quando define *aprendizagem de procedimentos*, o mesmo autor indica que ela está vinculada ao desenvolvimento de habilidades, à capacidade do indivíduo de fazer ou planejar ações. Dessa forma, procedimentos como dirigir, cozinhar e escrever dizem respeito a esse tipo de aprendizagem.

Posto isso, a concepção de *aprendizagem* é, neste trabalho, derivada majoritariamente, do paradigma epistemológico interacionista, compreendida como uma composição das contribuições de Platão (1983, 2001, 2007), Aristóteles (1973, 2004), Vygotsky (2007, 2008), Pozo (1998, 2002) e Azevedo e Rowell (2010). De forma resumida, é o processo pelo qual o indivíduo constrói conhecimento, aprimora procedimentos e, decorrência natural disso, constitui saberes. A construção do conhecimento ocorre mediante a interação com os outros indivíduos e com o meio, por intermédio da *linguagem*. Dessa forma, o sujeito estabelece contato com o objeto de conhecimento e, utilizando-se de processos cognitivos, pode memorizar dados, compreender informações, formar conceitos, atribuir significados, capacitar-se a executar procedimentos, desenvolver competências e habilidades.

Finalmente, após apresentados os conceitos que dizem respeito às teorias de ensino e aprendizagem, é o momento de discutir de que forma todas essas concepções embasam este trabalho. Faço isso nos próximos tópicos, iniciando pelos conceitos referentes à educação e ao ensino.

1.3 EDUCAÇÃO E ENSINO: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Essencial em praticamente qualquer sociedade, a educação é um fenômeno complexo. É por meio dela que podemos “transformar o que é naquilo que deve ser, produzir modificações” (PAVIANI, 2010, p. 31). Este trabalho diz respeito a uma proposta educativa e muito já abordei até aqui sobre educação, porém ainda é necessário especificar o conceito de *educação* que é tomado por base no âmbito desta investigação. Sendo assim, dedico este tópico a esse ofício.

Para Abbagnano (2012, p. 357, grifo do autor), *educação* é o termo que designa

[...] a transmissão⁷ e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não poderá sobreviver se sua cultura não for transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação.

O autor destaca que, no século XX, principalmente a partir de sua metade, acentuou-se, na educação, seu caráter formador, passando ela a ser vista como um “processo de humanização” (ABBAGNANO, 2012, p. 358), não se referindo mais apenas ao indivíduo e seu crescimento em uma visão restrita à sua singularidade ou a determinada etapa da vida, mas se estendendo ao longo dela e caracterizando o homem como ser tanto individual quanto social. Sendo assim, do século passado para cá, a educação pode ser considerada “um processo de remoção dos obstáculos que impedem o desenvolvimento, bem como de promoção das potencialidades próprias de cada pessoa” (Ibid., p. 358).

As ações educativas têm por objetivo propiciar ao educando o desenvolvimento da consciência da realidade humana e do mundo que o cerca. Conforme Paviani (2010), elas proporcionam aos indivíduos condições de identificar problemas e buscar as soluções mais apropriadas para cada um deles. O autor aponta que “a educação se define como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo” (p. 29).

Nesse sentido, a educação possui o compromisso de ser mais do que um meio de desenvolvimento de técnicas para que um indivíduo possa ingressar no mercado de trabalho; faz-se mister que seja um recurso social que objetive formar indivíduos autônomos e polivalentes, inseridos em comunidades democráticas em constante modificação e repletas de conflitos (Ibid.).

Em 1996, a UNESCO publicou um relatório, organizado por Jacques Delors, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Nessa obra foram trabalhadas discussões educacionais significativas e que, ainda hoje, se mostram relevantes ao contexto educacional em todo o mundo. Muito do que é abordado nessa obra está na base de minha pesquisa, uma vez que o autor fornece diversas pistas no sentido de compreender o que é a educação e qual o seu papel na sociedade.

Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do

⁷ O que o autor denomina como *transmissão*, nesta pesquisa, é entendido como construção ou constituição dos saberes referentes às técnicas e informações mencionadas.

mundo. (DELORS, 1998, p. 47).

Delors indica que a educação deve auxiliar no desenvolvimento da capacidade de julgar, fazendo com que o sujeito possa assimilar e entender melhor o mundo que habita, tornando-se um cidadão. Essa compreensão do mundo, salienta o autor, passa, obrigatoriamente, “pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente” (Ibid., p. 47).

Para atingir a solidariedade desejada, os indivíduos não podem estar voltados apenas para si mesmos, mas devem abrir-se à compreensão e aceitação do outro, respeitando a diversidade, conforme aponta o autor.

Posto isso, *educação* é, neste trabalho um processo complexo que envolve minimamente: (a) a constituição integral do indivíduo, qualificando-o para construção de seus próprios saberes, por meio da interação sujeito-objeto de conhecimento e/ou sujeito-sujeito; (b) o desenvolvimento de sua autonomia, seu senso crítico, enfim a constituição de sua cidadania de modo que possa compreender o contexto em que vive e se questionar acerca do mundo, pensar sobre seus atos, intervir no meio em que habita, compreender e respeitar os outros; (c) disseminação de valores culturais e morais e de conhecimentos historicamente produzidos. Complementar a isso eis uma das definições de *educação* apresentadas por Paviani:

Educação não é sinônimo de escola, nem de ensino científico, mas de *aprendizagem* de valores, crenças, atitudes, condutas, ideias e de outros aspectos. A aprendizagem é um fenômeno humano universal desencadeado conscientemente pela busca de respostas às perguntas humanas e não pela simples transmissão de conhecimentos. (PAVIANI, 2014, p. 61-62, grifo do autor).

Prosseguindo no raciocínio, é possível caracterizar dois tipos de educação: não formal e formal. A primeira não segue um método específico, pois é casual. É por meio dela que grupos transmitem seus valores, suas crenças, seus mitos etc., para sua descendência. A segunda originou-se da necessidade de organizar, difundir e tornar comum o conhecimento a grandes grupos (AZEVEDO; ROWELL, 2010). Esses conceitos são aprofundados nos próximos tópicos.

1.3.1 Educação não formal: a aprendizagem desde sempre

A *educação não formal* não é sistemática, não obedece a normas didático-pedagógicas e não possui um planejamento. É caracterizada pela espontaneidade, pois se dá no momento da

necessidade, servindo ao propósito de um indivíduo ou grupo de tornarem-se aptos a resolverem um problema. Do mesmo modo, esse tipo de educação é circunstancial na medida em que não possui tempo nem lugar pré-determinados para que possa ocorrer (AZEVEDO; ROWELL, 2010).

O processo educativo é mais amplo do que a função educativa atribuída à escola. O modo como as pessoas evoluem, buscam soluções, enfrentam os problemas cotidianos e tomam decisões já configura um processo educativo. Cada grupo, movimentando-se de forma condizente com a sua cultura, realiza o processo educativo (PAVIANI, 2010).

Sendo assim, a *educação não formal* é isto: a aprendizagem que se dá a todo o momento, pela necessidade dos indivíduos, pela transmissão do legado cultural, pela significação dos saberes. Qualquer local é propício para que essa educação se manifeste, visto que “somos inicialmente educados na família, na sociedade, nas instituições e organizações que frequentamos” (Id., 2014, p. 62).

Com o avançar do tempo, a sociedade viu-se com a necessidade de formalizar a educação, a maneira como o conhecimento era passado de uma geração a outra e, assim, nasceu a *educação formal*.

1.3.2 Escola e formalização do ensino

No âmbito deste trabalho, *educação formal* é tida como a educação escolar ou universitária, a construção de conhecimento que advém de um processo que se dá em tempo estipulado e em espaço específico para tal, comumente uma instituição de ensino, aqui designada *escola*. Paviani (2014) declara que a finalidade primeira da escola “é a de ensinar conhecimentos, habilidades e competências para a vida, para participar da sociedade. Educar não é primeiramente acumular conhecimentos, mas adquirir uma atitude criativa, crítica” (p. 62).

Conforme mencionei, a *educação formal* adveio da necessidade das comunidades de tornarem seu conhecimento, historicamente construído, comum ao maior número de indivíduos possível, padronizando a maneira de perpetuá-lo. De acordo com Azevedo e Rowell (2010), a *educação formal* é um processo que se vale de local e horário pré-estabelecidos, materiais e programas curriculares específicos e profissionais habilitados para o ensino. Conforme essas autoras, o ensino inerente a esse tipo de educação é sistemático e programado, ou seja, os objetivos são previamente planejados de forma a seguirem um currículo, permitindo a aquisição dos conteúdos estipulados por meio de ações já delineadas.

É possível, também, atribuir à *educação formal*, segundo as mesmas autoras, a aprendizagem mediante simulações de conflitos e problemas que, supostamente, estão presentes na vida em sociedade, simulacros que antecipam essas situações para proporcionar ao sujeito acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Essa transmissão de informações proporcionada pela *educação formal* é o que, neste trabalho, defino como *ensino*. Morin (2003), antropólogo, sociólogo e filósofo francês, elucida que *ensino* é a arte de transmitir informações a um indivíduo, de modo que este possa compreendê-las e assimilá-las. Ele defende que é responsabilidade do ensino, para além de perpetuar saberes, difundir uma cultura de compreensão das próprias condições, que ajudem a viver, e, ao mesmo tempo, oportunizem o pensamento aberto, livre.

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (Ibid., p. 47).

Finalmente, a *educação formal* tem como objetivo preparar para a vida em sociedade (PAVIANI, 2010) e, por isso, vincula-se a este trabalho na medida em que desenvolvi a pesquisa no sentido de contribuir com a consciência dos estudantes para entenderem seu papel em um corpo social e sua relação de interdependência com outros indivíduos na constituição de sua própria identidade.

Após discutidas, algumas questões acerca de *conhecimento*, *aprendizagem* e *educação*, é momento de prosseguir com o estudo no sentido de explicitar outras concepções que também fundamentam este trabalho. Antes, porém, gostaria de deixar claro ao leitor que esta investigação diz respeito à educação formal e, assim, todo esforço vai na direção da utilização de uma ferramenta pedagógica voltada ao ensino institucionalizado.

Com o aval de Platão e Vygotsky, que acreditam ser a linguagem fundamental à educação, assumo no âmbito desta pesquisa a linguagem como alicerce e mediadora da educação e dos processos de aprendizagem, de modo que dedico o próximo capítulo à tarefa de compreender *linguagem* e outras concepções inerentes no que diz respeito à constituição do indivíduo e de sua aprendizagem.

2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO

Com base em todas as reflexões realizadas no capítulo anterior, estabeleço, como assunto deste capítulo, o estudo sobre *linguagem*, pois esse conceito está na base da aprendizagem; é a linguagem que permite ao ser humano interagir, descobrir, construir o próprio saber.

Muito discorri até este ponto a respeito de *alteridade*, mas ainda não com a ênfase necessária. A noção de *alteridade* que admito neste trabalho procede das discussões acerca de *identidade* e *diferença* expostas por Platão no diálogo *O Sofista* (1983). Essas mesmas noções são apresentadas como fundantes da teoria linguística de Ferdinand de Saussure – a relação *língua/ alteridade*, no âmbito desta pesquisa, torna-se mais clara ao longo do capítulo.

Não negando relevância às mais diversas correntes teóricas que trabalham no âmbito da Linguística, opto por utilizar como subsídio deste trabalho a abordagem saussuriana, sobretudo, devido à perceptível relação que há entre os pressupostos platonianos, base de minha pesquisa, e a abordagem de Ferdinand de Saussure.

A *alteridade* em Platão e as noções de *relação* e *valor* em Saussure estão intimamente ligadas. Contudo, para facilitar a compreensão dos pressupostos saussurianos, convém iniciar o estudo pela alteridade platoniana para, em seguida, realizar as discussões que envolvem *linguagem*, *língua* e *fala*. Ao longo dos próximos tópicos, a escolha por esses pressupostos ficará mais claramente justificada.

De modo a embasar este trabalho e estabelecer as referências necessárias para tanto, apresento discussões referentes a *alteridade* e *linguagem*, buscando compreender de que forma se entrelaçam na constituição do ser humano.

Para auxiliar nas ponderações acerca da noção de *alteridade* em Platão, recorro a três obras. A primeira é o próprio diálogo *O Sofista* (PLATÃO, 1983), no qual encontram-se as ideias originais do filósofo acerca do tema. A segunda, *O intervalo semântico*, de Carlos Vogt, a qual tem seu prefácio escrito por Ducrot (2009), que trata da alteridade, do Outro de Platão. A última é um artigo escrito por Nestor-Luis Cordero (2005), intitulado *Du non-être à l'autre – La découverte de l'altérité dans le Sophiste de Platon*, no qual é feita um exame minucioso da noção de alteridade presente no diálogo platoniano.

2.1 ALTERIDADE: A RELAÇÃO COM O *OUTRO*

A definição de *alteridade*, adotada neste trabalho, encontra-se no diálogo *O Sofista*, de Platão (1983). Os sofistas, aponta o pensador, eram falsos filósofos, ilusionistas, fabricantes de imagens, produtores de simulacros da verdade. De acordo com Platão, apenas os filósofos são capazes de produzir discursos verdadeiros; os sofistas estão mais voltados à retórica do que ao conhecimento (CORDERO, 2005).

De acordo com Paviani (2001), Platão, em seus primeiros diálogos (socráticos), buscava compreender o que eram as coisas – a virtude, por exemplo. Em *O Sofista*, o filósofo muda o centro de suas indagações da pergunta “o que é” para “o que é o ser”.

O objetivo de Platão, no princípio do diálogo, é determinar o que é e qual a atividade do sofista. Porém, como aponta Cordero (2005), Platão chega à conclusão de que só é possível se aprofundar no ofício do sofista ao questionar a filosofia de Parmênides, visto que é por meio dela que os sofistas construíram argumentos para exercerem sua profissão.

Platão inicia, dessa forma, um raciocínio, a fim de diferenciar sofista e filósofo. Ao determinar um, poderia chegar à natureza do outro. Esse processo “consiste na tentativa de dizer, positivamente, quem é o sofista para, negativamente, caracterizar o filósofo. O tema transforma-se num problema de investigação radical das relações entre ser e parecer, entre o mundo inteligível e o mundo sensível” (PAVIANI, 2001, p. 109).

A comparação das figuras do Sofista e do Filósofo, desenvolvida ao longo do diálogo, já apresenta alguns traços referentes à dualidade *ser/não-ser* que Platão trabalha na obra, uma vez que é das características de cada uma que emanam, necessariamente, as características das outras. Para os filósofos pré-socráticos, o *ser* era uma realização absoluta e única e, por isso, não existia a possibilidade de conceber um *não-ser*. A discussão, no diálogo, se dá como uma forma de contestar a tese de Parmênides de que apenas o *ser* existe; para ele, o *não-ser* é inimaginável e inexprimível (CORDERO, 2005).

Convém ressaltar, antes de iniciar minha exploração da obra platônica, que não é minha pretensão, no âmbito desta pesquisa, realizar um estudo aprofundado no que diz respeito à diferenciação do *ser* de Parmênides e do *ser/não-ser* de Platão. O que ambiciono é compreender as raízes da noção de *alteridade* que estão no diálogo e que, conforme assevera Ducrot (2009), compõem a base da teoria saussuriana.

Platão inicia o percurso no sentido de compreender o sofista, trabalhando com a ideia de imagem (236b). O filósofo se pergunta: se o *ser* é a verdade e não admite negação, que tipo de realidade pode ser atribuída à imagem? Apesar de ser a cópia de um modelo, ela existe. Seria

ela falsa, posto que não possui o *ser* do que ela representa? De forma alguma; ela existe pertencendo ao *não-ser*. Caso não existisse, Platão não poderia considerar o sofista como um fabricante de imagens, pois elas não existiriam (CORDERO, 2005).

É no pensamento filosófico anterior a si mesmo que Platão descobre existirem *ser* e *não-ser*. O filósofo constata que os pensadores admitiam poder, essa entidade única, o *ser*, estar em movimento ou em repouso (CORDERO, 2005). Prossegue, então, seu raciocínio tentando compreender a seguinte questão (250a-250b): se o repouso e o movimento são absolutamente contrários um ao outro, como podem os dois existirem?

Dessa forma, nomeando *movimento* e *repouso* e sabendo que ambos existem, Platão chega à conclusão de que o *ser* é algo além desses dois elementos (CORDERO, 2005): “o ser não é a reunião de repouso e movimento, mas é coisa diferente de ambos” (PLATÃO, 1983, 250c). Se, conforme a tese de Parmênides, o contrário do *ser* inexistente, afirmar que o movimento “é”, significa o mesmo que dizer que o repouso “não é”, relegando-o à inexistência. As constatações de Platão vão, aos poucos, guiando-nos para a ideia de *não-ser*.

Platão busca, a partir daí, compreender que característica permite que algo *seja*; quando algo *é*, que característica lhe permite ser? O filósofo chega à seguinte resposta: é o poder de comunicar, de afetar algo ou de ser afetado por algo que possibilita o nascimento dos vínculos que definem os elementos individuais. “Muito sutilmente, quase imperceptivelmente, Platão sugere que existir pressupõe co-existir, que a existência de um supõe sua relação com um *outro*. O nascimento da alteridade está começando”⁸ (CORDERO, 2005, p. 182, grifo do autor, tradução minha).

Platão (1983, 254b) inicia um processo dialético no sentido de compreender melhor os três gêneros trabalhados até então: o *movimento*, o *repouso* e o *ser*. Sabendo que os dois primeiros não podem se associar e que o *ser* se associa a ambos (pois eles, de fato, “são”), o filósofo afirma que “cada um é outro com relação aos dois que restam, e o mesmo que ele próprio” (254d).

A investigação toma outro rumo a partir daí. Platão passa a buscar o sentido de *mesmo* e de *outro*. Ele se propõe a descobrir se estes são gêneros diferentes ou se são apenas outros nomes dos gêneros já nomeados. O raciocínio empregado pelo filósofo é o seguinte: se *movimento* e *repouso* fossem o *mesmo*, o *movimento* repousaria e o *repouso* se movimentaria,

⁸ “Très subtilement, d’une manière presque imperceptible, Platon nous suggère d’ores et déjà qu’exister suppose co-exister, que l’existence de l’un suppose son rapport avec un *autre*. L’accouchement de l’altérité vient de commencer.”

logo, eles não podem pertencer ao *mesmo*, que se torna, então, um quarto gênero (CORDERO, 2005).

Dessa forma, *movimento e repouso* são – o *ser* participa deles. Do mesmo modo, cada um dos gêneros é igual a ele *mesmo*. Em vista disso, qual é o papel do *outro*? Também é um gênero? Segundo Platão, sim. O *outro*, consoante o filósofo, é sempre relativo a algo e, sendo assim, não pode ser considerado como idêntico ao *ser*, pois em um dado momento haveria de não ser relativo a outro, ou seja, “tudo o que é outro só o é por causa da sua **relação necessária** a outra coisa” (255d, grifo meu).

Com base nessas discussões, Platão admite que cada um dos gêneros é *outro*, além do resto, não por causa da natureza de cada um, mas pela participação que eles têm no *outro*. Admitindo que o *movimento* é *outro* que não o *ser*, o filósofo presume que o *movimento* é, então, *não-ser*, ainda que, de fato, “seja” na medida em que participa do *ser*.

Platão afirma, portanto, que há um ser do não-ser em todos os gêneros, pois a natureza do outro, em cada um deles, faz com que sejam *outro* que não o *ser*, isto é, *não-ser*. É possível, por conseguinte, nomear a todos de *não-ser*, ou, conforme indica o filósofo, tem-se que cada forma possui múltiplos *seres* e uma infinidade de *não-seres*. Platão exemplifica essa ideia ao constatar que tanto *belo* quanto *não-belo* têm a capacidade de *ser*, sem haver um mais *ser* que o outro. Aí está o *não-ser*.

De acordo com Ducrot (2009, p. 10), Platão “assinala que este quinto gênero possui uma natureza absolutamente singular, que o distingue radicalmente dos anteriores e que faz dele, por assim dizer, o gênero dos gêneros e o fundamento de todos os outros”. Assim, explica Cordero (2005), tomando por exemplo o vermelho, sabe-se que ele não está fadado a não existir pelo fato de não ser branco. Isso se dá porque o não-branco, ao qual o vermelho pertence, não é o *contrário* de branco. No domínio das cores, o vermelho é outro que não o branco. Vermelho não é branco, mas existe. Este é um dos conceitos chaves do diálogo: um é *diferente* do outro. A negação, assim, denota diferença, não contradição (PLATÃO, 1983).

Se não existisse o *não-ser*, o *ser* seria infinito, sem qualquer demarcação. É pelo fato de um participar da natureza do outro que se delimitam mutuamente. Para Cordero (2005), tudo, nessa abordagem de Platão, pode ser visto como uma moeda – analogia semelhante à de Saussure, apresentada no próximo tópico, quando fala de *valor* – na qual cada uma das faces se define pela participação da outra em si mesma – princípio da *identidade*. A existência de cada forma está ligada diretamente a todas as outras. É a participação das outras formas que define a singularidade.

Há um limite *interior* que impede que uma das faces avance sobre os domínios da outra; isso seria ir além de seus limites e é o que Cordero (2005) considera como *alteridade* em Platão – é o que o filósofo denomina “a região do Outro”, segundo Cordero. A partir de *O Sofista* é que surge a definição de *identidade* e *diferença*: cada individualidade decorre da interação de, pelo menos, dois elementos pois “cada coisa não é somente o que ela é; ela é, também, diferente do que ela não é”⁹ (CORDERO, 2005, p. 187, tradução minha).

Se há uma relação interior, existe também uma exterior. Platão (Cf. CORDERO, op. cit.) denomina que a região *exterior* de um elemento é constituída por tudo que ele não é, em um certo domínio, ou seja, tudo que esse elemento não é acaba por ser sua *alteridade*, o seu *não-ser*. Dessa forma, cada *não-ser* participa, necessariamente, de qualquer *ser*; é por meio da *relação* que se define qualquer um desses gêneros.

Platão indica que o *outro* permeia todos os demais gêneros, pois é parte essencial para sua constituição. Ducrot (2009, p. 10) parafraseia Platão, aclarando o debate com um exemplo: se o *movimento* é diferente do *repouso*, isso não se dá pelo fato da diferenciação das particularidades positivas que aquele possui – e que, analisadas isoladamente, seriam diferentes daquelas presentes neste – mas porque é, puramente, a *diferença* existente entre essas duas noções o que as constitui como únicas. “O Movimento é aquilo que ele é, pelo fato de que ele é outro, diferente do Repouso, do Mesmo... etc.”.

Sendo assim, a concepção de *alteridade* que encontro na obra de Platão (1983) é a constituição de um dado elemento em face de todos os outros elementos, na medida em que só se pode definir um quando da presença de outro. A alteridade nasce, não das características positivas, mas das negativas.

Essa concepção é explicitada no diálogo platoniano quando o filósofo estabelece as noções de *identidade* (mesmo) e *diferença* (outro). O discurso “pressupõe a comunicação entre os gêneros: ser, repouso e movimento, identidade e alteridade. [...] Em relação aos gêneros, o ser é múltiplo: repouso e movimento. O não-ser é infinito: identidade e alteridade” (PAVIANI, 2001, p. 117).

Platão realiza, ao final da discussão, uma síntese a respeito das propriedades de *ser/não-ser*:

Há uma associação mútua dos seres. O ser e o outro penetram através de todos e se penetram mutuamente. Assim, o outro, participando do ser, é, pelo fato dessa participação, sem, entretanto, ser aquilo de que participa, mas o outro, e por ser outro que não o ser, é, por manifesta necessidade, não-ser. O ser, por sua vez, participando

⁹ “chaque chose n’est pas seulement ce qu’elle est; elle est aussi différente de ce qu’elle n’est pas”.

do outro, será, pois, outro que não o resto dos gêneros. Sendo outro que não eles todos, não é, pois, nenhum deles tomado à parte, nem a totalidade dos outros, mas somente ele mesmo; de sorte que o ser, incontestavelmente, milhares e milhares de vezes não é, e os outros, seja individualmente, seja em sua totalidade, são sob múltiplas relações, e, sob múltiplas relações não são. (PLATÃO, 1983, 259a-259b).

A *alteridade* que assumo nesta pesquisa, em vista de todas essas considerações, é, portanto, fundamentada em Platão: a singularidade do *ser* só é possível quando da presença de todos os *outros* pertencentes ao mesmo domínio – o *ser* se define pelo fato de ser o que os outros seres não são.

Pontuado isso, empreendo, na sequência, um estudo de como essa noção de *alteridade* platoniana fundamenta a ciência Linguística proposta por Ferdinand Saussure. Conforme Ducrot (2009), Saussure, quando define *valor*, aplica à Linguística raciocínio semelhante ao de Platão. Para o último, a oposição constitui a língua e os signos linguísticos da mesma maneira que a alteridade, de Platão, constitui as ideias. O *outro* platoniano exerce uma função constitutiva e, se a língua é o meio pelo qual interagimos com os outros, faz sentido que a realidade linguística, como apontada por Saussure, seja essencialmente opositiva (Ibid.). Para trabalhar melhor essa questão, dedico o próximo tópico ao estudo dos pressupostos saussurianos.

2.2 NOÇÕES SAUSSURIANAS DE LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA

O trajeto que escolhi para trabalhar os pressupostos saussurianos inicia pela concepção de *linguagem*, posto que é por meio dela que podemos mobilizar a língua, o que faz dessa noção alicerce para compreensão dos conceitos trabalhados em seguida: *língua*, *fala* e *valor*.

Para encontrar os subsídios necessários à discussão desses conceitos, este trabalho apoia-se em duas obras de Ferdinand de Saussure, criador da ciência Linguística e instituidor da *língua* como seu objeto de estudo. Uma delas é a publicação póstuma, publicada em 1916, baseada nas anotações dos alunos de Saussure, o *Curso de Lingüística Geral* (2006, doravante CLG), cuja autoria é atribuída ao próprio Saussure, mas que foi, na verdade, editada por Charles Bally e Albert Sechehaye, a partir dos referidos apontamentos.

A outra obra é o livro *Escritos de Lingüística Geral* (2004, doravante ELG), uma compilação de manuscritos descobertos em 1996, na residência de Saussure, e que foi fundamental para “quebrar” preconceitos sobre sua teoria, elucidando trechos de difícil compreensão na obra de 1916.

Saussure (2004, p. 115) faz uma clara distinção entre *linguagem* e *língua*. A linguagem “é um fenômeno; é o exercício de uma faculdade que existe no homem”: a língua, por sua vez, “é o conjunto de formas concordantes que esse fenômeno assume numa coletividade de indivíduos e numa época determinada”.

A linguagem é social e individual; é a combinação entre *língua* e *fala*, conforme está posto:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Sendo assim, a linguagem é um fenômeno complexo. Ela abrange as convenções coletivas na construção de uma língua, sem deixar de lado a singularidade do indivíduo que, utilizando essa faculdade – linguagem –, mobiliza a língua à sua maneira por meio da fala.

Para Saussure, delinear o objeto de estudo da Linguística é uma tarefa complexa. A Linguística, ao contrário de outras ciências, não trabalha com objetos dados previamente, que possam ser analisados sob diversas perspectivas, de modo que muitos foram os desafios do autor até ser possível chegar a uma conclusão que lhe fosse satisfatória.

O terceiro capítulo da introdução do CLG é dedicado ao ofício de delimitar o objeto de estudo da Linguística. Admitindo que a linguagem possui um lado social (a língua) e um lado individual (a fala), Saussure (2006, p. 16) aponta que

qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Linguística. Sempre encontraremos o dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos a não perceber as dualidades assinaladas acima, ou, se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si.

Muitos autores afirmam que Saussure tinha a língua como único objeto de estudo da Linguística. Isso se deve, em grande parte, aos ruídos presentes na elaboração do CLG. Com o advento do ELG, veio à tona uma visão diferente a respeito de seus estudos; língua e fala, como objetos de estudo, são inseparáveis: “a língua só é criada em vista do discurso” (SAUSSURE, 2004, p. 235).

A definição de *língua* mais comumente utilizada está no CLG. Saussure a apresenta como um *sistema de signos*. Mas o que é um *sistema*? Tendo como base os pressupostos

platonianos e saussurianos, trata-se de uma totalidade que é definida por suas partes, as quais, interligadas e interdependentes, necessitam coexistir para que, de fato, configure-se o sistema; as partes se definem umas em face das outras, sendo que cada uma delas é o que todas as outras não são.

Cabe ressaltar que Saussure não utiliza a expressão “conjunto de signos”, uma vez que isso não implicaria necessariamente relação entre as partes que o compõem. Para o autor (2004), a instauração do valor dos signos só é possível no âmbito do sistema. Cabe, agora, definir o que é *signo* para, em seguida, trabalhar a noção de *valor*.

O *signo* é a unidade mínima da língua, composto por duas partes, uma denominada *significante* (uma imagem acústica) e, outra, *significado* (um conceito). A relação entre essas partes é arbitrária, estabelecida apenas por convenção de uma comunidade linguística (SAUSSURE, 2006). Não deve, contudo, ser reconhecida como arbitrária por advir de uma escolha autônoma do indivíduo que fala, mas, sim, por ser imotivada, não havendo “nenhum laço natural na realidade” (Ibid., p. 83).

É possível tornar mais inteligível a ideia de arbitrariedade com um exemplo, conforme preconiza o CLG. A ideia de “mesa” não possui relação interna alguma à sequência de sons *m-e-s-a*, podendo ser representada por qualquer outra sequência. Uma prova disso é a existência de diferentes línguas, podendo essa mesma ideia ser representada pelas palavras francesa *table* e alemã *tisch*.

No sistema linguístico, Saussure (2006) aponta que os signos definem-se por oposição. É muito conhecida a sua ideia de que um signo é o que todos os outros não são. Esse raciocínio encaminha-nos ao que o autor denomina *valor*.

Além da consagrada definição *sistema de signos*, presente no CLG, é possível encontrar no ELG a língua apresentada como um *sistema de valores*. Para Saussure (2004), embora em dados momentos de seus estudos não existam grandes diferenças entre os termos *valor*, *sentido*, *significação*, *função* e *emprego*, o termo *valor* é o que melhor exprime a essência do fato que diz respeito ao signo: uma forma não *significa*, ela *vale* (p. 30).

O autor compara, no CLG (p. 104, 128), a língua ao jogo de xadrez, e o faz sob diversas perspectivas. Cabe, aqui, o exemplo específico concernente ao valor das peças, que ilustra de forma bastante prática como se aplicam os valores às formas, como ocorre na língua.

Tomando como base um cavalo, por exemplo, fora do contexto do jogo, de sua posição no tabuleiro, ele não exerce sua função. Ele só é “cavalo” quando revestido desse valor, o qual é dado pela posição que ocupa e pelos movimentos que pode fazer. Se, por alguma razão, essa peça for perdida ou destruída, é possível substituí-la por qualquer outra peça, mesmo que em

nada se assemelhe a um cavalo de fato, como uma moeda ou um botão de camisa. Assim, na perspectiva saussuriana, é do contexto que decorre o valor.

É a coletividade que cria o valor, o que significa que ele não existe *antes e fora* dela, nem em seus elementos decompostos e nem nos indivíduos.

1º nem os indivíduos isolados: nenhum valor pode ser estabelecido isoladamente e, depois, as variações não serão mais individuais.

[...]

2º mas, o que não é menos capital, não é o que entra em um signo lingüístico que contém os verdadeiros elementos, lá estão apenas as coisas utilizadas pelo valor. (SAUSSURE, 2004, p. 250, grifos do autor).

Consoante a teoria de Saussure (2006, p. 130), o valor do signo não é dado *a priori*, ou seja, “não existem idéias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua”. Para o autor, o papel da língua em relação ao pensamento não é o de expressar as ideias de um modo fônico material, mas o de ser um intermediário que, ao unir pensamento e som, “conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades” (p. 131).

Ainda de acordo com o autor, a relação dos signos se dá em dois eixos, o de *relações sintagmáticas* e o de *relações associativas*. Ao longo do eixo sintagmático, a relação se dá de maneira linear; um signo é encadeado após o outro, fazendo com que cada um adquira seu valor pelo fato de se opor ao elemento que o segue, que o precede, ou a ambos. No eixo das associações, o valor do signo decorre de sua relação virtual com outros signos presentes no sistema, mas não realizados discursivamente.

Essas relações, conforme já advertiu Ducrot (2009), em muito se assemelham ao discurso de Platão no que diz respeito à relação interna e externa que a alteridade adquire na caracterização das individualidades. Discuto, ao longo deste tópico, mais acerca desse tema.

Saussure exemplifica esse processo afirmando que, fora do discurso, palavras que possuem algo em comum associam-se, na memória do sujeito, formando grupos, de modo que, por exemplo, a palavra *ensino* evoca, cognitivamente, muitas outras, como *ensinar*, *ensinamento*, *aprender*, *professor* etc.

A relação sintagmática existe *in praesentia*; repousa em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva. Ao contrário, a relação associativa une termos *in absentia* numa série mnemônica virtual. (SAUSSURE, 2006, p. 143, grifos do autor).

Outro ponto presente na teoria de Saussure refere-se à língua como uma convenção existente dentro da coletividade e que ali está para servi-la. Ela é passada por herança de uma

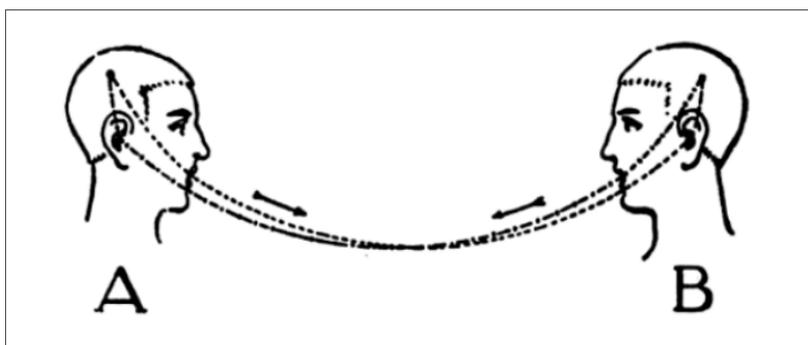
geração a outra e é uma entidade exterior ao indivíduo, não cabendo a este designar a relação interna dos signos, apenas assimilá-las.

O autor (2006, p. 27) também diz que a língua existe na coletividade como um sistema de sinais comuns, depositada no cérebro de cada indivíduo. Ele ilustra o conceito utilizando a expressão “dicionários idênticos”, e esclarece que esses exemplares são repartidos com todos os sujeitos dessa coletividade e, mesmo sendo comum a todos, são independentes da vontade dos depositários.

Ao contrário da língua, que é social, a *fala* é um “ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2006, p. 22). O indivíduo tem, na fala, a capacidade de mobilizar a língua, concretizando-a. Se a língua é coletiva, a fala apresenta-se no interior dessa coletividade sob a forma de combinações subordinadas ao falante e de fonações voluntárias para a execução dessas combinações, em manifestações individuais e momentâneas (Ibid.).

Contudo, apesar de a fala ser individual, o ato de comunicação só ocorre quando existem, ao menos, dois indivíduos. É o que o Saussure define como *circuito da fala* (Figura 2).

Figura 2 – Circuito da fala



Fonte: Saussure (2006, p. 19).

O ponto de partida do circuito se situa no cérebro de uma delas, por exemplo *A*, onde os fatos de consciência, a que chamaremos conceitos, se acham associados às representações dos signos lingüísticos ou imagens acústicas que servem para exprimi-los. Suponhamos que um dado conceito suscite no cérebro uma imagem acústica correspondente: é um fenômeno inteiramente *psíquico*, seguido, por sua vez, de um processo *fisiológico*: o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois, as ondas sonoras se propagam da boca de *A* até o ouvido de *B*: processo puramente *físico*. Em seguida, o circuito se prolonga em *B* numa ordem inversa: do ouvido ao cérebro, transmissão fisiológica da imagem acústica; no cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondente. Se *B*, por sua vez, fala, esse novo ato seguirá – de seu cérebro ao de *A* – exatamente o mesmo curso do primeiro e passará pelas mesmas frases sucessivas [...] (SAUSSURE, 2006, p. 19).

Posto isso, o *circuito da fala* é a *concretização da língua*. Sendo assim, a relação entre língua e fala é indissociável: “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (SAUSSURE, 2006, p. 27). Essa indissociabilidade torna-se ainda mais evidente quando o autor cita que é por meio da fala que nos apropriamos da língua e é recorrendo àquela que mobilizamos esta.

Findando a averiguação a respeito dos pressupostos saussurianos, sigo adiante sabendo que, por ser muito rica, a obra de Saussure tem sido visitada e revisitada por diversos estudiosos, sendo explorada, expandida, ressignificada. Compreendendo, minimamente, os pressupostos saussurianos, é possível prosseguir para obras de outros autores, assimilando-as com maior propriedade.

Um dos estudiosos, embasado em Saussure, é Émile Benveniste que, dentre outros trabalhos, desenvolveu a *teoria da enunciação* fundante deste trabalho. A partir do estudo da obra de Saussure, Benveniste (1989) afirma: “competem-nos tentar ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante” (p. 224).

Posto isso, realizo, no próximo tópico, um estudo mais aprofundado dos pressupostos benvenistianos. Meu objetivo principal é compreender o fenômeno da enunciação e como a alteridade se apresenta nesse processo.

2.3 PRESSUPOSTOS BENVENISTIANOS

Antes de iniciar minha investigação no tocante a Benveniste, cabe um esclarecimento. Muito dessa investigação é guiada pelas obras de Valdir do Nascimento Flores, reconhecido estudioso dos pressupostos benvenistianos. Segundo esse autor, é preciso tomar alguns cuidados ao estudar essa matéria:

[...] quando se estuda Benveniste, é necessário precisar qual parte de sua obra está em exame, porque Benveniste tem uma obra que ultrapassa o campo da enunciação. [...] Em outros termos: não é nem correto, nem justo, falar em Benveniste sem fazer recortes na infinidade de textos que integram o que se poderia chamar de *a obra benvenistiana*. (FLORES, 2013, p. 21).

É bastante complexo estudar elementos isolados na teoria benvenistiana, uma vez que “os termos, os conceitos e as noções contêm, em si, outros termos, conceitos e noções e estes, por sua vez, estão contidos em muitos outros” (FLORES, 2013, p. 24). Faz-se necessário, portanto, aclarar o *corpus textual* ora adotado.

Este trabalho encontra aporte em duas relevantes obras de Benveniste intituladas *Problemas de Linguística Geral I* (1966) e *Problemas de Linguística Geral II* (1974), compilações de textos publicados pelo linguista. Nesses escritos, os textos mais pertinentes para minha pesquisa e, por consequência, os selecionados para comporem minha investigação, foram: *Da subjetividade na linguagem* (1958), *A natureza dos pronomes* (1956), *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946) e *O aparelho formal da enunciação* (1970).

No texto *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (2005) afirma que não devemos compreender a linguagem como um simples instrumento, visto que isso seria como opor o homem à natureza. Elementos como a roda, o martelo, a flecha não estão presentes na natureza, são fabricações. A linguagem, por sua vez, está na natureza do homem, não tendo sido fabricada, logo não é possível admitir o homem separado da linguagem ou inventando-a.

Flores (2013) afirma que, em vista disso, homem e linguagem estão fortemente vinculados na teoria de Benveniste, o que se torna evidente quando o autor (op. cit.) alega que “a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285).

Conectando *homem e linguagem*, esse teórico apresenta uma das concepções dos pressupostos benvenistianos ora examinados: “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (p. 286, grifo do autor). Essa é a *subjetividade* da qual o linguista trata, a capacidade do locutor de se colocar como *sujeito*. Cabe ressaltar, conforme adverte Flores (2013, p. 99), que essa noção de *sujeito* não é antropológica ou psicológica, mas linguística, sendo o *ego*, na verdade, uma referência ao pronome *eu*.

Benveniste (2005) afirma que “é ‘ego’ que *diz ego*” (p. 286, grifos do autor) ou, em uma tradução sugerida por Flores (op. cit.), “é ‘ego’ quem *diz ‘ego’*” (p. 99, grifos do autor). O autor descreve o pensamento de Benveniste, indicando o objetivo dessa afirmação, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a distinção feita entre as duas ocorrências de *ego*:

A formulação “é ‘ego’ quem *diz ‘ego’*” pode ser parafraseada por “é *sujeito* quem *diz ‘eu’*”. Em outros termos: se a subjetividade tem um fundamento linguístico, só pode ser *sujeito* quem faz uso desse fundamento linguístico. [...] Nada autoriza a pensar que esse “eu” é apenas um pronome. Na verdade, ele deve ser interpretado como uma marca linguística – entre muitas outras que se poderia ter – da categoria de pessoa que mostra a passagem de locutor a *sujeito*. Se não for assim, cai-se na ingenuidade de pensar que em línguas nas quais não existe o pronome *eu* não existe marca de subjetividade. (FLORES, 2013, p. 100, grifos do autor).

Um detalhe pode passar despercebido: para Benveniste, no texto *Da subjetividade na linguagem*, os termos *homem*, *locutor*, *sujeito*, *pessoa* e *eu* não se equivalem conceitualmente.

De modo bastante resumido, é possível compreender as diferenças da seguinte maneira (Cf. FLORES, 2013, p. 103-104): *homem* é o ponto de partida antropológico de Benveniste; *locutor* é quem se apropria da língua e, nela, se apresenta como sujeito. Este *sujeito* é uma instância decorrente da apropriação da língua pelo locutor. A *pessoa*, por sua vez, é uma categoria linguística, o fundamento linguístico da subjetividade. Finalmente, *eu* diz respeito a algo unicamente linguístico, refere-se “ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor” (BENVENISTE, 2005, p. 288), ou seja, é o *eu* que indica a marca linguística da categoria de *pessoa*.

Prosseguindo para o texto *A natureza dos pronomes*, encontro um trecho em que Benveniste (2005) indica a existência de diferenças entre “*eu* e um nome referente a uma noção lexical” (p. 278, grifo do autor). A principal dessas diferenças diz respeito à referência dos signos linguísticos:

Cada instância de emprego de um nome refere-se a uma noção constante e “objetiva”, apta a permanecer virtual ou a atualizar-se num objeto singular, e que permanece sempre idêntica na representação que desperta. No entanto, as instâncias de emprego de *eu* não constituem uma classe de referência, uma vez que não há “objeto” definível como *eu* ao qual se possam remeter idênticamente essas instâncias. Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal. (BENVENISTE, 2005, p. 278, grifos do autor).

Dessa forma, Benveniste marca a distinção entre o *eu* e os outros signos. Um exemplo desse pensamento pode ser encontrado em signos como *árvore* que, ao contrário de *eu*, pode evocar uma representação idêntica sempre que referenciado.

Ainda nesse raciocínio, na teoria benvenistiana, existe uma distinção entre *eu/tu* e *ele*. Segundo o autor, são representações de *pessoa* e *não pessoa*, respectivamente. A partir deste ponto, dedico-me a investigar essas concepções.

2.3.1 Pessoa e não pessoa, aqui e agora

Apresentadas pela primeira vez por Benveniste no texto *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, as noções de *pessoa* e *não pessoa* servem para fundamentar “a presença linguística da subjetividade na linguagem” (FLORES, 2013, p. 88). O objetivo do texto é criticar a forma como a noção de *pessoa* era comumente distribuída, de maneira simétrica, em três pessoas: a pessoa que fala, a pessoa com quem se fala e a pessoa de quem se fala.

Benveniste (2005, p. 247) parte do pressuposto de que o verbo é submetido à categoria de *pessoa* e que, em todas as línguas que possuem um verbo, as formas de conjugação

classificam-se de acordo com sua referência à pessoa. A enumeração das pessoas constitui a conjugação. Essa classificação, herdada da gramática grega, “é ainda hoje admitida, não somente como verificada para todas as línguas dotadas de um verbo, mas como natural, e inscrita na ordem das coisas” (p. 248).

As relações instituídas por essa classificação grega resumem “o conjunto das posições que determinam uma forma verbal provida de um índice pessoal [...] há sempre três pessoas e não há senão três” (p. 248). O linguista dedica-se, no texto *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, à crítica da evidência de que existe uma suposta simetria entre as três pessoas – *eu*, *tu* e *ele* –, pois isso seria “transpor para uma teoria pseudolingüística diferenças de natureza *lexical*” (p. 248, grifo do autor).

Para desenvolver a investigação a que se propõe, Benveniste (op. cit.) fala em *oposição*, pois, para ele, é a única maneira de chegar aos princípios fundamentais das diferentes *pessoas*. Ele afirma, dessa forma, que só é possível construir uma teoria Linguística concernente à pessoa verbal tendo em vista as oposições que diferenciam as pessoas.

Iniciando seu percurso pela gramática árabe, Benveniste começa a investigar as oposições que mencionou. O linguista afirma que a primeira pessoa é considerada *aquele que fala*; a segunda, *aquele a quem nos dirigimos*; a terceira, *aquele que está ausente*. Dessa forma, a gramática árabe evidencia uma disparidade entre a terceira pessoa e as duas primeiras, o que, para Benveniste, demonstra uma ausência de homogeneidade.

Destarte, Benveniste estabelece o seguinte critério: nos usos de *eu* e *tu* existem, ao mesmo tempo, a pessoa implicada e um discurso sobre ela. Essa característica torna-se evidente no enunciado. Quando ocorre o surgimento do *eu* no enunciado, ele designa aquele que fala e implica, simultaneamente, um enunciado sobre o próprio “eu”, ou seja, quando digo *eu*, não tenho como não falar de mim (BENVENISTE, 2005).

A segunda pessoa não é diferente, uma vez que “‘tu’ é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do ‘eu’; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de ‘tu’” (Ibid., p. 250, grifos do autor). Portanto, *eu* e *tu* constituem a noção de *pessoa*.

Já referente à terceira pessoa (*ele*), não é possível afirmar a mesma coisa. O predicado do *ele* só é bem enunciado fora da relação “eu-tu”, sendo questionável, para o autor, a legitimidade dessa forma como *pessoa*. Sendo assim, o *ele* compõe a noção de *não pessoa*.

O que leva Benveniste a questionar a legitimidade da forma *ele* como pessoa e situá-la como não pessoa? Ora, a forma comumente considerada de 3ª pessoa, mesmo que comporte *uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa*, não faz isso

com relação a uma *pessoa específica*. Consequentemente, a dita 3ª pessoa não é propriamente uma pessoa, é, pelo contrário, a forma verbal própria da não pessoa. (FLORES, 2013, p. 90, grifos do autor).

De modo a concluir o raciocínio, volto ao texto *A natureza dos pronomes*. Nele, Benveniste (2005) progride na discussão acerca da diferenciação entre *pessoa* e *não pessoa* por meio da indicação de que os signos *eu* e *tu* transcendem a problemática da língua, trazendo-os, também, como um problema da linguagem. Por conseguinte, é possível compreender esses signos como uma categoria na/da linguagem, relacionando-os com suas próprias posições nesse âmbito.

A partir das reflexões que faz acerca dos pronomes, Benveniste prossegue para um raciocínio em que fala sobre algo mais geral: a posição que cada um deve ocupar na linguagem. De certa forma, essa posição impõe às línguas que sejam nelas reservados lugares para *pessoa* e *não pessoa*, caso contrário seria impossível falar (FLORES, 2013).

Assim como *eu* e *tu*, existem outros signos que apenas são dotados de referência nas instâncias de discurso em que há o indicador de *pessoa* – pronomes e advérbios, por exemplo. A referência linguística desses elementos é dada pela *dêixis*, desde que contemporâneos à instância de discurso que contém *eu*. Benveniste discute esse problema utilizando como exemplo os advérbios *aqui* e *agora*:

Poremos em evidência a sua relação com *eu* definindo-os: *aqui* e *agora* delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém *eu*. Essa série não se limita a *aqui* e *agora*; é acrescida de grande número de termos simples ou complexos que procedem da mesma relação: *hoje*, *ontem*, *amanhã*, *em três dias*, etc. Não adianta nada definir esses termos e os demonstrativos em geral pela *dêixis*, como se costuma fazer, se não se acrescenta que a *dêixis* é contemporânea da instância de discurso que contém o indicador de pessoa; dessa referência o demonstrativo tira o seu caráter cada vez único e particular, que é a unidade da instância de discurso à qual se refere. (BENVENISTE, 2005, p. 279-280, grifos do autor).

Assim, pois, é ao mesmo tempo original e fundamental o fato de que essas formas “pronominais” não remetam à “realidade” nem a posições “objetivas” no espaço ou no tempo, mas à enunciação, **cada vez única**, que as contém, e reflitam assim o seu próprio emprego. (Idem, p. 280, grifo meu).

A linguagem resolveu esse problema das referências criando um conjunto que Benveniste (2005, p. 280) denomina *signos vazios*, os quais não possuem uma referência no que diz respeito à “realidade”, mas que “se tornam ‘plenos’ assim que um locutor os assume em cada instância do seu discurso”. Conforme explicação do autor, esses signos não possuem qualquer referência material, tornando-se impossível serem mal empregados. Seu papel é

prover um instrumento que permita converter a linguagem em discurso. São signos que se autorreferenciam, ou seja, referenciam seu próprio uso; esses são submetidos à condição de *pessoa* (FLORES, 2013).

Existem, também, os signos que remetem a situações que Benveniste chama de “objetivas” e que pertencem ao âmbito da “terceira pessoa”. Esses signos advêm de naturezas diferentes e suas funções diferem em relação aos signos vazios. Posto isso, Benveniste (2005, p. 282-283, grifos do autor) afirma que a terceira pessoa – *não pessoa* – é inteiramente diferente de *eu* e *tu*:

A “terceira pessoa” representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa. É por isso que não há truismo em afirmar que a não-pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre esse *não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de referência objetiva.

[...]

O que é preciso considerar como distintiva da “terceira pessoa” é a propriedade 1.º de se combinar com qualquer referência de objeto; 2.º de não ser jamais reflexiva da instância do discurso; 3.º de comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas; 4.º de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como *aqui*, *agora*, etc.

Dito isso, e após apresentadas diversas concepções presentes nas obras de Émile Benveniste, creio que seja um bom momento para realizar uma retomada, em forma de resumo, do que trouxe até aqui, a fim de evitar que as discussões ora realizadas pareçam puramente “enciclopédicas”. A seguir os pontos-chave que representam subsídios essenciais a esta investigação.

A categoria *pessoa* denota os elementos do discurso que referenciam a si mesmos. É por meio dessa concepção que Benveniste introduz a noção de *sujeito* no âmbito do enunciado. Quando um *eu* constitui-se como *sujeito*, obrigatoriamente ele instaura um *tu*: essas duas noções são sempre constitutivas uma da outra.

Esse par linguístico apresenta as seguintes características: a) é indissociável porque não há como enunciar *eu* sem prever *tu*, ainda que este tenha existência imaginada ou mesmo, no monólogo, seja desdobramento do próprio *eu*; b) é reversível uma vez que *tu* pode tornar-se *eu* pela tomada da palavra; c) é, a cada vez, único, entendendo-se unicidade como ausência de repetição e de pluralização; é opositivo à não-pessoa – ele. (FLORES et al., 2009, p. 186-187, grifos do autor)

A categoria de *não pessoa*, por sua vez, diz respeito aos elementos que não se autorreferenciam. É a forma como Benveniste denomina o *ele* – terceira pessoa –, porque

compreende que existe uma diferença de natureza e função entre as pessoas (eu/tu) e a não pessoa (ele) (FLORES et al., 2009). Dessa forma, tudo que não está no domínio da *pessoa* pertence ao domínio da *não pessoa*.

Outra concepção fundamental é o *tempo linguístico*. Para Benveniste, trata-se da “categoria do discurso contemporânea e implícita a toda presente instância de enunciação” (Ibid., p. 226). Dessa forma, o tempo da língua é instaurado sempre e a cada vez que o sujeito enuncia. O antes e o depois desse enunciado são irrepetíveis. Por ser contemporâneo ao discurso, o único tempo da língua é o presente, ou seja, passado e futuro são apenas projeções criadas a partir do presente do enunciado (FLORES et al., 2009). Sendo assim, signos como *aqui*, *agora*, *ontem*, têm sua significação dada única e exclusivamente pelo enunciado que os contém. Esses conceitos são retomados e ampliados ao longo de praticamente todas as publicações de Benveniste.

No próximo tópico, dedico-me ao texto *O aparelho formal da enunciação*, no qual o autor retoma diversos elementos de suas outras publicações e cujo resultado, para Flores (2013), aparenta ser uma síntese de tudo que Benveniste já publicou até então.

2.3.2 O aparelho formal da enunciação

No artigo *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste (1989, p. 82) define *enunciação* como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Flores (2013) entende que, na visão de Benveniste, a enunciação é um mecanismo que afeta a língua de maneira integral. A enunciação, por consequência, não diz respeito a apenas um nível da análise linguística; ela concerne à língua em seu conjunto.

Benveniste (op. cit.) adverte que é necessário ter cautela ao analisar a enunciação, uma vez que possui uma condição específica: é o próprio *ato* de produzir um enunciado e não o *texto do enunciado*, ou seja, a enunciação ocorre quando o próprio indivíduo mobiliza a língua, convertendo-a em discurso.¹⁰ Essa conversão é denominada, pelo autor, *atualização*.

Toda enunciação – ato individual de utilização da língua – pressupõe um *locutor* que mobiliza o sistema linguístico, visto que “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 1989, p. 83). Nesse cenário, o locutor apropria-se do aparelho formal da língua e, somente dessa forma, pode criar uma instância de discurso (uma forma sonora) que, ao atingir um ouvinte, suscita uma enunciação de retorno.

¹⁰ Para Benveniste, o discurso não é a fala, mas a manifestação da enunciação.

No momento em que o locutor assim se declara, “ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (Ibid., p. 84, grifo do autor). Esse processo é o que o autor declara ser o emprego da língua para expressar uma relação com o mundo.

Cabe ressaltar que, em momento algum do texto ora estudado, Benveniste menciona a expressão *aparelho formal da enunciação* – exceto no título. A expressão utilizada é *aparelho formal da língua*. Isso acontece pois, conforme explica Flores (op. cit.), o locutor apropria-se, na verdade, do aparelho formal da língua e, então, constrói o seu *aparelho de enunciação*. O aparelho formal de enunciação não é, pois, algo que, sendo externo ao locutor e dado *a priori*, pode ser simplesmente adquirido. O locutor, por sua vez, constrói a cada enunciação o seu *aparelho formal da enunciação* a partir do *aparelho formal da língua*.

Benveniste afirma que o *aparelho formal da enunciação* é o que proporciona ao sujeito a capacidade de atualizar a língua. Quando o faz, o locutor coloca-se como *centro de referência* e, a partir daí, instaura outras referências inerentes a essa enunciação específica: o interlocutor, o espaço e o tempo. Dessa forma, o sujeito só existe porque é marcado – e sua existência está condicionada a isso – por meio do uso da língua e, ao marcar a si mesmo, marca, também, os outros.

Consoante Benveniste (1989), o locutor, a fim de assumir sua posição como tal em uma enunciação, o faz valendo-se de *índices específicos* e *procedimentos acessórios*. São três os índices específicos (p. 84-85): *índices de pessoa*, *índices de ostensão* e *índices de tempo*.

Apenas a título de clarificação, e com o objetivo de evitar que alguma parte fundamental dos pressupostos teóricos não seja devidamente referida, repasso esses tópicos devido às suas relevâncias.

Cabe ressaltar que esses índices nascem da enunciação, ou seja, “a enunciação é diretamente responsável por certas classes de signos que ela promove literalmente à existência” (BENVENISTE, 1989, p. 86). Os *índices de pessoa* dizem respeito aos termos *eu*, aquele que enuncia, e *tu*, seu alocutário. Os *índices de ostensão* são termos cujas instâncias designam o objeto ao mesmo tempo em que são pronunciadas – *este*, *aqui* etc. Por fim, os *índices de tempo* (*ontem*, *amanhã* etc.) sempre possuem sua referência no presente da enunciação, que se renova a cada produção de discurso, possuindo significação apenas quando vinculados ao *aqui-agora* do locutor (Ibid., p. 84-86).

Retomados os *índices específicos*, sigo para os *procedimentos acessórios*, vinculados à capacidade de um locutor de desencadear reações em seu alocutário. Benveniste (1989, p. 86)

pontua que, por meio de um *aparelho de funções*, o locutor pode influenciar o comportamento do alocutário.

Esse aparelho contém a *interrogação*, a *intimação* e a *asserção*: a *interrogação* é uma enunciação que visa a suscitar uma resposta; a *intimação*, a dar ordens; e a *asserção*, manifestação mais comum do *locutor*, propõe-se a comunicar uma certeza. Sendo assim, a enunciação, além de possibilitar ao *eu* interagir com o *tu*, permite, também, que esse *eu* influencie esse *tu* valendo-se do mesmo aparelho.

Seguindo no raciocínio e, sabendo que o locutor obrigatoriamente precisa instaurar um alocutário, temos que um *eu* só pode produzir sentido em um enunciado na presença de um *tu*, ou seja, a enunciação possui essas duas “figuras” necessárias: a sua origem (*eu*) e o seu fim (*tu*). O raciocínio pode induzir a se pensar que uma enunciação só pode ocorrer na presença de duas pessoas (no sentido antropológico). Porém, o próprio Benveniste (1989) adverte que isso não é verdade: “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (p. 87, grifo do autor).

Ao contato discursivo com o parceiro – diálogo –, o autor dá o nome de *quadro figurativo da enunciação*. Nesse quadro, duas figuras, atuando como parceiras, alternam-se no protagonismo da enunciação, ou seja, quando uma das figuras enuncia ela é o *eu* e, quando assume o papel de destinatário do enunciado, é o *tu*. Assim, diálogo e enunciação estão sempre juntos.

Por fim, do mesmo modo que salientei os aspectos mais relevantes presentes nas obras dos autores trabalhados nos outros tópicos, destaco, aqui, o que é, em primeira instância, o pressuposto teórico benvenistiano que contribui de maneira mais proeminente com esta investigação.

De acordo com Benveniste, o *homem está na língua*. Isso ocorre porque o homem se institui como sujeito e enuncia sua posição na e pela língua. A constituição da alteridade linguística está sujeita à enunciação. Quando o indivíduo se apropria da língua e a mobiliza, ele é obrigado a reconhecer o outro, pois o instaura diante de si. Se não fosse assim, não poderia haver enunciação, não seria possível comunicar nada a outrem.

A enunciação e a relação *eu-tu* estão no núcleo da constituição da alteridade. Por isso, não espanta o fato de que seja o jogo *eu-tu* que integre a noção benvenistianiana de *pessoa*. O reconhecimento do outro passa por esse jogo. Tudo que não está nesse domínio pertence à categoria discursiva *não pessoa*.

Os outros pressupostos benvenistianos ora investigados, apesar de não retomados aqui, também são relevantes. Contudo, julgo que o levantamento feito até agora é suficiente para que

eu possa seguir com esta pesquisa. Dessa forma, nas próximas linhas encontra-se a discussão do que me levou a desenvolver o presente trabalho. Exponho vínculo que estabeleço entre *linguagem, educação e RPG* no intuito de, finalmente, me habilitar a tecer as considerações relacionadas ao que propus como objetivo da investigação.

2.4 ALTERIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: DO PERCURSO ATÉ ESTE TRABALHO

O objetivo deste tópico é apontar alguns aspectos específicos de minha vida pessoal e profissional no que diz respeito aos motivos que me levaram a desenvolver este trabalho. Muitas das hipóteses com que trabalho nesta investigação surgiram de minha experiência pessoal, inclusive em sala de aula. Também traço como propósito debater de que forma a alteridade relaciona-se com este trabalho, realizando mais algumas discussões sobre ela e caracterizando os diferentes tipos de alteridade que se encontram imbricados na proposta a ser aqui apresentada.

Assim, e antes de relatar minha trajetória até aqui, creio que retomar o problema de pesquisa que norteia este trabalho seja salutar à melhor compreensão do leitor: *de que forma, no âmbito escolar, as situações enunciativas do RPG podem contribuir na constituição da alteridade por parte de alunos, seja da Educação Básica ou Superior?*

Jogos têm feito parte do meu lazer durante toda a minha vida. Lembro-me que, na época em que estava na escola, o tema “jogos” sempre surgia nas conversas e percebo, hoje, que, para muitos de meus alunos, não é diferente. Seja nas conversas informais comigo ou entre eles, nos corredores, durante o intervalo e até em aula, o assunto é recorrente. Diante dessa situação, comecei a pensar se seria possível aproveitar esse apreço que os alunos demonstram pelos jogos para proporcionar situações educativas na escola.

Sou professor de programação de computadores. O sucesso em disciplinas dessa área da Computação depende muito de raciocínio lógico e criatividade. Infelizmente, muitos dos meus alunos demonstravam dificuldades nessa área, pois, mesmo com aulas de recuperação e estudos complementares, os estudantes continuavam a ter problemas e comentavam comigo o quão frustrados ficavam com seu desempenho.

Inconformado com o alto índice de alunos com tais dificuldades, decidi que precisava adotar uma estratégia diferente para auxiliá-los nas minhas disciplinas. Uma vez que eu já estava ciente do interesse de vários alunos por jogos, comecei a pensar em alguma forma de aliar essa atividade – da qual os alunos tanto gostavam – à prática pedagógica nas disciplinas de programação.

Em um primeiro momento, procurei jogos pedagógicos, visto que me encontrava no ambiente escolar. Todavia, enfrentei um problema: embora eles fossem desenvolvidos essencialmente para a utilização escolar, eu não os julgava atraentes, tampouco meus alunos, mesmo estando no ambiente para o qual essas atividades haviam sido destinadas. Ora, se, muitas vezes, eu já enfrentava dificuldades quanto à falta de interesse dos alunos no que diz respeito às atividades escolares, um jogo pouco atraente não resolveria o meu problema. Era necessário procurar outro tipo de jogo.

Os jogos de entretenimento – entenda-se por essa denominação aqueles cuja finalidade principal é proporcionar lazer, não a geração de situações pedagógicas e/ou de aprendizagem – eram muito mais interessantes para os alunos do que os jogos ditos “pedagógicos”, justamente por seu foco não estar na aprendizagem de um conteúdo, ou seja, por seu caráter não didático, mas, sim, por deixarem que a assimilação das regras e das informações necessárias para se cumprir o objetivo do jogo ocorresse de forma gradual. O objetivo desses jogos não é ensinar, mas entreter ludicamente.

Demenciano Costa (2009), em seu artigo *O que os jogos de entretenimento têm que os jogos com fins pedagógicos não têm*, traça um paralelo entre os jogos de entretenimento e os jogos pedagógicos, procurando compreender por que os primeiros exercem uma atração muito maior sobre os jovens.

Alguns dos resultados apresentados pelo autor, eu já havia percebido empiricamente com meus alunos, o que me levou a crer que esse artigo possa contribuir nas discussões realizadas nesta pesquisa. Nos próximos tópicos esse texto é melhor explorado.

A partir dessas constatações, comecei a pensar se seria possível utilizar um jogo não elaborado com finalidade didática para atingir um fim pedagógico. Entre os estilos de jogos que eu conhecia, um dos que mais parecia atender às minhas expectativas era o *Role-playing Game* – o qual investiguei quando da realização do meu curso de pós-graduação em nível de especialização. Para tentar descobrir se minha hipótese era válida, desenvolvi um projeto de extensão com oficinas de RPG destinadas aos alunos.

Inicialmente, fiquei surpreso com a grande procura por parte dos alunos e logo comecei a reuni-los em pequenos grupos para explicar as regras e ensiná-los a jogar. Com o decorrer das oficinas, percebi que eles estavam muito animados com o jogo, mas, mesmo com o passar do tempo e a presença frequente nas oficinas, não pude perceber um avanço significativo em relação ao desempenho nas disciplinas.

Decorreu, porém, dessa experiência algo que não estava previsto. O fato de o RPG ser um jogo falado levou os alunos a dialogarem constantemente durante as oficinas. Após algum

tempo de realização do projeto, comecei a observar que alguns alunos que, antes, não costumavam interagir verbalmente em sala de aula, passaram a ser mais participativos, tanto no que diz respeito às aulas quanto na relação com os colegas. A partir daí comecei a cogitar a que o frequente contato discursivo proporcionado, de certa forma, trouxe benefícios aos alunos.

Dessa hipótese surgiu esta pesquisa, na qual o meu objetivo é o de propor uma maneira de potencializar a constituição da alteridade, por parte dos alunos, utilizando as situações enunciativas oportunizadas pelo RPG. Dispor do ambiente escolar para trabalhar ações no sentido de reconhecer o outro, estar aberto à alteridade, é uma proposta que Delors (1998) me permite julgar válida, já que, em sua obra, Delors propõe que uma das incumbências da educação é a preparação dos indivíduos para exercerem um papel social: fazer com que compreendam que, sendo membros de uma coletividade, é necessário, ao longo de toda a vida, intervir e contribuir com a sociedade, assumindo suas responsabilidades para com os outros.

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações. (DELORS, 1998, p. 54-55).

Se o *reconhecimento do outro* passa pela língua, existe a possibilidade de que essa capacidade de instituir o outro diante de si, discursivamente, possa resultar em uma abertura ao reconhecimento do outro como ser social. Assim sendo, parto desse pressuposto para realizar conjecturas nesta pesquisa e prossigo o raciocínio no sentido de costurar todo o referencial teórico levantado com os objetos de pesquisa já definidos. O próximo passo é explicitar a proposta de utilização do RPG que foi construída ao longo desta pesquisa.

Considerando que o RPG é um jogo falado, decidi estudá-lo sob o ponto de vista da Linguística, da enunciação, já que não existe RPG sem enunciação. Investigo se as situações enunciativas proporcionadas pelo jogo podem, de alguma forma, contribuir com os alunos no sentido de ajudá-los a constituírem a alteridade e de que forma isso pode ser potencializado. Com base nessas hipóteses e possibilidades, dedico o próximo capítulo a examinar o RPG sob esse ponto de vista, objetivando teorizar em torno dessas suposições.

3 PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DO RPG NA CONSTITUIÇÃO DA ALTERIDADE

Antes de, efetivamente, iniciar este capítulo, cabe uma consideração acerca da escolha do RPG como um dos elementos do núcleo desta pesquisa. Por que escolhi o RPG e não outros jogos? Sabendo que um dos objetivos da proposta é qualificar as situações enunciativas, vislumbrei nesse tipo específico de jogo uma possibilidade de auxiliar nesse empreendimento.

Os jogadores de *Role-playing Game* só podem progredir, dentro do jogo, por meio da enunciação. Todas as ações no jogo são faladas – visitar uma cidade, procurar tesouros em um baú, tirar água de um poço etc. Outros jogos, utilizados de maneira mais recorrente no contexto escolar, como futebol ou xadrez, não dependem de uma enunciação para ocorrerem, não se mostrando tão adequados ao objetivo deste trabalho.

Uma descrição mais aprofundada de outros motivos que me levaram a adotar o RPG como um dos meus objetos de pesquisa pode ser feita após a caracterização do jogo. Sendo assim, dedico o próximo tópico à sua definição e estudo.

3.1 DESCREVENDO O RPG (*ROLE-PLAYING GAME*)

Antes de definir RPG, explico a sigla para evitar ambiguidades. RPG é a abreviação de *Role-playing Game*¹¹ que, em português, pode ser traduzido como Jogo de Interpretação de Papéis. Embora conste a palavra “jogo” em seu nome, RPG não se refere a um jogo em particular, mas a um estilo de jogo com características específicas.

É possível classificar os RPGs em dois modelos: virtuais, que são jogados por meio de computadores ou de outros dispositivos eletrônicos, e de mesa (em inglês, *tabletop RPG*), os quais são jogados apenas na presença dos jogadores. Este trabalho diz respeito ao *RPG de mesa* – a interação virtual não está contemplada no recorte metodológico do problema desta investigação.

A maior parte das asserções aqui apresentadas apoia-se na minha experiência como jogador e na obra de Rodrigues (2004), autora da primeira tese de doutorado publicada no Brasil acerca de *Role-playing Game*. Outras obras utilizadas na fundamentação deste capítulo foram as dos seguintes autores: Cupertino (2008), Pavão (2000) e Ilieva (2013), que tratam sobre RPG,

¹¹ A grafia pode variar de acordo com o autor. *Role-playing Game*, *Roleplaying Game* e *Role Playing Game* representam, neste trabalho, o mesmo objeto de estudo. Opto pela primeira grafia por ser a que se encontra no dicionário de Oxford.

leitura e literatura; Marcatto (1996), Ferreira-Costa et. al. (2007), Frias (2009), Saldanha e Batista (2009), Lourenço (2004) e Pires (2004), cujas obras versam acerca de RPG e Educação.

O RPG é um jogo falado, coletivo, cooperativo, com personagens criados e interpretados pelos jogadores, no qual se produz ficção. A história e o enredo são inicialmente propostos pelo Mestre – termo utilizado para designar o narrador principal, responsável pelo andamento coerente da história e pela aplicação das regras do jogo, como se fosse o diretor da cena. O Mestre também é encarregado de interpretar os personagens coadjuvantes (também referenciados como *PdM*, Personagens do Mestre), tanto a favor quanto contra os jogadores. Neste trabalho, referencio o Mestre do jogo utilizando sempre a primeira letra maiúscula.

Após o início do jogo, no qual o Mestre propõe o enredo, a continuação e a interpretação da história fica a cargo do grupo de jogadores – cada um deles interpreta um personagem, também referenciados como *PJ*, Personagem(ns) do(s) Jogador(es). Todas as ações devem ser formuladas e descritas no ato, como se os jogadores fossem atores participando de uma peça improvisada.¹²

Esse jogo surgiu nos Estados Unidos, no começo da década de 1970. Suas principais influências foram os jogos de guerra (como *War*) – muito populares na época – e a literatura de John Ronald Reuel Tolkien, criador do mundo ficcional da *Terra Média*¹³ e escritor de livros ambientados em períodos medievais, mesclando mundo real com magia e eventos surreais, como *O Senhor dos Anéis* e *O Hobbit* (RODRIGUES, 2004).

Rodrigues (Idem) afirma que o RPG possui suas raízes “no terreno da narrativa [*sic*] na epopéia, no mito, nas lendas [*sic*], no conto maravilhoso, no folhetim” (p. 23). É possível perceber isso nas características presentes nas narrativas produzidas durante as partidas de RPG: enredo de aventura; incorporação frequente de cenários ou elementos de fantasia; características incomuns atribuídas aos personagens, que podem realizar façanhas fora do comum; desenvolvimento do enredo a partir de um pacto ficcional entre os participantes, eliminando o estranhamento perante quaisquer elementos surreais que podem surgir.

No âmbito dos RPGs, é comum a utilização de arcabouços denominados *sistemas de RPG*. Existem sistemas comerciais e caseiros, mas todos cumprem o mesmo papel: formalizar a mecânica do jogo, ou seja, fornecer instruções e instrumentalizar os jogadores para a prática do RPG. Esses sistemas podem ser entendidos como compêndios de regras – genéricos o

¹² A título de ilustração, no Apêndice A se encontra um exemplo de partida de RPG.

¹³ A *Terra Média* é um universo da literatura no qual se passam a maioria das obras de Tolkien. Um dos livros mais relevantes nela ambientando é *O Senhor dos Anéis* (TOLKIEN, 2000) que foi, inclusive, adaptado para o cinema.

suficiente para serem adaptáveis a diferentes contextos – que padronizam a maneira como as partidas se desenvolvem. Os *arcabouços* costumam determinar todos os passos que os jogadores devem seguir na criação de seus personagens e como devem povoar o mundo imaginário criado para as partidas.

O pioneiro dos sistemas de RPG foi o *Dungeons and Dragons* (daqui em diante referido como *D&D*, sua sigla), lançado em 1974 e até hoje apreciado por diversos jogadores ao redor do mundo (RODRIGUES, 2004). Desde o seu lançamento foram publicadas diversas versões, sempre atualizadas e reformuladas. Alguns trechos dos livros da coleção *D&D3.5*¹⁴ são utilizados, neste trabalho, para ilustrar alguns aspectos do RPG.

As regras dos sistemas de RPG definem elementos como raças¹⁵ (humanos, elfos, duendes etc.), classes (magos, guerreiros, paladinos etc.) e demais características associadas aos personagens (talentos, habilidades, histórico etc.). Cada sistema possui um contexto que, na maioria das vezes, é adaptável, mas é possível encontrar temas medievais, espaciais e de super-heróis, por exemplo. A maioria dos sistemas é formalizada a partir de livros que devem ser lidos previamente para que todos tenham condições de participar do jogo.

A construção das personagens, o detalhamento do cenário, os “ganchos” do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores de RPG, mas foram, antes, colocados em cena por autores dos mais diferentes gêneros de narrativa. Mistura do “faz-de-conta” com o velho hábito de contar histórias, entrelaçamento da literatura com o roteiro de televisão e de cinema, o jogo mobiliza milhares de jovens, produzindo aventuras verbalmente, que, para serem contadas, podem levar dias, semanas, meses. (RODRIGUES, 2004, p. 18).

O *Livro do Jogador*, primeiro dos três livros de regras básicas que compõem o *D&D3.5*, é a única leitura obrigatória para os jogadores. O Mestre, além desse, deve, também, ler o *Livro do Mestre*, com regras dirigidas a quem quiser desempenhar esse papel, e o *Livro dos Monstros*, um apanhado de descrições de criaturas fictícias prontas para serem utilizadas nos jogos.

É possível encontrar no *Livro do Jogador* uma descrição bastante sucinta do que é o *Role-playing Game*, contendo suas principais características. Segundo consta na obra, o RPG é

um jogo de fantasia que utiliza a imaginação. Em parte, ele envolve a interpretação, em outra ele é uma brincadeira narrativa, mas também abrange a intenção social, aspectos dos jogos de estratégia, sem mencionar as jogadas de dados. Você e seus amigos criam personagens que se desenvolvem e evoluem a cada aventura concluída.

¹⁴ *Dungeons and Dragons* edição 3.5 (COOK; TWEET; WILLIAMS, 2004a, 2004b).

¹⁵ O termo *raça*, no contexto do RPG, não remete à ideia de etnia, mas a estereótipos que os personagens podem assumir: humanos, gnomos, fadas, duendes, minotauros etc.

Um dos jogadores será o Mestre, que controlará os monstros e inimigos, descreverá o ambiente, julgará as ações com base nas regras e criará as aventuras. Juntos, o Mestre e os jogadores são responsáveis pelo jogo.

O sistema oferece uma infinidade de possibilidades e escolhas quase infinitas – mais variadas e abrangentes que as possibilidades dos mais sofisticados jogos de computador – uma vez que seu personagem poderá fazer qualquer coisa que você conseguir imaginar. (COOK; TWEET; WILLIAMS, 2004a, p. 04).

Em geral, o jogo ocorre em torno de uma mesa. O número de participantes costuma variar entre três e seis jogadores mais o Mestre. Na Figura 3 é possível visualizar um grupo jogando – a primeira pessoa, à esquerda, é o Mestre; isso é perceptível pois há na sua frente um artefato denominado *escudo do Mestre*, uma divisória vertical, geralmente de papel, que fica sobre a mesa e permite que o Mestre mantenha anotações sobre o andamento do jogo e faça jogadas em segredo.

Figura 3 – Grupo jogando RPG



Fonte: Wikimedia Commons.¹⁶

Todo jogo começa quando o Mestre monta uma *aventura*¹⁷ e comunica aos jogadores sobre o seu teor. Também é possível utilizar uma aventura pronta – construída por outra pessoa ou comprada em livros. A trama pode assumir qualquer formatação – como a busca por um tesouro, o resgate de uma princesa, uma exploração submarina ou, até mesmo, uma exploração espacial.

¹⁶ Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/File:RPG-2009-Berlin-2.jpg>>. Acesso em jun. 2016.

¹⁷ O termo aventura, no contexto do RPG, remete à história que é previamente construída por quem propõe o jogo. Essa história já contém os personagens coadjuvantes, lugares a serem explorados e diversos outros detalhes que serão descobertos pelos jogadores ao longo das partidas.

É oportuno, também, mencionar que o Mestre, além de controlar a ordem e o fluxo das partidas, a coerência e a aplicação das regras, é encarregado de interpretar todos os personagens coadjuvantes, conhecidos como Personagens do Mestre (PdM). Estes são necessários para o adequado funcionamento do jogo, visto que, na maioria das vezes, o mundo imaginário criado não é habitado apenas pelos personagens dos jogadores.

É comum que Mestre e jogadores pesquisem em livros, enciclopédias, na internet o tema proposto para o jogo, de modo a fidelizar a interpretação e a contextualização das partidas. Os personagens criados devem possuir características específicas inerentes ao enredo, contexto e período histórico em que é situada a trama do jogo.

Todas as características, vantagens e desvantagens dos personagens são anotadas nas chamadas *ficha de personagem* (Figura 4) para serem utilizadas como referência durante as partidas. Dados como nome, idade, altura, peso, força, destreza, equipamentos são registrados na ficha e vão sendo consultados e modificados ao longo das partidas conforme necessário.

Figura 4 – Ficha de personagem do D&D3.5



FICHA DE PERSONAGEM

NOME DO PERSONAGEM _____ JOGADOR _____

CLASSE _____ RAÇA _____ TENDÊNCIA _____ DIVINDADE _____

NÍVEL _____ TAMANHO _____ IDADE _____ SEXO _____ ALTURA _____ PESO _____ OLHOS _____ CABELO _____

FOR FORÇA	VALOR DE HABILIDADE	MODIF.	VALOR TEMPORÁRIO	MOD. TEMPORÁRIO	PV PONTOS DE VIDA	DANO/PV ATUAIS	DANO POR CONTUSÃO	REG. DE DANO	DADO DE VIDA	DESLOCAMENTO		
DES DESTREZA					CA CLASSE ARMADURA	10+	BÔNUS ARMADURA	BÔNUS ESCUDO	MODIF. DESTREZA	MODIF. TAMANHO	MODIF. VARIADO	
CONS CONSTITUIÇÃO					INICIATIVA	MODIFICADOR	TOTAL	MODIF. DESTREZA	MODIF. VARIADO	CHANCE DE FALHA ARCANÁ	PENAL. POR ARMADURA	RES. À MAGIA
INT INTELIGÊNCIA					BASE DE ATAQUE	BÔNUS DE	TOTAL	MODIF. DESTREZA	MODIF. VARIADO			
SAB SABEDORIA												
CAR CARISMA												

TESTE DE RESISTÊNCIA	TOTAL	TESTE BASE	MODIF. HABILIDADE	MODIF. MÁGICO	MODIF. VARIADO	MODIF. TEMPORÁRIO	MODIFICADORES DE CONDIÇÃO
FORTITUDE (CONSTITUIÇÃO)							
REFLEXOS (DESTREZA)							
VONTADE (SABEDORIA)							

BÔNUS DE ATAQUE CORPO A CORPO	TOTAL	BÔNUS BASE DE ATAQUE	MODIF. FORÇA	MODIF. TAMANHO	MODIF. VARIADO	MODIF. TEMPORÁRIO
BÔNUS DE ATAQUE DISTÂNCIA	TOTAL	BÔNUS BASE DE ATAQUE	MODIF. DESTREZA	MODIF. TAMANHO	MODIF. VARIADO	MODIF. TEMPORÁRIO

ARMA	BÔNUS DE ATAQUE TOTAL	DANO	DECISIVO	
ALCANCE	PESO	TAMANHO	TIPO	PROPRIEDADES ESPECIAIS

ARMA	BÔNUS DE ATAQUE TOTAL	DANO	DECISIVO	
ALCANCE	PESO	TAMANHO	TIPO	PROPRIEDADES ESPECIAIS

ARMA	BÔNUS DE ATAQUE TOTAL	DANO	DECISIVO	
ALCANCE	PESO	TAMANHO	TIPO	PROPRIEDADES ESPECIAIS

ARMADURA/ITEM PROTEÇÃO	TIPO	BÔNUS DE ARMADURA	PENAL. POR ARMADURA	
BÔNUS MÁGICOS	FALHA MAGIA ARCANÁ	DESLOCAMENTO	PESO	PROPRIEDADES ESPECIAIS

ESCUDO/ITEM PROTEÇÃO	BÔNUS DE ARMADURA	PESO	FALHA MAGIA ARCANÁ	PENAL. POR ARMADURA
PROPRIEDADES ESPECIAIS				

MUNIÇÃO	MUNIÇÃO																																																																																
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>																																									<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>																																								

As perícias marcadas com "■" não podem ser usadas por personagens que não tenham graduações nela. As perícias marcadas com um "00" são exclusivas de algumas classes.
* As penalidades por armadura se aplicam ao teste. ** -1 de penalidade para cada 2,5 kg de equipamento.

© 2000 WIZARDS OF THE COAST, INC. TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. PERMITIDO REPRODUZIR SOMENTE PARA USO PESSOAL.

Fonte: Cook, Tweet e Williams (2004a, p. 263).

É comum haver um espaço para desenhos nas fichas. Muitos jogadores desenharam seus personagens para conferir maior realismo ao jogo. Na Figura 5 é possível visualizar alguns exemplos de personagens presentes no Livro do Jogador da série D&D3.5.

Figura 5 – Exemplos de personagens do *D&D3.5*

Fonte: Cook, Tweet e Williams (2004a, p. 12).

Depois de criados os personagens, inicia-se a aventura. O Mestre, responsável por conduzir o jogo, indica tudo o que acontece no “mundo” que cerca os personagens. As aventuras costumam ser constituídas de ação, combates, enigmas, mistérios e outros tipos de desafios. O papel dos jogadores é o de cumprir o objetivo proposto, já o papel do Mestre é o de controlar os personagens coadjuvantes, manter o “mundo” em movimento, desafiar os jogadores todo o tempo e descrever os eventos que ocorrem no jogo conforme a partida vai prosseguindo.

A descrição do cenário e, principalmente, dos resultados das ações ficam a cargo do Mestre. Ele é responsável por contextualizar o jogo, informar os jogadores acerca de tudo que os rodeia: iluminação, sons, cheiros, percepções e o mais que for necessário para lhes ser possível imaginar a cena com a maior quantidade de detalhes possível.

É comum, nas partidas de RPG, a utilização de elementos auxiliares – como recursos visuais – para representar os locais (mapas, fotos, desenhos), os personagens (miniaturas, bonecos) e, até, itens encontrados durante as partidas (como pergaminhos ou chaves). Um exemplo desses artifícios pode ser visto na Figura 6.

Figura 6 – Materiais de apoio ao RPG



Fonte: Wikimedia Commons.¹⁸

Aos jogadores, cabe explicar suas ações com a maior riqueza de detalhes possível, desde um simples ataque furtivo para obter as chaves de um vigilante até uma batalha de proporções homéricas em alto-mar contra um navio pirata. Mestre e jogadores “são atores e, ao mesmo tempo, roteiristas da ficção produzida em grupo” (RODRIGUES, 2004, p. 18).

Para cada ação em que exista o risco de falha, o jogador deve lançar alguns dados, conforme as regras, e verificar se a ação foi bem-sucedida ou não. Esse rolar de dados é conhecido, na terminologia do RPG, como *teste*. Geralmente, um *teste* é executado quando o personagem tenta realizar alguma ação não corriqueira, como saltar um muro, derrubar uma porta ou atravessar um rio a nado.

O propósito dos *testes* é o de conferir maior realidade ao jogo, fazendo com que seja difícil de afirmar, assim como ocorre no mundo real, se determinada ação realmente será realizada com sucesso. Para os *testes*, é bastante comum a utilização de dados multifacetados (Figura 7), dependendo das necessidades da partida.

A escolha por diferentes tipos de dado ocorre de acordo com as diretrizes especificadas pelo sistema para cada ação a ser executada. Em um momento em que a probabilidade de êxito de uma ação é de 50%, o sistema pode sugerir a utilização de um dado de seis faces, no qual os resultados de 1 a 3 representam falha e 4 a 6, sucesso. Por exemplo, supondo que a

¹⁸ Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gen_Con_Indy_2007_-_RPG_terrain_board_-_02.JPG>. Acesso em jun. 2016.

probabilidade de um personagem específico acertar uma flecha em uma maçã que está distante seja de 1 para 20, rola-se um dado de 20 faces e só o valor máximo indicará sucesso.

Existem dados com praticamente qualquer número de faces, nomeados de acordo com essa quantidade, precedida pela letra “d”. Os de uso mais comum no RPG são os de 20 (d20) e os de 6 faces (d6). Também são bastante utilizados os dados de doze (d12), dez (d10), oito (d8) e quatro (d4) faces, dependendo do sistema de jogo.

Figura 7 – Dados multifacetados para RPG



Fonte: Wikimedia Commons.¹⁹

Um último detalhe acerca dos dados diz respeito ao conjunto de dados necessário. Alguns sistemas utilizam apenas d6, outros apenas d20, enquanto outros utilizam todos os tipos disponíveis. Dessa forma, os jogadores devem verificar o aparato necessário nos livros de regras antes de poderem começar a jogar.

Embora o desfecho de muitas ações seja resolvido por meio da rolagem de dados, existem vezes que o Mestre precisa interferir na partida e modificar a maneira como as coisas estão andando. Não é indicado, contudo, sentenciar o resultado de uma jogada. Sugere-se, ao contrário, que seja sempre o mais imparcial possível, cuidando para que o jogo esteja sempre em conformidade com as expectativas dos jogadores – a busca por entretenimento. Para isso, o Mestre deve ter domínio sobre as regras e muita criatividade, pois nunca é possível prever o

¹⁹ Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/File:Dice_\(typical_role_playing_game_dice\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Dice_(typical_role_playing_game_dice).jpg)>. Acesso em jun. 2016.

que os personagens realizarão. Essa é uma das razões pela qual o jogo funciona como uma história construída de forma colaborativa.

As partidas de RPG – também conhecidas pelo termo *sessão* – podem ter qualquer duração de tempo, basta que todos os jogadores entrem em consenso. As aventuras, porém, costumam ser longas (leva tempo para explorar um reino inteiro) e, por causa disso, não é habitual encerrá-las em apenas uma partida. Em vez disso, a aventura vai se estendendo por diversas sessões, até que possa ser concluída.

Conforme o jogo vai se desdobrando, os personagens ganham experiências e habilidades, tornando-se mais poderosos, o que permite a realização de maiores feitos. No decorrer das sessões, eles podem caminhar por cidades, conversar com pessoas, fugir de emboscadas e muitas outras coisas que fazem parte da “vida” dos personagens.

Em todos os desafios, os jogadores devem discutir qual a melhor saída e quais as melhores ações a serem tomadas. É comum que alguns personagens prefiram utilizar a força para imporem suas ideias, mas, conforme os jogadores amadurecem, percebem que argumentar pode ser muito mais eficaz (FRIAS, 2009).

O jogo termina quando o objetivo global, traçado no início, é cumprido. Quando isso ocorre, os personagens já devem ter passado por diversas provações, resolvido enigmas, enfrentado perigos, adquirido novas habilidades e, por fim, atingido sua meta. O final da aventura ou da missão geralmente não significa que o jogo acabou. É bastante costumeiro os jogadores aproveitarem os personagens já criados e lhes conferirem novos encargos em novas missões. Isso aumenta o senso de “realidade” dentro do jogo – mesmo que executadas tarefas por meio do uso da magia – na mesma medida em que permite que grandes histórias sejam criadas.

Quando a conclusão de uma história dá início a outra, surge o que é conhecido como *campanha*. As *campanhas* são constituídas de diversas pequenas aventuras que, interligadas, permitem aos personagens que prossigam com suas “vidas”.

Os personagens dos jogadores, entre outras coisas, nascem, crescem, envelhecem e, eventualmente, morrem. Nesse último caso, os jogadores podem criar personagens que participem de novas aventuras e, quem sabe, possam até ouvir falar dos personagens antigos e de seus feitos heroicos. Quem estabelece os limites dentro do RPG são os próprios jogadores.

A dinâmica do jogo, a qual requer atenção, e, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades enunciativas, faz com que eu acredite que a proposta do RPG possa ser útil à área da Educação. Tenho consciência, todavia, da existência de uma certa marginalização sofrida pelo jogo advinda do olhar de determinados grupos sociais.

A mídia já associou o RPG a contravenções, crimes e rituais satânicos. Embora não tenha sido provada nenhuma relação (e, muitas vezes, até descartada essa relação), o fato de as hipóteses terem sido levantadas fez com que os meios de comunicação divulgassem matérias acerca dos malefícios do RPG, o que acabou estigmatizando o jogo como algo danoso à sociedade (FERREIRA-COSTA et al., 2007; FRIAS, 2009; PORTILLO, 2009; SALDANHA; BATISTA, 2009). Creio que isso é digno de nota, visto que existe a possibilidade de que, ao aplicar essa proposta em um ambiente escolar, algumas pessoas possam se defrontar com alguma resistência por parte de quaisquer outras envolvidas no processo.

Mesmo que existam pessoas contrárias à utilização do RPG para qualquer fim, há autores, como os que cito neste trabalho, que pesquisam e defendem a eficácia do RPG em sala de aula. “Se, por um lado, [algumas pessoas] o associam a contravenções, crimes e degeneração moral, por outro lado, [existem os que] o relacionam a iniciativas de caráter educacional e cultural” (FRIAS, 2009, p. 88). Sendo assim, não ignorando possíveis dificuldades de implementação desta abordagem em um ambiente escolar, prossigo no sentido de desenvolver a proposta de utilização do RPG, em sala de aula, com os propósitos já expostos.

3.2 RPG NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A utilização de RPG no contexto escolar não é assunto novo. Marcatto (1996), por exemplo, sugere a utilização do RPG em sala de aula como uma maneira de tornar lúdica a transmissão de informações acerca dos conteúdos curriculares, ou seja, conteúdos diluídos na narrativa das aventuras. Não é esse, no entanto, o caráter que exploro nesta pesquisa.

Minha abordagem segue outra trajetória: está fortemente vinculada a situações linguístico-enunciativas como potencializadoras da constituição da alteridade. Examino, aqui, o *Role-playing Game* devido à sua capacidade de otimizar a interação verbal, a enunciação. Ressalto, contudo, que isso não exclui todas as outras abordagens pedagógicas que possam ser utilizadas nas situações de jogo. O que pretendo, com esta investigação, é expandir a discussão acerca do RPG, observado por mais um ponto de vista.

O jogo em si não possui nada que o habilite *a priori* a ser utilizado em um ambiente educacional. Assim sendo, este trabalho propõe uma forma de utilizar pedagogicamente um jogo, que, em princípio, é voltado apenas ao entretenimento. Conforme indicado nos objetivos, essa proposta deve visar à constituição da alteridade, ou seja, ao reconhecimento do(s) *outro(s)* que compõe(m) cada *eu*.

Consoante o que mencionei no capítulo anterior, ensinar o respeito ao outro e preparar os indivíduos para a vida em sociedade são atribuições da educação. Não são as únicas, porém. Para Demenciano Costa (2009, p. 08),

leitura, interpretação e criação de textos; expressão oral; resolução de situações-problemas [*sic*]; trabalho em grupo (cooperação), socialização etc. são práticas fundamentais para a educação de qualquer ser humano, e por isso são consideradas objetos de conhecimento nas escolas em algum momento. Todavia, sabe-se que a escola enfrenta dificuldades em fazer com que seus alunos realizem e aprendam de fato essas atividades fundamentais. É aí que entra o RPG.

Partindo da experiência que tive com o uso do RPG nas oficinas (mencionadas no final do capítulo anterior), decidi investigar sua capacidade de qualificar as relações interpessoais. Optei por esse tema de investigação pelo fato de poder propor, no ambiente escolar, a prática do jogo com vistas à constituição da alteridade, conforme mencionado em discussões anteriores, buscando instrumentalizar educadores no cumprimento de um dos papéis fundamentais da educação: a qualificação do reconhecimento do *outro* como constituidor de identidade (Cf. DELORS, 1998).

A título de hipótese, considero que a cooperação pode ser um parâmetro que permita verificar se a alteridade foi constituída. Acredito que o fato de um indivíduo reconhecer o outro como ser social diante de si não implica o desejo de cooperar. A cooperação, porém, pode evidenciar que houve o reconhecimento do outro.

Prosseguindo nessa reflexão, apresento, nas próximas linhas, algumas ponderações a respeito de outros atributos do jogo que podem contribuir com a proposta tencionada.

Já discuti, neste trabalho, a respeito da relevância atribuída à linguagem no desenvolvimento humano. Isso, por si só, já representaria um ponto de convergência entre o RPG e uma pesquisa voltada à educação e linguagem. Porém, há mais. O RPG é lúdico, trabalha o imaginário. É, da mesma forma, colaborativo. Visto dessa forma, é um chamamento ao imaginário coletivo. Os jogadores, em parceria e exercitando a linguagem, constroem narrativas ficcionais.

Conforme demonstra Vygotsky (1990), a imaginação é atributo fundamental no desenvolvimento do ser humano e, por consequência, da sociedade. O autor sugere que imaginação e criatividade sejam incentivadas nas crianças desde cedo, pois isso impulsiona novas descobertas – as crianças se apoiam na imaginação para assimilar os processos de criação científica e/ou técnica. O próprio autor afirma, porém, que só a imaginação não é capaz de criar algo do nada, e investigo o porquê.

Na teoria vigotskiana, o indivíduo nunca está separado da sociedade. O ser humano só se constitui *eu* quando está entre outros. Nesse sentido, a interação e a cultura são, para o autor, essenciais ao desenvolvimento de qualquer pessoa. O RPG, além de trabalhar a esfera linguística (da possibilidade de interação/interlocução), também mobiliza a cultura.

Conforme já discutido, jogadores não criam os cenários – as ambientações dos jogos – utilizando somente a imaginação. Muito do que é elaborado está apoiado em traços culturais que envolvem os jogadores (ILIEVA, 2013). Além de possibilitar que seus integrantes estejam em um processo constante de interação com seus pares, o RPG também oportuniza um relacionamento contínuo com a cultura, seja aquela em que estão inseridos os jogadores ou qualquer outra que venha a ser explorada durante o jogo.

Isso significa que elementos culturais servem como blocos de construção, dos quais o jogador se vale para erigir um mundo imaginário e que influencia na performance de interpretação utilizada no RPG. Vygotsky (1990) acredita que a cultura é elemento fundamental na constituição do indivíduo e, partindo desse pressuposto, se o RPG mantém o sujeito em contato com a cultura, é possível que contribua com o seu desenvolvimento como ser humano.

Igualmente relacionado ao desenvolvimento do indivíduo, vejo que o RPG, como qualquer outro jogo, demanda determinadas especificidades que, em maior ou menor grau, acabam sendo trabalhadas durante as partidas como, por exemplo, imaginação, dramatização, improvisação, cooperação, raciocínio lógico e verbalização (RODRIGUES, 2004).

Pelo fato de ser um jogo falado, todas as ações ocorrem por meio de conversas entre os jogadores. Se a alteridade interpessoal se constrói por meio da linguagem, é possível que uma atividade que privilegie o exercício da linguagem possa apoiar essa construção.

Ilieva (2013) considera que o processo enunciativo presente nas partidas de RPG é bastante complexo. A linguagem não é uma mera ferramenta de interação. Tampouco faz parte de uma camada externa que se assenta sobre o jogo. Para a autora, toda interação comunicativa, no jogo, é interação pela linguagem. O uso, porém, é diferente da linguagem cotidiana, pois os mundos imaginários não são simplesmente reflexo da vida real.

A essência do role-playing reside no esforço para ser outra pessoa e/ou em outro lugar e/ou em outro tempo e, muitas vezes, que necessita de uma simulação de um mundo muito diferente do cotidiano [...] Em um processo de construção discursiva de entidades de ficção, linguagem cotidiana não é suficiente. [...] a sua manifestação discursiva deve empregar superestruturas semióticas construídas sobre a linguagem

natural.²⁰ (ILIEVA, 2008, p. 28, tradução minha).

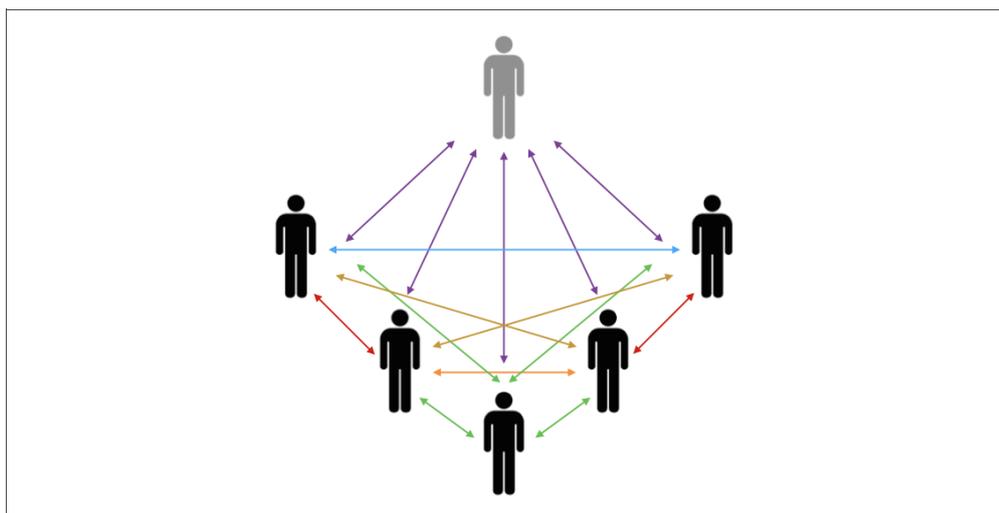
Dessa forma, caso o indivíduo empregue a língua com perícia, o jogo pode transcorrer de maneira mais fácil, pois todo o jogo depende dela. Essa utilização, a própria enunciação em si, de uma língua que não é a cotidiana, é algo que quero frisar, pois isso pode proporcionar ao indivíduo a possibilidade de aprimorar seu desempenho discursivo.

Se o sujeito tem dificuldades em utilizar a língua, em enunciar, a interação constante com seus pares discursivos, fato este proporcionado pelo jogo, pode colaborar no desenvolvimento de suas habilidades enunciativas. Digo isso com base no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* proposto por Vygotsky, pois o fato de interagir com parceiros discursivos mais qualificados pode exercer influência sobre a própria qualificação no uso da língua. O contato com diversos enunciatários implica uma alternância continuada – e, por isso, cada vez renovada – de instituição do *tu* diante de si. Embora o sujeito antropológico seja sempre o mesmo, o sujeito linguístico não o é. Penso que o sistema enunciativo proposto a seguir, possa colaborar com essa prática.

A característica do RPG, de ser um jogo essencialmente falado, proporciona a criação de um sistema enunciativo que idealizo desta forma: um sistema no qual todos, Mestre e jogadores, alternam-se durante todo o tempo entre enunciador e enunciatário. Este aspecto está na essência do RPG: se a enunciação para, o jogo cessa. Uma alusão ao sistema proposto pode ser visualizada na Figura 8, na qual proponho o que chamo de *Sistema Enunciativo do RPG*; a pessoa no centro, em cinza, é o Mestre, as outras, os jogadores. As setas representam a reciprocidade da interação enunciativa que ocorre em cada partida – o processo é constante e percorre todas as vias apresentadas na figura.

²⁰ “The essence of role-playing lies in the endeavor to be someone else, and/or at another place, and/or at another time, and quite often that necessitates a simulation of a world very different from the everyday one [...] In a process of discursive construction of fictional entities, everyday language is not sufficient. [...] their discursive manifestation must employ semiotic superstructures built upon natural language.”

Figura 8 – Sistema Enunciativo do RPG



Fonte: Elaborada pelo autor.

Outra característica do *Role-playing Game* que pode contribuir com a qualificação das relações interpessoais é o fato de ser um jogo colaborativo. A diversão não está atrelada ao fato de ser necessário derrotar outros jogadores, mas à utilização de inteligência e imaginação em ações cooperativas, com vistas a ultrapassar os obstáculos propostos pelo jogo, de modo que todos possam triunfar juntos, atingir um objetivo comum (MARCATTO, 1996).

Acerca de seu trabalho com grupos de jogadores, Frias (2009, p. 97) afirma o seguinte:

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, [sic] que beneficie o grupo. Assim, jogar RPG implica na necessidade de cooperar para superar desafios.

Dessa forma, a necessidade de cooperar, inerente ao jogo, pode funcionar como um agente catalisador no processo de reconhecimento do *outro*. O ato de pensar no bem do grupo, conforme posto pelo autor, pode trabalhar em prol da percepção, por parte dos jogadores, da interdependência que existe entre eles. Marcatto (1996) afirma que o diálogo referente às deliberações em grupo, no RPG, é um atributo que apoia os jogadores no sentido de compreenderem sua dependência dos demais membros.

O ambiente criado pelo jogo é propício à discussão. Frias (2009) explica que, por meio das interações, do processo dialético da negociação, é possível exercitar o respeito mútuo, o qual é exigido pelos pares, pelo grupo – ao jogar, tudo é dividido: tarefas, tempo, objetivos, problemas. “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” (FRIAS, 2009, p. 97-98).

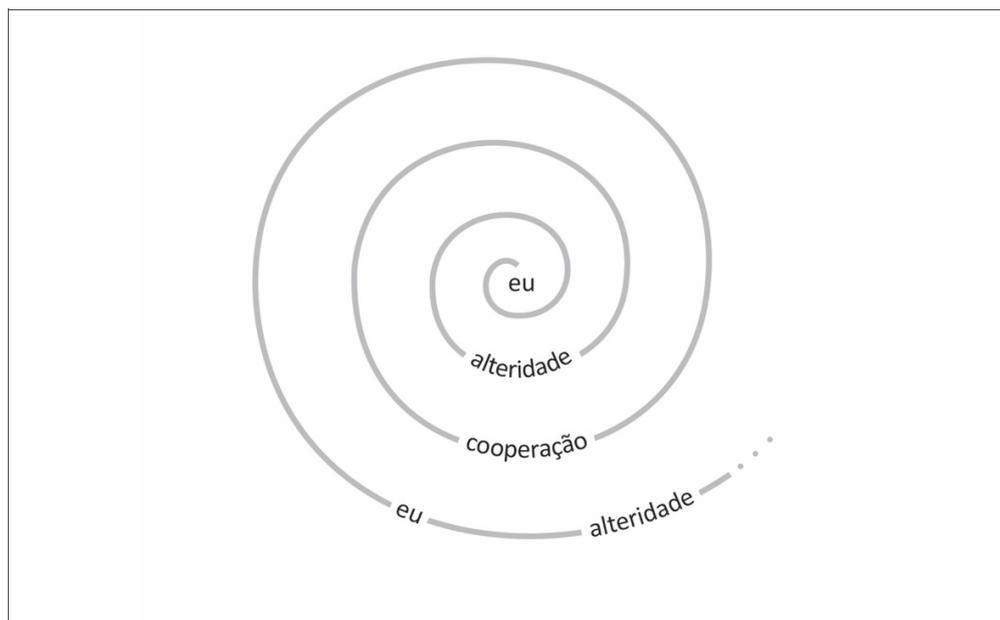
Todos os jogadores têm vez, independentemente do nível de habilidade com o jogo. As possibilidades de participação são sempre iguais, visto que o jogo transcorre no formato de rodadas. Essa característica também concede aos jogadores o direito de se omitirem ou de exporem suas opiniões sempre que for sua vez de jogar. Trata-se de um aspecto do jogo que favorece o surgimento de novas enunciações.

Neste ponto da discussão, já é possível perceber alguns traços dialéticos e cooperativos imanentes ao ato de jogar RPG. Uma noção que baliza esta pesquisa, segundo já comentado, é o fato de a cooperação estar vinculada ao *reconhecimento do outro*. Se o cooperar é necessário ao “progredir” do RPG, então existe a possibilidade de o *reconhecimento do outro* estar compreendido nesse processo.

Idealizo, pois, um modelo assentado sobre o Sistema Enunciativo do RPG que propus, o qual parte do indivíduo e segue, em forma de uma espiral infinita – já que a constituição da alteridade é recursiva – em direção à cooperação. O modelo está expresso na Figura 9, para facilitar sua compreensão.

Esse caminho ilustra minha hipótese de que, partindo do jogador (o *eu*), é possível explorar (pedagogicamente) o contato com o(s) outro(s) jogador(es) (o(s) *tu(s)*) no sentido de oportunizar o estabelecimento da alteridade. Pode-se, a partir daí, prosseguir para a cooperação com seus pares, tendo em vista que esses indivíduos (*tu*) já foram reconhecidos diante de si (*eu*).

Conforme discuti no capítulo anterior, Delors (1998) afirma que uma das incumbências da educação é apoiar os indivíduos no sentido de compreenderem a finalidade de *viver juntos*. Cada cidadão, cumprindo seu papel, contribui para o bem da sociedade, e isso melhora, conseqüentemente, as condições de vida desse mesmo cidadão (Ibid.). Dessa forma, optei por inserir na Figura 9 um final pontilhado, indicando que o processo representado é infinito; a cooperação não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida ou de constante reinício, haja vista que o cooperar pode resultar em um melhor desempenho do grupo, e isso se configura como algo benéfico para aquele *eu* no início do processo.

Figura 9 – Cooperação *eu-tu*

Fonte: Elaborada pelo autor.

Finalmente, diante de todas as considerações que trouxe até aqui, vejo no *Role-playing Game* uma opção passível de ser utilizada no contexto educacional, uma ferramenta que pode auxiliar os indivíduos a produzirem enunciados/discursos e a estarem em contato com o outro.

No próximo tópico me dedico a propor uma possível maneira de utilizar o RPG como ferramenta pedagógica destinada à constituição da alteridade. Para tanto, realizo mais algumas conjecturas utilizando como base todos os referenciais teóricos já discutidos neste trabalho, com o objetivo de desenvolver uma proposta sólida e coerente.

3.3 RPG COMO FERRAMENTA DE APOIO À CONSTITUIÇÃO DA ALTERIDADE

Para finalizar este capítulo, destino este tópico à proposição e discussão de procedimentos de uso do RPG, no ambiente escolar, visando à qualificação das situações enunciativas e à potencialização da constituição da alteridade. É possível perceber, ao longo do texto, que este tópico é forjado sobre hipóteses, conjecturas e sugestões, cabendo a verificação dessas propostas em futuras pesquisas.

A utilização da interação verbal, em contextos lúdicos, para constituição da alteridade, é o que proponho. Nessa perspectiva, acredito que o RPG possa criar um desses contextos lúdicos que, além de proporcionar entretenimento, qualificar as interações verbais e, com isso, potencializar a constituição da alteridade. Frias (2009, p. 93-94) referenda essa cogitação:

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.

Demenciano Costa (2009) ajuda a reforçá-la quando diz que o sucesso no RPG é tributário da cooperação, o que possibilita aos jogadores, ao vivenciarem essa prática, aprenderem a cooperar. Essa prática é facilmente constatada, uma vez que os personagens do RPG agem, geralmente, em “equipe”, pois um tem mais força física, outro é mais astuto, um terceiro é mais veloz etc. Dessa forma, a concepção do *cooperar*, sempre presente no jogo, pode ir sendo identificada e compreendida pelos jogadores ao longo das partidas.

No intuito de colaborar com essa aprendizagem, a seguir, discuto o que penso ser pertinente levar em conta na implementação de uma proposta de uso pedagógico do RPG na constituição da alteridade.

3.3.1 Sistema de RPG e material de jogo

Explicações sobre o que é um sistema de RPG, e qual sua finalidade, já foram apresentadas no início deste capítulo. Nesta seção, realizo algumas discussões sobre a escolha de um sistema de RPG e um levantamento sobre sistemas que podem ser utilizados com os fins que proponho neste trabalho.

A escolha de um sistema de RPG adequado ao uso pedagógico é essencial: regras de complexidade muito alta, por exemplo, não costumam ser um empecilho para jogadores de RPG, mas, dependendo do público-alvo, podem acabar sendo um entrave. O ideal é que, antes mesmo de montar uma proposta de utilização didática do RPG, o educador procure se apropriar das regras e do sistema de jogo, ou seja, não há como pensar no uso didático do jogo sem dominá-lo como jogador.

Outros pontos que também merecem consideração são a acessibilidade e o custo financeiro envolvido. Nem sempre o material de jogo é simples de ser encontrado ou possui um preço razoável a todos. As restrições podem ir desde o preço dos livros até o material necessário ao jogo, como os dados multifacetados. Tendo em vista tais detalhes restritivos, trago, ao longo da discussão, alguns sistemas de RPG que utilizam recursos mais simples e, também, outros que são gratuitos e de acesso facilitado.

Muitos são os sistemas de RPG, por isso, a título de exemplo e pensando ser uma amostra significativa, selecionei dez dentre os mais comumente jogados.

Antes de realizar tal apresentação, preciso fazer um esclarecimento no que diz respeito aos sistemas de RPG. O *Dungeons & Dragons (D&D)*, de acordo com tópicos anteriores, foi o primeiro sistema de RPG com fins comerciais. Várias versões foram publicadas desde o seu lançamento, na década de 1970. Com a chegada da terceira edição, no ano 2000, a editora “extraiu” as regras do *D&D* e criou um conjunto básico de regras genéricas – denominado *sistema d20*. O nome é uma alusão ao dado de 20 faces, o mais utilizado no sistema.

A partir do *sistema d20*, a editora desenvolveu uma mecânica de jogo livre, conhecida como *Open Gaming License*²¹ (*OGI*)²², em que qualquer pessoa pode se basear para desenvolver um sistema de RPG sem nenhum custo. Basta, para isso, incluir uma cópia da licença original, em inglês, no material distribuído.

Considerando esse percurso, opto, neste trabalho, por investigar apenas o *D&D* devido ao fato de essa versão ser a única pronta para ser jogada.

Assim, os sistemas selecionados são os seguintes: *Dungeons & Dragons (D&D)*, *Guerra dos Tronos RPG*, *GURPS*, *Mutantes & Malfeitores RPG*, *Vampiro: A Máscara*, *Defensores de Tóquio (D&T)*, *Tormenta RPG*, *+2d6*, *Mighty Blade* e *Tagmar II*.

As considerações que realizo são breves, pois o objetivo não é o de fazer um estudo aprofundado das características de cada sistema de RPG, e, sim, apresentar um sucinto panorama passível de fornecer alguns subsídios ao educador que pretende escolher um sistema para utilizar em sala de aula. Elaborei, para isso, os seguintes itens a serem ponderados pelo professor na seleção do sistema para uso pedagógico:

- a) tipo de distribuição (gratuita ou comercial);
- b) característica predominante:²³
 - simplicidade;
 - abrangência (existência de regras para o maior número de situações possível);
 - estratégia (demanda de movimentos estratégicos por parte dos jogadores);
 - sistemática (explicitação das mecânicas de jogo);
 - narração (ênfase na narrativa de jogo e na interpretação dos personagens).
- c) temática principal;

²¹ *Licença Aberta de Jogo*, em tradução livre.

²² Uma cópia da licença pode ser encontrada em livros que a utilizam ou no endereço: <<http://www.d20srd.org/ogl.htm>>. Acesso em jun. 2016.

²³ O critério para escolha da característica predominante foi o atributo mais proeminente encontrado em cada um dos sistemas. Isso não significa que eles se restrinjam a essa característica, apenas que é a mais evidente.

- d) número mínimo de livros necessários para se tenha acesso às regras de jogador e do Mestre;
- e) tipos de dados necessários;
- f) classificação indicativa de idade.

Início a discussão pelo *Dungeons & Dragons* que, conforme mencionei, está englobado em um sistema maior, o *d20*. Os jogadores de *D&D* precisam ler o *Livro do Jogador*. O Mestre precisa, ainda, ler o *Livro do Mestre*. Adicionalmente, é recomendado que se tenha o *Livro dos Monstros*, um compêndio com a descrição de diversas criaturas para serem utilizadas no povoamento do mundo imaginário e nas batalhas da aventura criada; nele, porém, não está contida nenhuma leitura obrigatória.

A ambientação do *D&D* é predominantemente medieval, mesclada com elementos de fantasia, mas pode ser adaptada a outros contextos. No que diz respeito às regras do jogo, uma boa parcela das páginas dos livros é dedicada à criação dos personagens e ao sistema de combates.

O sistema de batalhas do *D&D* é bastante complexo, com várias regras e exceções, cálculos, rolagem de dados, testes de probabilidade e estratégias em geral. O uso completo das regras de batalha pode resultar em combates com horas de duração. É conveniente que o Mestre esteja atento a isso.

Rodrigues (2004, p. 81) critica a maneira como os livros do *D&D* orientam os jogadores e o Mestre na construção dos enredos, focando mais em regras para resolução de conflitos: “as funções de dramaturgo e diretor estão colocadas de forma tardia no livro porque durante setenta e duas páginas o papel do Mestre é bastante frisado como o que propõe, arbitra, controla a aventura, personagens e jogadores”.

O sistema *Vampiro: A Máscara*, ou simplesmente *Vampiro*, assim como o *D&D*, faz parte de um sistema maior. Está alocado nas regras do sistema *Storyteller*,²⁴ cuja maioria dos jogos derivados possui ambientação no universo fictício *Mundo das Trevas*. De acordo com Rodrigues (2004), o sistema *Vampiro* possui um conjunto de regras mais simples do que *D&D* e *GURPS* (discutido a seguir), uma vez que o foco recai sobre a interpretação dos personagens (seu poder de argumentação) e não nas rolagens de dados.

²⁴ Pode haver confusão entre os termos *Storytelling* (*Narrativa*) e *Storyteller* (*Narrador*). O sistema *Storytelling*, publicado no início dos anos 2000, é uma edição revista e atualizada do sistema *Storyteller*, descontinuado poucos anos antes.

Essa característica pode ser percebida no livro de regras do sistema *Vampiro*. Há uma peculiaridade que o diferencia de grande parte dos outros sistemas: as diretrizes para criação de personagens não são apresentadas logo no começo do livro, como acontece quase sempre com os demais. Nos primeiros capítulos são enfatizados a explicação do contexto do jogo, a definição de termos específicos e os detalhes referentes à narrativa.

Enquanto outros sistemas possuem apelo maior aos ambientes universitários e, por vezes, predominantemente masculinos, o *Storytelling*, consoante Pavão (2000), é um exemplo que extrapola esse contexto. Já que o fato de esse sistema estar mais voltado à narrativa, à arte poética e ao jogo de poder político faz com que uma parcela maior do público não universitário e feminino demonstre interesse por ele.

Sugiro, contudo, que se tome muito cuidado na implementação pedagógica de um sistema de RPG ambientado no *Mundo das Trevas*. As temáticas geralmente pertencem ao estilo “terror gótico”, ou, simplesmente, *mistério sombrio*, em que vampiros, lobisomens e demônios são constantemente referenciados.

*GURPS (Generic Universal Roleplaying System)*²⁵ é um sistema de RPG genérico e que possui uma estrutura modular: o Mestre que utiliza o *GURPS* pode aproveitar apenas os módulos (partes do sistema, como dinâmicas de enfrentamentos) úteis ou necessários à aventura que está sendo desenvolvida. Para utilizar esse sistema, é necessário o livro *Módulo Básico*. A criação de personagens é bastante detalhada, e as regras referentes a esse processo ocupam aproximadamente 80 páginas.

A estrutura modular do *GURPS* faz com que a leitura das regras possa ser não linear, permitindo ao leitor transitar por diversas páginas do livro, de modo não sequencial, para consultar tabelas, gráficos, apêndices e quadros. Esse tipo de leitura pode dificultar a compreensão das regras para algumas pessoas. Contudo, o fato de o *GURPS* utilizar apenas dados de seis faces pode ser considerado um facilitador; um contraponto a ser considerado.

Por ser genérico, o *GURPS* não possui uma temática explícita. O autor projetou o sistema para se adequar a qualquer contexto. Essa característica pode acarretar algumas mecânicas complexas ou detalhes excessivos que podem desacelerar a dinâmica de algumas partidas. Dessa forma, acredito que a característica predominante do *GURPS* seja, unicamente, a abrangência.

Guerra dos Tronos RPG é um sistema que têm como base a literatura de George Raymond Richard Martin, cujas principais obras integram *As Crônicas de Gelo e Fogo*

²⁵ *Sistema Genérico e Universal de Interpretação de Papéis*, em tradução livre.

adaptadas para a televisão no seriado *Game of Thrones*. Assim como a literatura do autor, o sistema também possui uma ambientação medieval.

No capítulo de regras há alguns arquétipos de personagens para que o jogador, ao utilizá-los, possa eliminar a etapa de criação de personagens, o que pode acelerar a preparação do jogo, mas talvez comprometa a personalização.

Durante as primeiras páginas, muito pouco é mencionado sobre a narrativa ou sobre como o jogo se desenrola. Elas são dedicadas à criação de personagens, habilidades, equipamentos, combate e outras mecânicas de jogo. As instruções para narração do jogo e a apresentação de como o jogo, efetivamente, transcorre só aparece por volta da página 250.

Existe o sistema de *Casas*, uma espécie de quartel-general gerenciado pelo grupo de jogadores. Durante as partidas, é necessário cuidar das provisões, dos empregados, dos ofícios e de diversas outras incumbências para que a *Casa* possa gerar benefícios ao grupo de jogadores. A criação e a manutenção da *Casa* são feitas de maneira cooperativa, mas as regras necessárias são um tanto complexas. Embora essa cooperação possa ser bastante relevante, acredito que o narrador deva cuidar para que o foco não se restrinja à questão de manutenção patrimonial.

O fato de haver o sistema de *Casas* e, além dele, uma mecânica complexa de combate e outra específica para guerras leva-me a crer que característica que predomina nesse sistema é a estratégia. Isso significa que ações como batalhar, gerenciar suprimentos e comandar exércitos podem ter função principal nesse RPG.

O sistema *Mutantes & Malfeitores RPG* também é derivado do *d20* e adere à *OGL*. Possui uma temática de super-heróis, o que acredito ser um diferencial perante a maioria dos outros RPGs, visto que quase todos são voltados à fantasia medieval. Super-heróis podem ser um bom tema para trabalhar com jovens, pois é elemento recorrente na cultura popular.

Embora a questão da narrativa apareça de maneira mais predominante no capítulo voltado ao Mestre, as regras de combate são bastante simples se comparadas às dos outros sistemas. Segundo os próprios autores do manual, o objetivo é deixar os enfrentamentos mais dinâmicos e velozes (KENSON, 2008). Existem, também, algumas regras específicas que podem ser simplificadas de acordo com a necessidade do grupo que está jogando. Considero que essa simplificação torne o sistema bastante maleável.

Os capítulos finais são voltados à narrativa e à criação de aventuras e são bastante abrangentes. Sendo assim, podem dar noção suficiente de como as partidas funcionam a quem não tiver experiência e quiser exercer o papel de Mestre. Existe um capítulo inteiro dedicado à construção e ambientação da aventura a ser jogada, incluindo descrição de épocas, leis,

organizações políticas e questões sociais. Destarte, penso que o foco desse sistema seja a interpretação dos personagens e o seu desenvolvimento dentro do universo criado, configurando uma alternativa viável à utilização que priorize a constituição da alteridade.

O *Tormenta RPG* é um sistema brasileiro, licenciado sob a *OGL*. O capítulo inicial do livro dedica-se a explicar a ambientação do jogo – o mundo de *Arton*, um continente fictício. A temática principal de *Tormenta* é ambientada em um contexto medieval fantástico, mas o próprio livro indica que quem deve atribuir o clima e o tom – sombrio, alegre, cômico, trágico, político etc. – são os jogadores.

Observei que várias páginas, no início do livro de regras, são dedicadas à introdução do mundo fictício. Isso pode auxiliar na apropriação, por parte do jogador, da forma como a narrativa poderá se desenvolver. Outro fator que também pode contribuir para essa apropriação é a existência de um extenso exemplo de jogo antes de as regras serem introduzidas. Embora as regras sejam bastante detalhadas, a questão da narrativa é bem presente já no começo do livro.

Como o *Tormenta* utiliza diversos tipos de dados, existe uma seção do manual dedicada à adaptação das regras para que funcionem apenas com dados de seis faces.

O capítulo voltado ao Mestre traz, de maneira bem específica, como preparar uma aventura, conduzir uma sessão de jogo e o que se espera do responsável por conduzir as partidas. O livro recomenda que o Mestre mantenha o jogo sempre em movimento e, segundo seus criadores, isso não significa que precisem ocorrer batalhas. Assim sendo, acredito que o foco do *Tormenta* recaia mais sobre a narrativa.

O *Defensores de Tóquio (D&T)* também é um sistema de RPG brasileiro, desenvolvido pelo mesmo criador do *Tormenta* e, de acordo com ele, voltado para leigos. O seu objetivo principal é iniciar o jogador no *Role-playing Game* (CASSARO, 2015).

A edição aqui estudada é a *3 alpha*. Sua temática é *animes*²⁶ e sua ambientação se dá em *Arton* (mesmo contexto ficcional do *Tormenta*), mas, logo nas primeiras páginas, há uma indicação de que os jogadores podem simplesmente ignorar essa ambientação e aplicar qualquer outra que julgarem mais interessante. Uma das versões do *D&T* pode ser obtida gratuitamente, em formato digital, no *website*²⁷ da editora.

²⁶ *Anime*, consoante Cassaro (2015), é a “abreviação de *animation*, termo japonês para desenhos animados. No Ocidente, é usado para desenhos animados com estética japonesa” (p. 09).

²⁷ Disponível em: <<https://nerdz.etc.br/produto/manual-3dt-alpha-edicao-revisada-digital/>>. Acesso em mai. 2016.

O fato de possuir um conjunto de regras sucinto – uma das versões não chega a 100 páginas – me leva a crer na possibilidade de modificação do papel dos jogadores. O próprio livro sugere que seja definida, em consenso, a quantidade de regras que serão utilizadas. “Usar mais regras torna o jogo mais rico e complexo. Usar menos torna tudo mais fácil e rápido. Não há modo certo ou errado – cada grupo joga como quiser” (CASSARO, 2015, p. 67).

O capítulo de combate do *D&T* é diminuto se comparado aos encontrados em outros sistemas – apenas nove páginas, enquanto em outros sistemas esse número pode ultrapassar 100 páginas. Embora, no livro, conste que o combate é a parte mais importante do jogo, há uma ressalva indicando que ele pode ser realizado de forma simples (utilizando apenas um pequeno quadro de referência), caso isso seja mais adequado à aventura que está sendo desenvolvida.

Como em quase todos os outros sistemas averiguados, o capítulo voltado à narrativa e ao Mestre está próximo ao final do livro, porém é enfatizada a narrativa. Durante todo o texto, é possível perceber indicações ao Mestre para que priorize sempre a dramatização. Ora, se há dramatização no RPG, há narração, o que, certamente, privilegia a interação verbal.

Um bom mestre precisa ser como um narrador [...] Ele consegue transmitir o clima, as imagens, a sensação de estar ali. Usando a imaginação dos jogadores, ele os coloca “dentro” do mundo da aventura.

Para fazer isso direito, evite falar em regras. Por exemplo, quando um assaltante goblin²⁸ perde quase todos os seus Pontos de Vida graças ao ataque de um personagem [dos] jogadores, não diga “ele perdeu 4 Pontos de Vida”. Diga algo como “seu ataque quase destruiu a criatura, ela parece muito ferida” (você não precisa revelar quantos PVs [pontos de vida] o goblin realmente perdeu). Da mesma forma, quando a Força de Defesa do goblin vence a Força de Ataque do jogador, diga que “seu ataque nem conseguiu arranhá-lo”. O efeito dramático será muito maior. (CASSARO, 2015, p. 131).

Discutidos os sistemas comerciais, trago, nas próximas linhas os sistemas distribuídos de forma gratuita, pelos seus próprios autores, por meio da *internet*. Incluí esses sistemas, nesta pesquisa, a fim de permitir que minha proposta não esbarre no quesito monetário, ou seja, há formas de jogar RPG sem necessidade de comprar livros. Um dado interessante diz respeito à nacionalidade – todos esses sistemas gratuitos são brasileiros.

Tagmar II é o primeiro deles. Está disponível somente em formato digital, no *website*²⁹ do projeto. É um sistema desenvolvido de forma colaborativa, por voluntários de todas as partes do Brasil. Além do livro básico, existem mais de 30 obras contendo regras opcionais, guias para personagens, aventuras prontas etc.

²⁸ Uma raça humanoide de baixa estatura, bastante comum em mundos de fantasia. Geralmente têm a pele verde e são malignos.

²⁹ Disponível em: <<http://www.tagmar2.com.br/downloads/>>. Acesso em mai. 2016.

No *website* é possível descarregar o *Kit Iniciante*, que contém seis livros digitais com o que é necessário para se jogar. Interessante perceber que o primeiro livro desse *kit*, com 30 páginas, é voltado unicamente à ambientação do cenário em que se passa o jogo.

O segundo livro destina-se às regras do sistema e mecânica de funcionamento do jogo; o terceiro, contém apenas tabelas de referência; o quarto, configura-se como uma coletânea de arquétipos de personagens, prontos para serem usados; o quinto possui todas as magias disponíveis aos personagens do jogo; e o último, consiste em uma aventura pronta, com toda a descrição necessária para que possa ser jogada.

Além dos livros, estão contidas, no *kit*, algumas tabelas de regras para uso do Mestre. O que mais me chamou a atenção é que não há nenhuma referência, no livro de regras, ao modo como o Mestre deve se portar. Tampouco há um livro dedicado ao ofício de Mestre. O que existe são algumas orientações de como “mestrar”³⁰ (no livro que contém a aventura pronta para ser jogada).

As tabelas e as mecânicas do jogo são extensas, semelhantes às do *D&D*. Somando essa questão ao fato de haver pouca explicitação acerca do ofício de Mestre, creio que não seja um sistema indicado para iniciantes. A característica predominante parece ser a sistemática das partidas.

Verificando as outras obras disponíveis no *website* do *Tagmar II*, encontrei o *Livro de Regras* – a edição disponível no pacote iniciante é apenas um resumo. Nesse livro, sim, pude encontrar uma breve descrição de como a narrativa do jogo deve ser construída. Mesmo assim, continuo a crer que, o número elevado de regras e livros disponível pode vir a confundir jogadores iniciantes.

Mighty Blade, apesar do nome em inglês, também é um sistema brasileiro, com ambientação de fantasia medieval. Está disponível de maneira gratuita em formato digital por meio do *website*³¹ do projeto. É possível adquirir a edição impressa, mas esta é paga.

De acordo com seus criadores, é um projetado para jogadores iniciantes e que privilegia a simplicidade. No começo do livro não fica muito claro como a narrativa ocorre, mas os capítulos finais, dedicados ao Mestre, contêm algumas explicações de como “mestrar” uma partida, como tomar decisões e outras atribuições do responsável pelo andamento do jogo.

Acredito que o fato de as regras não serem tão numerosas, como em outros sistemas, possa tornar o *Mighty Blade* mais facilmente adaptável a outros contextos. A parte dedicada ao

³⁰ Termo frequentemente utilizado entre jogadores de RPG. *Mestrar* possui o sentido de conduzir uma sessão de jogo, assumir o papel do Mestre.

³¹ Disponível em: <<http://www.coisinhaverde.com/mightyblade/>>. Acesso em abr. 2016.

combate é reduzida, o que sugere uma dinâmica de encontros simples. Retirar o foco do combate parece implicar em colocá-lo em outros atributos, como a narrativa. Já que a dinâmica de jogo é relativamente simples (se comparada à de *Guerra dos Tronos RPG*), acredito que, embora não declaradamente, *Mighty Blade* possa enfatizar a narrativa e o desenvolvimento dos personagens, posto que não exige dos jogadores o cumprimento de inúmeras regras.

O $+2d6$ é o último sistema, aqui, averiguado. O objetivo principal é ser um sistema de regras genéricas o suficiente para que sejam aplicadas em qualquer contexto de RPG. O livro básico e todos os suplementos podem ser encontrados no *website*³² do criador.

Já, na descrição inicial, em que é explicado o que é RPG, fica clara a dinâmica de jogo. Esse procedimento pode ser fundamental para jogadores iniciantes. A mecânica do jogo, porém, é extensa e muito detalhada. Por se tratar de um sistema que busca ser genérico, parece óbvio que seja de grande abrangência; contudo, isso pode fazer com que os jogadores acabem por se voltar mais para a sistemática do jogo do que para a narrativa.

Algumas considerações acerca dos sistemas estudados. Além dos recursos necessários elencados para cada um deles, a maioria dos jogos também necessita de lápis, borracha, folhas de rascunho e fichas específicas para anotação das informações dos personagens (conforme Figura 4) – uma para cada jogador. As fichas são comumente disponibilizadas nos livros de regras de cada sistema, devendo ser distribuídas aos jogadores.

Ainda acerca dos recursos, também é essencial a qualquer RPG que estejam disponíveis dados multifacetados. Existem, todavia, alternativas. É possível encontrar na *internet* diversos *softwares* voltados à rolagem de dados, nos quais há uma simulação da rolagem ou, ao menos, dos resultados. Há, igualmente, vários aplicativos para *smartphones* que também simulam essa função.

Feitas todas essas ponderações a respeito dos sistemas e dos materiais de jogo, elaborei um resumo das principais características dos sistemas de RPG estudados (Quadro 1), acrescido da classificação indicativa de idade e dos nomes dos criadores.

³² Disponível em: <<https://newtonrocha.wordpress.com/sistema-de-rpg-2d6/>>. Acesso em abr. 2016.

Quadro 1 – Comparativo dos sistemas de RPG investigados

Sistema	Edição	Editora	Distribuição	Característica predominante	Temática principal	Livros*	Tipo de dados	Classificação indicativa	Criador(es)
+2d6	2.3	Não definida	Gratuita	Sistemática	Genérica	1	d6	Não definida	Newton Rocha
Defensores de Tóquio	3	Jambô	Comercial e Gratuita	Simplicidade	Anime	1	d6	12 anos	Marcelo Cassaro
Dungeons & Dragons	3.5	Devir	Comercial	Sistemática	Fantasia medieval	2	d4, d6, d8, d10, d12, d20	14 anos	Monte Cook, Jonathan Tweet e Skip Williams
Guerra dos Tronos	1	Jambô	Comercial	Estratégia	Medieval	1	d6	16 anos	Robert Schwalb
GURPS	2	Devir	Comercial	Abrangência	Genérica	1	d6	16 anos	Steve Jackson
Mighty Blade	2	Coisinha Verde	Comercial e Gratuita	Simplicidade	Fantasia medieval	1	d6	Não definida	Tiago Junges
Mutantes & Malfétores	2	Jambô	Comercial	Narração	Super-heróis	1	d20	12 anos	Steve Kenson
Tagmar	2	Não definida	Gratuita	Sistemática	Fantasia medieval	2	d10, d20	Não definida	Não disponível
Tormenta	1	Jambô	Comercial	Narração	Fantasia medieval	1	d4, d6, d8, d10, d12, d20 (adaptável)	14 anos	Marcelo Cassaro
Vampiro: a máscara	3	Devir	Comercial	Narração	Mistério sombrio	1	d10	16 anos	Mark Rein·Hagen

* Número mínimo necessário para jogar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Discuto, a seguir, alguns critérios que podem auxiliar na escolha do sistema de RPG a ser aplicado pedagogicamente.

Um dos critérios que julgo essencial ao uso pedagógico de um sistema RPG é a priorização da narrativa. É possível, por meio da utilização de um sistema que privilegie a progressão da narrativa sobre quaisquer outros elementos de jogo – como batalhas, excessivas rolagens de dados e cálculos matemáticos e estatísticos –, tornar a enunciação mais frequente durante o jogo. Se a constituição da alteridade, objetivo da proposta, é, em grande parte, mediada pela enunciação, sugiro, então, que se utilize um sistema que favoreça a interlocução.

Dos sistemas investigados, dois focalizaram a simplicidade (*D&T* e *Mighty Blade*) e três, a narração (*Mutantes & Malfeitores*, *Tormenta RPG* e *Vampiro: a máscara*). Esses últimos parecem já se adequar à proposta sem grandes necessidades de adaptação, pois sua característica predominante é a narração, não as mecânicas e sistemáticas de jogo. Quanto aos sistemas voltados à simplicidade, acredito que seja possível adaptá-los para que sejam utilizados privilegiando a narração. A adoção de um determinado sistema dependerá do responsável pelo emprego do RPG em sala de aula.

Dentre os sistemas estudados, o que mais parece mais enfatizar as situações narrativas é o *Vampiro*. A ambientação sombria, porém, é algo que pode restringir seu uso. Algum tempo após ter concluído as considerações, obtive acesso ao *Mundo das Trevas*, primeiro livro publicado após a extinção do sistema *Storyteller* e o advento do *Storytelling*. Não houve, infelizmente, tempo hábil para realizar um estudo semelhante ao desenvolvido com os outros sistemas. De qualquer forma, faço algumas reflexões que julgo pertinentes.

Embora seja ambientado em um cenário sombrio, tal e qual todos os sistemas derivados dele, me pareceu bastante genérico e focado na narrativa, como está posto: “Este livro apresenta regras para jogar um tipo de RPG dito narrativo. Neste gênero de jogo, os elementos tradicionais de uma história – tema, tom, enredo e personagem – são mais importantes que as próprias regras” (BRIDGES et al., 2006, p. 22). Parece-me, portanto, que esse é mais um sistema que privilegia a enunciação.

Novamente, porém, meu receio volta-se à temática que pode ser mal vista por alguns grupos da sociedade. Se o educador que propõe a utilização do RPG em sala de aula tiver a possibilidade de utilizar esse sistema, ou, então, de adaptá-lo de uma forma que não venha a gerar conflito com qualquer princípio moral, cultural ou religioso de quaisquer dos jogadores, acredito que o *Mundo das Trevas* possa ser um sistema que se encaixe em uma proposta pedagógica que vise à enunciação e à constituição da alteridade. Caso haja algum problema em

relação ao uso da temática e não seja possível realizar sua desvinculação, sugiro que se escolha um sistema diferente, capaz de se adaptar a outros temas.

Pontuado isso, prossigo para a questão principal deste capítulo. Como elaborar uma proposta de utilização do *Role-playing Game* que privilegie a enunciação, visto que, mesmo sendo um jogo essencialmente falado, nem sempre apresenta essa característica de forma predominante?

3.3.2 Sugestões para o trabalho com as situações enunciativas voltadas à constituição da alteridade

A proposição de vários estudiosos do RPG com finalidade pedagógica é a intercalação dos conteúdos a serem estudados com a narrativa do jogo. Minha proposta é diferente: utilizar a estrutura pronta de um sistema de RPG para, por meio dela, qualificar a relação enunciativa do grupo de jogadores e, a partir daí, potencializar a constituição da alteridade.

Uma diferença fundamental da abordagem, por mim pretendida, em relação às outras: não é necessário “injetar” os conteúdos a serem aprendidos na narrativa. A enunciação é inerente ao RPG e, dessa forma, independe do modo que se jogue ou da temática escolhida, não há como desvincular as situações enunciativas do andamento do jogo em si.

Desde essa perspectiva, o ponto de partida para a elaboração de uma proposta pedagógica envolvendo o RPG passa a ser a escolha de um sistema adequado, que promova a enunciação. Acredito, também, que a maturidade cognitiva dos jogadores seja relevante, visto que o sistema precisa apresentar uma complexidade compatível com todo o grupo que pretende jogá-lo.

Se nenhum sistema parecer, a princípio, viável para ser usado didaticamente, existe a possibilidade de se construir um, voltado às necessidades de determinada proposta pedagógica, contudo, Rodrigues (2004, p. 155) adverte acerca de alguns obstáculos que podem surgir, pois escrever um sistema de regras para RPG não é uma tarefa simples:

Demanda pesquisa para se criar uma ambientação coerente, onde os jogadores possam desenvolver suas aventuras. Demanda criatividade e mais coerência ainda para se estabelecer regras que mantenham o caráter do jogo. Quando o jogo é passado [*sic*] num universo ficcional preexistente, o produto cultural exige ainda mais esforço de adaptação.

De qualquer forma, o andamento do jogo está sujeito às atitudes do Mestre. Caso opte por dar ênfase nas situações de combate, na interpretação de tabelas, na rolagem de dados,

poderá transformar o jogo em algo que algumas pessoas podem considerar repetitivo, automático e sem graça. Sendo assim, uma maneira de explorar o Sistema Enunciativo do RPG, que propus nesta pesquisa, é favorecer a interação verbal e a interpretação dos personagens mais do que as outras características do jogo.

Nesta proposta, o educador decide quem será o Mestre das partidas, podendo ser ele mesmo ou os alunos que se disponham para tanto. Sugiro que o Mestre, conforme já discutido, esteja a par de que deve conduzir o jogo de modo a privilegiar a narração e a interpretação dos personagens. Isso é indispensável, pois ao “mestrar” o jogo, precisa estar atento para que não se fuja da proposta pretendida.

Antes de “mestrar” um jogo, é conveniente que se tenha adquirido experiência como jogador. Tal como preconiza Vygotsky (2007), a construção do conhecimento humano passa pelo contato com indivíduos mais experientes. Se esse contato potencializa o desenvolvimento do indivíduo, é interessante que o Mestre seja experiente, tanto em relação à proficiência enunciativa quanto no tocante ao jogo.

Em ocasiões em que a progressão da narrativa depende exclusivamente dos jogadores, sugiro que o Mestre seja apenas o mediador. Superar as dificuldades encontradas durante a aventura é uma tarefa que cabe aos jogadores. Eles podem cumprir tais propósitos valendo-se do contexto e dos recursos de seus personagens.

As batalhas no RPG costumam seguir o formato de rodadas, em que os jogadores vão, um após o outro, descrevendo suas ações e intenções, de acordo com uma ordem pré-estabelecida. Porém, fora do “momento de conflito”, em que os personagens podem executar ações mais livres, a utilização dos turnos não é tão comum. Nestes momentos, o Mestre precisa estar atento a possíveis “monopólios da palavra”, o que pode causar prejuízos à interpretação dos alunos mais tímidos, por exemplo, que eventualmente venham a se retrair, deixando toda a ação a cargo dos mais desenvoltos.

Como pontuaram Ferreira-Costa et al. (2007, p. 774), pode, também, ser percebido um movimento contrário por parte dos jogadores com perfil de liderança, ou que possam estar desempenhando esse papel de comando. “Os líderes [...] vieram a se sensibilizar com o afloramento da espontaneidade de seus companheiros de tal forma que se policiavam para não exercerem sua função de liderança normativa, colaborando com o citado processo de perda da timidez”. Essa é uma demonstração de que a cooperação pode ser visualizada em diversos níveis dentro do *Role-playing Game*.

No RPG há personagens de diversas raças, origens e planetas, convivendo, interagindo e, sobretudo, apoiando um ao outro (PIRES, 2004, p. 115). Mesmo em RPGs mais voltados ao

combate e às guerras, é raro haver segmentação dos jogadores; os embates, comumente, são contra os personagens coadjuvantes, ou seja, os jogadores integram a mesma equipe. Se um dos objetivos da proposta pedagógica for o de auxiliar os alunos no reconhecimento do outro, a cooperação se apresenta como elemento integrante e fundamental nesse processo, pois é essencial a aproximação com o outro para identificá-lo e reconhecê-lo.

O encorajamento à cooperação está na base da maioria dos sistemas e das aventuras de RPG. Esta citação de Lourenço (2004, p. 47) mostra, de maneira bastante clara, o modo como os jogadores vão percebendo, ao longo do tempo, a imprescindibilidade de cooperar:

Eles [os alunos] começam a entender que é preciso escutar o outro, porque senão, por não escutar os outros, eles vão começar a arcar com um monte de conseqüências negativas no jogo. Se cada um quiser ir para um lado, todos vão se dar mal. [...] Portanto, eles precisam ficar juntos, precisam ter uma voz única. Precisam saber argumentar e saber aonde vão, qual caminho vão tomar, se é o da direita ou o da esquerda. E isso eles começam a perceber lá pelo terceiro dia de jogo. “Opa! Espera aí. Da última vez que a gente se separou, você morreu, esse aqui foi preso, o outro foi acusado de ladrão e quase foi enforcado. Graças a Deus chegou o outro ali e salvou a gente. Mas é melhor a gente não se separar, porque sempre que a gente se separa acontece algum problema, e aí o Mestre olha naquele livro de monstros para escolher um monstro para a gente enfrentar.”

Partindo dessas asserções, é possível encontrar o incentivo à cooperação no núcleo do *Role-playing Game*. Trata-se de uma das conjecturas que julgo mais relevantes à minha pesquisa: se, como propus, a cooperação encontra-se diretamente relacionada ao reconhecimento do outro, o fato de o *cooperar* ser necessário à progressão nas aventuras pode proporcionar um reconhecimento dos companheiros de jogo. Eis a alteridade em construção.

No *Role-playing Game*, embora seja um jogo em que há representação, muitas das ações realizadas pelos jogadores são mais do que apenas encenação: “O que se realiza no RPG não é algo similar à cooperação, mas sim a própria cooperação. Também não se realiza algo similar à interpretação de textos, e sim interpretações de textos legítimas” (DEMENCIANO COSTA, 2009, p. 08). Da mesma forma, o exercício da enunciação, de fato, acontece; não há simulação, mas a própria enunciação, a interlocução constante, a língua em uso.

De acordo com os pressupostos vigotskianos, o sujeito aprende pela interação. O RPG proporciona um exercício contínuo da linguagem, a qual é fundamental a esse processo. O aluno que apresentar dificuldade em enunciar, cooperar ou praticar qualquer outra ação necessária ao *Role-playing Game*, poderá exercitá-la e aprimorá-la nesse contato com os parceiros de jogo; a *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotsky fundamenta essa suposição.

Consoante Pires (2004), os alunos podem desenvolver sua proficiência enunciativa jogando RPG. Para a autora, isso é perceptível principalmente quando existe o cuidado com o outro, quando os alunos se oferecem para clarificar, por meio da transposição de enunciados, aquilo que o Mestre, após tentar explicar, não conseguiu fazer compreender.

O modo como Cupertino (2008) planejou oficinas de RPG com estudantes do Ensino Básico levou a uma divisão do jogo em momentos. Creio que a abordagem realizada pelo autor sirva como um modelo a ser experimentado. Após as partidas, ocorriam debates em relação às atitudes dos personagens durante o jogo e sobre o que determinou o sucesso ou o fracasso do grupo. A dinâmica, consoante Cupertino (Idem), levou cada jogador a querer conhecer o outro, tanto na realidade quanto na ficção. Para o autor, a forma como os personagens se unem, compartilhando os mesmos objetivos, na forma de uma sociedade, comprova a eficácia do trabalho em equipe.

Ainda de acordo com o autor, o constante diálogo em busca de soluções para os problemas encontrados nas aventuras acabou extrapolando os momentos de jogo. “Na ficção, a principal estratégia era dialogar com o seu parceiro de clã, tarefa que antes do [sic] jogo iniciar já estava em pleno processo no tênue limite entre jogadores e heróis” (CUPERTINO, 2008, p. 113).

Ouso dizer que a cooperação genuína – não aquela que busca apenas um interesse pessoal, mas o bem do grupo – tem sua origem na alteridade. Creio que só é possível cooperar depois de reconhecer o outro e interagir com ele. Se a cooperação é necessária à progressão no RPG, a constituição da alteridade pode ser propiciada por esse processo.

O próprio reunir-se para jogar em volta de uma mesa já é algo que pode potencializar a constituição da alteridade. Encontros são eventos rotineiros no RPG, entretanto, ainda há uma dificuldade por parte dos educadores em relação à criação de situações que oportunizem encontros legítimos, conforme indica Pires (2004, p. 108): “penso que só realizamos um verdadeiro encontro quando sou capaz de ver quem é o outro, e o outro é capaz de ver quem sou eu. Se, numa determinada passagem de pessoas por pessoas, isso não é reconhecido, não houve encontro”.

Ademais, sugiro que a aprendizagem planejada pedagogicamente faça parte da dinâmica do jogo num processo fluido que, embora perceptível, seja o mais “natural” possível, na medida em que constitui os meios para a consecução dos objetivos propostos (na aventura) e, em consequência, a diversão que os jogadores buscam. Assim sendo, sugiro que os objetivos educacionais possam ser alcançados pelo aluno enquanto este busca seus próprios objetivos no desenrolar do jogo. Mas, de que forma?

Em uma análise sobre RPG e formação de leitores, Rodrigues (2004, p. 172) faz uma interessante afirmação: “Não basta oferecer à criança livros em quantidade para que se promova a leitura em família. Serão leitores [...] aqueles que perceberem a leitura como elemento essencial ao ambiente em que vivem”. Traço, aqui, um paralelo com a problematização proposta pelo jogo. O *problema* posto pela aventura precisa se constituir problema para o jogador, não apenas para o educador que o propõe. Pode ser que algo, parecendo excelente do ponto de vista de quem propõe o projeto, não mobilize os alunos.

A matéria do *problema* surge nas palavras de Lourenço (2004, p. 38) quando afirma ser necessário encarregar os jogadores de uma tarefa que realmente os mova: “o segredo está no objetivo, na missão deles”. Sugiro, portanto, que objetivo pedagógico seja pensado para os jogadores, não para os personagens, de modo que as finalidades traçadas pelo educador para os alunos, entremeadas na proposta de jogo, configurem-se requisitos necessários para se cumprir os desígnios dos personagens.

A aventura precisa ter um objetivo. O mais importante da aventura é o objetivo. Se os personagens não tiverem por que alcançar o objetivo, eles não jogam, as pessoas não falam. Se o personagem não estiver amarrado à trama, se não estiver engajado na cena, se não tiver nada a fazer na cena, não há como ele participar dela. (LOURENÇO, 2004, p. 32).

– Qual é o seu objetivo?

– Ah, meu objetivo é salvar a princesa que foi seqüestrada pelo dragão. Ou eu salvo a princesa ou ela vai morrer nas garras do dragão. É importante, não é?

[...]

O garoto vai se sentir importante, vai fazer a diferença nessa brincadeira, se ele tiver de salvar o mundo, salvar alguém... Enfim, são grandes aventuras, grandes motivações: recuperar um objeto perdido, achar um tesouro. Esse é o tipo de motivação importante para uma criança numa brincadeira. (Ibid., p. 38-39).

Assim, se o aluno “comprar” a ideia do professor, tudo indica que seu desejo de participar do jogo será muito maior. Propor um objetivo que instigue os alunos parece ser um dos modos mais efetivos de trazê-los para a proposta pedagógica e gerar seu envolvimento (PAVÃO, 2000; LOURENÇO, 2004; DEMENCIANO COSTA, 2009).

Pires (2004) não vê o RPG como um *método*, mas como uma *ferramenta*. Não deve ser algo forçado: os alunos precisam participar das propostas apenas se assim o desejarem, logo, cabe ao professor provocar esse desejo. De acordo com a autora, nenhum jogo deve ser obrigatório. Se o objetivo do jogo é divertir os participantes, que diversão há em ser obrigado a fazer algo?

Muitos dos autores consultados nesta pesquisa apontaram benefícios do uso do RPG em sala de aula. É possível verificar vários desses pontos de vista ao longo desta dissertação. Mas é necessário atentar para alguns detalhes, visto que, se o RPG “for empregado de maneira inadequada, pode resultar em problemas que vão desde o vício ao confinamento em grupos específicos limitados a relacionamentos intragrupais” (SALDANHA; BATISTA, 2009, p. 715).

Grande parte dos relatos encontrados nas obras consultadas – e minha experiência, inclusive – diz respeito ao uso do RPG usado pedagogicamente por meio de oficinas extracurriculares. Apenas os alunos interessados em jogar participam delas. Assim, oficinas de RPG configuram uma abordagem possível para o jogo com os alunos.

Acredito, que, para trabalhar com um grande número de alunos, dividi-los em grupos menores possa facilitar a execução da proposta pedagógica. Em minha experiência com alunos do Ensino Médio, atuei como Mestre em todas as partidas, dividi duas turmas em pequenos grupos e programei vários momentos de jogo. Os alunos foram bastante participativos e, após o encerramento do período das oficinas, passaram a jogar RPG por conta própria. Um resultado satisfatório, na minha opinião.

À vista disso, penso que seja possível realizar uma aplicação semelhante ao designar grupos em que os alunos sejam tanto jogadores quanto Mestres. Dessa maneira é possível atender a uma grande turma em um espaço bastante limitado de tempo.

Pode ocorrer, também, de não haver material de regras suficiente para todos os participantes. A experiência que tive com os alunos do Ensino Médio pode dar algumas pistas para solucionar esse problema. Durante as oficinas, criei um resumo das regras, um documento contendo somente aquilo que era indispensável. No decorrer das oficinas, alguns dos meus alunos atuaram como propagadores das regras, auxiliando os colegas que tinham dúvidas. Destarte, o apoio de jogadores mais experientes parece ser uma das soluções mais favoráveis ante o entrave que pode se tornar a compreensão ou acesso às regras.

No que diz respeito à seleção da temática, creio que possui um impacto que vai além da ambientação do jogo, costuma desencadear, no mínimo, pesquisas sobre sociedade e cultura no sentido de apoiar a imaginação dos jogadores. “É comum a pesquisa de itens, como indumentárias, armas, costumes, magias nas rodas de RPG. É comum também a reutilização de imagens, temas, tramas a partir da realidade cotidiana, de obras da cultura de massa e ‘novidades’ científicas” (RODRIGUES, 2004, p. 161). Aqui está mais um ponto de convergência entre RPG e cultura. Dada a importância da cultura no desenvolvimento humano (Cf. VYGOTSKY, 1990), a escolha do tema do jogo poderá, também, gerar uma maior

interação cultural dos jogadores. Nesse sentido, acredito que, embora a escolha de um tema possa ser aleatória, o mérito cultural se apresenta como um critério relevante.

Algumas sugestões de ambientação costumeiras em RPG: medieval fantástico, viagem espacial, faroeste, piratas, vampiros, lobisomens, super-heróis, período pós-apocalíptico. Também é frequente a combinação de diferentes estilos, de modo a criar algo bastante específico e inusitado como seria, por exemplo, “cavaleiros espaciais”.

Cabe ao educador conhecer suficientemente seus alunos/educandos de forma a encontrar um tema apropriado ao grupo. Para auxiliar no processo de escolha de uma temática, bem como na construção de aventuras, elaborei uma lista (Apêndice B) com sugestões de temas para aventuras de RPG.

O enredo pode trabalhar em favor do objetivo pedagógico proposto. Conforme apontam Cook, Tweet e Williams (2004b), existem algumas variedades de enredo e dinâmica de jogo, que vão desde partidas voltadas somente ao combate até histórias em que ocorrem apenas manobras políticas. Penso que a proposta pedagógica apresente resultados mais satisfatórios caso o enredo penda mais para este último, devido ao fato de a interpretação dos personagens possuir uma relevância maior, priorizando, assim, a enunciação. Os autores explicam esse modo de conduzir o jogo com um exemplo:

A Cidade [...] está ameaçada por uma revolta política. Os PJs [personagens dos jogadores] precisam convencer os membros do conselho governante a resolver suas diferenças, mas apenas serão capazes de fazê-lo depois que chegarem a um acordo sobre suas próprias perspectivas e planos conflitantes. Esse estilo de jogo é denso, complexo e desafiador. O foco não está no combate, mas nos diálogos, no desenvolvimento de personalidades bem estruturadas e na interação dos personagens. [...] Espere longas divagações sobre as ações executadas pelos personagens e suas motivações exatas. Comprar cordas e provisões no armazém pode ser tão importante quanto lutar [...] Algumas vezes, um personagem tomará decisões contrárias ao bom senso do seu jogador, porque “isso é o que o personagem faria”. Nesse estilo de jogo, as aventuras tratam principalmente de negociações, manobras políticas e interação entre os personagens. Os jogadores discutem a “história” que estão criando em conjunto. (COOK; TWEET; WILLIAMS, 2004b, p. 08).

Na mesma perspectiva, porém, os autores sugerem que a maneira mais divertida de jogar RPG é aquela em que há um equilíbrio entre os enfrentamentos e a interpretação dos personagens.

Cook, Tweet e Williams (2004b, p. 44-45) indicam algumas características comumente presentes em aventuras de RPG: *decisões, encontros variados, eventos emocionantes, jogadores como protagonistas e encontros que favoreçam as qualidades dos personagens dos jogadores*. Consoante os autores, detalho cada uma delas.

As *decisões* são momentos em que os personagens têm de deliberar acerca de eventos que impactarão o restante da jornada. Optar por ficar e ajudar alguém necessitado, sabendo que isso os impedirá de chegar à fortaleza do inimigo antes que seja declarada uma guerra, é um dos exemplos de decisões características de uma aventura bem elaborada.

Encontros variados são experiências de todos os tipos, como atacar um inimigo, defender um castelo, participar de um debate sobre o futuro dos personagens, investigar pistas de alguém desaparecido. Eles são fundamentais, pois essa pluralidade resulta na construção de uma história com elementos diversificados e que auxiliam a manter a narrativa em movimento.

Assim como na literatura e nos filmes, *eventos emocionantes* geralmente provocam tensão, que deve variar de acordo com os momentos e com as situações correntes. Trata-se de uma característica responsável por manter a atenção do jogador, ao invés de enfastiá-lo.

Jogadores como protagonistas é um elemento, apontado pelos autores (2004b), que consiste em evitar que os personagens coadjuvantes, controlados pelo Mestre, sejam os responsáveis pelos feitos mais heroicos. Quando os coadjuvantes “roubam a cena”, os jogadores ficam frustrados.

Há, por fim, *encontros que favoreçam as qualidades dos personagens dos jogadores*. Isso significa dar oportunidade aos jogadores de explorarem o potencial dos seus personagens, incentivando-os a serem criativos. Sendo assim, em vez de frustrar suas tentativas de progressão – nas palavras dos autores, “todos devem ter a sua chance de brilhar” (COOK; TWEET; WILLIAMS, 2004b, p. 45).

Ao término dessas considerações sobre uso do RPG em aula, passo a esclarecer alguns princípios que possam ter ficado um pouco nebulosos. Empreendo, portanto, na próxima seção, uma retomada de todas as investigações realizadas nesta pesquisa sobre *Role-playing Game*, em forma de resumo, e trago algumas discussões que julgo pertinentes.

3.3.3 Resumo da proposta e discussão

Após realizadas as discussões que dizem respeito ao uso pedagógico do RPG para a qualificação da enunciação e potencialização da constituição da alteridade, dedico esta seção ao resumo de toda a proposta construída. Meu objetivo é retomar os principais tópicos, de maneira sucinta, e tecer algumas considerações a respeito de cada um.

Elaborei, no Quadro 2, um apanhado do que foi discutido ao longo deste capítulo, de modo a tornar mais clara a proposta desta pesquisa. Ressalto, novamente, que são apenas

sugestões, ficando a cargo do educador que pretende utilizar pedagogicamente o RPG realizar as adequações necessárias ao contexto de uso.

Quadro 2 – Sugestões para o uso pedagógico do RPG na constituição da alteridade

Sistema de RPG	Sistema que privilegie a narração. Se isso não for possível, utilizar um sistema adaptável e, por meio da história desenvolvida, priorizar a narração e a interpretação dos personagens.
Proposta de jogo	Os objetivos pedagógicos precisam ser atingidos durante o processo de desenvolvimento do jogo, e, não, como sendo os próprios objetivos dos personagens. Enfatizar a enunciação, o reconhecimento do outro e a cooperação.
Mestre	Narrador e árbitro. Precisa conhecer as regras do jogo e é responsável por manter as partidas dentro da proposta pedagógica tencionada.
Temática e enredo	Qualquer tema que seja confortável/acessível para todos os participantes, evitando conflitar com assuntos delicados como religião. O tema e o enredo devem ser adequados à faixa etária dos jogadores.
Qualificação das situações enunciativas e da alteridade	Toda a proposta de jogo deve priorizar a narração e a cooperação. A criação e a interpretação do personagem precisa estar mais suscetível ao jogador do que ao sistema e às rolagens de dados.
Restrições ao uso do RPG em sala de aula	Alguns cuidados, como não obrigar os alunos a jogarem, evitar o uso excessivo para não causar vício, adequar o jogo à quantidade de alunos e escolher uma temática adequada aos jogadores.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme mencionei, utilizar o *Role-playing Game* como uma proposta de potencializar o processo de enunciação não exclui a possibilidade de explorar, nas mesmas partidas, outras finalidades pedagógicas. Isso demonstra que o RPG pode ser uma ferramenta polivalente e versátil no processo educacional.

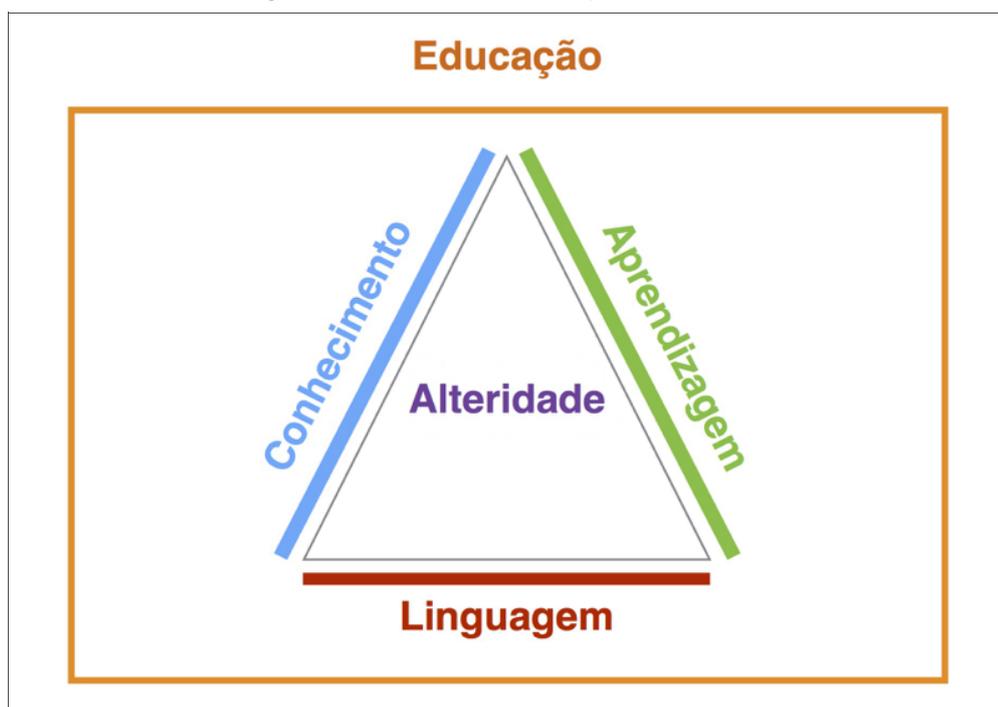
Para o trabalho com um grande número de alunos, sugiro a divisão em grupos de 5 ou 6 jogadores, uma quantidade ideal para partidas de RPG. Para evitar demasiada segmentação e, inclusive, alguns dos problemas levantados no tópico anterior referentes ao confinamento em grupos específicos, pode-se, ao longo do tempo, reorganizar os grupos, transferindo alunos de um a outro, de modo que todos possam ter contato com todos. Se o professor não puder atuar como Mestre ou orientador de todos os grupos, sugiro delegar alguns Mestres. Podem ser outros professores, educadores ou alunos que se disponham ao ofício.

À vista de todas as discussões realizadas, trago uma pergunta fundamental, tencionando respondê-la: *como é possível utilizar as situações enunciativas proporcionadas pelo RPG no apoio à constituição da alteridade por parte dos alunos?* A resposta parecer ser a imprescindibilidade de cooperação pressuposta pelo jogo.

É esse compreender que *todos ganham* ou, então, *todos perdem* que pode levar os indivíduos a perceberem a necessidade da interdependência e do valor que ela adquire em uma sociedade cada vez mais individualista. É como aponta Delors (1998): a capacidade de desenvolver projetos em comum é uma das necessidades dos cidadãos do século XXI.

A linguagem está na base de todo esse processo. A alteridade apresenta-se como uma das etapas que o sujeito percorre até à cooperação. Creio que, ao tentar resumir toda esta pesquisa em uma imagem, ela poderia assumir a forma da Figura 10: um processo, compreendido pela educação, no qual a linguagem forma a base e, sobre ela, apoiam-se conhecimento e aprendizagem. A união desses fatores representa um alicerce para a constituição da alteridade e o reconhecimento da interdependência pessoal.

Figura 10 – Sistema de Constituição da Alteridade



Fonte: Elaborada pelo autor.

Reitero, em conformidade com o que foi discutido ao longo do trabalho, que é papel da educação contribuir na formação integral do indivíduo. Delors (1998) afirma que, compreendendo o mundo e os outros, podemos nos conhecer e nos entender melhor. Nessa

perspectiva, confio que o *Role-playing Game* possa auxiliar nessa tarefa, uma vez que possui as características necessárias para proporcionar a interação com inúmeros elementos substanciais ao desenvolvimento do ser humano: a linguagem, a cultura e, sobretudo, o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta etapa, após ter lido e relido o texto desta dissertação, percebo o quanto amadureci e o quanto aprendi. Comecei a percorrer um caminho em busca de uma resposta e chego, ao final desta pesquisa, com muito mais perguntas do que quando iniciei. Essas novas perguntas, assim como aquela que deu início a todo esse processo, também me movem e pretendo empreender novas investigações procurando respondê-las.

Tencionando verificar se as situações enunciativas, proporcionadas pelo RPG, podem apoiar os estudantes na constituição da *alteridade* e, em caso positivo, de que forma isso pode ser explorado, iniciei esta investigação. Para empreender tal jornada, esta pesquisa assumiu um formato multidisciplinar, em que busquei compreender algumas questões como as bases da educação e como a língua permite aos indivíduos se relacionarem e se constituírem.

Se o RPG pode auxiliar os alunos a instituírem o outro diante de si, esse tipo de jogo acaba se habilitando como uma ferramenta que pode apoiar na consecução de um fim pedagógico, uma das responsabilidades da escola: ensinar a viver com os outros. Esse abrir-se à alteridade é, conforme apontou Delors (1998), muito necessário aos cidadãos do século XXI.

Em uma sociedade cada vez mais individualista, creio que iniciativas que visem ao reconhecimento do outro e ao encorajamento à cooperação são dignas de crédito, ainda mais quando se trata do âmbito educacional, haja vista que educação possui um papel essencial na formação integral do indivíduo. Durante a pesquisa, percebi que a cooperação e a alteridade estão intimamente ligadas, e o RPG permite o exercício de ambas.

Alias, o *Role-playing Game* é um tipo de jogo tão rico e tão cheio de possibilidades que a abordagem que propus, aqui, pode ser complementada por outras propostas pedagógicas ou pode ser anexada a uma proposta que já esteja em andamento. Várias das obras consultadas durante o desenvolvimento desta pesquisa versam sobre o uso do RPG em sala de aula e podem ser utilizadas na elaboração de uma proposta educacional.

Estou ciente de que a questão da alteridade é muito mais ampla e complexa do que as reflexões que consegui expor neste trabalho. Acredito, contudo, que o espaço proporcionado pelo jogo, favorável ao contato com o outro, ao exercício da linguagem e à prática da cooperação, já é elemento suficiente para me fazer defender o *Role-playing Game* como recurso pedagógico.

Ao propor o *Sistema Enunciativo do RPG*, no terceiro capítulo, procurei identificar como se estabelecem as interações enunciativas durante as partidas. Dessa forma, pude

visualizar com maior clareza as conexões entre os jogadores: um complexo processo dialógico que põe, frente a frente, jogadores no justo limiar entre os indivíduos e os personagens que interpretam. Ao examinar o RPG por esse ponto de vista, percebi a alteridade permeando todas as instâncias do jogo: no reconhecimento da individualidade perante o grupo, na dualidade jogador-personagem, no uso da linguagem para a realização de situações enunciativas, na cooperação necessária ao êxito.

Dito isso, retomo meu problema de pesquisa: *de que forma, no âmbito escolar, as situações enunciativas do RPG podem contribuir na constituição da alteridade por parte de alunos, seja da Educação Básica ou Superior?* Creio que, após todos os argumentos apresentados nesta investigação, uma hipótese adequada poderia ser: privilegiando a narração dos jogadores e propiciando a eles cooperarem de modo que tenham subsídios para compreenderem suas diferenças e poderem trabalhar em projetos com objetivos comuns. As situações enunciativas, permitindo o estabelecimento de relações interpessoais durante o jogo, aliadas à necessidade de cooperação inerente ao jogo, parecem potencializar a constituição da alteridade por parte dos jogadores. Porém, muito mais precisa ser investigado nessa área para se compreender melhor o tema.

À luz de todas essas discussões, considero que mais um passo foi dado no sentido de compreender as potencialidades pedagógicas do RPG. Em vista disso e tendo por base as conjecturas ora elaboradas, vejo como possíveis alguns caminhos adiante. Existem questões que me inquietaram durante a realização deste trabalho e acredito que algumas delas podem se constituir objeto de estudo para futuras investigações, como as que seguem:

- a) averiguar um número maior de sistemas de RPG e verificar se e como podem ser utilizados para potencializar a constituição da alteridade;
- b) desenvolver um sistema de RPG, com temática genérica e regras simples, possuindo como característica predominante a priorização das situações enunciativas;
- c) examinar a relação de alteridade dos Mestres com o grupo de jogadores;

Após mencionar esses possíveis caminhos, fico perguntando-me se talvez o *Role-playing Game* não tenha ainda muitas outras potencialidades a serem exploradas. Pretendo, o mais breve possível, iniciar novas investigações nesse sentido.

Finalmente, unindo duas paixões – educar e jogar – pretendo prosseguir em minha trajetória de pesquisador, procurando compreender dificuldades que existem na sociedade e

tentando contribuir, da melhor forma possível, para, ao menos, amenizá-las. Creio que esse é o papel de um verdadeiro educador: perceber as dificuldades que os outros enfrentam e ajudá-los a superá-las – afinal, colocar-se no lugar do outro é empatia que deriva da constituição da alteridade, não é?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ACHILLI, Justin; et al. **Vampiro: a máscara**. São Paulo: Devir, 1999.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **Tópicos; Dos argumentos sofísticos; Metafísica: livro I e livro II; Ética a Nicômaco; Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores)

AZEVEDO, Tânia M. de; ROWELL, Vania M. **Problematização e ensino de língua materna**. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). O professor, a escola e a educação. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 211-230.

AZEVEDO, Tânia M. de. **Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões**. Desenredo (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo) - v. 6 - n. 2 - jul./dez. 2010. p. 198-214.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Problemas e Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BRIDGES, Bill; CHILLOT, Rick; CLIFFE, Ken; LEE, Mike. **O mundo das trevas: livro de regras do sistema Storytelling**. São Paulo: Devir, 2006.

CASSARO, Marcelo. **Manual 3D&T Alpha**. Porto Alegre: Jambô, 2015.

_____. **Tormenta RPG: edição revisada**. Porto Alegre: Jambô, 2013.

COOK, Monte; TWEET, Jonathan; WILLIAMS, Skip. **Dungeons and Dragons: Livro do Jogador: Livro de Regras Básicas I V.3.5**. São Paulo: Devir, 2004a.

COOK, Monte; TWEET, Jonathan; WILLIAMS, Skip. **Dungeons and Dragons: Livro do Mestre: Livro de Regras Básicas II V.3.5**. São Paulo: Devir, 2004b.

CORDERO, Nestor-Luis. **Du non-être à l'autre. La découverte de l'altérité dans le Sophiste de Platon**. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 2005. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-philosophique-2005-2-page-175.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CUPERTINO, Edson R. **Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria**. 2008. 132 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMENCIANO COSTA, Leandro. **O que os jogos de entretenimento têm que os jogos com fins pedagógicos não têm**. In: VIII Simpósio Brasileiro de Jogos para Computador e Entretenimento Digital, 2009, Rio de Janeiro. Anais do Simpósio Brasileiro de Jogos para Computador e Entretenimento Digital, 2009.

DUCROT, Oswald. **Prefácio**. In: VOGT, Carlos. O intervalo semântico: (contribuição para uma teoria semântica argumentativa). 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Unicamp, 2009. p. 9-19.

FERREIRA-COSTA, Rodney Q. et al. **O Uso do RPG na Escola como Possível Auxiliar Pedagógico**. In: Sheila Zambello de Pinho; José Roberto Corrêa Saglietti. (Org.). Núcleo de Ensino da Unesp: Artigos de 2005. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007, v. 1, p. 767-776.

FLORES, Valdir do N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do N. et al. (Org.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FRIAS, Eduardo R. **Jogo das Representações e Formação da Moral Autônoma**. 2009. 109 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ILIEVA, Angelina. **Cultural Languages of Role-Playing**. *International Journal of Role-Playing*, Utrecht, v. 4, set. 2013. Disponível em: <<http://ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue4/IJRPissue4.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

JACKSON, Steve. **GURPS: módulo básico**. 2. ed. São Paulo: Devir, 1994.

JUNGES, Tiago. **Mighty Blade: manual básico**. 2. ed. Porto Alegre: Coisinha Verde, 2012.

KENSON, Steve. **Mutantes & Malfeitores**. 2. ed. Porto Alegre: Jambô, 2008.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

LOURENÇO, Carlos E. **Anatomia de uma aventura de RPG: o processo de criação passo a passo**. In: Anais do I Simpósio RPG & Educação. São Paulo: Devir, 2004.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do quadro**. São Paulo: A. Marcatto, 1996.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Games (RPG)**. São Paulo: Devir, 2000.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

_____. **Filosofia e método em Platão.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. **Platão & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** 8. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

_____. **Uma introdução à filosofia.** Caxias do Sul: Educs, 2014.

PIRES, Laís H. G. **RPG: uma construção interdisciplinar do conhecimento.** In: Anais do I Simpósio RPG & Educação. São Paulo: Devir. 2004.

PLATÃO. **A república.** 2. ed. São Paulo: Escala, 2007. (Coleção grandes obras do pensamento universal)

_____. **Sofista.** In: Diálogos; O banquete; Fédon; Sofista; Político. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

_____. **Mênnon.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.

PORTILLO, Rafael. **A verdade sobre os crimes relacionados ao RPG.** 2009. Disponível em: <<http://raopo.com.br/crimes-rpg/>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROCHA, Newton. **Sistema +2d6.** Disponível em: <<https://newtonrocha.wordpress.com/sistema-de-rpg-2d6/>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SALDANHA, Ana A. W.; BATISTA, José R. M. **A Concepção do Role-Playing Game (RPG) em jogadores sistemáticos.** In: *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 29, p. 700-717, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral.** 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Escritos de Lingüística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHWALB, Robert. **Guerra dos tronos RPG.** Porto Alegre: Jambô, 2013.

TAGMAR. **Tagmar 2.** Disponível em: <<http://www.tagmar2.com.br/downloads>>. Acesso em: 23. abr. 2016.

TOLKIEN, John R. R. **O Senhor dos Anéis: primeira parte: a sociedade do anel.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** 2. ed. Madrid: Akal, 1990.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE A – EXEMPLO DE UMA PARTIDA DE RPG

As partidas de RPG costumam seguir um padrão. O Mestre descreve a cena, os jogadores interagem com o ambiente, o Mestre informa o que acontece, os jogadores voltam a interagir e assim a partida vai se desenrolando.

Nas próximas linhas encontra-se uma adaptação de um exemplo de jogo descrito no *Livro do Mestre*³³ de *Dungeons & Dragons 3.5*. O objetivo é demonstrar de que forma uma partida de RPG acontece.

O Mestre guia quatro jogadores em sua primeira aventura. Os jogadores interpretam Tordek (um guerreiro anão), Mialee (uma maga elfa), Jozan (um clérigo humano) e Lidda (uma ladina halfling). Estes aventureiros estão explorando as ruínas de um monastério abandonado em busca de pedras preciosas que, segundo rumores, estão lá escondidas.

Depois de muito caminhar pelo local, os aventureiros encontram uma escadaria, repleta de destroços, que leva ao subterrâneo.

PJ³⁴ (Tordek): Vamos dar mais uma examinada nessas ruínas.

Mestre: [fazendo algumas jogadas em segredo, embora saiba que não há nada para ser encontrado nas ruínas.] Vocês não encontram nada. O que vão fazer agora?

PJ (Jozan): Vamos descer!

PJ (Lidda): Vamos acender uma tocha primeiro.

Mestre: Ótimo. Mas antes eu preciso saber a ordem de descida do grupo.

Neste momento, os jogadores distribuem suas miniaturas no tabuleiro, demonstrando a ordem que desejam caminhar. Caso não possuíssem miniaturas, bastaria escrever em um papel a ordem de marcha escolhida.

Mestre: Vocês vão descendo a escada. Cerca de dez metros. No final da escadaria, podem enxergar um espaço aberto.

PJ (Tordek): Eu entro e olho ao redor.

PJ (Jozan): Eu entro, em seguida, com a tocha.

³³ Cook, Tweet e Williams (2004b, p. 08).

³⁴ Personagem do Jogador.

Mestre: Vocês estão em uma sala de aproximadamente 9 metros quadrados. Existem passagens nos lados leste e norte. Vocês percebem que a escada que desceram está na parede sul.

PJ (Lidda): O que mais nós vemos?

Mestre: O chão é áspero e úmido. O teto parece estar sustentado por grandes colunas de pedra. É difícil enxergar, pois é muito escuro, mas é possível perceber um amontoado de lixo no centro da sala. Também é difícil determinar a altura da sala, devido ao amontoado de teias de aranha.

Depois de uma breve discussão para criarem um plano de ação, cada jogador anuncia a ação de seu personagem. Tordek observa uma das passagens, Mialee investiga o lixo no centro da sala, Jozan vasculha a sala e Lidda inspeciona a outra passagem. Os jogadores posicionam suas figuras sobre um mapa que o Mestre rabiscou em um papel.

Como ninguém prestou atenção nas teias de aranha, o Mestre nem se preocupa em fazer testes de *Observar* para alguém perceber as aranhas.

Mestre: Enquanto vocês vasculham a sala, Mialee sente alguma coisa pousar em seu ombro. É peludo e está se movendo para o seu pescoço.

PJ (Mialee): Eca! O que é?

PJ (Tordek): Se eu escutar o grito, me viro e saio correndo na direção dela!

Mestre: Calma! Mialee, jogue sua iniciativa.

Neste momento, a jogadora de Mialee rola um dado de 20 faces.

PJ (Mialee): Tirei 19!

Mestre: Você percebe que é uma aranha que está tentando picar o seu pescoço.

PJ (Mialee): Eu arranco ela do meu pescoço e jogo no chão.

Mestre: Sua ação gera um ataque de oportunidade. Role mais um dado.

Mestre e jogadora rolam dados. O valor do Mestre é maior, portanto, o inimigo pode atacar antes.

Mestre: Seu pescoço foi picado! Mas você conseguiu se livrar da aranha. Agora deve fazer um teste de *Fortitude* para tentar resistir ao veneno.

PJ (Mialee): Logo *Fortitude*? Meu atributo mais baixo!

A jogadora rola os dados e consegue valores suficientes para resistir.

Mestre: Você pisa na aranha, mas ela começa a fugir.

PJ (Jozan): Eu corro na direção dela e a esmago com minha maça. Olha, um 20! É o suficiente?

Mestre: Boa jogada! Você consegue acertar a aranha. Jogue os dados para definir o dano.

O jogador lança os dados, empolgado.

PJ (Jozan): Consegui 16. Serve?

Mestre: Tudo certo. O golpe poderoso esmaga a aranha e ela não é mais um problema. Todos no grupo comemoram.

PJ (Tordek): Muito bem! Acho que é hora de continuarmos a exploração.

Mestre: Antes de mais nada, Mialeee precisa fazer mais um teste de Fortitude para ver se não há nenhum efeito colateral da picada da aranha.

PJ (Mialeee): Ai, ai, ai... Vamos lá.

A jogadora lança os dados.

PJ (Mialeee): 17! Deu certo?

Mestre: Tudo certo. Você se sente bem. Podem continuar normalmente.

Os jogadores se reúnem e discutem o que farão. Por fim, todos decidem seguir para a passagem no lado norte.

Mestre: Vocês vão caminhando pelo corredor escuro. Após uns vinte metros, o corredor dobra para o lado leste. Ao chegar na esquina, vocês percebem uma porta grande, de pedra, totalmente talhada à mão, com desenhos de dragões. No centro da porta há uma pedra que brilha com uma luz muito forte. Abaixo da pedra pode-se observar escritas em runas élficas.

PJ (Mialeee): Eu sou uma elfa! Posso decifrar a escrita.

Mestre: As runas dizem o seguinte: “O que é mais poderoso que a morte? O que é mais poderoso do que a morte é aquilo que os mortos comem e que se os vivos comerem, eles morrem. O que é mais poderoso que a morte?”

Os jogadores se entreolham um pouco confusos.

PJ (Jozan): [Sussurrando] O que é mais poderoso que a morte...?

PJ (Tordek): Vamos virar as costas e vamos embora.

PJ (Lidda): Não! Deve existir uma solução. Fiquei com vontade de descobrir o que há por trás dessa porta.

PJ (Jozan): Carne humana!

PJ (Mialeee): O quê?

PJ (Jozan): Os mortos comem carne humana.

PJ (Lidda): Esses são os mortos-vivos. Mortos não comem nada, eles estão mortos!

PJ (Mialeee): É isso! Nada!

PJ (Lidda): Como assim?

PJ (Miale): Mortos comem nada! E se os vivos comerem nada, morrerão!

PJ (Lidda): Excelente!

PJ (Miale): Eu encosto na pedra que existe na porta e digo “nada”!

Mestre: Tudo igual. Nada acontece.

PJ (Lidda): O enigma está escrito em élfico. Tenta falar na sua língua!

PJ (Miale): Boa ideia! Encosto novamente na pedra e digo “nada”, mas dessa vez na língua élfica.

Mestre: Vocês escutam um grande barulho!

PJ (Tordek): Eu saco meu machado!

Mestre: A porta treme e abre-se um pouco. De dentro vem uma iluminação muito forte que passa pela fresta.

PJ (Tordek): Eu vou na frente. Empurro a porta devagar até abri-la.

Mestre: Ao abrir totalmente a porta, vocês enxergam um grande saguão. O chão está limpo, como se o local fosse habitado e cuidado todos os dias. No centro da sala, existe uma espécie de rio e é possível identificar, ao fundo, uma grande escadaria. No meio do rio há uma estátua de ouro na forma de um homem com uma lança na mão direita. Em sua outra mão está uma pedra, parecida com um cristal, que possui um brilho muito, muito forte. O que vocês fazem?

E assim o jogo segue.

APÊNDICE B – SUGESTÕES DE ENREDO PARA AVENTURAS

Elaborei este apêndice tendo em mente o professor que precisa trabalhar pela primeira vez com RPG ou aqueles que, por já terem trabalhado demais com isso, acabaram ficando sem ideias.

Abaixo, segue uma lista com 15 sugestões de temas para serem explorados em aventuras de RPG. Tomei o máximo cuidado para escolher temas genéricos o suficiente para poderem ser explorados pelo maior número de propostas de jogo.

De qualquer forma, desejo que a lista possa ser útil. Nem que seja apenas para colher algumas ideias e adaptá-las. Bons jogos e boas aprendizagens!

- 1) a princesa do reino foi sequestrada;
- 2) a cidade está sendo constantemente saqueada por bandidos mascarados;
- 3) os personagens ouviram falar que uma joia muito rara está perdida no fundo do mar;
- 4) um supervilão, muito poderoso, está destruindo toda a cidade;
- 5) um mágico está viajando por várias cidades e roubando moedas de ouro;
- 6) uma estranha neblina cobre toda a cidade e ninguém sabe o que é;
- 7) os personagens são contratados por um grande mercador para resgatarem um tesouro perdido nas montanhas;
- 8) quando um navio de suprimentos precisa atravessar os mares, os personagens são chamados para protegê-lo dos piratas;
- 9) por causa de uma viagem no tempo, os personagens vão parar em outras épocas e se encontram com grandes nomes da arte, da ciência etc.;
- 10) uma organização secreta pretende envenenar toda a água da cidade;
- 11) um vilão finge ser um herói para participar do grupo dos personagens;
- 12) uma cidade inteira sumiu sem deixar vestígios;
- 13) um grande incêndio começou em uma floresta distante e, pouco a pouco, se aproxima de uma metrópole;
- 14) os personagens descobrem que o prefeito da cidade é, na verdade, um impostor;
- 15) artefatos raríssimos foram roubados de um museu importante.