



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Gustavo Koiti Yoshimura

RPG Humanista:
uma proposta de diálogo entre a aprendizagem centrada no estudante e os
roleplaying games

São José do Rio Preto
2020

Gustavo Koiti Yoshimura

RPG Humanista:
uma proposta de diálogo entre a aprendizagem centrada no estudante e os
roleplaying games

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Bizarria Gibin

São José do Rio Preto
2020

Y65r

Yoshimura, Gustavo Koiti

RPG Humanista : uma proposta de diálogo entre a aprendizagem centrada no estudante e os roleplaying games / Gustavo Koiti

Yoshimura. -- São José do Rio Preto, 2020

228 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientador: Gustavo Bizarria Gibin

1. Ciência Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Educação humanística. 4. Professores de ciência. 5. Jogos de fantasia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Gustavo Koiti Yoshimura

RPG Humanista:
uma proposta de diálogo entre a aprendizagem centrada no estudante e os
role-playing games

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Gustavo Bizarria Gibin
UNESP – Campus de Presidente Prudente
Orientador

Prof. Dr. Jackson Gois da Silva
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Prof. Dra. Maria das Graças Cleophas Porto
UNILA – Campus de Foz do Iguaçu

Presidente Prudente
21 de agosto de 2020

Àqueles que sempre estiveram ao meu lado.

Uma suave luz ofusca sua visão e o mundo ao seu redor começa a turvar. Objetos familiares se tornam não mais que sombras discerníveis antes que mesmo essas desapareçam de sua visão. Mas isso não inspira medo, como você esperaria. Em vez disso, você sente os fardos da vida adulta escapar de sua mente e tudo o que resta é luz e amor e felicidade infantil. Conforme o mundo entra em foco mais uma vez, você vê raios de luz dançando através de um imponente labirinto de bambu que forma uma densa floresta verde ao seu redor. Pássaros dançam através da abóbada folheada e pequenos animais correm pela beirada da trilha de terra em que você se encontra. Dois pequenos esquilos conversam entre si no caminho à sua frente e você não consegue deixar de se entreter. Quando os esquilos resolvem seus problemas e dali fogem, uma criatura de brilhante amarelo revoando através do bambu chama sua atenção. O que é isto? Para onde vai? É grande demais para ser uma borboleta e não se assemelha com nenhum pássaro que já tenha visto. Conforme você o assiste, a criatura amarela voa próximo, pousando graciosamente em uma folha. Observando mais de perto, você percebe ser um grou de origami, dobrado habilmente de papel de arroz amarelado. Ele te encara, quase pensativa, por um momento, antes de pular de seu poleiro para pousar em seu ombro, gentilmente beliscando sua bochecha. Olhando fixamente a esta criatura enigmática, você percebe letras escritas espreitando por debaixo das asas delicadas e os arrojados caracteres ao longo de sua lateral leem: "sua aventura começa agora".

JARZABSKI; HENSLEY (2015, p. 2, tradução nossa)

RESUMO

Com a crescente busca por abordagens alternativas à Tradicional, a Abordagem Humanista de Carl Rogers, conhecida como Aprendizagem Centrada no Estudante, apresenta uma visão diferenciada referente ao processo de aprendizagem, e considera a totalidade do indivíduo na aquisição de conhecimento: sua cognição, suas experiências, seus sentimentos e desejos. Os *Role Playing Games*, comumente conhecidos por RPG, possuem características semelhantes ao Humanismo rogeriano, uma vez que tal jogo não se baseia apenas em habilidades mentais dos jogadores, mas também envolve outras facetas de sua humanidade durante sua interpretação e interação com personagens e história. No intuito de utilizar o RPG como uma ferramenta para uma aprendizagem humanista, buscou-se a opinião de professores e pesquisadores do Ensino de Ciências quanto a validade desta proposta, além de elaborar Narrativas, como são chamadas as histórias nos quais os jogadores interpretam seus personagens, estruturalmente coesas, i.e., que os conteúdos específicos estejam entremeados na história, de forma que não seja necessária a interrupção desta para a exposição de teoria. Para este fim, objetivou-se criar um Sistema de regras de RPG e algumas Narrativas investigativas, aplicados com dois grupos diferentes: um de jogadores experientes, para testar as regras elaboradas, e o já citado grupo de profissionais da área do Ensino. Optou-se pela técnica de Grupo Focal para a coleta de dados e Análise de Discurso para a análise dos dados coletados. Como resultados, pode-se observar a coesão narrativa inicialmente proposta, onde não apenas o tópico específico de Química inicialmente considerado estava presente, mas também tópicos de outras disciplinas, tais como Direito e Ecologia, surgiram durante o desenvolvimento da Narrativa pelos jogadores e sem que houvesse a necessidade de interromper o jogo para realizar uma exposição teórica sobre o assunto tema do jogo. Além de conteúdos específicos, também foi notável a presença de diversas situações nas quais os jogadores puderam utilizar e aprimorar suas habilidades de interação social, tais como argumentação e tomada de decisões. Após uma análise minuciosa da sessão de jogo, os profissionais do Ensino demonstraram interesse na proposta, entretanto apontaram a resistência de participação e a dificuldade em interpretar um personagem como possíveis limitações da proposta.

Palavras-chave: Carl Rogers. Aprendizagem Centrada no Estudante. Profissionais do Ensino. Proposta Didática Alternativa.

ABSTRACT

With the growing search for Traditional-alternative approaches, Carl Rogers's Humanist Approach, known as Student-Centered Learning, shows a different view relative to the learning process, considering person's totality knowledge acquisition: their cognition, their experiences, their feelings and goals. The Role-Playing Games, also known as RPG, have similar characteristics with rogerian humanism, as this game is not dependent solely on the players mental capabilities, but also rely on other facets of their humanity during their interpretation and interaction with characters and story. Aiming to use RPG as a tool for a humanistic learning, the standpoint of Science Education professors and researchers about this premise's validity were sought, aside from elaborating Narratives, as are called the stories in which the players roleplay their characters, and that they be consistent structurally, i.e., their specific topics be interwoven in the story, and it's interruption for a lecture be unnecessary. For this, were aimed the creation of an RPG rule System and a few investigative-based Narratives, tested with two specific groups: one with seasoned players, for rule testing, and the aforementioned Education professionals. The Focal Group technique was chosen for data collect, and Discourse Analysis for data analysis. As results, it can be observed the initially-proposed narrative consistency, in which not only the initially-proposed Chemistry-specific topics were present, but also topics of other subjects, such as Law and Ecology, emerged along the development of the Narrative by the players and without interruptions for a lecture about the game's subject theme. Specific topics aside, it was remarkable the plethora of situations in which the players could utilize and improve their social interaction abilities, such as argumentation and decision-making. After a thorough analysis of the game's session, the Education professionals showed interest in the premise, however mentioned participation-resistance and roleplay-difficulty as possible limitations of proposal made.

Keywords: Carl Rogers. Student-Centered Learning. Education professionals. Alternative Didactic Proposal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Comparação entre as versões do Sistema ARPGio	84
Quadro 2 – Quadro-resumo dos aspectos observados na análise do Caso Mercúrio	192

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD&D	Advanced Dungeons & Dragons
ADF	Análise de Discurso Francesa
ARPGio	Adaptabilidade Role-playing Game
Art. / art.	Artigo
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
D&D	Dungeons & Dragons
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI(s)	Equipamento(s) de Proteção Individual
FSB	<i>Federal'naya sluzhba bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii</i> , ou Serviço Federal de Segurança da Federação Russa
GPS	<i>Global Positioning System</i> , ou Sistema de Posicionamento Global
GURPS	General Universal Role-Playing System
i.e.	<i>id est</i> , do latim, “isto é”, “ou seja”
KGB	<i>Komitet Gosudarstvennoy Bezopasnosti</i> , ou Comitê de Segurança do Estado
LARP	<i>Live-action role-play</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NPC	<i>Non-player character</i> , ou personagem do mestre

NR	Normas Regulamentadoras
PC	<i>Player character</i> , ou personagem do jogador
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
RMN	Ressonância magnética nuclear
RPG	<i>Role-playing game</i>
TRPG	Tormenta <i>role-playing game</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE SÍMBOLOS

d20	Dado de 20 faces
d10	Dado de 10 faces
d6	Dado de 6 faces
d4	Dado de 4 faces
d8	Dado de 8 faces
d12	Dado de 12 faces
µg/L	Micrograma por litro
mL	Mililitro
atm	Atmosfera (unidade de pressão)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. JOGO: ATIVIDADE LÚDICA E FERRAMENTA DE ENSINO	16
2.1. Diversas Visões Sobre Jogo	16
2.2. Teoria dos Jogos <i>versus</i> Estudo dos Jogos.....	20
2.2.1. LUDOLOGIA VERSUS NARRATOLOGIA	21
2.2.2. A (COMPLICADA) TAXONOMIA DOS JOGOS.....	23
2.2.2.1. Os gêneros lúdicos.....	24
2.2.2.2. Os gêneros narrativos	27
2.3. RPG.....	29
2.3.1. ONDE SE ENCONTRA (TAXONOMICAMENTE) O RPG?	30
2.3.2. OS JARGÕES DO RPG	31
2.3.2.1. Jogadores	32
2.3.2.2. Testes.....	33
2.3.2.3. Personagens	34
2.3.2.4. Partes de um Sistema.....	35
2.3.2.5. Divisões Temporais do Jogo	36
2.3.3. A COMPOSIÇÃO DO RPG	37
2.3.4. FORMATOS DE RPG	38
2.3.5. AS POSSIBILIDADES ALÉM-JOGO DO RPG	40
3. REFERENCIAL TEÓRICO: APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE OU HUMANISMO	45
3.1. Um Breve Histórico	45
3.2. O que Seria a Aprendizagem Centrada no Estudante?	46
3.3. Aprendizagem Significativa.....	47
3.4. Alguns Apontamentos Pessoais	49
3.5. A Função Superestimada do Ensino	51
3.6. Aplicando a Psicologia na Pedagogia.....	52
3.7. Sobre a Motivação	54
3.8. Algumas Diferenciações Necessárias	56
3.8.1. O HUMANISMO ROGERIANO VERSUS O MOVIMENTO HUMANISTA	56

3.8.2. A APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE VERSUS O PROTAGONISMO	58
3.9. Outras Vertentes do Humanismo	62
3.9.1. MASLOW E A HIERARQUIA DAS NECESSIDADES	63
3.9.2. NEILL E A ESCOLA SUMMERHILL	65
3.10. Exemplo de Escola Inspirada no Humanismo	67
3.11. A Legislação Brasileira e a Aprendizagem Centrada no Estudante	69
4. METODOLOGIA	74
4.1. Objetivos	74
4.1.1. OBJETIVOS GERAIS	75
4.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	75
4.2. Público-alvo	75
4.3. Pesquisa Qualitativa	77
4.3.1. COLETA DE DADOS	77
4.3.2. ANÁLISE DE DADOS	78
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
5.1. Sobre a Criação de um Sistema de RPG	80
5.2. Sobre a Criação de uma Campanha de RPG	85
5.2.1. A PRINCESA DE JERICOACOARA	87
5.2.2. CASO POLÔNIO	88
5.2.3. CASO MERCÚRIO	90
5.3. Sobre as Aplicações das Campanhas Criadas	91
5.3.1. APLICAÇÃO DO “A PRINCESA DE JERICOACOARA”	92
5.3.2. APLICAÇÃO DOS CASOS	92
5.4. Sobre os Resultados Obtidos	95
5.4.1. ANÁLISE DO CASO MERCÚRIO, SESSÃO 1	97
5.4.1.1. Parte 1: Pré-jogo	97
5.4.1.2. Parte 2: A Narrativa (sessão 1)	113
5.4.1.3. Parte 3: <i>Feedback</i>	136
5.4.2. ANÁLISE DO CASO MERCÚRIO, SESSÃO 2	139
5.4.2.1. Parte 1: A Narrativa (sessão 2)	139
5.4.2.2. Parte 2: <i>Feedback</i>	179

5.4.3. QUADRO-RESUMO DOS RESULTADOS.....	192
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICE A – ARPGio Fastplay.....	207
Introdução	207
Sistema	208
Testes	208
Rolagens.....	208
Atributos	209
Ocupações.....	210
Características.....	211
Encontros.....	213
Equipamento	213
Narrando.....	214
Regras Alternativas	215
Aptidões: utilizado no lugar dos testes de atributo	215
Encontros: utilizado no lugar da regra homônima	217
APÊNDICE B – Caso Mercúrio	218
APÊNDICE C – Laudos	223

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo inerente ao crescimento do ser humano e faz parte do papel do professor mediar essa busca pelo conhecimento. Porém, a forma como professor realiza essa mediação pode influenciar na evolução intelectual de seus alunos. O método de ensino tradicional, por exemplo, apresenta sinais de esgotamento, onde os alunos deixam de lado a aprendizagem em detrimento da necessidade de tirar sempre boas notas e passar nos vestibulares, no qual o caminho mais rápido para esse objetivo seria decorar o máximo possível de conteúdo sem significado (MIZUKAMI, 1986).

A escolha da Aprendizagem Centrada no Estudante, ou Abordagem Humanista, (ROGERS, C., 1985) como referencial teórico se deu pelas similaridades entre este e a proposta do RPG, por levar em consideração todos os aspectos do indivíduo. O personagem criado pelo jogador dentro do jogo não depende apenas de sua mente, mas também de atributos físicos e mentais e suas interações com os demais personagens. Como tal teoria trata de lidar justamente com essas facetas, a abordagem e a ferramenta se complementam de forma harmoniosa, como um *arpeggio*.

Por sua vez, o RPG é um tipo de jogo onde seus participantes criam e interpretam um personagem, inseridos em um ambiente fictício. Esses personagens interagem entre si e com o mundo através de regras preestabelecidas, seja por meio da interpretação ou por meio das próprias regras, com o objetivo comum de criar uma história em conjunto, onde esses personagens são os protagonistas desta narrativa.

Ademais, a escolha do Humanismo e do RPG para a realização deste estudo advém das experiências pessoais, como aluno, como pesquisador e como pessoa. A abordagem foi a mais chamativa dentre as demais estudadas durante o curso de graduação em Licenciatura em Química, em disciplinas como Didática e Estágio. Tal abordagem foi chamativa devido a forma peculiar de se tratar a figura do aluno – e, por consequência, a do professor – no ambiente de aula, ao lidar não apenas com o seu cognitivo, mas também com suas emoções e experiências: ao pensar e abordar a humanidade do indivíduo.

A escolha do RPG, ou, antes disso, dos jogos, remonta à infância, onde as brincadeiras de faz-de-conta e as de papel-e-caneta eram corriqueiras. Com a maturidade, também surgiu o interesse pela literatura e pelas narrativas e a descoberta de jogos onde são contadas histórias, ou ainda jogos onde se podem contar histórias, foi uma reviravolta. Esses jogos, onde se assume o

papel de personagens com vivências e experiências diferentes da sua, atrelados a construções narrativas únicas são capazes de gerar uma gama de emoções – felicidade, tristeza, compaixão, raiva – e até mesmo influenciar, muitas vezes de forma positiva, a personalidade: os jogos Final Fantasy X, Hollow Knight e Ōkami, minha trindade absoluta (pelo menos enquanto redijo esta dissertação) ainda geram reações muito pessoais, mesmo passados vários anos desde a primeira experiência com cada um deles e as centenas de horas jogadas.

A paixão pelo RPG, a curiosidade pela teoria de Carl Rogers e o interesse pela Química culminaram, então, na idealização deste trabalho, aqui dividido em cinco capítulos:

- Jogo, onde são discutidos os aspectos teóricos relevantes para o entendimento desse tipo de atividade, como diferentes autores abordam este tópico e como eles dividem e categorizam os diferentes jogos existentes, bem como apresentar o RPG e explicar suas mecânicas de funcionamento, os termos utilizados pelos seus jogadores e exemplos do seu uso na área do Ensino;
- Aprendizagem Centrada no Estudante, onde é exposto o referencial teórico utilizado para nortear esta pesquisa e apresento um pouco do histórico e algumas das ideias de Rogers, um dos principais autores desta área, como suas noções referentes ao ensino e à aprendizagem, bem como as ferramentas que um professor desta abordagem pode utilizar;
- Metodologia, onde estão descritas as etapas nas quais o trabalho foi desenvolvido, sua questão de pesquisa, objetivos gerais e específicos e público-alvo almejado, além das técnicas utilizadas para a coleta e para a análise dos dados obtidos;
- Resultados e discussão, onde os dados coletados através das aplicações foram analisados a fim de responder à questão de pesquisa, além de estabelecer paralelos com diversos outros trabalhos reportados na literatura acadêmica, sejam eles nas áreas de Ensino de Ciências e Química, ou nas áreas de Psicologia, Administração, Artes e muitas outras; e, por fim,
- Considerações finais, onde finalizo este trabalho com um relato das conclusões frente aos resultados coletados e analisados, além de propor o que pode se esperar para o futuro deste trabalho e para os dele decorrentes.

Tal qual *O Tolo*, em sua viagem através dos *Arcanos*, começemos enfim esta jornada através dos diferentes territórios do conhecimento, onde tal figura sai de sua zona de ignorância e peregrina em busca do conhecimento, a fim de conquistar *O Mundo*.

2. JOGO: ATIVIDADE LÚDICA E FERRAMENTA DE ENSINO

Na busca por novas metodologias de ensino, alternativas ao método tradicional, os jogos, ou atividades lúdicas de forma geral, encontram um espaço no ensino como uma forma de atrair os alunos para os conteúdos das disciplinas sem que sua atenção se disperse durante as atividades propostas pelo professor, seja por real interesse ou pura curiosidade (BRUNER, 1969).

2.1. Diversas Visões Sobre Jogo

Definir o que é jogo é uma tarefa difícil. Primeiramente, existe uma confusão de terminologias na literatura. Por vezes, é comum encontrar o termo “jogo lúdico”, porém não se pode considerá-lo correto e, inclusive, constitui-se em um pleonismo. Soares (2004) detectou essa confusão terminológica e tentou diferenciar estes termos: se uma atividade é divertida, independente do contexto linguístico ou objetos que fazem parte dessa atividade (como um brinquedo), ela é lúdica; se uma atividade lúdica e possui regras, então ela *pode* ser considerada um jogo.

Outra dificuldade existente consiste nas próprias definições de lúdico e de jogo, que são imprecisas. Não há uma definição concreta e definitiva sobre o que são e quais características as identificam, seja como lúdico ou como jogo. Kishimoto (1996) relata que a complexidade e a dificuldade em definir o jogo geram muitas discussões e pesquisas sobre o termo.

Para o desenvolver deste trabalho, é necessário obter um entendimento sobre o que é de fato o jogo, ou pelo menos obter um entendimento relativo a tais conceitos. Assim, podemos partir das definições de alguns autores já estabelecidos na literatura:

- Huizinga (1950): define atividade lúdica como todo tipo de atividade que se encontra conscientemente fora da vida “normal”, por possuir um caráter de não-seriedade, mas que cria um senso de imersão para aquele que participa. É um tipo de atividade em que não há lucro ou interesse material; existe uma promoção da interação social, que leva à criação de um mundo próprio e desligado da realidade. Decorre em uma escala de tempo e espaço próprios, gerada a partir de regras predeterminadas e realizada de forma ordeira.

- Caillois (1961): pontua características essenciais para que uma atividade seja considerada lúdica: voluntariedade, isolamento temporal e espacial, incerta, improdutiva, governada por regras e faz-de-conta. A voluntariedade é a escolha livre que o indivíduo possui de participar ou não da atividade; o isolamento implica que a realidade do jogo existe independente da realidade do mundo real; a incerteza implica que o resultado do jogo não é predeterminado; é improdutiva no sentido de não produzir nada que seja útil no mundo real; regrada no sentido de que todos os participantes concordaram em participar dentro das limitações do jogo; e faz-de-conta no sentido de não afetar a realidade ou ser uma simulação desta¹.

- Crawford (1982): pontua quatro fatores comuns ao jogo: a representação, dentro de jogo, de um sistema fechado que *representa* um subconjunto do mundo real; a interação dos jogadores entre si; o conflito entre os jogadores e o objetivo do jogo; e a segurança como a ciência de que os resultados de um jogo sempre serão menos drásticos que a situação que o jogo representa, ou seja, virtualmente não existe uma punição pelo erro.

- Soares (2013): a partir de uma revisão bibliográfica para sua tese de doutoramento e também para diferenciar dos termos comumente associados a ele, estabelece o jogo como uma atividade lúdica, com caráter competitivo ou cooperativo, regras claras e amplamente aceitas na sociedade como um todo. Ele também diferencia brincadeira (similar ao jogo, porém suas regras variam de grupo em grupo), brinquedo (objeto com o qual, ou lugar no qual, o jogo ou brincadeira acontece) e atividade lúdica (qualquer atividade que envolva a diversão e que seus participantes têm livre arbítrio de participar dela).

Muitos outros autores também realizam essa definição: Suits (1978) define jogo como o engajamento em uma atividade dirigida a solucionar um “problema específico” e valem-se apenas as regras permitidas pelo próprio jogo, que são geralmente proibitivas em detrimento de permitir o funcionamento do jogo. Avedon e Sutton-Smith (1981) definem o termo como um exercício voluntário de exercer controle sobre um sistema, contido por procedimentos e regras a fim de, a

¹ É discutível a voluntariedade, a improdutividade e a fantasia, uma vez que existem muitos jogos em que ocorre a geração de dinheiro, como o pôquer e o futebol, e existem indivíduos que participam de tais jogos não pela simples vontade de jogar, mas pela rentabilidade que oferecem, o que, por conseguinte, implica que o “faz-de-conta” não existe nestes casos, pois afetam a realidade.

partir delas, gerar um desequilíbrio entre os possíveis desenlaces deste sistema. Kelley (1988) aponta o jogo como um conjunto de regras que especificam um objeto a ser conquistado e os possíveis meios de sua conquista. Salen e Zimmerman (2003) definem o jogo como o engajamento em um conflito artificialmente criado e definido por regras, no qual o resultado obtido é quantificável.

Como visto nestes exemplos, tentar definir o que é o jogo, como já dito, é uma tarefa difícil: essas diferentes definições mostram a dificuldade que é entender tal fenômeno. Existe, talvez, certo consenso na existência de regras e voluntariedade, porém dizer que uma atividade se qualifica como jogo apenas por possuir essas características pode ser arriscado.

Essa dificuldade em elaborar uma definição concisa talvez resida na tendência de considerar o lúdico e o jogo como funções isoladas e, portanto, buscar soluções específicas, quando, na realidade, o lúdico e o jogo consistem em apenas uma faceta de qualquer atividade humana (PIAGET, 1962).

Tentar compreender cada uma das distintas opiniões presentes na literatura e sintetizar uma definição seria problemático, uma vez que podemos observar que essa discussão não é recente ou mesmo próxima de uma possível conclusão.

Juul (2003) tenta realizar essa síntese e, ao fazer uma análise dos autores já citados², chega à conclusão de que os jogos possuem seis características que as definem:

1. Regras fixas;
2. Conclusão variada;
3. Valorização da conclusão;
4. Empenho do jogador;
5. Conclusão dependente do jogador;
6. Consequências opcionais.

² Soares é um autor que não foi observado por Juul, uma vez que o trabalho do primeiro foi publicado dez anos depois do último.

Assim, um jogo seria definido como uma atividade em que essas características coexistem; caso uma atividade deixe de possuir uma destas características, ela automaticamente não é um jogo ou é, no mínimo, um jogo limítrofe³, ou pelo menos é como Juul (2003) acredita ser. Mais adiante, será brevemente abordado o motivo pelo qual essa definição é problemática.

Não é explicado de forma precisa o que seria esse jogo limítrofe, porém subentende-se que sejam as atividades em que pelo menos uma dessas características é infringida, mas ainda existe o caráter de jogo. Ademais, Juul (2003) diz que essa separação entre jogos e jogos limítrofes não é um problema para a questão de definição enquanto for entendido o motivo de especificar o porquê de um jogo ser ou não limítrofe. Porém, em nenhum momento define o que é um jogo limítrofe ou como fazer essa especificação.

Wittgenstein (1999), talvez o primeiro filósofo a discutir acerca da definição do que é um jogo⁴ diz “ver uma complicada rede de similaridades sobrepostas: similaridades às vezes nas generalidades, às vezes nos detalhes”⁵ (ibidem, p. 31*, §66, tradução nossa). Através desta analogia, o autor defende que certos conceitos não necessitam de uma definição precisa, entretanto, muitos autores tentam estabelecer uma definição precisa.

Assim, no meio de tantas tentativas complicadas de definir o jogo, ao invés de tentar defini-lo como tais autores fazem, podemos assumir a concepção de Piaget e parar de tentar isolar este fenômeno para estudá-lo, seja por meio de definições ou pelo estabelecimento de características existentes. Adotemos apenas o lúdico como uma das múltiplas facetas das atividades humanas e o jogo como uma das facetas do lúdico. Ademais, tal visão se aproxima do referencial teórico utilizado nesta pesquisa (que será apresentado adiante no texto), além do autor ser amplamente aceito na área de Ensino e Educação.

³ Do inglês no original, “*borderline game*”, porém não há uma tradução precisa para português (a apresentada aqui é uma tradução nossa).

⁴ Huizinga define especificamente a *atividade lúdica*, em uma publicação em 1950, enquanto Wittgenstein publicou esta ideia sobre jogos em 1958, ao utilizá-lo como alegoria para a discussão de *conceitos filosóficos*.

⁵ Do alemão no original, “*Wir sehen ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ähnlichkeiten im Großen und Kleinen*”.

2.2. Teoria dos Jogos versus Estudo dos Jogos

Apenas pela dificuldade de definir o que é jogo, já é possível ter uma ideia inicial da amplitude dos jogos. Essa amplitude é exacerbada quando tentamos categorizar os diversos tipos de jogos existentes.

Muito se tem estudado a respeito de como é o jogo. O primeiro segmento desse tipo de estudo foi iniciado em 1928 por John von Neumann, com a publicação de seu artigo “Sobre a Teoria dos Jogos de Estratégia”⁶ (NEUMANN, 1928).

Esse artigo consolidou uma nova área da matemática aplicada, batizada como Teoria dos Jogos, que, a princípio, visava analisar matematicamente as soluções dos jogos, mas atualmente possui ampla aplicação, como nas ciências sociais, lógica e ciências da computação. De forma resumida, a teoria dos jogos objetiva estudar as interações estratégicas entre dois tomadores de decisões racionais por meio de modelos matemáticos, sejam esses tomadores de decisões humanos ou computadores (MYERSON, 1991).

Enquanto a *Teoria* dos Jogos é uma visão das ciências exatas sobre os jogos, o *Estudo* dos Jogos⁷ é uma visão das ciências humanas sobre o tema. Esta visão trata sobre o ato de jogar os jogos, além dos jogadores e da cultura que a ela revolve. Esta área de estudo era limitada a estudos antropológicos, sobre o motivo e a influência dos jogos nas sociedades passadas (HUIZINGA, 1950).

Porém, com o advento dos jogos eletrônicos, houve então a necessidade e o desejo de aprimorar esta área, uma vez que existia uma preocupação de que estes jogos eletrônicos provocassem comportamentos agressivos nos jogadores. Assim, houve a consolidação desta área em 1971 por Seymour Feshbach e Robert Singer, com a publicação do artigo “Televisão e Agressão: um estudo de campo experimental”⁸ (FESHBACH; SINGER, 1971).

Essa diferenciação entre teoria dos jogos e estudo dos jogos é importante, não apenas para evitar confusão entre os termos, uma vez que a teoria apresentada neste capítulo não pode

⁶ Do alemão, “*Zur Theorie der Gesellschaftsspiele*”.

⁷ Do inglês, “*Game Studies*”.

⁸ Do inglês, “*Television and Aggression; an experimental field study*”.

simplesmente ser chamada de teoria dos jogos, mas também para localizar este trabalho. Entendo que a pesquisa aqui elaborada se encontra no campo do estudo dos jogos, uma vez que a preocupação deste trabalho seja o motivo de se jogar (estudo dos jogos) e não o como jogar (teoria de jogos).

2.2.1. LUDOLOGIA VERSUS NARRATOLOGIA

Dentro do estudo dos jogos, existe uma discussão sobre se os jogos podem ou não contar uma história.

Muitos ludologistas, como o já citado Jesper Juul, acreditam que os jogos não podem contar uma história pelo simples motivo que o jogador possui controle sobre os acontecimentos. O argumento de Juul (1999) se baseia no entendimento de que uma narrativa possui uma sequência lógica de eventos, onde um evento deve ocorrer em decorrência de outro e o ritmo nos quais esses eventos acontecem estão predeterminados: há uma diferença entre o tempo da narrativa, o tempo do narrador e o tempo do leitor.

Porém, nos jogos, o jogador possui autonomia de escolher em que ordem esses eventos ocorrem, o que implica que os três tempos ocorrem simultaneamente e, por conseguinte, essa (con)fusão entre os tempos narrativos destrói a narrativa: a diferença entre estes tempos faz com que o leitor se mantenha interessado na história contada, enquanto que a inexistência dessa separação temporal faz com que o leitor perca interesse na história, ou, além disso, que o jogador, ao exercer o livre-arbítrio dentro do jogo, modifica a sequência dos eventos e faz com que a história como um todo seja inconsistente e falhe narrativamente (JUUL, 1999).

Dessa forma, a pessoa que joga um jogo com uma história, continuaria a jogar pelas mecânicas de jogo, não pela narrativa. Juul (2003) exemplifica isso com o xadrez: o xadrez é uma representação de duas sociedades em guerra, porém quem o joga, não joga pelo fator narrativo, mas pelo fator repetibilidade, i.e., poder jogar várias vezes sem que o jogo se torne previsível e/ou deixe de ser divertido.

Um típico jogador de xadrez joga muito mais partidas do jogo do que um típico leitor de *E o Vento Levou* lê o livro, o que implica que quanto mais narrativa um jogo contém, menos o jogador

irá jogar novamente o jogo. O autor ainda diz que “não faz sentido em insistir em jogos⁹ com boa história, uma vez que eles vão ser do jeito que são”¹⁰, i.e., jogos não jogados (JUUL, 1999, p. 82, tradução nossa).

Essa segregação entre jogo e narrativa defendida por Juul (2003) é complicada, além de ser falha em um aspecto crucial que é apontado por Huizinga (1950) e Piaget (1962): o jogo é um elemento DA cultura, não um elemento NA cultura, passível de ser isolada. Um jogo não objetiva, pelo menos não unicamente, servir para diversão, mas também para a construção, seja ela psicológica, sociológica, ou qualquer outro aspecto a ser construído do ser humano (HUIZINGA, 1950).

Crawford *et al.* (2009) complementam e argumentam que o elemento narrativo é essencial nos jogos uma vez que “é impossível isolar o *jogar* das influências sociais do cotidiano e, em contrapartida, o jogar terá consequências esperadas e inesperadas para o indivíduo e para a sociedade” (ibidem, p. 55). Frasca (1999; 2007) ainda complementa que a função lúdica e a função narrativa, ou melhor, que a ludologia e a narratologia não devem ser opostas, mas sim complementares, uma vez que cada uma observa e aborda facetas diferentes e complementares da mesma atividade.

É a partir destes pontos apresentados que a definição de jogo de Juul (1999) é problemática, pois reduz o jogo a uma atividade que possui características impassíveis de discussão e isolada de qualquer ligação com a realidade, ideia contra-argumentada por muitos autores que ele mesmo cita. Essa definição é incômoda, ainda mais ao considerar que a proposta deste trabalho é utilizar um jogo para elaborar uma narrativa e a partir da narrativa gerar um efeito na realidade.

⁹ No trabalho original, Juul trata especificamente dos jogos eletrônicos, porém entendo que sua fala é estendível aos jogos como um todo. Entretanto sua visão é datada, uma vez que na época da redação de suas obras (2003 e anos anteriores) havia poucas opções de jogos, pelo menos quando comparado com a atualidade. Ademais, não foi encontrado nenhum escrito do dito autor em anos recentes ou alguma revisão de suas ideias iniciais, o que nos limita a uma visão que não condiz com a atual realidade da indústria de jogos.

¹⁰ Do inglês no original, “*that there is no point in insisting on computer games with a good story, since they work the way they are*”.

2.2.2. A (COMPLICADA) TAXONOMIA DOS JOGOS

Uma vez que o jogo abrange uma gama enorme de atividades (HUIZINGA, 1950; KISHIMOTO, 1996; PIAGET, 1962), uma divisão entre as modalidades de jogos se torna útil, porém, não existe um consenso na literatura sobre como realizar essa divisão.

A teoria dos jogos possui sua própria divisão, porém essa se preocupa apenas com a racionalização dos jogos, além de possuir um entendimento de jogo diferente do que já apresentado (de forma bastante simplificada, um jogo seria um objeto matemático bem estabelecido, onde se conhece a quantidade de jogadores e todos os possíveis resultados) (RASMUSEN, 2006).

Uma divisão relativamente ampla para os jogos é apresentada por Caillois (1961), com dois grupos de tipos de jogos. O primeiro grupo se refere a maleabilidade das regras dos jogos – *paidia* para a ausência total de regras (como os festivais) e *ludus* para a presença de regras (como o shogi) – enquanto que o segundo grupo se refere ao motivo de se participar do jogo – *agon* para os jogos dependentes de habilidade dos jogadores (como o xadrez), *alea* para os jogos dependentes de chance (como os caça-níqueis), *mimicry* para os jogos voltados para o faz-de-conta (como os jogos de interpretação) e *ilinx* para jogos os voltados para a geração de surtos de adrenalina no participante (como uma montanha-russa).

Caillois (1961) ainda enfatiza que essa classificação não é perfeita, mas que é a melhor que pôde propor, pelo menos naquele momento. Além disso, salienta que as terminologias utilizadas não são uma tentativa de fornecer uma “[...] mitologia completamente sem sentido”¹¹ (ibidem, p. 13, tradução nossa), mas a melhor forma que encontrou para expressar em palavras a diversidade de jogos abarcados pela mesma categoria.

Já Lope e Medina-Medina (2017), por meio de uma extensiva revisão bibliográfica, propuseram uma classificação sistemática: uma taxonomia dos jogos. Tal como a taxonomia dos seres vivos, que os sistematizam em domínios, reinos, filos, classes, ordens, famílias, gêneros e espécies, a taxonomia dos jogos trata de realizar essa sistematização com os jogos.

¹¹ Do inglês no original, “*I do not intend, in resorting to these strange concepts, to set up some kind of pedantic, totally meaningless mythology*” (grifo nosso).

Os critérios taxonômicos estabelecidos são referentes a como o jogo foi desenvolvido, em qual plataforma esse jogo é distribuído, como é o design do jogo, qual é o uso do jogo, quem são os usuários do jogo e qual é o modelo de negócios envolvido em sua distribuição. Cada um desses critérios ainda apresenta divisões e subdivisões para – tentar – abarcar todas as facetas de um jogo (LOPE; MEDINA-MEDINA, 2017). Como esta proposta é muito extensa, não se pretende expô-la aqui, além de ser demasiadamente complexa para a proposta deste trabalho e não a enriquecer como as demais.

Scott Rogers (2014) já propõe uma divisão através de uma comparação. Diversas mídias podem ser divididas em gêneros – a música pode ser dividida em erudita e pop, por exemplo, e os filmes podem ser divididos em romance ou terror, por exemplo – e os jogos, como são um tipo de mídia, também podem valer dessa divisão. Porém essa divisão é um pouco problemática, uma vez que os jogos podem ser divididos em dois gêneros distintos: o lúdico e o narrativo.

O gênero lúdico define o tipo de jogabilidade esperada, i.e., como será o formato ou o tipo de interação do jogador com o jogo, enquanto o gênero narrativo define qual tipo de história é contada, da mesma forma que os gêneros de filmes ou livros. No original, o autor utiliza os termos *game genre* e *story genre*, respectivamente, porém a tradução proposta aparenta ser interessante, uma vez que se torna uma provocativa à discussão entre a ludologia e a narratologia (ROGERS, S., 2014).

2.2.2.1. Os gêneros lúdicos

Os gêneros lúdicos ditam o que o jogador pode esperar da jogabilidade de um jogo: os tipos de interações, como tais interações ocorrem, qual objetivo o jogo pretende alcançar e como o jogo apresenta essas informações para o jogador.

Ademais, os gêneros lúdicos são considerados independentes dos gêneros narrativos, particularmente para os jogos onde há a apresentação de uma história. Jogos como pôquer e truco são independentes de gênero e ambos são jogos de chance; enquanto que *Half-Life* e *Fallout* são jogos com narrativas de ficção científica e distopia, respectivamente, entretanto ambos são jogos eletrônicos (mais especificamente ainda, são do subgênero dos jogos de tiro dos jogos eletrônicos).

Os gêneros lúdicos dos jogos, segundo Scott Rogers (2014), são (a lista não é exaustiva):

- Jogos de adivinhação: são aqueles em que os jogadores devem dar um palpite sobre alguma informação. Exemplos são os jogos de mímica, batalha naval e forca. No ensino de ciências temos, por exemplo, Cavalcanti *et al.* (2012) que utilizaram uma versão do jogo Perfil (um jogo de adivinhação) para realizar um levantamento dos conhecimentos prévios e concepções alternativas dos alunos; Godói, Oliveira e Codognoto (2010) que utilizaram uma versão do jogo Super Trunfo para o estudo das propriedades periódicas dos elementos químicos; Grinias (2017) que utilizou um questionário na forma de *quiz* para realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos; e Rostejska e Klimova (2011) que utilizaram uma versão dos jogos AZ-Quiz e Jeopardy! (dois jogos televisivos de perguntas e respostas) para ajudar os alunos a estudarem os conteúdos de Bioquímica.

- Jogos de chance: são aqueles em que o resultado é dependente de algum aparato randomizador. Exemplos: pôquer, general e caça-níqueis. No ensino de ciências temos, por exemplo, Kavak (2012) que utilizou uma versão do pôquer para ajudar os alunos a reconhecer os símbolos e nomes dos elementos químicos; Santana (2008) que utilizou o bingo com este mesmo propósito; e Saturnino, Ludovico e Santos (2013) que utilizaram o pôquer para o estudo das propriedades periódicas.

- Jogos eletrônicos: são aqueles que envolvem a interação com um equipamento e o resultado é exibido em um display. Exemplos são jogos de arcade, jogos de console, jogos de computador. No ensino de ciências temos, por exemplo, Lay e Osman (2018) que desenvolveram e utilizaram um jogo para a avaliação de conhecimentos químicos; Oliveira *et al.* (2017) que propuseram a criação de um jogo no RPG Maker (um software para criação de jogos de computador) para avaliar os conhecimentos de química necessários para um técnico em alimentos; e Paula *et al.* (2015) que também utilizaram o RPG Maker, porém para desenvolver um jogo para a conscientização ambiental na disciplina de Química.

- Jogos esportivos: são jogos que envolvem algum tipo de atividade física ou visam melhorar o desempenho físico. Exemplos: futebol, atletismo e ginástica. No ensino de ciências temos, por exemplo, Clapham, Ciccomascolo e Clapham (2015) que utilizaram gincanas de acampamento para conscientizar garotas da importância da prática de exercícios físicos atrelado ao estudo de tópicos de Química; Lerman (2005) que utilizou dança e teatro para elucidar as ligações químicas; e Lerman (1988) realizou uma atividade similar, porém incluiu a música e o esporte.

- Jogos de estratégia: são jogos em que o resultado é dependente de racionalização autônoma de tomada de decisões. Exemplos: xadrez, dama e resta um. No ensino de ciências temos, por exemplo, Benedetti Filho *et al.* (2009) que usaram palavras-cruzadas para revisão do conteúdo de teoria atômica; Joag (2014) que usou palavras-cruzadas para o ensino de propriedades periódicas; e Romano *et al.* (2017) que usaram o jogo Perfil para o estudo da tabela periódica.
- Jogos de habilidade: são aqueles em que o resultado depende de habilidades físicas e/ou mentais dos jogadores. Exemplos: queda de braço, gamão e jogo da velha. No ensino de ciências temos, por exemplo, Mariscal-Franco e Iglesias-Cano (2009) que elaboraram um jogo para soletrar palavras que utilizavam os símbolos dos elementos Químicos; Oliveira e Soares (2005) que utilizaram uma dinâmica para que os alunos argumentassem a favor ou contra dentro de uma situação que envolvia a Química; e Sevcik, McGinty e Schultz (2008) fizeram com que os alunos construíssem um alvo para um jogo de tiro ao alvo em um estudo das correlações existentes entre Química e Biologia.
- Jogos de interpretação: são aqueles em que os jogadores devem interpretar um personagem. Exemplos são jogos de faz-de-conta, jogos teatrais e RPG. No ensino de ciências temos, por exemplo, Cavalcanti e Soares (2009) que utilizaram o RPG como uma ferramenta avaliativa do conhecimento químico; Lerman (2003) que usou as artes (como música, dança e teatro) como uma ferramenta para comunicar o conhecimento químico para o público; e Messeder Neto, Pinheiro e Roque (2013) que propuseram unir a química com o teatro como uma forma de motivar os alunos.
- *Party games* (poderia ser traduzido como jogos de festa ou jogos de grupo, porém a tradução descaracterizaria o gênero): são voltados para promover interação e recreação entre os jogadores. Exemplos: verdade ou desafio, dança das cadeiras e mímica. No ensino de ciências temos, por exemplo, Focetola *et al.* (2012) que utilizaram um jogo de cartas para o ensino de ligações químicas; Martí-Centelles e Rubio-Magnieto (2014) que utilizaram um jogo de cartas para o ensino de propriedades periódicas; Morris (2011) que utilizou um jogo de cartas para o ensino das fórmulas químicas dos compostos; e Santos e Nichel (2009) que utilizaram o sueca (um jogo de baralho) para o estudo da acidez de compostos orgânicos e inorgânicos.
- Jogos de rua: são aqueles que não dependem de um espaço físico previamente preparado e acontecem de forma quase espontânea. Exemplos são amarelinhas, pega-pega e bets.

No ensino de ciências temos, por exemplo, Silva e outros (2015) que utilizaram o jogo da velha para o estudo da classificação das substâncias puras no Ensino de Jovens e Adultos; e Santos e outros (2008) que utilizaram o jogo da velha para a avaliação de conceitos químicos.

- Jogos de tabuleiro: são aqueles jogados sobre uma superfície plana ou sobre um tabuleiro. Exemplos são xadrez, dominó e paciência. No ensino de ciências temos, por exemplo, Gouvêa e Suart (2014) que utilizaram um jogo similar ao Perfil para observar as interações e habilidades dos alunos de química; Lacerda, Silva e Porto (2013) que utilizaram o dominó para o ensino de ligações químicas; Silva, Cordeiro e Kiill (2015) que utilizaram uma variante do jogo *Scotland Yard* (um jogo de tabuleiro) para o estudo de tabela periódica e funções inorgânicas; e Soares e Cavalheiro (2006) que utilizaram o ludo para o estudo de termodinâmica.

Percebe-se que alguns jogos aparecem em mais de um gênero, como o xadrez, que pode ser enquadrado como jogo de habilidade, jogo de estratégia e jogo de tabuleiro, uma vez que os jogos, de forma geral, não se enquadram perfeitamente em uma única categoria.

Por sua vez, o RPG, a ferramenta utilizada neste trabalho, se enquadra nos jogos de interpretação, entretanto sua modalidade clássica se enquadraria também em jogos de tabuleiro, enquanto sua modalidade LARP (*Live Action Role Play*) se enquadraria também em jogos de rua, jogos esportivos ou *party games* de acordo com os objetivos da sessão.

Similarmente, os jogos estudados e analisados, relatados na literatura, também podem ser enquadrados em mais de um gênero, por serem, em sua maioria, jogos embasados em jogos preexistentes.

2.2.2.2. Os gêneros narrativos

Os gêneros narrativos já são mais similares aos gêneros literários e convêm a um possível leitor qual tipo de história será relatada. Da mesma forma que um leitor buscará por livros com narrativas que o agradem, ou melhor, apresenta preferência por certos gêneros literários, um jogador que jogue pela história também pode apresentar tal preferência por um ou outro jogo de acordo com a história que o mesmo narra.

Especificamente dentro dos jogos de interpretação, onde há a necessidade de uma ambientação para que os jogadores atuem, existe também a narração de uma história que, por conseguinte, possui um gênero narrativo: este aspecto é especialmente importante para o RPG, a ferramenta utilizada nesta pesquisa, uma vez que a essência deste tipo de jogo é justamente a contação de histórias.

Os gêneros narrativos, segundo Scott Rogers (2014), podem ser (a lista abrange alguns dos grandes gêneros literários e não é exaustiva):

- Ação: as histórias focadas em sequências de ação, como lutas e perseguições. Exemplos são Jogos Vorazes, *God of War* e *Devil May Cry*.
- Aventura: são histórias sobre viagens e jornadas, geralmente envolvem grandes riscos. Exemplos: O Senhor dos Anéis, *Final Fantasy X* e *Shovel Knight*.
- Distopia: são histórias sobre um futuro ruim e/ou trágico para a civilização. Exemplos são Fahrenheit 451, *Fallout* e *The Last of Us*.
- Fantasia: são histórias com interação com o fantástico, o místico e o folclórico. Exemplos são A Crônica do Matador do Rei, *The Elder Scrolls* e *The Witcher*.
- Ficção científica: são histórias sobre o possível futuro da tecnologia e suas possibilidades. Exemplos são *Doctor Who*, *Mass Effect* e *Portal*.
- Filosófico: são histórias que buscar trazer algum tipo de reflexão. Exemplos são Parmênides, *The Talos Principle* e *The Stanley Parable*.
- Histórico: são histórias temporalmente localizadas no passado, não necessariamente fiéis aos acontecimentos da época. Exemplos: O Nome da Rosa, *Civilization* e *Wolfenstein*.
- Horror: são histórias com o objetivo de assustar, causar desgosto ou espanto. Exemplos são O Chamado de Cthulhu, *Resident Evil* e *Amnesia*.
- Mistério: são histórias de investigação, onde se busca solucionar algum tipo caso. Exemplos são Assassinato no Expresso Oriente, *The Wolf Among Us* e *Heavy Rain*.
- Romance: são histórias sobre relações, geralmente, positivas entre duas pessoas, não necessariamente romântica. Exemplos são Romeu e Julieta, *Final Fantasy VIII* e *Dream Daddy*.
- Suspense: são histórias focadas em gerar sentimentos de angústia, suspense ou excitação. Exemplos são Psicose, *Gone Home* e *Thief*.

- Velho oeste: histórias ocorridas no velho oeste norte americano, durante a colonização do período do Destino Manifesto. Exemplos são Tex, Django e *Red Dead Redemption*.

2.3. RPG

O RPG, do inglês *Role-Playing Game* ou jogo de interpretação de papéis, é um jogo focado na interpretação de um personagem, como o nome sugere. Diferentemente dos outros tipos de jogos, como o xadrez, cujo objetivo é capturar o rei adversário, ou do pôquer, cujo objetivo é enganar os adversários, o RPG não possui um objetivo pré-determinado, ele é mais subjetivo.

Neste jogo, os jogadores criam um personagem, o interpretam e, em conjunto, desenvolvem uma história. Neste aspecto, todos os jogadores possuem um pouco de ator e autor enquanto jogam.

De certa forma, o RPG se assemelha a uma peça de teatro, mais especificamente a um teatro de improvisação. Nessa peça de teatro, os atores possuem autonomia para interpretar os personagens que incorporam, realizar ações e interagir com os outros personagens de acordo com a personalidade desse personagem, porém tais personagens se encontram dentro de um contexto narrativo, criado por um autor, que também participa das interações.

Uma definição mais formal e que melhor especifica os aspectos gerais deste jogo, o RPG é:

um sistema de criação de histórias *episódicas* e *participativas* que inclui um conjunto de regras que auxiliam um grupo de jogadores e um mestre em determinar como as interações espontâneas de seus *personagens* fictícios são resolvidas¹² (MACKAY, 2001, p. 5, *apud* HAMMER; LANKSHEAR, 2007, p. 69; grifo do autor, tradução nossa).

¹² Do inglês no original, “an *episodic* and *participatory* story-creation system that includes a set of quantified *rules* that assist a group of *players* and a *gamemaster* in determining how their fictional *characters*’ spontaneous interactions are resolved”.

2.3.1. ONDE SE ENCONTRA (TAXONOMICAMENTE) O RPG?

Toda a discussão sobre a diferenciação entre teoria dos jogos *versus* estudo dos jogos, ludologia *versus* narratologia e gênero narrativo *versus* gênero lúdico serve como pano de fundo para ajudar o leitor desta pesquisa a compreender o que é o RPG e o quais são as pretensões (tanto dos jogadores como do jogo em si) ao se jogar tal jogo.

Com base na taxonomia apresentada por Caillois (1961), o RPG é um jogo com um misto de *ludos* e *paidia*, uma vez que as regras são fatores importantes no jogo, mas elas são maleáveis e, dependendo do espírito do jogo, até mesmo descartáveis. *Mimicry* é um aspecto extremamente importante do jogo, uma vez que os jogadores fingem ser uma pessoa que não são e proveem as capacidades mentais, além de emular, por meio de regras, as capacidades físicas dos personagens que interpretam.

O RPG também apresenta elementos de *agon* e *alea*, onde o jogador planeja como interpretar seu personagem e vale-se das regras existentes, porém o desfecho de suas ações depende dos resultados de dados: quanto melhor for o fator estratégico do jogador, menor será a chance do fator sorte de influenciar nos resultados e vice-versa (CAILLOIS, 1961).

Já pela divisão de Scott Rogers (2014), o RPG se enquadraria no gênero lúdico dos jogos de interpretação, ao passo que ele pode pertencer a quaisquer gêneros narrativos, uma vez que ela depende do tipo de Narrativa que se deseja jogar.

Como dito no início deste tópico, tal sistematização do RPG convém auxiliar o entendimento do jogo, uma vez que, para alguém sem nenhuma experiência com o gênero, pode parecer incomum, exótico ou simplesmente estranho: em uma entrevista com Kraft (2015), um dos jogadores no elenco de Critical Role (que será explicitado adiante) inquiriu ao mestre se “nós podemos fazer qualquer coisa que a gente quiser?”¹³ (ibidem, p. 1).

E esse *poder fazer qualquer coisa* é o que normalmente causa estranheza aos novatos, pois é mais costumeiro encontrar jogos que são fundamentados em regras mais rígidas, como no

¹³ Do inglês no original, “We can do whatever we want?”.

esconde-esconde, onde “não vale guardar caixaão”¹⁴, ou na mímica, em que o jogador que realiza o mimetismo não pode falar durante sua encenação.

Ademais, como jogador de RPG, posso afirmar o questionamento do jogador supracitado nas mesmas palavras do mestre deste: “você certamente pode tentar”¹⁵ (ibidem, p.1).

2.3.2. OS JARGÕES DO RPG

Como todo jogo, o RPG possui regras: algumas mais específicas, outras menos, mas regras, ainda que maleáveis. Esse tópico se propõe a explicar os termos comuns às diferentes modalidades de RPG. Para fins de auxiliar o entendimento dos termos, utilizar-se-á a transcrição de um trecho de *Critical Role*, uma série online de RPG, onde um grupo de dubladores se reuniram para jogar uma Campanha de *Dungeons & Dragons* (THE FEAST, 2015).

A partir desta cena, serão apresentados alguns jargões do RPG, tais como personagens, testes e outras terminologias comuns. Os jogadores estão em uma oficina existente na fortaleza que utilizam de moradia, onde se procede a seguinte cena:

GROG: Eu vejo uma ferramenta brilhante. Eu não sei o que ela faz, mas eu o pego.
 MESTRE: Você pega o objeto e é um grande tenaz, usado para segurar pedaços grandes e pesados de metal, tanto para a forja ou para dobrar e manipular na bancada de trabalho.
 GROG: Eu pego e (finge um bocejo para disfarçar a ação) coloco na Mochila de Carga.
 MESTRE: Faça um teste de prestidigitação.
 KEYLETH: Roubando de uma oficina que pertence parcialmente a você?
 GROG: Tem um monte de coisa legal aqui! Teste de que?
 MESTRE: Prestidigitação.
 GROG: Onde está... 17!
 VEX: Minha percepção passiva é 21.
 PERCY: Não, isso pode ser divertido, deixe acontecer.
 MESTRE: Você (Vex) vê ele (roubando a ferramenta).
 VEX: Eu olho feio para ele.
 MESTRE: Ela te olha feio (Grog).
 GROG: Isso machuca. Eu coloco de volta.

¹⁴ Frase comumente utilizado pelas crianças nesta brincadeira, quando o pegador fica parado no ponto em que os demais devem chegar sem serem notados.

¹⁵ Do inglês, no original, “You can certainly try”.

VEX: Isso foi rápido.¹⁶

2.3.2.1. Jogadores

O primeiro ponto a ser analisado nesta transcrição são os jogadores. Grog, Vex, Percy e Keyleth são os personagens de quatro jogadores diferentes, cada um com suas características próprias. Grog é um homem forte e de pensamento simples, onde mesmo as coisas simples, como uma tenaz, chamam sua atenção. Vex é uma mulher ágil e persuasiva, que tende a fazer seu caminho ao se valer do seu charme. Percy é um homem de grande curiosidade e inteligência, habilidoso em criar itens e armamentos diversos. Keyleth é uma mulher de sabedoria, introspecção e normalmente atua como o bom-senso e compasso moral do grupo.

Cada um dos jogadores interpreta seus respectivos personagens de acordo com as características dele. O jogador de Grog quis criar um personagem simples, afinal era sua primeira vez que jogava RPG e por ser uma pessoa impulsiva, enquanto que a jogadora de Keyleth optou por uma personagem mais introspectiva pois era a primeira vez que jogava com tal grupo e não tinha ideia de como interagir com os demais jogadores (ATTACK, 2015; KRAFT, 2015).

Dos cinco jogadores do trecho, apenas um deles não possui um personagem com um nome próprio: ele é o “mestre” do jogo. O mestre também é um jogador, porém sua forma de jogar é um

¹⁶ Excerto de The Feast (2015, 30min 28s, transcrição nossa), em inglês no original:

GROG: *I see a shiny tool. I don't know what it does, but I take it.*

MESTRE: *You reach over and grab it, and it's a large set of tongs, used for gripping large, heavy pieces of metal, either for the actual forge itself, or to bend and manipulate on the workbench.*

GROG: *I take it (yawns) and put it in the Bag of Holding.*

MESTRE: *Make a sleight of hand check.*

KEYLETH: *Stealing from the workshop that you partially own?*

GROG: *There are lots of cool stuff in there! What was the check?*

MESTRE: *Sleight of hand.*

GROG: *Where's sleight of hand— 17!*

VEX: *My passive perception is 21.*

PERCY: *No, this could be funny, let this happen.*

MESTRE: *You see Grog [inaudível, entende-se ser sobre guardar a ferramenta] into his pouch.*

VEX: *I give him the evil eye.*

MESTRE: *She gives you the evil eye.*

GROG: *It hurts. I put it back.*

VEX: *That was fast.”.*

pouco diferente dos demais. Enquanto que os jogadores interpretam seus personagens e dizem quais ações desejam realizar, o mestre é responsável em narrar como essas ações se procedem, em qual ambiente os personagens estão e o como podem interagir com esse ambiente. A ação que o mestre executa é *mestrar* (ou *GMing*, no inglês), uma *verbificação*¹⁷ de seu papel.

No trecho, Grog observou um objeto brilhante, mas o jogador não sabia o que aquilo poderia ser. O mestre então descreveu o que o personagem Grog viu: uma ferramenta. Então, o jogador de Grog disse qual ação desejava realizar: roubar a ferramenta sem que seus colegas o vissem. Por fim, o mestre pediu um teste para determinar o resultado da ação, no qual falhou, uma vez que sua colega, Vex, o viu roubando a dita ferramenta.

2.3.2.2. Testes

Os testes determinam o sucesso ou falha de um personagem ao realizar uma determinada tarefa. Esses fatores agregados são as medidas dos atributos físicos e mentais dos personagens, como força, inteligência e carisma, assim, quanto mais forte for um personagem, mais facilmente ele poderá quebrar um objeto, ou quanto mais inteligente for um personagem, mais facilmente ele conseguirá resolver um enigma (MEARLS; CRAWFORD, 2014b).

No caso de Grog, o mestre pediu um teste de prestidigitação (*slight of hand*, em inglês): este teste serve para verificar a habilidade do personagem com movimentos rápidos e sutis, como fazer “camaço”¹⁸ em um jogo de baralho ou roubar um objeto sem que ninguém perceba.

Normalmente, personagens com alta percepção, como é o caso de Vex, possuem uma facilidade em observar esses tipos de truques e movimentos. O alto valor de percepção, comparado com o baixo valor da prestidigitação de Grog, permitiu que ela visse o furto cometido e pudesse

¹⁷ “Eu pego nomes e adjetivos e os uso como verbos. Lembra quando ‘acesso’ era uma coisa? Agora é algo que você faz. Foi verbificado.” -Calvin (WATTERSON, B. **Felino Selvagem Psicopata Homicida**. São Paulo: Best News, v. 1, p. 53, 1996)

¹⁸ Ato de embaralhar um conjunto de cartas de forma que o indivíduo que realizou tal ação saiba quais cartas serão entregadas para seus adversários e, assim, obter uma vantagem no jogo.

interferir, ao “olhar feio” para ele. De forma genérica, quanto maior o resultado de um teste, maiores são as chances de sucesso.

A questão de sucesso e falha é importante, pois os heróis nem sempre conseguem derrotar o vilão na primeira tentativa, o protagonista nem sempre consegue resolver um enigma de imediato e o mocinho nem sempre consegue conquistar sua cara-metade em um primeiro encontro. O sucesso e a falha vêm para criar os meandros da Narrativa, a falha cria potenciais ganchos narrativos para que a história se elabore, para que haja um desenvolvimento deste personagem: um personagem perfeito, que obtém sucesso em tudo o que almeja, não possui potencial para crescimento ou desenvolvimento, não possui uma história que gire ao seu redor e é falho em termos de entretenimento (CASSARO *et al.*, 2013; MEARLS; CRAWFORD, 2014a, 2014b).

2.3.2.3. Personagens

Ainda com a questão dos personagens, cada jogador é responsável por criar e interpretar o seu personagem, como vimos anteriormente. Esses personagens são chamados de *Player Character* (PC), ou, em português, Personagem do Jogador, enquanto os personagens do mestre recebem o nome de *Non-Player Character* (NPC), ou, em português, Personagem Não Jogável (em tradução livre) ou Personagem do Mestre (CASSARO *et al.*, 2013; MEARLS; CRAWFORD, 2014b).

Grog, Vex, Percy e Keyleth são todos PCs. Os PCs são considerados os protagonistas da história, pois são eles que irão enfrentar o vilão ou irão resolver um grande mistério e, por meio deles, a história será desenvolvida. Comumente cada jogador, exceto o mestre, possui um PC e controla plenamente suas ações, vontades e interesses, além da forma como prefere interagir com outros personagens.

Para compensar, o mestre possui uma variedade de personagens próprios, os NPCs (no caso da transcrição não aparecem nenhum), que são os personagens secundários que os PCs interagem ou os antagonistas que os PCs enfrentam. Os NPCs são tão personagens quanto os PCs, porém eles não são a força motriz da história: seu papel é auxiliar os PCs, fornecer pistas e tarefas ou até mesmo antagonizar os protagonistas (MEARLS; CRAWFORD, 2014a, 2017).

2.3.2.4. Partes de um Sistema

No trecho transcrito, os jogadores jogam *Dungeons & Dragons*, ou mais comumente chamado D&D, como será referido (MEARLS; CRAWFORD, 2014b). O D&D é um dentre os vários Sistemas de RPG existentes, como Tormenta (CASSARO *et al.*, 2013), Vampiro (REIN-HAGEN, 1994) e O Chamado de Cthulhu (PETERSEN, 2016). Um Sistema é o conjunto de regras que informa aos jogadores o que é e o que não é possível o personagem realizar.

No caso do D&D, seu Sistema de regras é voltado para a fantasia medieval, onde aventureiros partem em jornada, enfrentando monstros e outros perigos. Guerreiros com suas armas, magos com suas magias e ladinos com sua expertise desbravam o mundo para resolver algum problema grandioso, enquanto desbravam seus próprios objetivos.

A Mochila de Carga, citada na transcrição, é um exemplo de magia neste Sistema: uma mochila mágica que pode carregar mais de 200 quilos, enquanto que, para seu usuário, a mochila e toda sua carga não pesam mais que cinco quilos (MEARLS; CRAWFORD, 2014a).

Os testes de prestidigitação e percepção são outro aspecto do Sistema. Para determinar o que o personagem pode ou não fazer, ele deve realizar um teste, como já apresentado. Porém os valores para este teste estão descritos na ficha de personagem (MEARLS; CRAWFORD, 2014b).

Basicamente, a ficha é uma folha que contém uma medida dos atributos físicos e mentais dos personagens, além de detalhes como equipamentos, itens que o personagem carrega, as riquezas pessoais, magias e habilidades, onde o Sistema determina o que é cada um destes atributos, itens e habilidades e como um personagem pode vir a ter estes atributos, itens e habilidades.

Ademais, existem diversos outros tipos de Sistemas de RPG, cada um deles com suas peculiaridades e ambientações específicas. A variedade de Sistemas advém da variedade de ambientações que pode existir para uma história. Uma Narrativa que possua uma ambientação similar à O Senhor dos Anéis irá se valer mais de um Sistema voltado para a fantasia medieval, como o D&D (MEARLS; CRAWFORD, 2014b), enquanto uma Narrativa voltada para os horrores lovecraftianos pode aproveitar melhor um Sistema que tenha sido construído em cima desse tipo de horror, como o *Call of Cthulhu* (PETERSEN, 2016), uma Narrativa envolvendo super-heróis irá aproveitar o Sistema Mutantes e Malfeitores (KENSON, 2008) e uma Narrativa envolvendo vampiros pode usar o Sistema Vampiro: A Máscara (REIN-HAGEN, 1994). As possibilidades de combinações de Sistemas e ambientações são praticamente infinitas.

2.3.2.5. Divisões Temporais do Jogo

O trecho apresentado anteriormente se trata de uma cena, um momento de interação entre os personagens, momento este localizado em um tempo e um espaço. Ainda no trecho citado, em um momento após essa cena, Grog percebeu que a ferramenta que tinha pego possuía algum tipo de substância cáustica que corroía suas mãos e Percy então utilizou uma segunda substância para conter a corrosão nas mãos de Grog, que, resolvido o problema da queimadura química, deixou a oficina de Percy e foi até a cozinha da fortaleza para comer, onde se prosseguiu para a próxima cena e assim sucessivamente (THE FEAST, 2015).

A concatenação dessas cenas gera uma Narrativa, uma sequência cronológica de eventos e acontecimentos. Cada personagem pode ter uma Narrativa própria, enquanto participam da Narrativa de outros personagens, seja dos outros jogadores ou do vilão da Campanha, por exemplo (MEARLS; CRAWFORD, 2014b).

Enquanto a Narrativa de um personagem é desenvolvida, as demais são postas em segundo plano para posterior retomada ou, em certos casos, desenvolvida em conjunto, isso quando um vilarejo não é atacado por um dragão ou um bando de piratas não saqueia a carga imperial na Narrativa do mundo. Essa dinâmica de Narrativas é o que se chama de Campanha.

As Campanhas podem ser curtas ou longas e podem durar desde uma curta sessão de duas horas até anos. A primeira Campanha de *Critical Role*, para manter o exemplo, possui mais de 400 horas de sessões gravadas e disponibilizadas na internet, fora as outras sessões que os jogadores participaram antes de se iniciarem as gravações, onde a Campanha se estendeu por aproximadamente cinco anos de partidas praticamente semanais.

As sessões são os momentos em que os jogadores se encontram para jogar, seja fisicamente ou por meio de tecnologias para comunicação (como *Skype* ou *Discord*), uma vez que é praticamente impossível jogar 400 horas contínuas de qualquer jogo. Ainda no mesmo exemplo, as mais de 400 horas de gravações de *Critical Role* estão divididas em 115 sessões de jogo de aproximadamente 4 horas cada: 115 vezes que os jogadores se reuniram por algumas horas para contar a história de seus personagens, pelo menos frente às câmeras.

Um tipo especial de sessão são as chamadas *one-shots*¹⁹. Essa modalidade é uma Campanha curta, com história suficiente para uma única sessão de jogo. Dificilmente personagens poderão ser desenvolvidos em tão pouco tempo, mas permite uma liberdade maior para os jogadores verem rapidamente a finalização de uma Narrativa, enquanto que Campanhas longas dependem de certo empenho dos jogadores para haver uma continuação e uma finalização (MEARLS; CRAWFORD, 2014b).

2.3.3. A COMPOSIÇÃO DO RPG

Em uma visão mais analítica do jogo, os Sistemas de RPG, de uma forma geral, possuem três elementos que descrevem suas mecânicas: a narração, a improvisação e a colaboração (HAMMER; LANKSHEAR, 2007).

A *Narração*²⁰ é o aspecto da história que é contada, a elaborada pelo mestre e pelos personagens dos jogadores que nela atuam. São os acontecimentos, os diálogos e as interações que acontecem na narrativa e que a movimentam. As regras utilizadas, independente do Sistema escolhido, indicam numericamente os resultados das mais variadas ações dos personagens dos jogadores, mas é por meio da narração que o seu significado é incorporado à história (BAL, 2017; HAMMER; LANKSHEAR, 2007).

A *Improvisação*²¹ é o aspecto da reação às ações realizadas dentro do jogo. O RPG possui uma característica intrínseca de ser flexível e inesperado, onde os jogadores devem responder às ações do mestre e vice-versa. Uma vez que as sessões não são roteirizadas, as ações dos outros jogadores são inesperadas e se deve respondê-las à medida que são apresentadas, a fim de dar continuidade à narrativa e ao jogo (HAMMER; LANKSHEAR, 2007).

¹⁹ Ou “um-tiro” em português, pela característica de demandar pouco tempo para jogar, diferentemente de Campanhas longas, as quais são simplesmente chamadas de Campanhas. Outras traduções para o termo poderiam ser “uma-tacada”, “uma-tentativa” ou “uma-jogada”, uma vez que a palavra *shot* pode conter várias traduções dependentes do contexto. Assim, optou-se por manter o termo em inglês, até porque, mesmo no Brasil, é costumeiro entre os jogadores de RPG chamar tais sessões de *one-shot*.

²⁰ Do inglês “*narration*”.

²¹ Do inglês “*improvisation*”.

A *Colaboração*²² é o aspecto de coparticipação do RPG, onde os jogadores não jogam apenas para si, mas também para os demais. São todos os agentes ali presentes, em conjunto, que criam e movimentam a história. Nem todos os jogadores possuirão os mesmos papéis e/ou terão igual relevância em certos momentos da narrativa, mas todos podem (e devem) participar de sua construção (BAL, 2017; HAMMER; LANKSHEAR, 2007).

Por conseguinte, também é possível discernir os diferentes autores da narrativa: os *autores primários* são os desenvolvedores do Sistema e de sua ambientação, o *autor secundário* é o mestre que elabora suas histórias dentro da ambientação anteriormente desenvolvida e os *autores terciários* são os jogadores que atuam na história criada pelo mestre (HAMMER; LANKSHEAR, 2007).

Tais autores não estão rigidamente fixados nessas categorias, uma vez que o mestre pode criar suas próprias ambientações e Sistemas (como é o caso deste trabalho); ou os jogadores podem optar por um Sistema sem mestre e interpretar as cenas conforme elas naturalmente acontecem, o que os torna autores secundários e terciários concomitantemente (HAMMER; LANKSHEAR, 2007; CASSARO *et al.*, 2013; MEARLS; CRAWFORD, 2014b).

Os três autores e os três elementos do RPG atuam em conjunto, de forma sinérgica, para gerar o jogo e a história nela contida. Essas características do jogo e de seus participantes complementam a definição dada por Mackey (2001 *apud* HAMMER; LANKSHEAR, 2007), apresentada no início desta seção.

2.3.4. FORMATOS DE RPG

O jogo apresentado neste capítulo é o RPG de mesa²³ ou RPG de papel e caneta²⁴ (apesar de não ser necessário o uso de uma mesa ou de papel e caneta para se jogar tal formato), que, por costume, é simplesmente chamado de RPG.

²² Do inglês “*collaboration*”.

²³ Do inglês, *tabletop RPG*.

²⁴ Do inglês, *pen-and-paper RPG*.

Entretanto, existem outras modalidades do jogo: os LARP²⁵ (RPG ao vivo) e os RPGs eletrônicos, onde este último ainda se subdivide de acordo com sua interface, se é voltado para um (*single-player*) ou vários jogadores simultâneos (*multiplayer* e MMO²⁶ [lido como “eme-eme-ó”, múltiplos jogadores em massa, em tradução livre]).

No LARP, a figura do mestre é ausente e as habilidades dos PCs são as mesmas de seus respectivos jogadores. Ademais, o jogo ocorre em um cenário real, diferentemente do RPG de mesa, que ocorre em um cenário de faz de conta, i.e., os jogadores imaginam o cenário.

As ações realizadas pelos personagens devem ser executadas por seus jogadores: se um PC precisa obter informações, o jogador irá conversar com outros jogadores para obter tal informação; se um PC é atacado por um monstro (também interpretado por outro jogador), o jogador deve fisicamente se defender deste ou fugir do local (o que proporciona a possibilidade de ser perseguido pelo monstro). Nesta modalidade, a interpretação dos personagens sai da descrição, como ocorre no RPG de mesa, e adquire uma característica mais ativa, mais teatral.

Já os RPGs eletrônicos são uma tradução do RPG de mesa para um ambiente virtual e, devido a característica dos jogos eletrônicos, podem apresentar diferentes formatos, com jogos voltados mais para o combate ou mais voltados para a narrativa, ou mesmo uma mistura de ambos.

Além disso, tais jogos podem ser jogados sozinhos, uma vez que não necessita de um mestre para guiar a narrativa, e um único personagem é responsável por movimentar a história. Mas também podem envolver diversos jogadores, que é o caso dos MMOs, onde todos os personagens interagem ao mesmo tempo e no mesmo ambiente, muitas vezes sem ao menos notarem a presença um do outro.

Devido a esta característica, os RPGs eletrônicos não dependem da disponibilidade de outros jogadores para que o jogo ocorra ou do interesse destes em continuar jogando: o jogador decide em que momento deseja jogar e por quanto tempo quer jogar, diferentemente dos RPGs de mesa e dos LARP, que dependem de um acordo comum entre os jogadores referente aos horários.

²⁵ Do inglês, *Live Action Role Play*.

²⁶ Do inglês, *Massively Multiplayer Online*.

2.3.5. AS POSSIBILIDADES ALÉM-JOGO DO RPG

O RPG não possui apenas a diversão como atrativo. Normalmente quem busca esse tipo de jogo espera que seja apenas isso, que seja um jogo, mas ele pode desenvolver habilidades aplicáveis no seu cotidiano.

Devido à natureza de improvisação do RPG, é importante que os jogadores tenham a capacidade de tomar decisões rapidamente por diversos fatores, sejam eles para não interromper a dinâmica do jogo, para resolver um enigma proposto pelo mestre, ou talvez porque o tempo de jogo seja escasso, só para citar alguns exemplos.

Em relação ao uso do RPG como ferramenta didática, um exemplo relativamente famoso é o da *Østerskov Efterskole* (2019), uma escola dinamarquesa que emprega o LARP (do inglês, *Live-Action Role-play*), uma das vertentes do RPG, para ensinar seus alunos e fogem completamente de uma proposta curricular (divisão em ciclos e séries, por exemplo) e de uma divisão de disciplinas, de forma que é pouco prático utilizar o termo interdisciplinaridade, uma vez que as disciplinas são fundidas e mescladas: há uma transdisciplinaridade (ØSTERSKOV EFTERSKOLE, 2019).

A cada semana, uma Narrativa é utilizada, por exemplo, da seguinte forma: um aluno pode ser um senador na Roma antiga e ele precisa obter influência no senado. Dessa forma, é importante para ele entender como funciona a sociedade e o que ela precisa: se for necessário construir aquedutos para levar água potável para sua cidade, ele deve ter conhecimentos de aritmética e trigonometria para conseguir planejar e construir um; se as tribos alemãs planejassem invadir o país, saber alemão se torna essencial para que possa atuar como diplomata; dependendo da demanda por metais, conhecimentos de Física e Química serão de grande ajuda para a mineração desses materiais. Na semana seguinte, outra Narrativa é utilizada e o contexto dessa nova Narrativa é empregada para gerar situações na qual o aluno possa se desenvolver (ØSTERSKOV EFTERSKOLE, 2019).

A partir desse sistema de Narrativas apresentado, o curso oferecido pela escola cobre todo o currículo necessário para os exames padrões da Dinamarca (similar ao ENEM no Brasil). Essa escola atende aproximadamente 90 alunos por ano, com idade variada entre 14 e 18 anos. Tais alunos se encontram no final de sua escolaridade básica (8ª, 9ª e 10ª séries do sistema educacional dinamarquês) e podem passar por esta escola antes de seguir para o ginásio (comparável ao nosso Ensino Médio) (ØSTERSKOV EFTERSKOLE, 2019).

Ademais, as características do RPG possibilitam a sua aplicação para o desenvolvimento de diversas habilidades dos jogadores e, com uma rápida pesquisa nas bases de dados, pode-se encontrar diversos estudos sobre essas aplicações, como no desenvolvimento das capacidades criativas do jogador (CHUNG, 2013), melhoria do vocabulário (LU e CHANG, 2016), interação social (PETERSON, 2012), conscientização social e ambiental (CLELAND *et al*, 2010), ou mesmo como uma ferramenta para a coleta de dados de pesquisa (WATCHARASUKARN, 2011).

Alguns estudos sobre RPG, inclusive apresentados no capítulo anterior, optam por analisar aspectos do processo de ensino e aprendizagem, como a conscientização ambiental (PAULA *et al*, 2015), a argumentação (OLIVEIRA; SOARES, 2005) ou como uma ferramenta avaliativa (OLIVEIRA *et al*, 2017; CAVALCANTI; SOARES, 2009).

Fora os apresentados neste capítulo, existem muitos outros trabalhos com RPG, alguns inclusive apreciados no decorrer deste trabalho (mais especificamente durante a discussão dos resultados). Entretanto, a abordagem de muitos deles possui certa artificialidade ao inserir os conceitos que desejam trabalhar na Narrativa de suas sessões.

Um exemplo de trabalho é o de Cavalcanti (CAVALCANTI; SOARES, 2009), supracitado como exemplo do uso do RPG como ferramenta avaliativa. Nela, os jogadores tinham por objetivo resgatar um alquimista, que fora sequestrado por seu rival devido às suas descobertas sobre as propriedades da penicilina. Na Narrativa, os jogadores interpretavam personagens que eram alunos desse alquimista e, ao observarem o sumiço de seu professor, se equiparam com uma série de soluções de diversos compostos químicos e partiram para o castelo desse alquimista rival.

Ao chegarem no dito castelo, utilizaram seus conhecimentos de alquimia (química) para resolver diversas armadilhas e enigmas preparados pelo alquimista rival (os desafios propostos pelo professor-mestre) e, através da narração, descrever o que e como fariam para resolver tais armadilhas e enigmas, onde os jovens alquimistas, convenientemente, possuíam os equipamentos e reagentes exatos para tais situações (CAVALCANTI; SOARES, 2009).

Como o interesse dos autores era avaliar o conhecimento químico dos participantes, os últimos também tinham que descrever detalhadamente como tais resoluções poderiam ser realizados em laboratório e quais reações ocorriam. Ademais, quando os jogadores tinham dúvidas do que fazer para solucionar o encontro, o professor-mestre passava dicas, na forma de uma

explicação formal de algum conceito-chave para a resolução de tal encontro (CAVALCANTI; SOARES, 2009).

Entende-se que a intenção dos autores era genuína ao elaborar tal Narrativa e reconheço a genialidade dos desafios que propuseram, entretanto vejo uma falta de realismo ou uma certa artificialidade, como anteriormente dito, devido a forma como tais desafios são apresentados durante a sessão.

Como jogador e mestre de RPG, enxergo essa falta de realismo nos tipos de desafios: “para os aprendizes do meu rival poderem invadir meu castelo, colocarei desafios que apenas o conhecimento “alquímico” deles poderão resolver”. Bom, em minha experiência e nos relatos de outros mestres de RPG, além de pesquisas históricas sobre estruturas de fortificações, entende-se que a possibilidade de uma invasão deva ser extremamente difícil e que não é projetada sem considerar os conhecimentos do inimigo e contrariá-las (MEARLS; CRAWFORD, 2014a, 2017).

Outro momento em que vejo essa artificialidade reside no conhecimento moderno de Química que alquimistas da Idade Média possuem, além de aparatos com uma tecnologia muito superior ao da época da ambientação e a presença de substâncias que não foram ainda inventadas, como o EDTA, que só foi sintetizado em 1935 (PAOLIERI, 2017).

Aqui, minha crítica não é quanto a não condizer com a realidade (uma vez que todos os conhecimentos envolvidos na elaboração e desenvolvimento da Narrativa são bem estabelecidos na literatura especializada), mas com a falta de realismo, que entendo ser a coesão (ou, no caso, a falta dela) dos elementos narrativos: uma fortificação não é projetada com o intuito de ser invadida ou um reagente ser produzido sem a existência da tecnologia e materiais necessários.

Um contra exemplo é outro trabalho de Cavalcanti (CAVALCANTI *et al.*, 2017), onde, dessa vez, os jogadores são peritos forenses e devem investigar uma tentativa de assassinato, por meio da coleta de provas na cena do crime seguido de uma análise criteriosa das amostras coletadas, como através de ressonância magnética nuclear e espectrometria de massas.

Neste caso, a história ainda é condizente com a realidade, pelos mesmos motivos apresentados para o trabalho anterior. Entretanto, agora vejo mais realismo em seu desenvolvimento, uma vez que os desafios propostos e o linguajar técnico utilizado são coesos com a ambientação da Narrativa: uma perícia realizada com tecnologias existentes.

Reitero: esta é *minha* visão quanto tais Narrativas, de acordo com *minhas* experiências como mestre de RPG ao projetar e desenvolver encontros para meus jogadores. Assim, *eu* vejo uma artificialidade na abordagem do primeiro trabalho, entretanto, eu, sinceramente, não imagino uma melhor forma de explorar o ensino de Química em uma ambientação medieval, entretanto já vejo que o ensino de História encontraria um ambiente extremamente fértil para explorar seus conceitos nesta ambientação; da mesma forma que *eu* vejo que não há tal artificialidade no segundo trabalho, uma vez que vejo uma coesão entre os elementos narrativos: o linguajar utilizado pelos personagens, os objetos que interagiram e a metodologia que utilizaram para resolver o desafio.

O interesse nesta artificialidade reside em um paradoxo que o autor aponta em seu primeiro trabalho: a impossibilidade do lúdico e o didático coexistirem na mesma atividade, i.e., a dissonância entre a rigidez e tecnicidade do ensino e a fluidez e descontração do jogo (CAVALCANTI; SOARES, 2009). Entretanto, tal paradoxo já não é mencionado no segundo trabalho.

Isso deve-se talvez pela já mencionada coesão dos elementos narrativos. No primeiro trabalho, a falta de coesão é apreciada na forma como os jogadores interagiam com o ambiente, ao mover e manipular os objetos sem considerar os reagentes que, de acordo com a idealização dos autores, deveriam utilizar para resolver o enigma: o objetivo da Narrativa era resgatar o alquimista, mas o objetivo proposto era a resolução de puzzles químicos.

Já no segundo, a coesão se apresenta também na forma como os jogadores interagem com o ambiente: o objetivo da Narrativa era descobrir o que fora utilizado no crime e o objetivo proposto pelo autor era que os jogadores descobrissem o que fora utilizado no crime.

Uma publicação que talvez melhor ilustre o que tento expor é o que Messeder Neto e Moradillo (2015) trouxeram como exemplo: uma atividade lúdica proposta por Leontiev, onde foi tentado atrelar o aprendizado de Física com a construção de modelos, porém os participantes se interessavam mais pela construção e menosprezavam a teoria.

Apenas com a modificação da proposta inicial é que foi possível atentar os participantes ao tópico que o pesquisador interessava em abordar, onde Leontiev (1978 *apud* MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015) chegou à conclusão de que é necessário haver um equilíbrio entre os aspectos lúdicos e didáticos de uma atividade como essa, para que, segundo Soares (2013), ela não

seja apenas uma brincadeira quando o aspecto lúdico for mais pronunciado ou que ela não seja apenas um material didático quando o aspecto didático for mais pronunciado.

Assim, da mesma forma que Leontiev, parece-me que algo similar ocorreu com Cavalcanti, onde a modificação da forma como apresentava suas Narrativas suprimiu a dissociação do lúdico e do didático, o que acarretou na ausência do suposto paradoxo inicialmente proposto. Messeder Neto e Moradillo (2015) apontam que o lúdico e o didático são papéis distintos que surgem ao utilizar um jogo com o fim de ensinar: se alunos e professor estiverem cientes da função desses diferentes papéis existentes no jogo e a forma como eles atuam, o aparente paradoxo deixa de existir.

É com esse intuito que se planeja desenvolver este trabalho: revisitar as ideias que já foram estabelecidas na literatura a fim de encontrar um equilíbrio entre o lúdico e o didático e utilizar um tipo de abordagem que propicie tal equilíbrio.

É sobre esta abordagem que trata o próximo capítulo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO: APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE OU HUMANISMO

O referencial teórico escolhido para guiar esta pesquisa foi a Abordagem Humanista, desenvolvida por Carl Rogers, também conhecida como Abordagem Centrada na Pessoa. Esta teoria foi elaborada inicialmente na década de 1940 e desenvolvida até a década de 1980, ocasião da morte de Rogers.

Essa abordagem foi inicialmente desenvolvida como uma alternativa para a Psicanálise, que era uma abordagem incompleta, pelo menos na visão de Rogers, pois não considerava a totalidade do indivíduo, uma vez que a primeira era uma abordagem que reduzia o indivíduo apenas à sua mentalidade (ROGERS, C., 1942).

3.1. Um Breve Histórico

Criada como Terapia Centrada no Cliente²⁷, a abordagem de Rogers (1951) visa analisar todas as facetas do indivíduo, sua mente, suas emoções, seus contatos e seu papel na sociedade, ou seja, todos os aspectos que fazem o *ser humano*.

Entretanto, com a publicação do livro “Terapia Centrada no Cliente”²⁸, em 1951, e seu decorrente sucesso dentro e fora da área da Psicologia, Rogers percebeu a possibilidade de aplicação de sua teoria fora das clínicas e como ela servia como uma espécie de manual sobre como viver bem. Assim, reescreveu todas as suas ideias de forma acessível ao público e mudou o nome de sua teoria para Abordagem Centrada na Pessoa²⁹, que culminou na publicação do livro “Tornar-se Pessoa”³⁰, em 1961.

Profissionais fora da área da Psicologia começaram a utilizar tal Abordagem como referencial, inclusive professores, o que gerou um volume de dados sobre o uso dessa teoria em

²⁷ Em inglês “*Client -Centered Therapy*”.

²⁸ Do inglês “*Client-Centered Therapy*”.

²⁹ Em inglês “*Person-Centered Approach*”.

³⁰ Do inglês “*On Becoming a Person*”.

sala de aula e culminou com a publicação de dois livros, o “Liberdade para Aprender”³¹, em 1970, e o “Liberdade para Aprender em Nossa Década”³², em 1985, com a teoria rebatizada para Aprendizagem Centrada no Estudante³³, voltada especialmente para o uso da teoria por professores e outros profissionais da área.

Antes de prosseguir, entretanto, Rogers faz um apontamento muito importante, quase uma regra de ouro, sobre sua teoria: ELE NÃO É UM MANUAL DE MÉTODOS OU TÉCNICAS.

Esse apontamento é fundamental, pois aqui também se encontram as bases da abordagem. Qualquer pessoa que possua interesse em utilizar, ou mesmo estudar, o referencial teórico não é obrigado a concordar com tudo o que Rogers (1985) diz. É uma faceta da personalidade humana de discordar de um ponto de vista que não lhe apraz. A pessoa que estuda este referencial é livre para concordar e/ou discordar de todos os seus aspectos e igualmente utilizá-los ou abandoná-los.

Todos os apontamentos feitos por Rogers, seus estudos e sua experiência de campo para a elaboração de sua teoria, Aprendizagem Centrada no Estudante e a anterior Abordagem Centrada na Pessoa, não valeriam nada se a última fosse rígida e impassível de mudanças. Seria uma teoria no mínimo hipócrita em seu cerne, ao desconsiderar tudo o que ela se propõe.

3.2. O que Seria a Aprendizagem Centrada no Estudante?

A Aprendizagem Centrada no Estudante, ou Ensino Humanista, se preocupa em fazer com que a aprendizagem dos indivíduos com a qual lida, estudantes no caso, seja significativa. Porém essa terminologia, Aprendizagem Significativa, é um tanto quanto polissêmica e aparece em outras teorias de aprendizagem.

Para Ausubel, por exemplo, um aluno atinge uma aprendizagem significativa quando ele consegue relacionar, de forma sólida, o conhecimento recém adquirido com os conhecimentos já

³¹ Do inglês “*Freedom to Learn*”.

³² Do inglês “*Freedom to Learn for the 80's*”.

³³ Em inglês “*Student-Centered Learning*”.

existentes, chamados subsunçores, e torna esse novo conhecimento também um subsunçor para que possa aprender mais coisas (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 2000).

Para Rogers (1985), a aprendizagem significativa é algo muito mais sutil e muito mais poderoso. O termo poderia ser definido diretamente em palavras, como *aquela aprendizagem em que o estudante tem vontade de aprender* ou *aquela motivação que faz com que os alunos busquem as respostas para suas perguntas*.

Mas uma definição simplista em palavras faz com que o termo seja compreendido de forma difusa e imprecisa. Porém, mesmo com uma definição nebulosa, o termo não é difícil de ser compreendido, mas requer um pouco de construção.

3.3. Aprendizagem Significativa

Começamos então com um exemplo, o mesmo que Rogers utiliza, e, a partir deste, o desconstruiremos para discutir sobre como ocorre a aprendizagem significativa. Digamos que os pais de uma criança de aproximadamente 5 anos de idade queiram que este aprenda um segundo idioma. Existem algumas formas de se lidar com este caso.

A primeira – e a mais simples delas – seria colocar essa criança em uma escola de idiomas. O professor, com anos de experiência e prática escolar, utiliza uma metodologia que lhe é familiar e que, pelo menos estatisticamente, funcione. A criança ficará algumas poucas horas por semana a ouvir esse professor falar algumas palavras e construir algumas sentenças simples com elas e então será a sua vez de construir sentenças com as palavras que aprendeu (ROGERS, C., 1985).

Esse método, de um ensino tradicional, de uma aprendizagem tecnicista, apresenta diversos problemas já clássicos para tal abordagem. A primeira delas é a educação bancária, onde o professor fala o que sabe e o aluno reproduz o que ouviu (FREIRE, 1996). A segunda é a metodologia do professor, pois aquela forma de ensinar é uma forma que faz sentido para o próprio professor e nem sempre fará sentido para outros indivíduos. Ademais, o processo de aprendizado de uma língua por meio de um curso é longo e burocrático, algo que de forma ou outra desmotiva o aprendizado (MCLUHAN *apud* ROGERS, C., 1985).

Dessa forma, como esse caso poderia ser abordado? Uma possibilidade seria inserir essa criança para brincar com um grupo de crianças estrangeiras, fluentes no idioma de interesse. Em

alguns meses, ela não apenas aprenderia o novo idioma, mas também a pronúncia correta das palavras e as nuances linguísticas tão corriqueiros na língua falada (como metáforas e outras figuras de linguagem) (MCLUHAN *apud* ROGERS, C., 1985).

A aprendizagem do novo idioma, para essa criança, passa a ter um motivo, um significado, uma razão para que ela se empenhe nesse processo: quebrar a barreira linguística existente entre as partes se torna uma necessidade, para que ela se sinta acolhida dentro daquele mundo estrangeiro e, além disso, pode se fazer entender, falar e demonstrar suas necessidades, ideias e emoções (ROGERS, C., 1985).

Similarmente, um jovem que se interesse pelos grandes desastres da história da humanidade pode se deparar com os acidentes radioativos, como Chernobyl e Goiânia, e buscar um melhor entendimento de como essas tragédias aconteceram e porque ainda se utiliza materiais radioativos nesse tipo de tecnologia, mesmo com os problemas que ela apresenta.

A partir desse ponto podemos começar a ter uma ideia do que seja essa tal aprendizagem significativa. Rogers (1895) aponta alguns elementos envolvidos nessa aprendizagem significativa:

1. Pessoal;
2. Autoiniciada;
3. Difusa;
4. Autoavaliada; e
5. Significativa.

A aprendizagem possui uma característica *pessoal*, pois são seus sentidos, mentais, emocionais e motores, que estão envolvidos no processo; é *autoiniciada* no sentido que, mesmo que haja um estímulo externo, a sensação de descoberta, angústia, entendimento, curiosidade ou qualquer seja a emoção, vem da própria pessoa; a aprendizagem não possui influência apenas sobre o intelecto do indivíduo, sua influência é *difusa* e age em outras facetas da pessoa, como em seu comportamento ou em sua personalidade; o indivíduo é capaz de (*auto*)*avaliar* suas necessidades e ignorâncias e buscar as soluções para essas angústias e curiosidades; e essa aprendizagem possui um *significado*, um motivo para acontecer, uma experiência total consigo mesmo de descoberta,

mesmo que o que foi aprendido seja apenas uma fração daquilo que sua curiosidade buscou descobrir (ROGERS, C., 1985).

Essa aprendizagem significativa se torna uma mescla de facetas da rica personalidade humana: a combinação do lógico com o intuitivo, o intelectual com o sentimental, o teórico com o prático, a ideia com o significado. Poderíamos listar uma infinidade de pares dicotômicos de facetas, mas Bergman (*apud* ROGERS, C., 1985) faz uma analogia interessante: a intuição seria como arremessar uma lança no escuro e a lógica seria a capacidade de retrazar o trajeto da dita lança.

A aprendizagem significativa consiste em envolver *A PESSOA* do indivíduo (em maiúsculo, parafraseando Rogers) nessa infinidade de pares de facetas dicotômicas na aprendizagem.

De forma poética, até mesmo simplista, Rogers (1985) define a aprendizagem significativa com três palavras: “aquela insaciável curiosidade” (*ibidem*, p. 28).

Como dito, definir a aprendizagem significativa como *aprendizagem que envolve o indivíduo como um todo* soa enigmático, um tanto inalcançável, quando na realidade é um tipo de aprendizagem que todos desejamos ter tido, é a resposta à clássica pergunta ouvida tantas vezes em sala de aula: *para que vou usar isso, professor?*

3.4. Alguns Apontamentos Pessoais

Isso implica que, independente do leitor, ele é livre para fazer as modificações que sejam necessárias à teoria, pois independente das mudanças realizadas ou propostas, ele ainda continuará a seguir a proposta humanista, uma vez que ele será legítimo com seus anseios como ser humano.

Uma mudança que se viu necessária foi abolir a distinção entre professores e alunos e essa mudança veio do próprio referencial. Rogers (1985) usa os termos professor e facilitador de conhecimento de forma intercambiável, como se fossem a mesma coisa, mas não se acredita que assim o seja. O termo professor possui um significado implícito de posse, de uma pessoa que é detentora do conhecimento, enquanto que facilitador de conhecimento não possui tal estigma. Porém, este último soa como um termo técnico e distante da humanidade requisitada pela teoria.

Dessa forma, ao considerar não apenas os apontamentos da teoria, mas também a proposta deste trabalho, retira-se a distinção de professores e alunos: todos são jogadores. Aquele jogador

que ocuparia o papel de professor, pela proposta do RPG, seria chamado de “mestre” – e mesmo esse termo foi ponderado.

Mestre implica em uma titulação ou uma posição em grau elevado em relação aos demais, porém optou-se por manter este termo neste trabalho devido ao costume advindo da minha própria experiência com o RPG. Porém, o uso desse termo se compensa em sua impessoalidade, em contraparte aos demais jogadores, tratados por nomes próprios, como já abordado. Ademais, caso o leitor ainda ache inconveniente o uso do termo “mestre”, existe também a possibilidade do termo “narrador”, também utilizado no RPG.

Entretanto, o leitor pode encontrar nos resultados menções a “mestre” e a “facilitador do conhecimento”: optou-se por essa distinção para ficar claro quando a discussão trata sobre o sujeito envolvido na presente pesquisa (mestre) e quando Rogers faz algum apontamento direto para o indivíduo que pretende utilizar o referencial humanista (facilitador do conhecimento).

Outro ponto a ser abordado, não necessariamente uma mudança, é relativo à necessidade de uma definição para o termo “aprendizagem significativa”. A preocupação de Rogers é com a psicologia e sua resistência em definir o termo em texto é compreensível. Porém, minha preocupação é com o ensino, o que torna necessária uma definição, para que no desenvolvimento da pesquisa haja uma compreensão certa do que se busca.

Dessa forma, entendo que aprendizagem significativa é “*aquela insaciável curiosidade*” (ROGERS, C., 1985, p. 28), não uma curiosidade ingênua, de interesse momentâneo, mas uma curiosidade crítica, de interesse contínuo, de buscar uma compreensão “*da vida, do universo e tudo mais*”³⁴. Essa busca não é a mesma para todos os indivíduos, pois cada um possui um interesse diferente e um mesmo tema pode aparecer nas mais diversas áreas de interesse.

Considere, por exemplo, o etanol. Conhecer as propriedades e características do etanol é importante para que um dono de posto de combustível saiba que tipo de produto ele vende, para que um motorista entenda o consumo de combustível de seu carro, para que um caminhoneiro entenda os riscos envolvidos em seu transporte, para que um cervejeiro controle as condições de produção de sua bebida, para que um enfermeiro conheça suas propriedades antissépticas, para que

³⁴ ADAMS, D. **The Hitchhiker’s Guide to the Galaxy**. London: Pan Books, 1979.

um médico entenda seus efeitos no organismo, ou para que um químico conheça as características físicas e químicas do etanol em si.

Por fim, vejo que a aprendizagem significativa, ou melhor, que a aprendizagem de algo se torna significativa, quando o aluno não necessita perguntar “*para que vou usar isso na minha vida?*”, quando o aluno aprende um conteúdo novo e tem ciência de que aquilo possui alguma aplicação em sua vida, seja direta ou indiretamente.

3.5. A Função Superestimada do Ensino

Rogers (1985) faz uma afirmação controversa, a princípio pelo menos, sobre o que é o ensino, ou melhor, o ato de ensinar: uma função altamente superestimada.

Se vivêssemos em um contexto social, por exemplo, aborígene, a chave para nossa sobrevivência estaria centrada na capacidade que as gerações anteriores teriam de passar o conhecimento acumulado para as gerações futuras: ensinar como sobreviver. Isso se deve pelo ambiente em que vivem, uma luta constante pela sobrevivência e a certeza da imutabilidade daquele lugar, onde não há mudança dessa dinâmica de sobrevivência (ROGERS, C., 1985).

Porém, essa não é nossa realidade. Nós vivemos em mundo sempre mutável, onde há novas descobertas a cada instante, além de haver uma sensação de permanência da nossa existência. E nesse ponto reside a afirmação de Rogers (1985): todo o conhecimento que se propõe ensinar, logo se torna obsoleto, devido às constantes descobertas em todas as áreas do conhecimento.

Assim, neste mundo, onde ensinar sobre cada descoberta se torna inviável, o papel do facilitador do conhecimento, como o nome sugere, é facilitar o processo de obtenção do conhecimento, pois cada indivíduo possuirá os princípios necessários para que busque por si só aprender algum assunto que lhe interesse, é facilitar a mudança e a aprendizagem propiciadas pelas novas descobertas.

Nesse sentido, o indivíduo se torna instruído apenas quando ele *aprendeu a aprender*, a se adaptar, a mudar e que percebeu que *não existe conhecimento dado como garantido*. Saber como buscar e encontrar o conhecimento é o que fornece garantia para o indivíduo de que ele irá conseguir aprender alguma coisa, qualquer coisa.

3.6. Aplicando a Psicologia na Pedagogia

No livro “Tornar-se Pessoa”, Rogers (1961) ainda construía suas ideias referentes ao emprego da Abordagem Centrada na Pessoa para o ensino, uma vez que ele percebeu as falhas existentes nos cursos de psicologia que presenciou.

Em um curto capítulo, ele revisita os cinco princípios da abordagem terapêutica (discutido em detalhes anteriormente no livro) para então, por analogia, apresentar como seriam esses princípios aplicados para o ensino (até então ele não havia ponderado sobre a função do ensino) (ROGERS, C., 1961).

O primeiro aspecto da terapia humanista é fazer com que o cliente (como é chamado o indivíduo que busca a ajuda de um terapeuta) perceba que ele mesmo possui problemas e que seus problemas são importantes e que possuem significado em sua vida. Não existe comparativo com uma outra pessoa, que possa ou não possuir problemas tão ou mais graves que o seu: você enfrenta problemas e esses problemas são graves, pois afetam a sua vida (ROGERS, C., 1961).

O segundo aspecto é a congruência do terapeuta como pessoa. Não adianta o terapeuta utilizar esse tipo de abordagem se ele agir de forma artificial. Ademais, ele é uma pessoa como todas as outras, ele possui problemas importantes e com significado, da mesma forma que seu cliente. Um terapeuta congruente permite que o cliente saiba exatamente quem ele é (ROGERS, C., 1961).

O terceiro aspecto é que o terapeuta possui uma consideração positiva incondicional pelo seu cliente, o reconhece como um ser humano que possui problemas e que busca solucionar esses problemas (ROGERS, C., 1961). É um reconhecimento da falibilidade do ser humano e que não tem problema em ser falho: a falha é uma faceta como as inúmeras outras do ser humano. O terapeuta diz *eu me importo (com você)*, não *eu me importo se (você for infalível)*, pois o cliente é, inexoravelmente, humano: simplesmente não existe uma condição para que ele o deixe de ser.

O quarto aspecto é o terapeuta experienciar e comunicar que possui um entendimento, empático e preciso, do universo pessoal do cliente. Além da consideração positiva incondicional pelo cliente, o terapeuta considera também os problemas do seu cliente, reconhece os problemas

apresentados e exprime o entendimento da realidade destes problemas. O cliente é tão real quanto são seus problemas (ROGERS, C., 1961).

O quinto e último aspecto é o cliente experienciar a congruência, a aceitação e a empatia do terapeuta, pelo menos em algum grau. Isso implica que o cliente perceba as experiências do terapeuta, sendo congruente como pessoa, aceitando a humanidade do cliente e entendendo o universo do cliente (ROGERS, C., 1961).

Quando esses aspectos coexistem, um processo de mudança inevitavelmente ocorre, essa é a conclusão que Rogers (1961) chega.

Esse processo de troca de experiências – do terapeuta conhecer o cliente e o cliente conhecer o terapeuta – e de estabelecer uma relação de entendimento é chamado em Psicologia de *rapport*, termo do francês que significa “carregar de volta”, no intuito de que tudo aquilo que uma pessoa emana, a outra emana de volta. *Rapport* exprime uma ideia de sincronia entre pessoas, um entendimento do outro (BECK, 2013).

Estabelecer o *rapport* entre o terapeuta e o cliente é o primeiro objetivo a ser cumprido em uma terapia, pois é a partir dessa sincronia existente entre as duas partes é que o terapeuta começa a trabalhar os problemas do cliente. É, de certa forma, um caminho que o terapeuta encontra para adentrar no universo pessoal do cliente e, dentro dele, criar alterações para que os problemas sejam solucionáveis (BECK, 2013).

A aplicação desses aspectos na educação também possui o mesmo resultado que em uma terapia, com aparentes diferenças. A primeira delas é que os aspectos não tratam mais de terapeuta e cliente, mas sim de professor e aluno. Ademais, o objetivo não é trabalhar problemas, mas ensinar (salienta-se que, neste ponto, as ideias de Rogers sobre a Aprendizagem Centrada no Estudante ainda estavam em fase inicial).

Assim, os aspectos sofrem uma modificação natural:

- O estudante possui dúvidas e questionamentos que deseja resolver;
- O professor é uma pessoa, não é a personificação de um currículo ou um instrumento pelo qual o conhecimento é transmitido é passado adiante (humanidade);
- O professor aceita o aluno como ele é (aceitação);
- O professor pode entender os sentimentos que o aluno possui (entendimento);

- O aluno percebe a humanidade, a aceitação e o entendimento do professor.

O cerne destes aspectos são os mesmos para a terapia ou para o ensino. Muito além disso, o cerne destes aspectos são os mesmos independente de qual área da vida que se deseja aplicar ou qual relação interpessoal é abordada.

De qualquer forma, o objetivo do *rappport*, em qualquer um dos casos, é obter recursos para a resolução de problemas. No caso da terapia, os recursos se encontram no próprio indivíduo: ele possui as ferramentas para lidar com a depressão ou com o bullying, por exemplo. No caso do ensino, esses recursos são externos e o papel do professor é justamente mostrar a existência desses recursos para o aluno, como encontrar esses recursos e mostrar que ele pode se valer desses recursos. Seja terapeuta ou professor, o papel dessa figura é mostrar como encontrar os caminhos possíveis para lidar com os problemas. O papel do cliente ou do aluno é encontrar esses caminhos (ROGERS, C., 1961).

No caso do ensino, estabelecer esse *rappport* é a forma de alcançar uma aprendizagem significativa. Se a aprendizagem significativa for alcançada, isso implica que qualquer método de avaliação se torna trivial e desnecessário: a própria vida será o avaliador (ROGERS, C., 1961).

Uma avaliação tradicionalmente visa a reprodução do conhecimento atual como uma forma de mensurar o conhecimento, que logo se tornará obsoleto. Se a aprendizagem for significativa, em qualquer momento da vida do indivíduo em que houver a necessidade de se saber algum conhecimento, ele saberá como encontrar esse conhecimento e, nesse momento, ele será avaliado (ROGERS, C., 1961).

3.7. Sobre a Motivação

Um aspecto incômodo para Rogers (1985) é a forma como as abordagens mais clássicas tratam a motivação: os alunos são desmotivados, não possuem interesse e é papel do professor buscar uma forma de motivar esses alunos para que aprendam.

Rogers (1985) discorda. Para ele, todos os alunos – ou além, todas as pessoas – são intrinsecamente motivadas, a motivação é natural do ser humano, porém a sociedade em que esse

indivíduo coexiste enfraquece essa motivação e o faz parecer desmotivado. A motivação é aquela insaciável curiosidade crítica, que Rogers diz ser a aprendizagem significativa, com uma pequena complementação pessoal.

Quão comum é propor uma atividade diferenciada para uma turma e observar olhares curiosos; ou nos relatos de experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado em cursos de Licenciatura, onde os estagiários relatam sobre suas regências e observam os alunos, mesmos aqueles ditos “alunos-problema”, participando das aulas e questionando?

Então, retorna-se aos aspectos apresentados. O aluno possui dúvidas e questionamentos, problemas que deseja solucionar. Estudar as propriedades do etanol por si só pode sanar os problemas dos alunos que desejam simplesmente estudar, enquanto que para o aluno que pergunta “pra que vou usar isso?” torna-se apenas perda de tempo. Será?

Quais os objetivos de vida deste estudante, o que ele almeja após terminar a educação básica? Se ele deseja possuir uma carteira de motorista, não seria bom ele saber sobre a densidade do etanol para evitar ser enganado em um posto de combustível? Se ele gosta de consumir bebidas alcoólicas, não seria bom ele saber dos riscos que o consumo desenfreado acarreta ao organismo ou mesmo um consumo moderado causa em um motorista?

A proposta tradicional de expor o conteúdo curricular com o único propósito de cumprir o currículo é, por si só, desmotivadora. De que forma um aluno irá se interessar pelas propriedades do ácido sulfúrico ou dos níveis vibracionais do átomo de cério, se não há uma aplicação em seu cotidiano, como eletrólito para fazer a bateria de um carro funcionar ou como referência para o uso do GPS?

A proposta rogeriana para um facilitador do conhecimento é resgatar a motivação dos alunos, que foi amortecida com o tempo, e não tentar recriar algo que já existe. O desejo do aluno em resolver seus problemas, seja algo imediatista ou um objetivo de vida, demonstra a sua motivação inata. Torna-se então papel do facilitador alinhar a motivação intrínseca do aluno com os seus objetivos como professor.

Além do entendimento rogeriano da motivação, Abraham Maslow possui uma teoria interessante sobre como, ou melhor, de onde surge intrinsecamente a motivação do ser humano. A teoria será devidamente apresentada na Seção 2.8.1, por ser uma vertente do Humanismo.

3.8. Algumas Diferenciações Necessárias

Ao tratar a Aprendizagem Centrada no Estudante por seu nome original, Humanismo, pode surgir certa confusão com o Movimento Humanista; similarmente, a abordagem possui semelhanças com o Protagonismo e a diferença entre as duas pode ser nebulosa. Apesar de não ser o objetivo deste trabalho dissertar sobre o Movimento Humanista ou sobre o Protagonismo, é importante diferenciá-las da teoria de Rogers, a fim de evitar confusões e desentendimentos.

3.8.1. O HUMANISMO ROGERIANO VERSUS O MOVIMENTO HUMANISTA

Para diferenciar o Humanismo de Rogers do Movimento Humanista, antes é necessário entender o que é o Humanismo (sem nenhuma outra palavra complementar) em si.

De uma forma bastante resumida, o termo “humanismo” foi criado em 1808 pelo filósofo alemão Friedrich Niethammer, ao propor um novo currículo para as escolas secundárias alemãs, no intuito de substituir um currículo tecnicista por um em que os alunos fossem encorajados a praticar um estilo de vida mais reflexivo. Em 1856, o historiador e filologista alemão Georg Voigt utilizou o termo para descrever o Humanismo Renascentista, movimento surgido dentro da Renascença, e a palavra encontrou aceitação universal; entretanto foi durante o Iluminismo francês, meados do século XVIII, que um uso mais ideológico do termo foi estabelecido em um artigo francês, de autoria desconhecida: “O amor geral pela humanidade, uma virtude até então inominada entre nós, e que iremos nos aventurar a chamar de ‘humanismo’, pois já é hora de criar uma palavra para tal bela e necessária coisa”³⁵ (GIUSTINIANI, 1985, p. 175, tradução nossa).

A Psicologia Humanística, ou melhor, a Escola Humanística das Psicoterapias, surgiu em meados do século XX como resposta à Psicanálise de Freud e ao Comportamentalismo de Skinner (PROCHASKA; NORCROSS, 2007).

³⁵ Do francês no original, “*L'amour général de l'humanité ... vertu qui n'a point de nom parmi nous et que nous oserions appeler 'humanisme', puisqu'enfin il est temps de créer un mot pour une chose si belle et nécessaire*”.

Para Rogers, tanto a Psicanálise como o Comportamentalismo eram limitados por lidarem com as terapias de forma fria e distante. Buscou-se então uma forma de suprir tais limitações e considerar o indivíduo em seu todo, não apenas uma única parcela de sua existência, como as demais psicoterapias consideravam (ZIMRING, 2010).

A teoria rogeriana possui forte fundamento no Existencialismo, mais especificamente nas obras de Søren Kierkegaard, um dos primeiros autores do Humanismo Existencial, ou simplesmente Existencialismo (“Existencialismo é um Humanismo”, nas palavras de Sartre³⁶), John Dewey e William Kilpatrick, onde o primeiro foi o idealizador e o segundo o defensor da Educação Progressiva³⁷ (PROCHASKA; NORCROSS, 2007; ZIMRING, 2010).

Já o Movimento Humanista (ou Movimento Siloísta, como também é conhecido), se inspira no Neo-humanismo ou Humanismo Universal, onde esta foi desenvolvida pelo escritor argentino Mario Luis Rodríguez Cobos (conhecido pelo seu pseudônimo literário Silo, daí a segunda denominação), fundador da organização (UNIVERSALES, 2005).

Sua corrente de pensamento baseia-se no ser humano como valor central, a não violência e a não discriminação. O Movimento em si é uma organização voluntária mundial, onde seus participantes buscam disseminar tais ideias por meio de orientações e ações para desenvolver mudanças positivas, tanto para os indivíduos como para a sociedade (PICCININNI, *et al.*, 2009).

Houve uma outra corrente de pensamento também chamada de Neo-Humanismo. Neste caso, tratava-se de um movimento literário crítico estadunidense (entre 1910 e 1930) que buscava recapturar a qualidade moral das civilizações passadas. O “neo” advinha da recusa em aceitar a natureza humana vista por uma ótica determinística, uma reação contrária às filosofias literárias cientificamente orientadas (BRITANNICA, 2008).

Seus autores – Paul Elmer More, Irving Babbitt, Norman Foerster e Robert Shafter – argumentavam que: os seres humanos eram singulares frentes às outras criaturas; a essência da experiência é fundamentalmente moral e ética; e que a vontade humana é essencialmente livre, mesmo que sujeita à genética e moldado pelo ambiente (BRITANNICA, 2008).

³⁶ SARTRE, J. P. **Existentialism is a Humanism**. New Haven: Yale University Press, 2007.

³⁷ Do inglês “*Progressive Education*”.

Tais autores valeram destes pontos para erigir uma teoria crítica literária que incorporasse suas crenças e estética, porém em 1930, os neo-humanistas passaram a ser considerados como elitistas culturais e advogados do conservadorismo social e estético e, por conseguinte, sua influência se tornou insignificante (BRITANNICA, 2008).

3.8.2. A APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE VERSUS O PROTAGONISMO

A princípio, a diferença entre tais enfoques teóricos parece ser pequena, quiçá nula, uma vez que ambas propõem que o aluno, outrora uma figura submetida ao sistema tradicional de ensino, tenha um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem e que o professor, outrora detentor absoluto do conhecimento e talvez até mesmo distante enquanto pessoa (pelo menos sob a ótica rogeriana), se torne um indivíduo mais presente e que oriente o aluno, ao invés de apresentar um conteúdo frio e alheio à realidade.

E, de fato, pouco há de diferente entre as duas concepções, porém existem dois aspectos principais, no cerne de cada uma delas, que as distinguem, mesmo que a proposta e objetivos sejam o mesmo.

Primeiramente, quanto à forma de se aplicação. O Protagonismo, mais especificamente o Protagonismo Juvenil, é uma metodologia ativa inicialmente idealizada por Antônio Carlos Gomes da Costa. Ele a apresenta de forma sistemática, como uma receita para uma aplicação bem sucedida da mesma ou como um manual de regras que o professor deve seguir.

Costa (2000) expõe sua metodologia ao leitor, primeiro ao definir o que é a juventude e quem faz parte dela, qual a importância da educação e qual a necessidade de mudança do atual sistema de ensino. Por meio dessas definições, o autor nos atenta aos aspectos de cada um destes pontos e, com base nisso, apresenta a sua teoria.

O Protagonismo, enquanto uma metodologia de fato, se apresenta como um manual de diretrizes que o professor deve seguir, caso ele tenha interesse em aplicá-la. O autor roteiriza as etapas que o professor deve seguir: como deve estruturar uma ação de Protagonismo, quais atitudes o professor deve evitar e quais qualidades ele deve possuir, como deve atuar diante dos estudantes

e como, onde e de que forma os alunos devem participar do processo de ação Protagonista (COSTA, 2000; SANTOS; GOMES, 2016).

Eis aqui a primeira diferença em relação ao humanismo: enquanto que o Protagonismo apresenta suas diretrizes na forma de um guia de etapas, Rogers constantemente afirma que a Aprendizagem Centrada no Estudante não é um manual de regras e que o professor que deseja aplicá-la tem que utilizar de suas próprias experiências para elaborar como realizará esta implementação.

A segunda diferença é na forma como tais teorias foram concebidas. Como discutido previamente, a Aprendizagem Centrada no Estudante surgiu à luz do Humanismo filosófico e das mudanças dela advindas. Já Protagonismo encontra duas origens, uma que estabelece o Protagonismo Social e outra que estabelece o Protagonismo Juvenil (motivo da especificação na primeira diferença).

Aparenta-se que o Protagonismo Social é o que surgiu primeiro (pelo menos quando comparada aos diversos outros protagonismos midiaticamente popularizados), com a obra “Antígona”, do dramaturgo grego Sófocles (496-409 AC), que cunhou o termo protagonismo (GOMES, 2018).

Originalmente, o significado utilizado por Sófocles, o protagonismo do personagem, i.e., o protagonista, (do grego antigo *πρωταγωνιστής*, onde *πρῶτος* significa “primeiro” ou “principal” e *αγωνιστής* se refere a “aquele que luta” ou “lutador”) se relacionava à ação de resistir, enfrentar e combater os antagonismos (do grego antigo *ἀνταγωνιστής*, onde *ἀντί* remete a “oponente”, “rival” ou “vilão”) que a todos afetam na sociedade (PERROTTI, 2017).

Aqui, o Protagonismo implica no posicionamento do indivíduo em uma instância de combate contra tudo aquilo que ameaça a construção de um mundo comum, onde todos possam viver em equidade. Além disso, o papel do protagonista não se resume apenas a derrotar o vilão em combate, mas é, principalmente, ser o símbolo da resistência e do enfrentamento, é a afirmação dos princípios da vivência em sociedade (PERROTTI, 2017).

A filósofa política Hannah Arendt retoma e recontextualiza esse entendimento de protagonismo ao diferenciar as atividades trabalho e labuta^{38,39}:

A labuta é entendida como um processo contínuo e vazio, onde os produtos que são por esta gerados possuem uma existência efêmera. Tais atividades são relacionadas com as necessidades de sobrevivência: uma vez que tal necessidade nunca finda, a labuta não possui um término – é cíclica, onde seus produtos são rapidamente consumidos (ARENDT, 1958).

Já o trabalho é um processo com início e fim determinados e gera produtos duráveis, os quais passam a fazer parte do mundo em que vivemos e influenciam nossa forma de agir. Esta atividade é caracterizada por possuir meios e um fim: desde a conceituação e a extração de matéria prima para criá-la, o desenho, produção e finalização do objeto, que caracterizam os meios, até qual será a utilidade e como ela aperfeiçoará nossa forma de lidar com o mundo, o que configura o fim (ARENDT, 1958).

Nos tempos antigos, a labuta era função dos escravos, confinados à esfera privada e responsáveis por cuidar das necessidades de seus senhores, enquanto que o trabalho era o exercício da liberdade na esfera pública. Porém, houveram três grandes eventos históricos, segundo Arendt, que mudaram o curso da humanidade e com resultados inesperados: a “descoberta” das Américas, a Reforma Protestante e a invenção do telescópio (ARENDT, 1958).

As grandes navegações garantiram a exploração de todo o globo e as tecnologias que dela advieram serviram para reduzir distâncias; a Reforma Protestante, ao expropriar posses monásticas e eclesiásticas, culminou na expropriação da população de suas terras e exacerbou o acúmulo de capital; e a invenção de Galileu mostrou para a humanidade que a visão geocêntrica era ilusória e provou que o heliocentrismo era a descrição da realidade, porém, ao tirar-nos do centro de tudo,

³⁸ Não foi encontrado como foi feita a tradução destes termos para o português, sendo as palavras “labuta” e “trabalho” uma tradução nossa dos termos “labor” e “work”, que Arendt entende ser distintos.

³⁹ Na obra original, Arendt apresenta três atividades: *trabalho*, *labuta* e *ação*. A fim de expor a diferenciação do Protagonismo Social para o Protagonismo Juvenil, optou-se por omitir a *ação* para não digressionar da discussão e manter concisa a exposição da teoria da filósofa. Ademais, também foi omitido as terminologias *vita activa* e *vita contemplativa*, das quais desencadeia a tese de Arendt, uma vez que acredito que a explicação destes só tornará o texto prolixo, sem apresentar ganho substancial para a discussão.

ironicamente, a busca por mais descrições da realidade nos fez observar alienadamente os fenômenos que acontecem na Terra pela perspectiva do Universo (ARENDT, 1958).

Com tais eventos, essa estrutura foi abolida e, com uma sociedade alienada pela religião, que prezava a vida acima de tudo, a labuta, a atividade de subsistência, tornou-se a principal preocupação. Mas mesmo após a secularização, tal preocupação com a vida continua a influenciar nossas atividades, tornando-nos em uma sociedade de labutadores (ARENDT, 1958).

Entretanto, a filósofa acredita que os cientistas têm a possibilidade de nos tirar da labuta, ao, segundo ela, julgar pela significância histórica que possuem, mas como atualmente focam nas relações da natureza ao invés das relações humanas, sua ação acaba por não ser uma fonte significativa de iluminação da existência humana (ARENDT, 1958).

É desta conclusão (discutivelmente) pessimista de Hannah Arendt em que se dá a gênese do Protagonismo Social: em uma sociedade que foi condicionada a labutar de acordo com um dogma religioso, trazer os indivíduos à iluminação da existência (torná-los protagonistas, segundo a definição de Sófocles) os fornecerá meios para se livrar deste condicionamento e passarem então a trabalhar (poderiam até mesmo continuar a labutar, porém, agora, sua escolha é consciente) (GOMES, 2018; SANTOS; GOMES, 2016).

Em contrapartida, o Protagonismo Juvenil possui um cunho mais político (diferentemente do cunho sociológico do Protagonismo Social). Costa (2000) busca amparo nos Quatro Pilares da Educação, manifestados no relatório apresentado para a UNESCO intitulado como “Educação: um tesouro a descobrir”⁴⁰, redigido por Delors *et al.* (1998).

Os Quatro Pilares, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*, são o fundamento da metodologia de Costa (2000), que considera como a proposta do relatório pode ser aplicado no Brasil e como ele pode ser atrelado à Constituição Brasileira, Os Códigos da Modernidade, de Bernardo Toro, e as Mega-Habilidades, do Centro Latino-Americano de Investigações Educacionais.

⁴⁰ Do inglês “*Learning: the Treasure Within*”.

Quanto à etimologia da metodologia, o autor retoma à dissecação da palavra em seus termos, porém ele não a contextualiza com Sófocles e, aparentemente, não busca um aprofundamento de como a palavra foi idealizada (COSTA, 2000).

De volta à diferenciação com a Aprendizagem Centrada no Estudante, enquanto Costa (2000) considera quatro diferentes tipos de aprender (conforme os Quatro Pilares da Educação) em sua metodologia, diferenciados em *ser* (o jovem ser competente na esfera pessoal), *viver* (competente na esfera social), *fazer* (competente na esfera produtiva) e *conhecer* (competente na esfera cognitiva); Rogers (1970) considera apenas aprender o *aprender*, onde essa aprendizagem funde os Quatro Pilares e os considera como uma única competência: a de ser humano.

Ademais, a própria proposta de quatro aprendizados é contrária às ideias rogerianas, uma vez que a ideia original é trabalhar a aprendizagem em sua completude, não em blocos discretos do todo que é o indivíduo, entretanto isso não implica que uma ou outra teoria é superior.

Dessa forma, é importante notar que ambas buscam atingir o mesmo objetivo, mesmo que seus fins utilizem de meios diferentes: Rogers utilizou de seus conhecimentos como psicólogo para desenvolver a Aprendizagem Centrada no Estudante, enquanto Costa se embasou nos Quatro Pilares da Educação, oficialmente reconhecidos pela UNESCO.

3.9. Outras Vertentes do Humanismo

Como já apresentado, a Aprendizagem Centrada no Estudante também é chamada de Abordagem Humanista. Porém, uma forma mais correta seria dizer que a Aprendizagem Centrada no Estudante FAZ PARTE da Abordagem Humanista.

Isso porque Carl Rogers não é o único autor desta abordagem. Além de Rogers, Abraham Harold Maslow e Alexander Sutherland Neill também compartilham do Humanismo enquanto enfoque teórico.

Dentre os três (ao considerá-la especificamente como uma abordagem de ensino), pode-se dizer que Maslow apresenta o Humanismo sob uma ótica teórica e Neill sob uma ótica prática, enquanto que Rogers se posiciona mais em um meio termo entre os dois.

Apesar de estarem dentro do mesmo enfoque teórico, suas teorias e técnicas são suficientemente distintas, de forma que, acredita-se, ser melhor optar por apenas um deles e restringir ao auxílio de algum deles apenas quando necessário.

3.9.1. MASLOW E A HIERARQUIA DAS NECESSIDADES

Maslow também compartilhava da ideia de Rogers, de que a psicologia carecia de uma metodologia mais humanista e, resgatando a discussão anterior sobre o termo, que era necessário o surgimento de uma “terceira força”, em contrapartida à “segunda força”, a Psicanálise⁴¹. Maslow inclusive disse que “É como se Freud nos tivesse fornecido a metade doente da psicologia e agora nós devemos complementá-la com a metade saudável”⁴² (1982, p. 3, tradução nossa).

“A Teoria da Motivação Humana”⁴³, artigo de Maslow publicado em 1943, disserta justamente sobre as necessidades que motivam o ser humano, em uma hierarquia, que o autor chama de Hierarquia das Necessidades. Tal Hierarquia consiste em cinco necessidades, configuradas de forma similar à clássica pirâmide alimentar, com as necessidades mais básicas dispostas próximas à base e ocupando uma fração maior da pirâmide, em contraparte às mais complexas, próximas ao topo e em uma menor proporção.

A primeira Necessidade (e também a mais básica de todas) é a Fisiológica⁴⁴. Essa Necessidade objetiva a manutenção da homeostase: água, oxigênio, carboidratos, proteínas, vitaminas e micronutrientes, balanço de temperatura, pH e fluidos, além de muitos outros fatores, i.e., tudo aquilo necessário para manter o organismo vivo, nutrido e funcional (CAMPBELL; FARRELL, 2012).

⁴¹ Onde a “primeira força” é o Comportamentalismo (HILGARD, E. R. *Psychology's influence on educational practices: A puzzling history*. **Education**, v. 97, n. 3, p. 203–219, 1997).

⁴² Do inglês no original, “*It is as if Freud supplied to us the sick half of psychology and we must now fill it out with the healthy half*”.

⁴³ Do inglês, “*A Theory of Human Motivation*”.

⁴⁴ Do inglês “*Physiological needs*”.

A Necessidade de Segurança⁴⁵ é o desejo de estar seguro de tudo aquilo que pode ferir a pessoa, seja física (como brigas e acidentes), emocional (como humilhação e bullying), social (como racismo e machismo) ou outros fatores similares. Tal Necessidade é mais pronunciada em crianças, por elas serem geralmente mais vulneráveis (MASLOW, 1943).

Da Necessidade Emocional⁴⁶ nasce o desejo de sentir amor, afeto e pertencimento, a pessoa passa a sentir falta dos amigos em sua ausência e de interagir quando em isolamento. Maslow aponta que a supressão dessa Necessidade é a principal causa das psicopatologias mais severas. Também aponta que o amor aqui descrito é diferente do sexo: o sexo é uma Necessidade Fisiológica, enquanto para o amor é necessária uma reciprocidade de sentimento (MASLOW, 1943).

A Necessidade de Estima⁴⁷ já é o interesse em ser bem aceito, estimado e valorizado, não apenas pelas outras pessoas, mas também por si mesmo; é o reconhecimento de seus limites e capacidades, mas também de tudo aquilo que pode realizar por seus próprios meios (MASLOW, 1943).

A última Necessidade é a de Auto-Atualização⁴⁸ ou Realização Pessoal. Mesmo após as Necessidades básicas (Fisiológica e Segurança) e mentais (Emocional e Estima) serem supridas, ainda há uma Necessidade, que surge como uma inquietação ou desconforto (MASLOW, 1943). “O que o homem *pode* ser, ele *deve* ser”⁴⁹: a Auto-Atualização é o reconhecimento que o indivíduo tem acerca de si mesmo a fazer aquilo que faz da melhor forma que pode, de se manter sempre *atualizado* (MASLOW, 1943, p. 382, grifo do original, tradução nossa).

Tais necessidades se encontram escalonadas na sequência em que foram apresentados: o indivíduo não buscará suprir a próxima Necessidade se a anterior estiver incompleta e, mesmo que atinja a etapa seguinte de seu desenvolvimento, ele pode regredir para uma Necessidade anterior caso ela seja ameaçada ou prejudicada (MASLOW, 1943).

⁴⁵ Do inglês “*Safety needs*”.

⁴⁶ Do inglês “*Social Belonging needs*”.

⁴⁷ Do inglês, “*Steem needs*”.

⁴⁸ Do inglês, “*Self-Actualization*”.

⁴⁹ Do inglês no original, “*What a man can be, he must be*”.

Maslow (1943) ainda aponta que as Necessidades não se encontram rígidas em suas posições e, apesar da maioria das pessoas apresentarem um padrão hierárquico como apresentado, há uma parcela de indivíduos que se excetua, como a autoestima pode ser mais forte que o amor (a pessoa acredita que, a fim de obter um amor verdadeiro, ela antes deve se tornar uma pessoa imponente e poderosa para atingir esse objetivo), a Necessidade Emocional estar completamente ausente (a maioria dos reportes dos casos de psicopatia indicam uma ausência de amor e afeto nos primeiros meses de vida desses indivíduos), ou ignorar todas as suas Necessidades em detrimento de ideais, ética e afins (pessoas que suprimiram suas Necessidades básicas aparentam desenvolver uma enorme resiliência contra ter uma delas frustradas, pelo simples motivo de possuírem uma estrutura interna mais forte e saudável como resultado da satisfação básica).

E é nestas Necessidades que Maslow acredita residir a motivação humana: os desejos e anseios que possui, independentemente de ser físico ou mental, o motiva a suprir tais Necessidades e é de onde o indivíduo pode avançar o seu desenvolvimento.

3.9.2. NEILL E A ESCOLA SUMMERHILL

Summerhill é uma escola localizada em Suffolk, Inglaterra, fundada em 1921 por Alexander Sutherland Neill, outro autor da abordagem humanista, idealizada na crença de que a escola deve ser feita para acomodar o indivíduo, não o oposto. A escola é conduzida como uma comunidade democrática, onde o funcionamento da escola é dado através de reuniões onde qualquer pessoa que utiliza da escola, como professores e alunos, possuem igual direito de voto.

A escola segue a filosofia neilliana de “liberdade, não licenciosidade”⁵⁰, no sentido que todos nessa escola são livres para fazer o que bem entenderem, desde que não prejudiquem ninguém neste processo. Neill exemplifica sua frase com um aluno: ele é livre para assistir ou não as aulas, porém, por exemplo, ele é proibido de tocar um trompete durante a noite enquanto outras pessoas dormem (NEILL, 1979).

⁵⁰ Do inglês “*Freedom, not license*”.

Neill (2019) complementa sua frase ao dizer:

A função da criança é viver sua própria vida, não uma vida que seus ansiosos pais pensam que ela deva viver ou uma vida de acordo com a proposta de um educador que acha que sabe mais. Toda essa interferência e orientação por parte dos adultos apenas produz uma geração de robôs⁵¹ (NEILL, 2019, p. 1).

Essa crença em uma escola onde o indivíduo possui liberdade fez com que inúmeras versões de Summerhill fossem criadas, porém Neill se distanciava de muitas dessas escolas, uma vez que, no intuito de formar crianças por meio da liberdade, deixavam que elas fizessem o que bem entendessem sem nenhuma consideração com os resultados de suas ações: o que Neill chama de licenciosidade.

Entretanto, a própria Summerhill foi alvo de diversas críticas, onde inspeções por parte do governo britânico indicaram uma série de problemas, como verba instável, excesso de alunos e baixa qualidade do ensino (NEILL, 1979), enquanto a Ofsted, um órgão do governo especificamente responsável pela inspeção das instituições educacionais, apontou a política de aulas não-compulsórias como um problema e culminou em um processo em 1999, que se arrastou até 2007 com a publicação do relatório do caso (BBC, 2000).

Além desses casos, Richard Bailey, biógrafo de Neill, apontou uma série de problemas com a escola, apesar dos pontos positivos presentes devido a filosofia neilliana. A liberdade do aluno escolher o que gostaria de aprender o deixava alienado em relação a conteúdos que, de outra forma, poderia tomar ciência de sua existência; as aulas de álgebra ministradas por Neill eram “simplesmente horríveis”, onde os alunos não tinham compromisso com as aulas, as explicações não eram articuladas e insultos eram dirigidos aos alunos; e Neill, mesmo sem treinamento psicoterápico, praticava sessões psicoterápicas de forma amadora, por meio de mensagens direcionadas para o “desbloqueio” das “energias” das crianças (BAILEY, 2013). Zoë Readhead

⁵¹ Do inglês no original “*The function of the child is to live his own life, not the life that his anxious parents think he should live, nor a life according to the purpose of the educator who thinks he knows best. All this interference and guidance on the part of adults only produces a generation of robots*”.

(2019a; 2019b), filha de Neill e atual diretora da escola, afirma que tais problemas foram trabalhados e que a escola possui mecanismos para lidar com elas.

Como visto, uma série de problemas são direcionados a esta escola, porém, como mencionado no começo deste tópico, a abordagem humanista utilizada nesta escola é a de Neill. Carl Rogers, mesmo dentro do mesmo tipo de abordagem, possui ideias diferentes de como seria uma escola humanista e como seria a atuação de professores e alunos.

A exposição de Summerhill aqui neste capítulo serve para demonstrar a existência de uma escola que segue a abordagem humanista e as críticas existentes acerca deste tipo de abordagem. Em relação aos problemas apontados por Bailey, a abordagem humanista rogeriana se encontra, de certa forma, livre, uma vez que Rogers é um psicólogo formado, o que implica em conhecimento para o uso de terapia, e as ideias de como deveria ser a relação entre professor e aluno, embasado no conhecimento psicoterapêutico de Rogers, resolve, ou pelo menos atenua, os outros dois problemas. Em relação aos problemas apontados pelos órgãos governamentais, a abordagem rogeriana se encontra, a princípio, livre de uma crítica similar, uma vez que Rogers não idealizou uma escola, mas propôs apenas uma melhor forma de estabelecer a relação professor e aluno.

Nesse sentido, para as propostas deste trabalho, pretende-se utilizar o humanismo rogeriano por melhor se alinhar com os objetivos. O humanismo neilliano, apesar de ser mais uma faceta da abordagem, é mais focado na unidade escolar, enquanto que este trabalho intenta trabalhar a relação professor-aluno como uma forma de tentar facilitar a aprendizagem.

3.10. Exemplo de Escola Inspirada no Humanismo

O Colégio Lumiar, fundado inicialmente em São Paulo, em 2003, por Ricardo Semler e conta com mais de 10 escolas distribuídas no Brasil e no mundo, possui uma metodologia que, pode-se dizer que se aproxima do Humanismo rogeriano (LUMIAR, 2020b; MARINI; ARAUJO, 2020).

Diz-se “aproxima”, pois tal escola utiliza o que chamam de Metodologia Lumiar, uma metodologia própria, baseada em seis pilares: tutores e mestres, currículo em mosaico, gestão participativa, multietariedade, aprendizagem ativa e avaliação integrada (LUMIAR, 2020b).

A proposta de *tutores* é igual a de Rogers (1985), onde o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a atuar como um orientador para os alunos. Para isso, qualquer um pode se tornar um tutor da escola e atuar em sua área de interesse, como um músico que goste de matemática e, então, orienta seus alunos através da música, além de gerenciar o currículo de seus alunos (LUMIAR, 2020; TED, 2014). Já os *mestres* são quaisquer pessoas que tenham interesse em participar de um projeto que será elaborado e desenvolvido pelos alunos, i.e., emprestam seu conhecimento específico para os alunos executarem tais projetos (MOSAICO, 2019).

Esta ideia de os alunos elaborar e desenvolver projetos é a forma com que a escola trabalha a *aprendizagem ativa*, onde os tutores orientam as ideias dos alunos para que estes possam pôr em prática suas ideias, por exemplo, a construção de uma caixa d'água para contornar o problema de escassez de água em sua cidade (MOSAICO, 2019).

Para isso, a escola utiliza o que chama de *currículo em mosaico*, uma vez que, como os alunos tem autonomia para decidir o que querem aprender e de que forma isso irá ocorrer, o tutor busca uma forma de atrelar os objetivos dos alunos com os conteúdos e tópicos necessários para atingir tal objetivo. Ademais, como a fundação da escola é essencialmente brasileira e, por conseguinte, sujeita à sua legislação, este mosaico também considera e organiza tudo aquilo que o aluno sabe e o que ele deve aprender em futuros projetos, de forma a contemplar o currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (LUMIAR, 2020a, 2020b; MOSAICO, 2019).

Além disso, o Lumiar (2020b) não segue uma divisão de ciclos e disciplinas como as demais escolas, de forma que os grupos de alunos que propõem seus projetos são *multietários*, de forma que uma criança de 6 e outra de 8 anos podem estudar o mesmo assunto, porém, devido ao currículo em mosaico, os tutores tem condições de abordar o respectivo tópico de acordo com a experiência do aluno.

O aspecto da aprendizagem ativa implica em uma cisão com o sistema tradicional de avaliações e a proposta de uma *avaliação integrada*, onde os tutores utilizam diversos meios para realizar a necessária avaliação, seja na forma de uma conversa, um debate, uma dramatização ou também por meio de uma simples redação: diversos métodos utilizados de acordo com cada etapa de execução dos projetos (LUMIAR, 2020a).

O último aspecto da metodologia Lumiar (e também o que acredito que mais o aproxima do humanismo rogeriano) é a *gestão participativa*. Da mesma forma que Rogers (1985), todos os

envolvidos no processo de aprendizado têm algo a oferecer, seja na forma de conhecimento ou como opinião. Neste caso, todos os alunos possuem poder de decisão dentro da escola, seja ao decidir como querem desenvolver seus projetos, opiniões relativas à gerência da escola ou até mesmo advertindo outros alunos, caso seja necessário (LUMIAR, 2020a, 2020b; TED, 2014).

A participação dos alunos em todos os aspectos de sua vida escolar é importante para que estes possuam uma gerência autônoma de suas próprias vidas, onde não apenas adquiram o conhecimento garantido pela lei e habilidades necessárias para a vida em sociedade, mas o fazem ativamente e buscam continuamente se aprimorar: buscam *aprender a aprender* (LUMIAR 2020a; MARINI; ARAUJO, 2020; TED 2014).

Outro aspecto que indica a presença do Humanismo na metodologia Lumiar é a participação de Paulo Freire na elaboração da escola (MARINI; ARAUJO, 2020; TED, 2014). A obra de Freire possui embasamento no Humanismo Existencialista e autores como Kierkegaard e Sartre são influências na teoria freiriana, que são autores que também influenciaram a teoria rogeriana, tal como já apresentado (MENDONÇA, 2006).

3.11. A Legislação Brasileira e a Aprendizagem Centrada no Estudante

Nesta Seção, veremos brevemente o que a Legislação brasileira tem a nos oferecer em termos de Aprendizagem Centrada no Estudante e o que Rogers (1985) entende por aprendizagem significativa.

Para esta análise, observaremos o que a Constituição Federal (abreviado como CF), a Lei de Diretrizes e Bases (abreviado como LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (abreviado como DCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (abreviado como DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (abreviado como PCN), a Base Nacional Comum Curricular (abreviado como BNCC) e o Plano Nacional de Educação (abreviado como PNE) têm a nos dizer sobre a Aprendizagem Centrada no Estudante.

Entretanto, para efeitos de tal análise, neste tópico (e neste tópico apenas) consideraremos a Abordagem Humanista e o Protagonismo Juvenil como equivalentes, pelo único motivo de que seus objetivos finais são similares, mesmo que suas abordagens sejam distintas.

Tal aproximação não se demonstra de todo infundada: Stamato (2008) constata que há uma ausência de uma definição precisa e o Protagonismo Juvenil aparece na legislação brasileira como um termo guarda-chuva através do uso de outros termos de forma intercambiável, tais como “participação social”, “participação do jovem”, “exercício pleno da cidadania”, “exercício da autonomia” e o próprio termo “protagonismo”.

Ademais, a autora evidencia que o protagonismo, seja em maiúscula, minúscula ou como termo guarda-chuva, se encontra discutido em outros textos, muito mais antigos do que a legislação analisada, e remonta à década de 1920 através da Educação Progressiva de Dewey (STAMATO, 2008). Inclusive, note que este é o mesmo autor dentre os que influenciaram as ideias e textos de Rogers, o que ajuda solidificar a equivalência aqui proposta para a análise desta Seção.

O primeiro momento em que aparece alguma menção à Educação na legislação brasileira é na Constituição Federal (BRASIL, 1988, grifo nosso), onde dita:

Art. 206. O *ensino* será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (ibidem).

Entretanto, não há maiores elaborações sobre o que é ou como se deve executar o *ensino*. Apenas com a sanção da LDB é que se começou a elaborar uma base sólida para a educação nacional e complementa minuciosamente o que a CF apenas apresenta superficialmente.

Logo nos primeiros artigos, a LDB nos define o que é e o que objetiva a educação (BRASIL, 1996):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
Art. 2º A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (ibidem).

Os PCN e a BNCC, documentos redigidos sob a égide da LDB e dão a base para o currículo, também apresentam seus respectivos entendimentos dos objetivos da educação:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. [...]. Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. [...]. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações [...], mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências [...]. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “*aprender a aprender*”. [...] A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 27, grifo nosso).

No novo cenário mundial, [...] requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para *aprender a aprender*, [...] (e) ter autonomia para tomar decisões, [...]. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. [...] Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 12, grifo nosso).

Pode-se observar que ambos documentos almejam uma educação que aborde o aluno como um todo: não apenas seu intelecto, mas também habilidades necessárias para viver em sociedade e também *aprender a aprender*. Tal terminologia aparece tanto nas obras de Rogers (1985), como na de Costa (2000), que é, basicamente, o objetivo final de ambas (mais especificamente *um dos*, no caso do último).

Agora, especificamente sobre o Humanismo (como teoria), ou melhor, menções ao humanismo (como simples verbete) a LDB e o PNE dizem, respectivamente:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 XIII - garantia do direito à educação e à *aprendizagem ao longo da vida* (BRASIL, 1996).

Art. 2º São diretrizes do PNE:
 V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
 VII - promoção *humanística*, científica, cultural e tecnológica do País (BRASIL, 2014).

Com a complementação das DCN e DCNEM, respectivamente:

O primeiro fundamento para a formulação do projeto político-pedagógico de qualquer escola ou rede de ensino é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato [...] se ele resultar do debate e reflexão do grupo que compõe a formação destes espaços (escola ou rede de ensino). Nesse contexto, identifica-se a necessidade do grupo comprometer-se com esse projeto e sentindo-se *autores* e sujeitos de seu desenvolvimento (BRASIL, 2013, p. 177, grifo nosso).

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

II - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

III - a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;

V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um *humanismo* contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

IX - capacidade de *aprender permanente*, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

XXI - *participação social e protagonismo* dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Vê-se que a legislação tem uma preocupação com o humanismo ou, talvez, com um ensino humanizador. Muito é dito sobre capacitar o estudante para uma vida em sociedade e prepará-lo para o mercado de trabalho.

Entretanto, Souza (2006) faz uma crítica inclemente à redação destes textos. Todos eles falam em “aprender a aprender”, “aprendizado permanente” ou “contínua” e “desenvolvimento humano”, para citar alguns. Porém a autora, sob a ótica do Protagonismo Juvenil, argumenta que o discurso de aprendizagem presente na legislação (aprender a aprender, fazer, conviver e ser) transforma a escola em um centro de treinamento e os aprendizados adquiridos tornar-se-ão competências dos indivíduos (SOUZA, 2006):

O primeiro destes pilares – o *aprender a conhecer* ou *aprender a aprender* – se associa a uma concepção utilitarista, ligada ao treinamento para a habilidade de lidar com as informações. O segundo pilar – *aprender a fazer* – significa aprender habilidades para lidar com a instabilidade do mercado de trabalho, treinamento para a atividade prática, o que inclui a produção de bens e serviços e o relacionar-se com os outros. O *aprender a viver juntos* ou *aprender a conviver* considera a sociabilidade como uma habilidade a ser desenvolvida, por meio da união, da cooperação, da solidariedade, da administração dos conflitos, operacionalizada em projetos coletivos. O *aprender a ser* tem a ver com o desenvolvimento da capacidade individual de adaptação e apóia-se na noção de potencial,

supondo um indivíduo maleável com ilimitada capacidade adaptativa decorrente de suas qualidades inatas (STAMATO, 2008, p. 94).

Ademais, Stamato (2008) ainda diz que a própria visão de Costa (2000) sobre a aprendizagem possui uma visão paradoxal, uma vez que ela coloca o jovem, ao mesmo tempo, como autor de sua própria aprendizagem e como sujeito dependente do meio para evoluir.

Neste ponto, temos um encerramento forçado da equivalência inicialmente proposta neste tópico e, inclusive, reforça a diferença entre as abordagens: como o Protagonismo Juvenil é um manual de diretrizes e, dessa forma, passível de tal paradoxo apresentado por Stamato (2009).

Já a Aprendizagem Centrada no Estudante, pela sua característica maleável, entendo não sofrer deste problema: primeiro que a proposta de Rogers (1985) lida com o indivíduo em sua totalidade (ao invés de partes discretas no Protagonismo) e o que ele deseja para si mesmo; e segundo, que o próprio entendimento de indivíduo para o autor é que ele busca evoluir por vontade própria e para atingir os próprios objetivos e não para atender as vontades e objetivos de outros.

É com esta intenção que se escolheu a Aprendizagem Centrada no Estudante em detrimento do Protagonismo Juvenil. Sim, existem semelhanças entre elas, mas os contras me forçam optar pelo primeiro.

Ademais, a maleabilidade da teoria rogeriana é mais condizente com as mecânicas intrínsecas do RPG e também com os propósitos deste trabalho, que é unificar o didático e o lúdico de forma que o estudante aprenda jogando.

Com isso em mente, o próximo capítulo busca um método para atingir tal objetivo.

4. METODOLOGIA

A proposta deste trabalho é observar a ocorrência de aprendizagem significativa a partir do RPG. Deseja-se elaborar uma Narrativa, com uma história rica que permita a inserção dos tópicos a serem estudados, onde os jogadores devem desenvolvê-la até sua conclusão e analisar, à luz da Aprendizagem Centrada no Estudante, os dados obtidos dessas sessões e chegar a uma resposta para a questão de pesquisa inicialmente proposta:

Qual é a opinião de pesquisadores e professores do Ensino de Ciências sobre utilizar o RPG para fins didáticos? É possível elaborar Narrativas que lidam com conteúdos específicos e habilidades de interação social sem que haja interrupção da continuidade da história?

4.1. Objetivos

Existem diversos Sistemas de RPG, como o Tormenta RPG (CASSARO *et al.*, 2013) ou o mundialmente famoso *Dungeons & Dragons* (MEARLS; CRAWFORD, 2014b), porém, em termos de mecânica de jogo, são mais voltados para a fantasia fantástica do que para a realidade e o realismo. Dessa forma, entendo ser necessário desenvolver um Sistema que possa ser empregado como ferramenta metodológica e que atenda às necessidades do facilitador do conhecimento que desejar empregá-la.

Com um Sistema desenvolvido e funcional, a criatividade do mestre, o facilitador da aprendizagem, é o único limitante inicial da ferramenta. Para testar o funcionamento e aplicabilidade do Sistema, será desenvolvida uma Campanha de RPG, onde para cada Encontro será trazido uma problemática de cunho ambiental, social, científico e/ou tecnológico, nos quais os conteúdos que devem ser abordados, no caso Química, serão peças-chave para a resolução do Encontro, onde a própria resolução do Encontro pode ser utilizada como ferramenta avaliativa.

Para avaliar o aproveitamento dos jogos como ferramenta didática, os jogadores deram suas opiniões de forma oral: se gostaram ou não do jogo, se acreditam ter aprendido alguma coisa com

o jogo, se o jogo cumpriu seu papel como ferramenta didática e se o jogo possui o potencial didático esperado, como elaborado na questão de pesquisa.

4.1.1. OBJETIVOS GERAIS

O objetivo do projeto foi desenvolver e utilizar uma Campanha (narrativamente coesa) de RPG para fornecer para os jogadores as ferramentas necessárias para a construção do próprio conhecimento, tal como entendido por Rogers, de forma que seja possível abordar e contextualizar os conteúdos próprios da Química e utilizar a Narrativa como meio de interação com as demais áreas do conhecimento e esferas de interação humana.

4.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver um sistema de RPG que se enquadre no objetivo geral proposto;
- Construir uma Campanha de RPG que utilize o sistema supracitado; e
- Aplicar a Campanha de RPG com diferentes públicos-alvo e analisar os dados coletados a fim de responder à questão de pesquisa inicialmente proposta.

4.2. Público-alvo

O RPG foi aplicado com três grupos distintos, de aproximadamente cinco pessoas. O primeiro e o segundo grupos consistiram de jogadores já familiarizados com o RPG e o terceiro consistiu de pesquisadores e professores da área do Ensino de Ciências.

A utilização destes grupos foi necessária para verificar a integridade mecânica do Sistema de RPG (sua fluidez de regras e mecânicas, bem como a facilidade com que tais regras são entendidas para se dar o andamento do jogo) e obter um parecer de profissionais e professores do Ensino de Ciências quanto a proposta de utilizar o RPG como uma ferramenta didática para promover a aprendizagem significativa de Rogers (1985).

Para a aplicação das duas primeiras sessões, selecionou-se cinco jogadores experientes de RPG: o objetivo primário foi buscar incongruências nas regras do Sistema (regras que são incompatíveis entre si e que possam gerar discussões acerca da ambiguidade e atrapalhar o andamento de uma sessão real), problemas com a fluidez de jogo (regras desnecessariamente complexas, que tornam o jogo maçante, ou regras demasiadamente simplistas, que trivializam o sistema de regras ou deixam ambíguo seu entendimento) e se a mecânica é amigável ao jogador (se as regras são de fácil entendimento para que seja possível passar mais tempo jogando do que discutindo regras).

O aspecto da mecânica de jogo é um dos mais importantes, por ser um dos principais fatores que determinam se o jogo obterá sucesso, ou, de outra forma, se o jogo será prazeroso de se jogar. E justamente este “ser prazeroso” que se escolheu o RPG como uma ferramenta a ser estudada. A aprendizagem por meio do lúdico faz com que este processo esteja entremeado com a diversão e atraia a atenção dos alunos (BRUNER, 1969).

A primeira sessão foi redigida para uma duração de aproximadamente uma hora, com o objetivo de testar a maior quantidade de regras durante este período e apreciar as críticas e sugestões que a experiência de tais jogadores ofereciam para evoluir o Sistema inicialmente produzido: as regras elaboradas e redigidas serão claras para o escritor, uma vez que foi este o responsável por idealizá-las, entretanto o *feedback* de terceiros ajuda a evidenciar as inconsistências que o primeiro autor não observou.

Já para a segunda sessão foi redigida uma Narrativa mais longa, para uma duração de quatro a oito horas. Esta sessão objetivava verificar as regras por meio do uso repetitivo destas, i.e., o uso das mesmas regras em situações distintas por jogadores distintos e, por meio dessa repetição, verificar a presença de inconsistências que não puderam ser observadas em um jogo rápido.

Para a aplicação da terceira sessão, foram selecionados cinco pesquisadores e professores do Ensino de Ciência, onde o objetivo desta foi realizar a coleta de dados para tentar responder à questão de pesquisa, i.e., verificar o uso do RPG como ferramenta didática, como meio de trabalhar e discutir os assuntos que o facilitador do conhecimento e seus aprendizes desejam abordar.

Para a redação da Narrativa desta aplicação, partiu-se de uma ambientação investigativa e entremeou-se na história, algumas vezes direta, outras indiretamente, diversos tópicos de interesse,

como argumentação, cooperação e tomada de decisão, além de utilizá-la para contextualizar um tópico de Química e procurar manter o equilíbrio entre os aspectos lúdico e didático.

4.3. Pesquisa Qualitativa

Uma vez que esta pesquisa coletou opiniões referentes a possibilidade de utilizar a ferramenta didática proposta para o ensino e aprendizagem (e não, por exemplo, verificar sua taxa de sucesso ou empregabilidade), optou-se pela pesquisa qualitativa.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que quantifica os fenômenos e obtém correlações, a pesquisa qualitativa busca entender como e porque tais fenômenos ocorrem, i.e., possui um caráter descritivo e analítico. Como campo de estudo, a pesquisa qualitativa apresenta vários conceitos e métodos de pesquisa, onde os objetivos da pesquisa variam grandemente de acordo com a área do conhecimento em que se encontram (NEVES, 1996).

Além disso, esse tipo de pesquisa possui diversas formas de coletar e analisar dados, por meio de técnicas como estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, narratologia, análise de conteúdo e diversas outras. Dessa forma, uma vez que, até o momento, a pesquisa envolveu uma série de dados passíveis de serem analisados, a escolha dos instrumentos de coleta e análise desses dados é importante. Como instrumento de coleta, optou-se pela técnica de Grupo Focal (MCLAFFERTY, 2004; MORGAN, 1996) e como instrumento de análise optou-se pela técnica de Análise de Discurso Francesa (ORLANDI, 2005; PÊCHEUX, 1997).

4.3.1. COLETA DE DADOS

Devido à própria estrutura de uma sessão de RPG, utilizou-se a técnica de grupo focal para a coleta dos dados. A técnica consiste em um tipo de entrevista coletiva, onde o grupo discute entre si acerca de um tema proposto por um mediador. No caso do RPG, o mestre propõe uma problemática, um encontro, e os jogadores devem discutir entre si qual seria a melhor maneira de obter as informações necessárias para resolver o encontro.

O público-alvo para este tipo de técnica é um grupo pequeno de pessoas, porém demograficamente diverso. O pesquisador apresenta questões para este grupo e incentiva uma discussão aberta, onde estas questões podem ser sobre suas percepções, crenças, opiniões, ideias sobre um produto ou serviço, entre outras (GUI, 2003).

Os dados gerados pelos participantes são coletados para então ser analisados. Existe um debate entre os autores da técnica sobre a melhor forma de se analisar os dados. Porém, uma vez que esta técnica permite observar as interações entre os sujeitos do grupo, além da oportunidade de observar como esses sujeitos sustentam seus argumentos e defendem suas opiniões, a Análise de Discurso, apresentada no tópico seguinte, aparenta ser um forte candidato para ser uma ferramenta de análise destes dados coletados (MCLAFFERTY, 2004).

Como dito no início desta seção, a técnica de grupo focal foi utilizada, uma vez que a técnica e o RPG apresentam estruturas similares. Ademais, Kind (2004) diz que a técnica pode ser empregada quando se objetiva obter informações sobre um contexto específico ou novos conceitos, onde a escolha é justificada pelas características já apresentadas: a interação entre os participantes fomenta respostas mais interessantes, o debate entre diferentes pontos de vista e todos os participantes tem a possibilidade de discutir o tema proposto.

Foi utilizado um gravador de áudio para acompanhar as sessões. As gravações foram posteriormente transcritas para a etapa de análise de dados. A gravação de áudio foi importante, não apenas para obter os dados da pesquisa, mas também para verificar como os jogadores interagem entre si quando o mestre está com sua atenção voltada para outro grupo de jogadores e se nessa interação foi discutido algo relevante para o encontro.

4.3.2. ANÁLISE DE DADOS

Uma vez que as sessões foram gravadas, foi possível analisar as interações dos jogadores, seja entre si, com o mestre ou com a Campanha. A análise destas interações foi norteadas pela Escola Francesa de Análise de Discurso, de Eni Orlandi.

A Análise de Discurso Francesa (ADF) tem como objetivo analisar como a linguagem e a ideologia estão interligadas na produção de um discurso. Assim, de acordo com Pêcheux (1997), as palavras de um texto não possuem um significado literal, mas existem como uma metáfora, cujo

significado varia de acordo com a ideologia de cada indivíduo, de forma que há um risco inerente de uma interpretação equivocada do real significado do discurso. A ADF nada mais é do que um meio para interpretar todos os pontos passíveis de ambiguidade de um discurso, expor o leitor do discurso à materialidade deste e tornar mais direta a compreensão daquilo que o autor propõe com o enunciado (ORLANDI, 2005).

Para a análise de um texto, três etapas devem ser realizadas para alcançar o real sentido em sua materialidade, i.e., o que o interlocutor quis dizer e o processo de construção de seu discurso entremeado à sua fala.

A primeira etapa consiste em desfazer a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser dito daquela forma; desnaturalizar a relação existente entre a palavra e a coisa; tornar visível as paráfrases (relações de mesmo significado existente entre diferentes palavras ou sentenças) utilizadas ao longo do texto e relacionar o que foi dito com o que não foi dito e com o que poderia ter sido dito; é extrair da superfície linguística (o texto) o objeto discursivo do interlocutor, a formação discursiva (ORLANDI, 2012).

A segunda etapa consiste em relacionar as formações discursivas, no intuito de observar os efeitos metafóricos presentes. Esse efeito é produzido por uma substituição contextual, ou seja, nas relações de paráfrase existente, a palavra dita e as palavras que poderiam ser ditas em seu lugar, considera-se sua historicidade, seus diferentes significados no decorrer da história. Essa etapa consiste em observar como a formação ideológica do indivíduo influencia na formação do seu discurso, uma vez que estas influenciam as palavras utilizadas e as relações de paráfrases existentes na construção do dito discurso (ORLANDI, 2012).

Por fim, a terceira etapa consiste em expor o texto inicial com as formações ideológicas contidas nele e buscar compreender como foi o processo de constituição utilizado pelo sujeito/autor do texto. Entende-se como autor a faceta do indivíduo que escreveu o texto, uma vez que este último deve ser claro e compreensível pelos demais interlocutores, enquanto que a formação discursiva do indivíduo (difusa e não-compreensível) advém do sujeito, outra faceta do indivíduo (ORLANDI, 2012).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão divididos em quatro dimensões, cada qual com sua discussão específica. A razão para esta divisão advém do interesse de explorar todo o aspecto criativo da presente pesquisa e não se concentrar apenas nos resultados obtidos, uma vez que o intuito é que o material aqui presente seja utilizado por outros pesquisadores, professores e facilitadores do conhecimento após o encerramento deste trabalho.

São apresentados os resultados obtidos, cuja divisão consiste em: criação do Sistema, elaboração da Campanha, aplicação da Campanha e a análise dos dados obtidos.

5.1. Sobre a Criação de um Sistema de RPG

Como brevemente exposto durante os capítulos introdutórios, optou-se por criar um Sistema de regras próprio, uma vez que praticamente não existem Sistemas que possuam regras simples e que também seja aplicável em diferentes ambientações. Assim, tomou-se como referencial criativo dois Sistemas já existentes: a quinta edição de *Dungeons & Dragons* (MEARLS; CRAWFORD, 2014b) e *Honey Heist* (HOWITT, 2017). A escolha desses dois Sistemas como base se deve, principalmente, à simplicidade do *Honey Heist* e o dinamismo do D&D.

Um dos pontos característicos do D&D é a existência dos atributos, valores que medem numericamente as capacidades físicas e mentais dos PCs, e são seis os atributos: força, destreza, constituição, inteligência, sabedoria e carisma. Tais atributos emulam com bastante precisão todas as capacidades dos personagens e possui um sentido lógico para sua existência: uma pessoa, por exemplo, pode possuir muito conhecimento teórico, mas não saber como aplicá-lo ao mundo em que interage, o que representa um personagem com alta inteligência e baixa sabedoria (MEARLS; CRAWFORD, 2014b). As definições de cada um desses atributos se encontram no Apêndice A.

Já a simplicidade do *Honey Heist* se baseia na existência de um Sistema de regras quase inexistente. Desenvolvendo: nesse Sistema, os PCs são ursos com o objetivo de roubar uma carga de mel e possuem dois atributos, que são Urso e Criminoso. Para cada ação realizada pelo personagem, o jogador rola um d6 (dado de seis lados) para o atributo relevante e, se o resultado

no dado for igual ou menor do que o valor do atributo, o personagem obtém sucesso em seu objetivo (HOWITT, 2017).

E o Sistema consiste em apenas esses elementos. Essa simplicidade se torna interessante por levar em consideração apenas a existência de incertezas para os desfechos das ações (i.e., a *alea* é mais pronunciada que o *agon*, na definição de Crawford (1961)) e, por consequência, são eliminados os processos burocráticos que existem no D&D, como modificadores de raça, classe, equipamento e afins (que existem apenas para tornar a *alea* menos influente nos resultados).

Uma vez que a proposta deste projeto não é de que os jogadores sejam ursos, mas sim um ser humano, faz com que somente o Sistema de *Honey Heist* não seja o suficiente. Ao mesclar a base mecânica do *Honey Heist* com o conceito de atributos do D&D gerou-se o Adaptabilidade Role-Playing Game, o Sistema de RPG criado para o desenvolvimento deste trabalho.

Esse Sistema criado – o Adaptabilidade Role-Playing Game, ou ARPGio, como será referido daqui em diante – passou por diversas etapas criativas durante seu desenvolvimento e algumas das sessões realizadas serviram de *feedback* para o amadurecimento do Sistema.

Primeiramente, sobre a definição do nome. No folclore dos Sistemas de RPG, a raça humana, dentre as diversas possibilidades como os elfos, orcs e anões, é a mais adaptável das raças, e pode atuar em quaisquer classes que quiser (de forma simplista, classes, em RPG, são as profissões dos personagens) (CASSARO *et al.*, 2013). Assim, ao considerar que todos os PCs serão humanos e que a essência do Sistema criado é a evolução desses personagens, a palavra adaptabilidade soou interessante como nome para o Sistema.

A sigla ARPGio (lida como *ar-pê-dio*⁵²), vem do costume dos jogadores de abreviar os títulos dos Sistemas, como uma forma de sistematizar a vasta gama de regras diferentes, como o *Dungeons & Dragons*, abreviado como D&D, ou o Tormenta RPG, abreviado como TRPG (CASSARO *et al.*, 2013; MEARLS; CRAWFORD, 2014b). A leitura da sigla como *arpeggio* se deu apenas pela sonoridade interessante da palavra.

⁵² Advinda da pronúncia da palavra italiana *arpeggio* (que em teoria musical é um tipo de corda onde as notas são tocadas em uma ordem crescente ou decrescente), escolhida apenas pela similaridade de grafia.

Segundo, sobre a sistemática de rolagens de dados. A maioria dos Sistemas requerem o uso de dados especiais, representados por dx , onde x é a quantidade de faces desse dado. D&D e TRPG baseiam-se na rolagem de d20, dados de vinte lados, para determinar o resultado das ações dos PCs, enquanto que Sistemas *storyteller*, como no Vampiro: a Máscara, baseiam-se em d10, dados de 10 lados (CASSARO *et al.*, 2013; MEARLS; CRAWFORD, 2014b; REIN-HAGEN, 1994).

Esses dados especiais são pouco acessíveis, pode-se encontrá-los apenas em lojas voltadas para jogos de mesa, além de possuírem um preço um pouco mais alto que os dados convencionais de seis lados. Assim, como os d6 são bem mais acessíveis que o d20, optou-se por utilizar o primeiro.

Além disso, em discussões realizadas durante uma sessão de teste do Sistema, um dos jogadores comentou sobre outras formas de rolagem, como o uso de pedra-papel-tesoura como uma forma de emular as incertezas decorrentes das ações dos PCs. Dessa forma, este e mais alguns outros métodos alternativos foram adicionados ao Sistema, para torná-lo o mais acessível possível para futuros jogadores.

Terceiro, sobre a definição dos atributos. Inicialmente, tomou-se como base⁵³ a Teoria das Múltiplas Inteligências, de Howard Gardner (2011), de forma que os atributos, até então chamados de aptidões, eram inicialmente oito: artística, espacial, linguística, lógica, física, autorreflexiva, social e naturalística. Esses atributos são idênticos às inteligências propostas por Gardner, alterados por questões estéticas e para retirar o caráter técnico da teoria: a aptidão social é melhor compreensível do que aptidão interpessoal, ou aptidão física em contraponto a aptidão corporal-cinestésica.

Porém, a falta de rigor científico existente e a visão desconfiada da teoria (WILLINGHAM, 2004) foram fatores decisivos na eliminação dessa ideia inicial. Antes disso, também houveram problemas para a implementação das aptidões em termos de balanceamento do Sistema.

Balanceamento é o processo que os jogos passam para verificar se as regras possuem algum tipo de contradição, se existem regras que são ineficazes ou indesejadas, ou se fazem com que

⁵³ Vale-se destacar que o uso de tal teoria não foi com a intenção de realizar uma análise criteriosa sobre tal aspecto de um Sistema de RPG ou propor um referencial teórico adicional para a execução desta pesquisa, mas sim propor títulos que apresentassem certa elegância em sua escolha.

aspectos importantes do jogo se tornem impraticáveis ou obsoletos (NEWHEISER, 2009). Neste sentido, usar a teoria de Gardner no jogo era ineficaz e impraticável.

Dessa forma, para a versão final do Sistema, apenas os valores de atributos são considerados para a rolagem de testes e afins (seis valores, em contrapartida aos quase 20 valores diferentes da versão anterior).

Quarto, sobre o estabelecimento de pontos de vida e regras de combate. Nos Sistemas de RPG em que a possibilidade de um combate é levada em consideração durante a criação do Sistema, pontos de vida ou de saúde consistem em um aspecto importante do combate, pois medem o quanto de dano um PC consegue suportar antes de ficar inconsciente e, pelo menos em D&D, a quantidade de pontos de vida de um personagem é dependente de sua classe e de seu valor de constituição e representa o dano físico que pode receber antes de ficar inconsciente (MEARLS; CRAWFORD, 2014b).

Entretanto, a preocupação primeira do ARPGio, o sistema desenvolvido pelo pesquisador, é com as interações e as interpretações dela decorrentes, diferentemente do D&D e do Tormenta, onde o combate é um dos pilares de tais Sistemas (CASSARO *et al.*, 2013; MEARLS; CRAWFORD, 2014).

Em sua primeira versão, houve a idealização de regras de combate e contagem de pontos de vida, porém ao se considerar as habilidades que se desejam aperfeiçoar por meio do RPG, a adição de tais regras se torna supérflua. Ademais, também foi considerada a possibilidade de seu uso em um ambiente escolar, onde o combate foi retirado por meio da eliminação de suas regras.

Quinto, sobre as ocupações dos personagens. Diferentemente os RPGs clássicos, em que as classes basicamente definem como o personagem é em termos de atributo (CASSARO *et al.*, 2013; MEARLS; CRAWFORD, 2014), foi proposto um caminho inverso para o Sistema. Independente de seus valores de atributo, o personagem pode exercer qualquer ocupação (o equivalente às classes) que deseja. Por exemplo, um personagem com baixo valor de força e constituição e alto valor de inteligência e sabedoria que quer ser um policial, pode não atuar em campo perseguindo infratores, mas pode atuar como um perito ou um legista: seus pontos fortes podem não ser os comumente encontrados na ocupação, mas isso não implica que ele não possa atuar em sua área de interesse.

Além do termo ocupação, houve a proposta do termo profissão, porém esse foi logo abandonado, uma vez que nem todas as pessoas possuem uma profissão de fato, como um estudante: estudar não é uma profissão, mas é uma ocupação sua.

Ademais, também foi eliminado o avanço de nível, comum a tais Sistemas: conforme o personagem se torna mais experiente, ele pode aprender e/ou adquirir habilidades de acordo com a sua classe, inclusive com a possibilidade de melhorar seus atributos.

Esta escolha deve-se principalmente pela regra ser convoluta e, ao se considerar a discussão anterior sobre combate, desnecessária para a evolução do personagem (as habilidades que um personagem adquire em D&D, por exemplo, são majoritariamente focadas no combate).

Em versões anteriores do ARPGio, fora elaborada uma regra para esse fim, porém, pelos motivos expostos, optou-se pela eliminação delas na versão final.

Os demais aspectos do Sistema não serão discutidos pontualmente por serem tópicos que visam balancear o Sistema, como o capítulo sobre equipamentos, que foi baseado em outros Sistemas de RPG conhecidos.

O Quadro 1 apresentado a seguir apresenta as regras das duas versões do sistema: a utilizada nas sessões e a versão final.

Quadro 1 – Comparação entre as versões do Sistema ARPGio

Regras	Versão Inicial	Versão Final
Rolagem dos testes	3d6, além de dados extras para as vantagens e desvantagens	Aberto para escolha, de acordo com o mais prático para os jogadores
Natureza dos testes	Aptidão: artística, espacial, existencial, física, linguística, lógica, naturalística, reflexiva, social	Atributo: força, destreza, constituição, inteligência, sabedoria e carisma
Dependência dos testes	Aptidões dependem dos valores de atributos	Atributos funcionam por si só
Ocupação	Fornece vantagem na aptidão favorecida pela ocupação	Fornece vantagem no atributo favorecido pela ocupação

Encontros	Subdivididos em desafios e combates	Apenas desafios (o combate é ausente)
Desafios	Situações em que o personagem quer realizar uma ação com risco de falha	
Capacidade de carga	FOR*10 kg; acima desse valor: pode carregar por CON*10 minutos; acima de FOR*50kg por CON*1 minutos	
Características de personagem	Detalhes e peculiaridades do personagem que auxiliam a interpretação do jogador	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, ao observar o Quadro 1, é possível notar que existem regras que foram mantidas desde a versão inicial, como os desafios, características de personagem e capacidade de carga e outras regras que foram alteradas, como rolagem, natureza e dependência dos testes. Em geral, essas alterações das regras foram realizadas para simplificar o sistema e também envolvem cuidados com o aspecto didático, como a remoção dos combates.

5.2. Sobre a Criação de uma Campanha de RPG

O processo de criação e elaboração de uma Campanha de RPG se vale unicamente da criatividade do mestre. A Campanha consiste em uma longa e elaborada narrativa, e cada pessoa que se propõe a criar uma, a desenvolve de uma forma peculiar.

Alguns Sistemas, como o próprio D&D, possuem aventuras prontas, com o cerne da história já criado e alguns desenlaces possíveis já idealizados (MEARLS; CRAWFORD, 2014b). Porém, isso não elimina a necessidade de criatividade, pois costumeiramente os jogadores irão tomar decisões que fogem do que a aventura pronta espera e o mestre deve ter certa desenvoltura, ou melhor, certa *adaptabilidade* para lidar com essas situações. O tempo de duração de uma sessão torna, de certa forma, obrigatório certo grau de improvisação, no quesito interpretação, e rapidez para tomada de decisões, para manter a dinâmica do jogo.

De volta à criação de uma Campanha, a peculiaridade criativa de cada mestre dá uma versatilidade ao RPG que outros jogos não possuem. Jogos eletrônicos, por exemplo, possuem uma história apresentada em uma linha do tempo de acontecimentos já pré-determinados e as escolhas do jogador não influenciam a história, quando muito alguns detalhes ou ordem de acontecimentos. Alguns jogos ainda possuem a ideia de múltiplos finais, de acordo com as ações do PC dentro do jogo, porém ainda são finais pré-determinados.

Em um RPG de mesa, o mestre, aquele que narra a história, pode mudar o curso de sua história ENQUANTO o jogo acontece, em resposta às ações dos PCs, ou mesmo pelo *feedback* dos próprios jogadores. A história desenvolvida em uma Campanha não possui um final, pelo menos um final pronto, pois as escolhas dos PCs e, por conseguinte, dos jogadores influenciam o desenrolar dessa história.

O que um mestre pode fazer é elaborar o esqueleto dessa história, pontos-chave e acontecimentos que fazem com que a história flua, porém fica a cargo dos jogadores trabalhar com esses pontos.

O mestre também pode determinar o teor da história, se ele gostaria de contar uma história voltada para o suspense e intriga, onde os PCs se envolvem na teia de relações da corte de um reino, ou uma história de heroísmo e aventura, onde os PCs viajam até uma terra distante para derrotar o “grande e maligno cara malvado”⁵⁴. As possibilidades são limitadas apenas pela criatividade, como já dito inúmeras vezes.

Como este trabalho é focado no Ensino de Ciências, mais especificamente para o Ensino de Química, histórias voltadas para a investigação são recorrentes em trabalhos já existentes (KÜLL; OLIVEIRA; SILVA 2010; OLIVEIRA; PIERSON; ZUIN, 2009), uma vez que aparenta ser uma temática associada com a ciência de forma geral, além de ser um tipo de abordagem estudada por esses cursos (FERREIRA; HARTWIG; OLIVEIRA, 2010).

Ao unir a temática investigativa com o gosto do autor por histórias policiais, idealizou-se duas Narrativas: o “Caso Mercúrio” e o “Caso Polônio”, ambas baseadas em casos reais, em que

⁵⁴ Do inglês, *big bad evil guy*, ou BBEG, como a figura de um vilão é comumente chamado dentre os jogadores de RPG.

houve envenenamentos, acidentais ou propositais, que acarretaram no óbito das vítimas em questão.

Os casos foram intitulados com nomes-fantasia, para que nesta dissertação fique especificado ao leitor qual a substância problema do caso. Ademais, não há uma necessidade intrínseca em intitular as Narrativas: tais nomes foram propostos apenas para discernir entre as Narrativas criadas.

A proposta dessas Narrativas era apresentar as características toxicológicas de tais substâncias e, ao buscar amparo nos casos reais, apresentar laudos e informações reconhecidos na literatura especializada, o que evita a criação de dados fictícios que nem sempre condizem com a realidade.

O “Caso Mercúrio” e o “Caso Polônio” serão discutidos adiante com mais detalhes, além de uma terceira Narrativa, “A Princesa de Jericoacoara”, que teve por objetivo apenas o teste inicial do Sistema.

5.2.1. A PRINCESA DE JERICOACOARA

Nessa história, diferentemente do já exposto, não se desejava abordar nenhum tipo de conceito químico. Como mencionado nos objetivos específicos, uma das etapas deste trabalho foi desenvolver um Sistema de RPG. Para o teste do dito Sistema, elaborou-se uma Campanha *one-shot* apenas para este propósito, onde se desconsiderou os demais objetivos, pelo menos durante a aplicação em si.

Essa *one-shot* foi elaborada sobre a lenda da princesa de Jericoacoara, uma mulher que havia sido amaldiçoada a viver como uma serpente dourada, e o jogador que a salve iria se casar com a princesa e poderia desfrutar das riquezas que ela guardava sob a cidade que nomeia tal lenda. A história foi utilizada apenas como pano de fundo para o teste, de forma a criar situações onde as rolagens e testes fossem necessários.

Como já exposto, esta história foi aplicada para um grupo de cinco jogadores de RPG, escolhidos pela sua experiência com o jogo e seu envolvimento no desenvolvimento de outros Sistemas. Infelizmente, dois dos jogadores convidados desistiram de participar momentos antes da aplicação, o que impediu o convite de outros jogadores para participarem.

5.2.2. CASO POLÔNIO

Alexander Litvinenko foi um ex-espião russo. Ele e sua família buscaram asilo político no Reino Unido após diversas perseguições e tentativas de assassinatos, uma vez que ele expunha abertamente opiniões controversas e os problemas de cunho ético da FSB (antiga KGB), o serviço secreto russo, além de atacar duramente diversas figuras políticas russas.

No dia 03 novembro de 2006, Litvinenko deu entrada em um hospital londrino com refluxo e disenteria fortes (sintomas esses presentes desde o dia 01), onde seu quadro deteriorou rapidamente, desde a perda de cabelo até falência dos rins e da medula óssea, culminando em sua morte na noite do dia 23 do mesmo mês (OWEN, 2016).

A princípio, os médicos responsáveis acreditavam ser um caso de envenenamento por tório, devido aos sintomas similares (cefaleia, vômito e perda de cabelo), e realizaram os procedimentos padrão para o tratamento desse tipo de intoxicação, porém seu quadro em pouco melhorava.

No dia 22 de novembro, o órgão inglês responsável por análises bélicas recolheu uma amostra da urina de Litvinenko e descobriram que ele fora contaminado com polônio. Ademais, estudos realizados por meio de espectroscopia de raios gama indicaram que ele havia sofrido outras duas exposições, o que corroborava com o depoimento de Marina Litvinenko, esposa de Alexander, de outras duas ocasiões em que ele apresentara os mesmos sintomas.

Por questões legais, o inquérito havia sido arquivado em 2007 e reaberto em 2015, após grande insistência de Marina e outros aspectos legais. O caso foi julgado em 2016: Andrey Lugovoy e Dmitri Kovtun foram acusados pelo envenenamento criminoso de Litvinenko, onde o presidente da FSB, Nikolai Patrushev, e o presidente da Rússia, Vladimir Putin, foram apontados como mandantes do crime (OWEN, 2016).

Devido a gravidade desse caso, as relações entre o Reino Unido e a Rússia enfraqueceram, devido a diversos problemas ocorridos durante os dois inquéritos (BBC, 2007).

Todo o material, com exceção de documentos sensíveis e sob segredo de justiça, foi publicado em um portal on-line intitulado como “O Inquérito Litvinenko”⁵⁵, por onde se baseou a construção deste caso.

O relatório do caso, um documento de 329 páginas, descreveu todos os acontecimentos envolvendo a vida de Litvinenko, desde seus primeiros passos como espião russo, missões de assassinato que se negara a cumprir, a perseguição por parte de seus superiores, seu exílio no Reino Unido, sua militância contra o governo russo, encontros com pessoas e amigos que poderiam ser os possíveis assassinos e sua entrada no hospital, além de acontecimentos *post-mortem* relacionados ao seu óbito, seus amigos, seus familiares e ao próprio inquérito (UNITED KINGDOM, 2016).

Devido ao volume de documentos existentes pertinente ao caso (mais de 700 arquivos diferentes, entre notícias, documentos e depoimentos), uma análise minuciosa de cada faceta do processo seria um processo demasiadamente laborioso para a proposta deste trabalho.

Nesse sentido, apenas o relatório e alguns poucos documentos relativos à pontos-chave do caso foram lidos na íntegra. Devido ao grau de detalhamento dos acontecimentos e a cautela dos investigadores de estudarem cada um dos aspectos relevantes do caso, fizeram com que o relatório do inquérito se assemelhasse a uma aventura de RPG pronta.

Como discutido anteriormente, aventuras prontas costumeiramente possuem diversas rotas de conclusão, de acordo com as possíveis escolhas dos jogadores, além de interações com personagens aparentemente irrelevantes e acontecimentos que se desenvolvem sem a necessidade de interação dos PCs.

A cautela dos investigadores do caso levantou material suficiente para pontuar até mesmo o assento específico que Litvinenko utilizou no transporte coletivo na manhã do dia em que foi envenenado. Infelizmente, alguns aspectos não puderam ser completamente estudados, como a trilha de polônio deixada por Lugovoy e Kovtun em Londres devido a temporada de chuvas durante a época do acontecimento, porém o levantamento de provas foi completo o suficiente para cobrir essas eventuais casualidades (OWEN, 2016).

⁵⁵ Do inglês “*The Litvinenko Inquiry*”.

Dessa forma, pouco foi modificado do caso real para a Narrativa: alguns personagens na história ficaram ocultados para simplificar o caso, tecnologias que não existiam na época foram fornecidas para facilitar a investigação dos jogadores e, ao se considerar as centenas de pessoas envolvidas no caso real contra possíveis 5 jogadores da sessão, uma facilidade de acesso às provas: afinal, em jogo, os jogadores teriam alguns dias para descobrir os assassinos e a *causa mortis* de Litvinenko, diferentemente dos quase 10 anos pelo qual o caso se arrastou na vida real.

5.2.3. CASO MERCÚRIO

Karen Wetterhahn foi uma professora de Química em Dartmouth College, Canadá, e seu trabalho envolvia um equipamento de espectroscopia por ressonância magnética nuclear, o RMN, onde se utilizava, até então, dimetilmercúrio como um padrão de referência por suas características únicas. Porém, uma única gota que havia caído sobre sua mão, protegida por uma luva de látex, foi o suficiente para ocasionar a sua morte cerca de dez meses após a exposição (ENDICOTT, 1998).

Seu quadro clínico era severo: a princípio ela apresentara tontura, visão turva, perda de peso e dificuldade de fala, avançou para a perda das funções motoras, até um estado praticamente vegetativo, com acessos de extrema agitação.

Análises em laboratório indicavam 234 µg/L de mercúrio em sua urina, quando o normal é entre 1 e 5 e o nível tóxico é acima de 50 µg/L (NIERENBERG *et al.*, 1998), porém acredita-se que sua exposição havia sido muito maior: uma vez que o dimetilmercúrio em sua forma pura é um líquido, ao se considerar que uma gota possui um volume de 0,5 mL, que um ser humano possui 5 litros de sangue no organismo e que essa quantia de mercúrio foi completamente absorvida, o organismo de Karen teria sido exposto a 257000 µg/L de mercúrio orgânico dissolvido no sangue.

Sua morte foi um choque para o meio acadêmico e científico e muito foi mudado em decorrência de seu óbito: as legislações ficaram mais severas, o manuseio de substâncias tóxicas foi regulamentado e o conhecimento da toxicidade do dimetilmercúrio fez com que seu uso fosse abolido (RAGA, 2017).

Devido à especificidade do caso, algumas adaptações foram necessárias. Primeiramente, substituiu-se a fonte do mercúrio, onde houve a troca do mercúrio orgânico para mercúrio metálico.

Uma vez que as diferentes fontes de mercúrio – mercúrio metálico, orgânico ou inorgânico – provocam diferentes efeitos no organismo, os sintomas também tiveram que ser adaptados.

Um estudo realizado com 83 trabalhadores de fábricas de termômetros e de refinarias de sais de mercúrio, apontou uma série de sintomas relativos à contaminação com mercúrio metálico e mercúrio inorgânico, como eretismo (mudanças comportamentais relativas a exposição ao mercúrio), tremores (perda da capacidade motora fina) e estomatite (inflamação da mucosa bucal) (BUCKELL *et al.*, 1946).

Como os dados apresentados pelo estudo eram suficientemente detalhados, a história foi baseada no quadro apresentado para um dos trabalhadores. O personagem da história, o senhor Carlos, trabalhava em uma fábrica de termômetros, onde sua função era encher o bulbo desses termômetros com mercúrio metálico, fonte de sua intoxicação, onde a diretoria desta fábrica era negligente com a proteção e saúde dos seus funcionários. Ele apresentava sinais de eretismo e os tremores, onde foi apresentado na história em uma chamada de noticiário, como um homem que “dançava” de forma bizarra nas ruas da cidade, antes de cair inconsciente.

Essa “dança” é decorrente da perda da capacidade motora fina e foi apresentada pela população de Minamata, uma cidade japonesa cujos habitantes foram indiretamente contaminados com mercúrio ao consumir peixes de um lago local, onde uma indústria descartava resíduos de forma clandestina, outra fonte de inspiração para a história (JAPÃO, 2002).

5.3. Sobre as Aplicações das Campanhas Criadas

Ambos os Casos Mercúrio e Polônio foram aplicados e a experiência relativa a suas respectivas sessões são explicitadas a seguir, além d'A Princesa de Jericoacoara, relativo ao teste do Sistema de RPG criado.

Este tópico visa apenas relatar as experiências pessoais das aplicações dos casos, sem interesse em uma análise crítica e profunda das falas. Ademais, uma boa parte deste relato é a transcrição das anotações do pesquisador sobre cada uma das sessões. A Seção 4.4, entretanto, visa realizar a análise criteriosa dos dados através da ferramenta apresentada na Metodologia.

5.3.1. APLICAÇÃO DO “A PRINCESA DE JERICOACOARA”

Os jogadores demonstraram ter gostado da história e do Sistema e falaram sobre o bom balanceamento dos testes e do sistema de rolagens. Porém fizeram ressalvas em alguns pontos:

- As até então chamadas aptidões não estavam claras quanto o que cada uma representava e o qual o motivo de realizar tais testes – alguns eram de entendimento direto, como aptidão visual ou aptidão física, enquanto outros apresentavam certa ambiguidade, como aptidão autorreflexiva e aptidão existencial;
- O combate apresentava sérios problemas sobre a funcionalidade de armas de fogo (um dos PCs era um policial) e não havia uma regra que especificasse como seria o uso desse tipo de equipamento, bem como o dano causado por uma arma, caso fosse disparada;
- Um sistema de magia para uma ambientação fantástica, como era o caso, poderia ser uma adição interessante para o Sistema.

Os dois primeiros pontos foram levados em consideração para a elaboração da segunda versão do Sistema, onde as aptidões foram trocadas pelos atributos e as regras para o combate foram eliminadas, como já exposto anteriormente.

Não foram desenvolvidas, pelo menos até o momento, regras para o uso de magia, por não ser o foco para este trabalho, uma vez que as Narrativas elaboradas possuíam uma ambientação mais realista. Talvez como um projeto posterior a conclusão deste trabalho tais regras poderiam ser elaboradas, mas acredita-se desnecessária para os presentes objetivos.

5.3.2. APLICAÇÃO DOS CASOS

O Caso Mercúrio foi aplicado para um grupo de cinco jogadores, onde três alunos eram graduandos do curso de Química, um professor do curso de Química e um professor do curso de Física, todos eles pertencentes a um mesmo grupo de pesquisa, este voltado para o estudo de metodologias de ensino.

Apenas para fins de identificação, os jogadores foram identificados pelos nomes de seus respectivos personagens: Dexter, Gepetto, Luna, Sailor e Tungstênio.

Os jogadores descobriram rapidamente que o mercúrio era o contaminante, uma vez que todos ali possuíam certo conhecimento dos efeitos tóxicos do metal. Porém demonstraram grande satisfação ao interagir com os personagens, conhecer os detalhes de suas vidas e simpatizaram com as situações de pesar: “[Luna]: eu fiquei preocupada com o Carlos (NPC), ele tá bem, ele vai sobreviver?”.

Demonstraram também grande interesse no aspecto interpretativo do RPG, onde acharam divertidas as interações entre os PCs e NPCs e a geração de situações cômicas: “[Dexter]: e se o Gepetto tivesse feito um complô com a esposa do senhor Carlos pra envenenar ele e pegarem o dinheiro do seguro?”.

Além disso, apontaram algumas características, como o aspecto da interação social e a tomada de decisões, tão importante dentro do jogo, também habilidades úteis fora dela e fora do ambiente de uma sala de aula, e consistem em habilidades importantes para a vida. Também apontaram a questão do lúdico como forma de ensinar e aprender, onde o jogo e o conhecimento específico estão tão entremeados, que o jogador pouco percebe os conhecimentos e curiosidades escondidos ali na Narrativa e como se aprende jogando.

Já o Caso Polônio foi aplicado para um grupo de quatro jogadores de diferentes graus de formação, com um jogador do curso de biologia, outro do curso de administração, um do curso de biotecnologia e um do curso de ciências da computação. Um quinto jogador, também de ciências da computação, participou do começo da sessão, porém deixou a mesa por um leve problema de saúde.

Novamente, apenas para fins de identificação, os jogadores foram identificados pelos nomes de seus respectivos personagens: Alfred, Edgar, Jackson, Lara e Luke.

Inicialmente, não havia esta proposta de aplicação, porém esta proposta surgiu quando alguns desses jogadores, que estudam em faculdades fora de Presidente Prudente, regressaram devido a um feriado prolongado e a necessidade de dados complementares para a submissão de um trabalho em congresso, além de ser uma forma de verificar novamente a solidez das regras do Sistema.

Observou-se uma falha, pelo menos sob a ótica de jogador de RPG, crucial durante a aplicação, inclusive apontadas pelos jogadores, que foi a falta de material para o jogo. O uso de

acessórios em uma sessão é, comumente, desnecessário, mas o caráter investigativo da Narrativa, pedia o uso de tais acessórios, tais como mapas, esquemas e documentos.

Como mencionado durante a Seção 4.2.2, o volume de documentos era imenso e acreditava-se que apenas o relatório forneceria as informações necessárias, porém a análise dos demais documentos mostrou-se igualmente necessária, por conter mapas, esquemas e documentos, utilizáveis como acessórios para a investigação.

Acredita-se que com um espaço de tempo maior para a análise desses documentos fornecidos pelo inquérito proveria os subsídios necessários para uma melhor aplicação deste caso. Porém, mesmo com tal falha, os jogadores demonstraram reações positivas em relação ao caso.

O grupo não demonstrou nenhum interesse particular na parte interpretativa, uma vez que são jogadores com mais experiência e a interpretação é lugar-comum nas sessões que jogam, e como não possuíam conhecimento específico na área de toxicologia e/ou química, levaram um tempo maior para determinar o que havia sido usado no envenenamento. Entretanto, as intrigas e mistérios que envolviam o caso residiram no principal chamativo para os jogadores.

Tanto no caso real como no jogo, algumas das pistas indicavam fortemente para um dos personagens, porém outras pistas causavam contradição com as primeiras, o que gerou dúvidas quanto a culpa deste personagem. No desenvolver da história e ao obter mais pistas, puderam então perceber quais eram as pistas frias e quais apontavam para os possíveis assassinos, de forma que os jogadores realizaram as mesmas ações que os investigadores do caso real fizeram.

O aspecto cômico também se manteve com esse grupo, porém de uma forma mais intensa, devido, como já foi dito, à familiaridade com o RPG: devido a ambientação da Narrativa, muitos dos personagens eram estrangeiros e os jogadores tentavam interpretar o sotaque de seus países de origem, como um médico alemão que confundia os gêneros (Edgar), uma espiã russa com erres puxados (Lara) e um perito texano, onde o jogador tentava impor um estereótipo de um *cowboy* rude, mas hora ou outra acabava com um estereótipo canadense, como comentado por um dos jogadores, de uma pessoa extremamente polida (Luke).

Os jogadores se encontravam apreensivos no início da sessão, pois a Narrativa era baseada em um caso real. Porém, ao serem assegurados de que seria possível solucionar o caso mesmo sem possuírem treinamento próprio para uma investigação, puderam então jogar sem maiores preocupações: “[Alfred]: a questão da história eu achei bem legal, até por ser um caso real”.

Apesar das particularidades de cada grupo, como trabalhar com metodologias de ensino ou jogar RPG apenas como hobby, alguns pontos foram comuns entre os dois grupos.

De forma geral, os jogadores de ambos os casos acharam interessante a ideia de utilizar o RPG como uma metodologia diferente de ensino: “[Jackson]: se eu tivesse que estudar isso apenas por estudar, eu provavelmente ‘ficaria meio assim’ (desconfortável, desagradado, entediado), mas vendo isso escondido no meio da história, estar estudando sem ver a matéria, me parece algo mais legal de aprender”, “[Luke]: você não espera tá aprendendo alguma coisa, mas você tá”, “[Alfred]: acho legal esse tipo de RPG porquê tem o negócio da química junto com história”.

Eles também estavam curiosos a princípio sobre como procederia a sessão de jogo, uma vez que já tinham uma ideia da proposta do trabalho, e, ao fim desta, gostaram da forma como o jogo se desenvolveu: “[Alfred]: não era o que eu imaginei que iria ser”.

Além disso, cada grupo apontou alguns aspectos do Sistema que poderiam ser melhor trabalhados, como a rolagem e balanceamento, já discutidos anteriormente.

5.4. Sobre os Resultados Obtidos

A análise crítica dos resultados obtidos, realizada por meio da Análise de Discurso, se encontra neste tópico.

Antes de se iniciar a análise, entretanto, alguns pontos são importantes a se mencionar, para que o leitor deste trabalho compreenda as convenções utilizadas pelo pesquisador para redigir tal análise.

Primeiramente, a palavra “mestre” pode estar grafada com inicial maiúscula ou minúscula. Essa diferenciação se deve ao fato que “mestre”, em minúsculo, se refere ao tipo de jogador do RPG, já especificado na Seção 1.3.2.1 (“Jogadores”), enquanto que “Mestre”, em maiúsculo, i.e., um substantivo próprio, se refere ao jogador que assumiu o papel de mestre na sessão analisada, neste caso se refere ao próprio pesquisador.

Mesmo que não haja a necessidade de manter o anonimato do pesquisador, uma vez que é o próprio quem redigiu este trabalho, optou-se por não o nomear na transcrição e na análise apenas

a fim de manter a estética do texto, onde os nomes próprios são reservados apenas para os personagens da Narrativa.

Segundo, em algumas falas, pode se observar alguns termos entre colchetes, inseridos a fim de especificar algum acontecimento, como um trecho inaudível, ou nuance na fala, como uma entonação sarcástica ou uma pausa considerável durante a elaboração da sentença.

Terceiro, termos contidos em chevrons (“<” e “>”) indicam uma menção direta a algum jogador, i.e., a articulação de um nome. A substituição dos nomes próprios por uma descrição (como “<jogador do Gepetto>”) visa preservar o anonimato dos participantes.

Quarto, a numeração representada entre colchetes antes de cada fala, bem como no corpo do texto, indica o posicionamento desta fala na transcrição completa da sessão de jogo.

Por fim, devido ao uso de linguagem informal e aos erros de português existentes na linguagem oral, optou-se por não adicionar o *sic* para explicitar a transcrição exata de tais coloquialismos e erros de gramática. Essa decisão deve-se por dois fatores principais: o extenso volume de dados transcritos, com um total de aproximadamente 12 horas de gravação (divididos entre as três aplicações) e quase 300 páginas de áudio transcrito; e o próprio linguajar de alguns dos jogadores, uma vez que indicar cada um dos erros na fala tornaria o texto poluído.

Ademais, diferentemente de, por exemplo, uma análise textual discursiva, onde cada detalhe da fala deve ser levado em consideração, i.e., uma transcrição *verbatim*⁵⁶, para os propósitos deste trabalho foi transcrita a essência daquilo que os jogadores intentaram falar, i.e., uma transcrição não *verbatim*. Entretanto, isso não significa que o pesquisador alterou os dados coletados, mas sim que os balbucios e hesitações na fala foram eliminados e o tempo de pausa entre cada sentença proferida não foi cronometrado.

⁵⁶ Do latim, literalmente. *Verbatim* é um termo que se refere a uma transcrição exata e precisa de uma gravação, i.e., exatamente aquilo que é ouvido está exatamente reproduzido de forma escrita. Já o *não-verbatim* se refere a uma transcrição onde a transcrição não é uma reprodução perfeita, entretanto pode-se acompanhar a gravação por meio do texto, como se fosse uma legenda, por assim dizer.

5.4.1. ANÁLISE DO CASO MERCÚRIO, SESSÃO 1

5.4.1.1. Parte 1: Pré-jogo

Na primeira parte da sessão, o Mestre, neste caso o pesquisador, explicou para os jogadores, identificados como Dexter, Gepetto, Luna, Tungstênio e Sailor, o mesmo nome que tais jogadores deram para seus respectivos personagens, além das regras do sistema enquanto ocorria a construção das fichas de personagem.

Dexter, que possuía algum conhecimento prévio sobre RPG perguntou se já poderia preencher algumas das informações pedidas na ficha, no caso a ocupação do personagem, porém, o Mestre interveio, com a intenção de explicar o funcionamento das regras e manter a construção das fichas de todos os jogadores no mesmo passo, para garantir que os pontos importantes de funcionamento do jogo ficassem claro para todos:

[19] Dexter: [...] a profissão já posso escolher ou como que é?

[20] Mestre: [...] a gente já chega nisso daí.

O Mestre explicou para os jogadores parte do processo criativo envolvido na elaboração do sistema de regras:

[24] Mestre: [...] Ah, tá aí coisa que esqueci de mudar na ficha. Eu troquei profissão por ocupação.

[27] Mestre: [...] Então, assim, o seu personagem - ele faz alguma coisa da vida. [...] A princípio eu tinha colocado profissão, pensando no trabalho, mas nem todas as pessoas trabalham. Aqui, nós aqui desse lado da mesa somos todos estudantes, [...] estudante não é uma profissão, é uma ocupação.

[32] Mestre: [...] Então, assim, é a ocupação do seu personagem, o que ele faz. Ele pode ser um estudante, ele pode ser um cozinheiro, pode ser um advogado.

Gepetto apontou uma confusão que a terminologia gerava: achou que a ocupação era do jogador, não do personagem, e Luna demonstrou o mesmo tipo de confusão em relação a outros elementos da ficha, onde o Mestre explica de quem deve ser esses dados:

[35] Tungstênio: Mas então a profissão aqui é a do personagem?

[36] Mestre: Do personagem.

[37] Gepetto: Ah, não é nossa?

[46] Luna: Então o nome do jogador eu coloco meu, a idade eu coloco a minha, mas--

[47] Mestre: Não, a única coisa que você vai colocar que é seu, é o seu nome. O resto são todas informações do seu personagem.

[49] Gepetto: A idade... tudo isso?

[50] Mestre: Sim. Então, por exemplo, Dom Casmurro tem Bentinho. O nome dele, então é Bento, apelido Bentinho, idade, sei lá, 18 anos, sexo masculino, profissão corno.

Gepetto e Tungstênio exprimiram, até mesmo com certo descontentamento, a disposição dos elementos da ficha, que induziram a esse tipo de confusão e o Mestre começou a justificar, mas foi interrompido por outro jogador, que iniciou outra sequência de diálogo:

[53] Gepetto: Então você devia ter explicado antes... eu já coloquei meus dados.

[54] Tungstênio: Então, porque do jeito que tá disposto aqui, induz a pensar isso. Ó, talvez assim, mudar-- coloca aqui fora o nome do jogador e aqui dentro coloca todas as informações do personagem, né, o nome do personagem...

[57] Gepetto: É verdade, porque eu já pus os meus dados aqui dentro pensando que era o meu. Tá, tudo bem...

[59] Mestre: Então, é coisas que vai--

A justificativa, entretanto, não foi retomada e valeu-se do silêncio (ORLANDI, 2012) para gerar significado e poderia ser dito como: “são coisas que serão adquiridas com o tempo”, onde “adquirir com o tempo” é o trecho silenciado e “coisas” refere-se aos costumes pertinentes ao RPG, uma vez que muitas fichas apresentam uma disposição similar desses dados, como no D&D e no Tormenta RPG (CASSARO *et al*, 2013; MEARLS; CRAWFORD, 2014).

Gepetto retomou a discussão de quem deveriam ser os dados a serem adicionados na ficha, agora a fim de confirmar o entendimento das mecânicas do RPG:

[123] Gepetto: Por exemplo, eu coloquei aqui a minha profissão, tá? Esse-- a profissão está relacionada com isso daqui [apontando para os atributos], não com a pessoa.

[127] Gepetto: Porque senão eu já ia marcar umas quatro daqui [risos] Ah, entendi. Tá bom.

Depois, Gepetto demonstrou descontentamento – com o jogo ou, talvez, consigo própria – talvez pelo volume, aparentemente, grande de regras, fala reiterada por Tungstênio. O Mestre, entretanto, reafirmou a capacidade de todos para jogar e retomou a questão da disposição dos

elementos em uma ficha de personagem, onde os jogadores mais experientes de RPG não observam isso como problema, comparado com os então jogadores novatos:

[148] Gepetto: Gente, eu acho que não sirvo pra jogar não...

[150] Mestre: <Jogadora do Gepetto>, pra falar a verdade pra você: a primeira vez que eu joguei RPG, eu também fiquei assim: "é muita coisa, eu não sei o que fazer..."

[152] Gepetto: Então...

[153] Mestre: Mas assim, essa é a primeira experiência. Nas futuras, vai ficando mais fácil, vai [...] adquirindo mais experiência. Tanto que, antes de tá vindo aqui jogar com vocês, eu joguei junto com meus amigos pra fazer o teste do sistema e tudo mais. Então eles me apontaram algumas coisas que poderia tá melhorando e tudo mais e, assim, como a gente tem bastante costume de jogar RPG, esse negócio aqui do cabeçalho, a gente não se atentou. Então assim, a gente já sabia onde entrava cada coisa, então foi um detalhe que passou despercebido.

[159] Tungstênio: É, mas pra quem é iniciante, assim, surge essa dúvida. Pra mim surgiu, também.

A reafirmação da capacidade dos jogadores é importante, não apenas para que tenham uma boa experiência com o jogo, mas também para os propósitos deste trabalho. Rogers (1961) diz que um facilitador do conhecimento deve orientar seu aprendiz a encontrar os meios necessários para resolver seus problemas, além de compreender e aceitar os sentimentos do aluno.

Neste caso, o Mestre observou a frustração dos jogadores e compreendeu o motivo desta frustração, então os ajudou a obter uma melhor experiência de jogo e, com uma boa experiência de jogo, segundo os objetivos desse trabalho, espera-se que tais jogadores aprendam significativamente o que se propôs na sessão de jogo.

Gepetto perguntou sobre os níveis, ou melhor, o que os diferentes níveis influenciam no jogo. Nesta fala e em outras subsequentes, a jogadora aparentou demonstrar interesse no jogo e buscou compreender as regras e até mesmo ajudar os demais jogadores:

[163] Gepetto: Nível 2? Por quê? O que que isso muda?

(...)

[189] Gepetto: A gente pode escolher uma profissão que não tenha nada a ver com o tema, também, né?

(...)

[319] Gepetto: Tava escrito aqui, não tava?

(...)

[406] Gepetto: Como é-- desculpa <mestre>, aqui nessa-- aqui na parte de artística, essa do lado, eu tenho que colocar... qual das aptidões eu escolhi, é isso?

(...)

[170] Gepetto: E depois, então, a gente vai escolher, então, uma aptidão.

Nesses trechos podemos observar, brevemente a aquisição da aprendizagem significativa, pelo menos na fala rogeriana (*d*)*aquela insaciável curiosidade*. A jogadora demonstrou curiosidade em aprender e buscou repassar o que aprendeu para os demais jogadores.

Uma questão levantada por Gepetto, posteriormente retomada no final da sessão (trecho não transcrito), foi relativo à criação de personagens com ocupações estranhas à Narrativa. A jogadora de Gepetto optara por criar um artesão, mesmo ciente que a Narrativa seria voltada para a investigação: “[189] Gepetto: A gente pode escolher uma profissão que não tenha nada a ver com o tema, também, né?”

Por mais que não haja nenhum tipo de impedimento para esse tipo de escolha – afinal, o RPG, como os demais jogos, visa a diversão dos participantes – ela pode ser tornar problemática dependendo do tipo de Narrativa, como é o caso. Ademais, ao considerar o contexto dessa pesquisa, o não-impedimento das escolhas dos jogadores faz parte dos aspectos humanistas (“aceitação” e “entendimento”) (ROGERS, 1961), porém esta ocorreu de forma falha, como será visto adiante.

Gepetto com a escolha de artesão como ocupação e Sailor com a escolha de administradora fez com que esses personagens ficassem subdesenvolvidos no decorrer da sessão de jogo, como pode ser observado no decorrer da transcrição. Como a Narrativa possuiu um forte caráter investigativo, esses personagens acabaram por possuir pouca influência no desenlace da Narrativa.

Uma forma para contornar o surgimento desse tipo de problema é saber previamente que tipo de personagens os jogadores pretendem jogar e, dessa forma, elaborar uma Narrativa que comporte esses tipos de personagens. Na sessão aplicada, as bases da Narrativa já haviam sido estabelecidas, com uma sequência de eventos elaboradas para, principalmente, personagens voltados especificamente para a investigação.

Pode ser que outros mestres pudessem empregar tais personagens, um artesão e uma administradora, de uma forma melhor em sua Narrativa, porém as formas possíveis de trabalhar uma Narrativa com os personagens propostos pelos jogadores dependem da criatividade do mestre (MEARLS; CRAWFORD, 2014b) e, neste caso, não foi encontrada uma melhor forma para trabalhar com o Gepetto e com a Sailor.

Reconhecer esse tipo de problema faz parte da humanização do facilitador da aprendizagem (um dos aspectos apresentados por Rogers (1961)). Reconhecer a existência de tais falhas permite

que o facilitador do conhecimento busque aprimorar suas técnicas, neste caso a atuação como mestre no jogo.

Em uma possibilidade de uma aplicação em duas sessões, ou seja, com um intervalo significativo entre a criação dos personagens e a sessão de RPG em si, o Mestre poderia ter modificado a história a fim de abarcar melhor esses jogadores, que foi o que aconteceu na aplicação do Caso Polônio: com aproximadamente uma semana de antecedência, o Mestre já havia conversado com os jogadores sobre suas propostas de personagens. Isso foi possível pois os participantes desse último caso já possuíam experiência com esse tipo de jogo, então a proposta de participarem em uma sessão permitiu um diálogo prévio entre jogador e mestre, para que houvesse esse tipo de troca de informações discutida.

Com esse tipo de diálogo, foi possível construir uma Campanha que abarcasse melhor os personagens desses jogadores, de forma que não ficassem isolados durante a Narrativa, o que não foi o caso de Sailor, como será futuramente retomado.

Outra forma de tentar solucionar este problema poderia ser o próprio impedimento do uso de tais personagens e requisitar que esses jogadores criem personagens com ocupações pertinentes à Narrativa, a fim de que esses jogadores possam participar mais ativamente da sessão.

Porém, essa solução pode se tornar problemática ao se observar esses mesmos jogadores interpretando os personagens que criaram: eles demonstram confiança e conforto através das falas dos seus personagens. Forçar a escolha dos jogadores pode permitir que participem mais da Narrativa, porém é possível que esse novo personagem deixe os jogadores desconfortáveis e comprometer a experiência de jogo deles. Assim, dentre essas duas escolhas, simplesmente permitir que os jogadores joguem com o personagem que acharem melhor soa como a opção menos problemática, pelo menos naquele momento.

Entretanto, há uma possibilidade de propor a negativa de uma forma mais humanista. Mais adiante na sessão (onde será melhor discutido esse exemplo), Luna incita alguns comentários em tom jocoso contra o personagem de Gepetto, ao insinuar que a esposa de Carlos o traía com Gepetto, o que ocasionou desconforto na jogadora deste personagem. Então o Mestre, em [1792], pede então um teste de Aptidão Reflexiva para Luna, no qual ela sucede e percebe que seu rumor era infundado, o que ocasionou a cessação das piadas.

Aqui o Mestre não nega a proposta da jogadora, muito pelo contrário, ele incorpora a interpretação na Narrativa e a complementa: a chamada regra do “sim, e”. A terminologia é emprestada do teatro de improvisação, uma das três “regras” desse tipo de teatro⁵⁷. Tal regra implica em o ator dizer *sim* para aquilo o que seu parceiro de interpretação diz *e* complementar esta fala com uma própria, por sua vez, o outro ator diz *sim* para essa complementação *e* realiza uma complementação própria: dessa forma a narrativa (do teatro de interpretação) é criada (DIGGLES, 2004).

Porém, o “sim, e” não se limita apenas ao teatro e se encontra em outras áreas, como em Administração, como em interações fictícias com clientes e criação de um ambiente de trabalho propício para a colaboração entre os funcionários (ROBSON; PITT; BERTHON, 2015), e no próprio RPG. Uma vez que o RPG possui certa teatralidade em suas interações, a inserção das dinâmicas do teatro no jogo ocorre de forma natural.

Dentro do RPG, essa regra implica em aceitar as propostas dos jogadores – “sim” – e descrever o que essas propostas desencadeiam na Narrativa – “e”. Inclusive, existem diversos Sistemas baseados nesta regra e cada uma a aborda de uma forma. O exemplo mais direto do emprego desta regra é no Sistema FU (Freeform/Universal RPG), onde as rolagens que determinam o sucesso ou a falha das ações não são representadas por números (como no D&D ou no ARPGio), mas por uma combinação entre “sim”, “não”, “e” e “porém”: um resultado “não, e” implicaria em uma falha e uma consequência extra igualmente negativa, enquanto um “sim, porém” implicaria em um sucesso e algum tipo de revés (RUSSELL, 2010).

Negar a proposta de interpretação, seja de um ator ou de um jogador, pode fazer com este não se empenhe em seu papel, seja na forma de uma interpretação apática ou até mesmo no fim da atuação como um todo. Já a aceitação fornece um *feedback* positivo para o ator/jogador, que então possui uma contribuição concreta para o desenvolvimento da Narrativa e o estimula a continuar participando e interagindo da construção conjunta (DIGGLES, 2004).

⁵⁷ Onde as outras duas são “dizer a primeira coisa que lhe vem à mente” e “fazer seu parceiro parecer bom” (DIGGLES, 2004).

Retoma-se à Narrativa, onde Dexter propôs ao Mestre a criação de um personagem baseado em um segundo já existente: Dexter, da série televisiva homônima. O personagem da série é um técnico forense, porém, como nenhum dos jogadores lembrava exatamente a profissão deste personagem, o jogador optou, por sugestão dos demais jogadores, a ocupação de perito:

[205] Dexter: É, eu confundi [pausa]. Você já assistiu Dexter?

[207] Dexter: Eu queria saber o que que ele era, eu não lembro. Eu coloquei químico forense, aqui.

[212] Mestre: Não, eu sei que ele é um policial, agora qual função específica de policial que ele é, eu não sei.

[219] Dexter: É alguma coisa forense, eu acho que é o dele, não é?

[220] Luna: Ele é investigador, porque ele vai até a cena de crime também.

[221] Mestre: Então aí nesse sentido eu acho que é perito...

[222] Dexter: Perito?

[223] Mestre: Eu diria...

[224] Dexter: Então nós troca aqui: perito.

O reaproveitamento de personagens é algo comum no RPG, pelo menos em minha experiência com o jogo. Alguns jogadores possuem facilidade em criar personagens do zero, enquanto outros optam por se basear em personagens preexistentes, ou mesmo tentar copiá-los.

Não existe nenhum tipo de proibição para esse tipo de coisa durante a criação dos personagens, porém mestres mais experientes aconselham os demais jogadores a evitar a cópia de personagens, uma vez que a forma como um personagem atua em uma série televisiva, por exemplo, pode diferir substancialmente da forma como o mestre irá lidar com esse personagem no decorrer da Narrativa, ou mesmo na forma como o próprio jogador irá interpretar esse personagem, o que pode gerar frustração no jogador por este personagem não corresponder as suas expectativas.

Nesse sentido, o referencial humanista e o RPG encontram uma similaridade: enquanto o facilitador do conhecimento busca auxiliar o estudante a encontrar o conhecimento, o mestre de RPG busca auxiliar o jogador a obter a melhor experiência possível no jogo.

Ao considerar os objetivos desse trabalho, unir as funções de facilitador do conhecimento e mestre de RPG torna-se uma etapa interessante para atingir tais objetivos e essa união é facilitada ao observar essas semelhanças apontadas.

Por sua vez, Tungstênio propôs a ocupação de legista para seu personagem. Como resposta, o Mestre propôs as possibilidades de aptidões para esta ocupação e Tungstênio escolheu qual dessas aptidões pretendia utilizar:

[270] Tungstênio: Ó, pensei em profissão legista.

[273] Mestre: Aí, um médico legista... [pensando] Ele, primeiramente, espacial, que é a questão de verificar ali-- por exemplo, chega um corpo no IML com-- a pessoa morreu com alguma arma perfurante, então, ali, saber determinar as posições ali das perfurações pra tentar fazer ali ligações com que tipo de arma poderia ter sido; poderia ser naturalística na questão de investigar a questão de-- a própria questão de componentes químicos mesmo, na autópsia fazer teste de sangue, de urina, fezes, esse tipo de coisa, ou saber se a pessoa ela morreu de envenenamento, overdose, esse tipo de coisa.

[280] Tungstênio: Ah, então acho que seria mais naturalística. Aqui aí-- proficiência entraria...

A escolha desse trecho para discussão, em detrimento do trecho presente entre [221] e [230], se deve pela estrutura da fala do Mestre: “[273] [...] Ele (o legista) (é), primeiramente, (focado na aptidão) espacial”. Essa fala, complementada pelos trechos em parênteses, indica uma sequência de prioridade em qual tipo de aptidão seria útil para a ocupação de legista, fala reforçada adiante no trecho – “[276] [...] poderia ser naturalística” – com a ausência de um advérbio de ordem.

Essa sequência pressupõe como o Mestre entende a ocupação de legista. Entretanto, o jogador opta pela aptidão naturalística e desconsiderou a sequência expressa pelo Mestre, porém não existe nenhuma discussão posterior referente a essa escolha, o que demonstra, segundo Orlandi (2012), a polissemia dos discursos, a possibilidade de que os interlocutores expressem suas ideias sem que sejam contidas ou controladas.

Esse tipo de discurso é importante que seja presente no RPG, uma vez que a intenção primeira do jogo é a diversão: no momento em que o mestre, de certa forma o jogador com maior influência no jogo, controla ou se põe como exclusivo no jogo e descarta as opiniões e anseios dos demais jogadores, o aspecto da diversão do jogo é comprometido. Se a diversão se torna comprometida, os jogadores podem abandonar o jogo ou mesmo participar dele como uma obrigação, o que implica na perda da sua ludicidade (CAILLOIS, 1961; CRAWFORD, 1982; HUIZINGA, 1950).

A seguir, Gepetto deu indícios do não-entendimento de uma regra, especificamente a determinação dos valores de aptidão, onde essa dificuldade de compreensão continua por parte da sessão, onde, finalmente, o Mestre começou a perceber a confusão da jogadora, para só em [982] (inaudível na transcrição) a dúvida ser sanada:

[460] Tungstênio: [...] a ordem aqui não precisa ser 1, 2, 3, né [...], a gente tem seis números pra por.

[462] Gepetto: Sim.

(...)

[521] Gepetto: Porque, por exemplo, EU, segundo isso daqui, segundo meu personagem, eu vou escolher esses três, não posso?

(...)

[544] Mestre: Aqui você já colocou, né? Você colocou 1, 2, 3, 4, 5-- ah, você-- é 1, 2, 3, 3, 4, 5.

[555] Gepetto: Aqui 3, 4, 5.

[556] Mestre: É... Você não precisa colocar em sequência, por exemplo, você falou que--

[557] Gepetto: Ah, entendi.

(...)

[697] Gepetto: Esses números (de atributos) vão ser fixos, então?

(...)

[782] Gepetto: Mas vai ser igual (os valores de atributos) pra todo mundo, né?

A jogadora, inclusive, exprimiu frustrada e negativamente sua confusão, mas de uma forma bem-humorada, porém o Mestre interveio e negou a expressão negativa que a jogadora se impõe:

[793] Gepetto: Ah, entendi, eu sou burra mesmo [inaudível]

[794] Mestre: Não...

Essa intervenção é importante no ponto de vista Humanista, pois faz parte do papel do facilitador do conhecimento ajudar o aluno a reconhecer que ele possui problemas, nesse caso o não-entendimento das regras (ROGERS, 1961).

Essa dúvida, entretanto, se arrastou pelo fato de que nenhum dos jogadores, o Mestre incluso, perceberam e/ou se atentaram às falas da jogadora, agravado ainda pelas falsas confirmações dadas às perguntas presentes nas falas citadas – por falsa confirmação entende-se a confirmação de uma regra enquanto a jogadora possuía outra em mente.

Essa confusão levantada por Gepetto foi um dos fatores que contribuiu para o abandono das regras de aptidões na versão final do sistema criado, que serviu para reforçar a inconsistência presente nestas regras, inconsistência também apontado por Luna ao estabelecer os valores de aptidão da sua personagem:

[472] Luna: [...] Aí pode por sabedoria e carisma, mas força? [pausa] Achei meio...

[474] Tungstênio: Eu achei que era uma regra, mas [inaudível].

[476] Luna: É, eu achei um pouco...

[486] Luna: É porque eu achei que os outros ficariam mais-- [pausa] Tipo assim, uma repórter investigativa acho que sim, porque destreza, inteligência, sabedoria e carisma é o mais alto... [...]

O objetivo da criação de um Sistema de RPG, em detrimento de utilizar um pronto, foi para simplificar o processo de aprendizado das regras, para que durante a sessão os jogadores se concentrem na Narrativa em si. A regra convoluta dos testes de aptidões fugia dessa proposta inicial, então, a fim de manter o espírito da simplicidade do Sistema, optou-se por abandoná-la e simplificá-la para testes de atributos apenas.

Por sua vez, Luna apontou uma questão que achou curiosa, da aptidão escolhida em sua ocupação não possuir o melhor valor em relação às demais aptidões, também apontado por Dexter, inaudível na transcrição: “[578] Luna: Ixi, pior que o meu que eu tinha escolhido como-- não ficou a maior pontuação...”

As regras, de uma forma geral, enfatizam a aptidão escolhida para a ocupação, de forma a induzir que deve ser o maior e mais importante valor na ficha do personagem, porém não há uma regra que especifique que deva ser dessa forma. Optar por maximizar o valor da aptidão escolhida para a ocupação é uma forma de metajogo.

Essa forma de metajogo ocorre quando os jogadores buscam otimizar ao máximo seus personagens, no intuito de que sejam excepcionalmente bons no foco de seus personagens, em detrimento de atributos e aptidões que não utilizam. Como uma parcela de seus valores fica prejudicado pela otimização, outro jogador busca otimizar a ficha de seu personagem para cobrir a desvantagem do primeiro jogador enquanto esse cobre sua própria desvantagem, de forma que um grupo de personagens, virtualmente, não possua fraquezas, uma vez que um jogador compensa pela fraqueza do outro (TAYLOR, 2003).

Da mesma forma, como explicado para os jogadores, não existe necessidade dessa otimização, mesmo que possa existir jogadores com essa preocupação ou que as próprias regras possam induzir essa conclusão. O Mestre ainda apontou que essa disposição dos valores de aptidão pode, inclusive, ajudar a jogadora em sua interpretação:

[582] Mestre: Você não necessariamente precisa ter a maior pontuação, só que você tem a questão da vantagem. Lembra que eu falei, você é repórter investigativa, com dois níveis-- é social e reflexivo. Então você tem 1 nível em social e 1 nível em reflexivo. Então, por exemplo, quando eu pedir pra você fazer uma rolagem social, seu número pode não ser o maior, só que você vai ter a vantagem na questão do dado.
(...)

[589] Mestre: Aí, dependendo, você pode levar isso em consideração na hora de interpretar sua personagem: uma pessoa que seja, bastante caridosa, que se preocupe com o bem-estar das outras pessoas...

A questão de otimização foi retomada por Luna durante a elucidação das regras para Gepetto e o Mestre apontou o caráter de, poder-se-ia dizer, não-competitividade do RPG, com um trecho que lhe fora marcante de uma Campanha que havia jogado, como meio de demonstrar aos demais jogadores o objetivo do RPG: contar histórias:

[805] Luna: Nem tanto, porque minha repórter investigativa é social, social tava como um dos principais, eu quis colocar a força eu quis colocar 1.

(...)

[812] Mestre: E assim, uma coisa muito importante do RPG: não tem como você ganhar o jogo, também como você perder. Porque, apesar dele ter muitas características de jogo, o RPG ele é muito mais sobre a diversão, a experiência que você consegue em uma mesa, do que, assim, "ah, eu ganhei".

[816] Mestre: Uma coisa que é muito bacana, que assim, as pessoas de fora as vezes não compreendem, mas, as pessoas que jogam RPG sabem, é os acontecimentos causam emoções nas pessoas. Então, por exemplo, uma mesa de RPG que eu tô jogando. Tinha um amigo meu que ele precisou sair da mesa, que ele ia começar a trabalhar e tudo mais, então a pessoa que tava narrando a história pra gente desenvolveu ali uma história que foi feita pra tirar esse personagem da Campanha. E assim, eu sou uma pessoa que chora muito fácil [risos ao fundo] então, a hora que o meu-- o nosso narrador matou o personagem desse amigo... eu desatei de chorar--

[825] Mestre: Porque foi um-- a gente não jogou apenas com os nossos amigos, a gente jogou com os nossos personagens. No RPG, no meu caso, eu deixei de ser o <mestre>, eu passei a ser o Kael, que era o meu personagem.

[829] Mestre: Então assim, o RPG não é apenas você tá ali com seus amigos, se divertir, mas é ali a experiência de estar jogando. Tanto que, tem essa caderneta aqui de regras e tudo mais, mas isso daqui não é algo rígido, pético. É assim, se outras pessoas, por exemplo, pegar isso daqui pra jogar e "ah, essa regra aqui não me agrada ou gostaria que ela fosse de uma forma diferente", a pessoa ela poderia mudar. A única regra, assim, do RPG que a gente nunca muda, é o que a gente chama de regra de ouro: diversão. Se todo mundo tiver se divertindo, a gente continua jogando.

O Mestre comentou sobre o processo criativo referente a idealização das aptidões, porém, como essa regra foi abandonada, não há aqui a necessidade do desenvolvimento deste tópico. Ademais, uma breve discussão sobre essa regra já foi apresentada na Seção 4.1 ("Sobre a criação de um sistema de RPG"): "[877] Mestre: Eu tenho uma justificativa teórica sobre isso, mas, aí, depois a hora que tiver fazendo prévia, qualificação e tudo mais, aí-- (encerra a fala)."

A jogadora do Gepetto começou a expor para os demais jogadores sua ideia de personagem, baseada no personagem da fábula do Pinóquio. Assim como discutido no caso do Dexter, não existe

nenhum impedimento em criar um personagem que seja baseado em outro já existente: “[1054] Gepetto: Olha a pergunta... Como que se chama aquele senhor que fez o Pinóquio?”

Porém, esse trecho contém uma peculiaridade: enquanto todos os jogadores optaram por jogar com um personagem do mesmo sexo – **as** jogadoras jogaram com **as** personagens Luna e Sailor e **os** jogadores jogaram com **os** personagens Dexter e Tungstênio –, a jogadora de Gepetto, do sexo feminino, optou por um personagem do sexo masculino.

Novamente, não existe nenhum impedimento neste tipo de escolha, afinal, o jogador está criando um personagem que gostaria de jogar e este personagem pode ser de qualquer forma que o jogador queira, seja questão de sexo, idade, profissão, aparência, entre outros.

O Mestre se ausentou do ambiente de jogo e, nesse ínterim, os jogadores dialogaram sobre a dificuldade em criar uma história para seus personagens, uma espécie de biografia breve, na qual se descrevem pessoas e acontecimentos que julgarem importantes para eles. Mais detalhes sobre a criação de histórias de personagens podem ser encontrados no Apêndice A, Seção 5 (“Características”).

Sailor então mostrou aos demais jogadores a existência de uma lista de perguntas, presente nas regras do Sistema (Apêndice A, Seção 5, “Características”), que podiam atuar como guia para a elaboração dessas histórias, o que demonstra interesse e curiosidade da jogadora em conhecer o jogo:

- [1073] Luna: Não sou tão criativa assim.
- [1074] Tungstênio: Tela azul, né, [onomatopeia] PÃN.
- [1075] [risos]
- [1076] Tungstênio: Não sei.
- [1077] Luna: Pensei num personagem aqui, [inaudível] se inspirar.
- [1078] Sailor: Aqui na-- tem uma página aqui que mostra as características do personagem e tem algumas perguntas que a gente tem pra responder--
- [1080] Tungstênio: Hm.
- [1081] Sailor: [...] acho que fica mais fácil... pode ajudar--
- [1084] Sailor: [...] na criação do personagem.
- [1085] Tungstênio: Tudo bem.
- [1087] Tungstênio: Só sua aparência, sua história de vida, objetivo de vida ou sonho, ideias ou crenças, como é sua personalidade--
- [1089] Gepetto: [surpresa] Nossa.
- [1090] Tungstênio: [simultâneo] qualidades e defeitos, alguma coisa de peculiar, gostos e desgostos, relação com as pessoas...
- [1092] Gepetto: Tá.
- [1093] Tungstênio: Ajuda mesmo.
- [1094] Gepetto: Verdade.
- [1095] Tungstênio: Mas ainda é difícil. [risos]

[1096] Gepetto: Bom, o principal acho que tá aqui.

Esse trecho demonstra não apenas o interesse de Sailor em conhecer as regras, mas de auxiliar os demais jogadores a também as conhecer e apresenta, de certa forma, uma necessidade de realização pessoal.

Esta realização pessoal, tal como Maslow (1943) descreveu, é a necessidade que um indivíduo tem de atingir o ápice de seu potencial e aproveitar ao máximo esse potencial, seja um artista criando suas obras ou um professor ao lecionar uma disciplina: o indivíduo possui o conhecimento e os meios, então os utiliza para aproveitar o máximo de si.

Ao mencionar o caso de Sailor e dizer que “de certa forma” ela apresenta essa necessidade de realização pessoal, não implica necessariamente que as necessidades anteriores a estas já tenham sido saciadas, mas que, naquele momento, ela apresentou tal necessidade, tal como Maslow (1943) aponta a possibilidade de sua inversão na Hierarquia.

Diz ainda que ela apresentou tal necessidade pelo fato dela buscar ajudar os demais jogadores na construção de suas respectivas fichas: ela encontrou certo domínio na criação de histórias de personagens e, de posse deste conhecimento, ela buscou passar adiante o que aprendeu.

Nesse sentido, adianta-se parte de uma futura discussão, onde essa jogadora tentou interferir em uma cena na qual sua personagem não estava presente. Como mais adiante será melhor discutido, o Mestre não permitiu que Sailor participasse de uma discussão com os demais jogadores, porém, em retrospecto e à luz da Aprendizagem Centrada no Estudante, observa-se que permitir a interferência dos jogadores por meio do metajogo pode ser um meio de facilitar a aprendizagem significativa dos jogadores: um dos jogadores pode ter compreendido um certo encontro proposto pelo mestre e, ao discutir seu entendimento com os demais jogadores, pode permitir que esses também atinjam tal compreensão.

Entre [1097] e [1150] houve um extenso diálogo, majoritariamente entre Mestre e Sailor, referente a presente pesquisa. A conversa discorre sobre questões de aplicação, público-alvo e metodologia de pesquisa, o que também demonstra interesse e curiosidade da jogadora, agora em relação à própria pesquisa. Esse trecho não será aqui reproduzido pois, acredita-se, não ser pertinente para a presente análise.

Entre [1152] e [1206] houve outro diálogo extenso, agora em relação aos horários dos jogadores. A questão do tempo é importante para o RPG, pois as sessões costumam durar algumas

horas: neste caso, a sessão possui quase três horas de duração. Como o trecho menciona apenas horários e motivos particulares pelo qual os jogadores iriam se ausentar, optou-se por não reproduzir tal trecho, inclusive para manter o anonimato dos mesmos.

Assim, ao considerar que os participantes possuíam compromissos após a sessão, torna-se importante estabelecer um teto para sua duração, seja para encerrar a Narrativa de forma mais rápida ou para interrompê-la e retoma-la em uma sessão seguinte, que foi o caso desta aplicação.

Entre [1209] e [1345] os jogadores apresentam seus respectivos personagens: Gepetto é um artesão simpático, Dexter é um perito com um passado trágico, Luna é uma repórter investigativa bastante altruísta, Sailor é uma jovem universitária cursando administração e Tungstênio é um legista muito focado no trabalho.

Gepetto e Tungstênio optaram por histórias mais simples e apontam um pouco das características físicas e personalidade:

[1213] Gepetto: Tá, eu escolhi o Gepetto de personagem, tá? Então, ele trabalha com madeira, é simpático, magro, gosta de fabricar brinquedos, mora em uma cidade pequena e é sozinho.

[1335] Tungstênio: [...] O nome do meu personagem é Tungstênio.

[1337] Tungstênio: Ele é legista, né, tem 35 anos, [...] ele é branco, tem um metro e setenta e cinco, tá um pouquinho acima do peso.

[1341] Tungstênio: Bom, ele interage pouco com as pessoas, ele prefere ficar sozinho, né. Ele é solteiro, tem poucos amigos e gosta muito de trabalho. Ele atua nessa área, né, medicina legal, aí, a cinco anos. E é só.

Luna e Sailor construíram histórias mais elaboradas e inseriram seus objetivos de vida e perspectivas de mundo, em adição a suas características físicas e psicológicas:

[1288] Luna: Minha personagem, ela é repórter investigativa, ela tem 30 anos, ela tem cabelo longo, preto, ondulado; ela nasceu e viveu numa cidade bem pequena e calma; e o sonho dela como repórter era ir pra alguma cidade grande e, junto com seu talento de socializar, conseguir desvendar algumas coisas pra ajudar as pessoas, então, por exemplo, desaparecimento de algumas crianças, morte de pessoas ou o [...] desaparecimento de outras pessoas, que fosse importante para alguma família, então ela é bem caridosa e ela, ao mesmo tempo, ela não se importa com a opinião dos outros, então ela é bem resistente, ela é bem resiliente.

[1302] Sailor: O nome da minha personagem é Sailor.

[1310] Sailor: Ela tem 20 anos, ela estuda ainda, administração, só que ela já trabalha como administradora. E aí eu coloquei na descrição que ela é jovial, possui longos cabelos encaracolados e uma presença leve, despreocupada. Tudo isso externa uma paz que faz com que as pessoas queiram estar perto dela. Sempre teve muitos amigos e gosta de ajudá-

los quando se metem em confusão. Sonha em ser empresária e liderar um grande grupo, atuando com seus parceiros e sócios. Acredita que todas as pessoas têm um potencial a ser desenvolvido, só precisam ser motivadas para que isso aconteça da melhor forma. Uma das suas peculiaridades é que ela gosta de andar de pantufas dentro de casa e ela sai de pijama no meio da rua.

Dexter, por sua vez, narrou a (trágica) história de seu personagem, entrecortado com vários comentários expressivos dos demais jogadores:

[1216] Dexter: Posso falar o meu? [pausa] O Dexter ele tem cabelo loiro, olhos verdes, altura 1,79--

[1217] Gepetto: Nossa.

[1218] Dexter: [simultâneo] o cabelo mais ou menos igual o meu, só que um pouquinho melhor, né?

[1222] Dexter: Aí vem a historinha: Dexter sempre foi uma criança bem carismática, tinha os pais e um irmão mais velho, oito anos mais velhos, chamado Griffin, mas até que, acho-- vamos ver quem assistiu... Até que, quando Dexter e seus pais foram em um teatro [risos] Não deu pra matar ainda?

[1225] Gepetto: Não...

[1226] Luna: [risos] Batman?

[1227] Dexter: Estavam saindo do teatro...

[1229] Gepetto: Mas você copiou o... [pausa] Eu também...

[1231] Dexter: Até que seus pais morreram--

[1232] Gepetto: Gente, que falta de criatividade...

[1234] Mestre: Falar a verdade, não é falta de criatividade nenhuma não, porque a gente faz isso.

[1235] Dexter: Então vamos falar que foi no cinema.

[1236] Gepetto: Nossa. Eu peguei--

[1240] Dexter: [risos] Aí, continuando a historinha. Os pais dele morreram, foram brutalmente assassinados...

[1242] Gepetto: Nossa.

[1243] Dexter: [risos] Não foi a tiro não, gente...

[1244] Tungstênio: Que coisa, não?

[1248] Dexter: Bem, foi brutalmente assassinado, tudo bem. A carisma do Dexter, basicamente, foi quase lá no chão, só que ele ainda tinha o irmão dele Griffin, que fez ele continuar ainda sendo uma criança até que... carismática, podemos dizer. Só que teve-- depois de três anos da morte dos pais, o irmão Griffin tava sustentando o Dexter, o Griffin é chamado pra servir no exército. Aí [pausa] eu não continuei que eu ia inventar um negócio mirabolante aqui [risos] Aí eu coloquei simplesmente: infelizmente ele não voltou. [risos] Aí [risos] a carisma do Dexter [risos] tá aqui, ó [mostra a ficha do personagem para os jogadores].

[1255] Tungstênio: Pobre diabo, né?

[1257] Dexter: Nossa, tava pensando em inventar um negócio "ah, foi test-- o Griffin teve-- testaram uma droga nele...

[1260] Tungstênio: Virou o Capitão-América.

[1261] Gepetto: Nossa.

[1263] Dexter: Aí o Griffin meio que ficou louco, [risos dos outros jogadores ao fundo] começou a atirar nos próprios aliados. Aí, derrubaram ele, atiraram, sei lá, nas pernas, mas ele continuou vivo, só que essa droga deixou ele sem--em um estado vegetativo, podemos dizer, só ficar lá... olhando...

[1266] Tungstênio: Trágico, hein?

[1267] Dexter: Nem reconhe-- não é bem um estado vegetativo, ele ainda consegue falar algumas poucas palavras.

[1269] Gepetto: Nossa.

[1270] Dexter: Aí [...] o Griffin não reconhecia o próprio irmão e o Dexter tinha que ir lá ver ele sempre, porque ele cuidava dele. É algo mais ou menos assim que eu ia inventar, mas não deu pra escrever [risos]

[1273] Gepetto: É, você [inaudível]

[1274] Dexter: Daí eu falei só "infelizmente não voltou".

[1275] Mestre: Faz o que da vida?

[1276] Dexter: [...] Ele é perito. [...]

Luna, por ser mais altruísta, tenderia a se simpatizar com personagens em situação de conflito, como com a esposa do Carlos, enquanto Tungstênio, com uma personalidade mais estoica e focada no trabalho, tenderia a engajar em conversas com o estrito propósito para a resolução do caso em que estaria trabalhando.

Para os propósitos de uma *one-shot*, como neste caso, histórias mais elaboradas, como o de Dexter, ou menos, como o de Gepetto e Tungstênio, não possuem grande relevância *per se* para a Narrativa. A ideia por trás da elaboração de uma história do personagem é para que os próprios jogadores conheçam seus próprios personagens, saber como eles agiriam em determinadas situações e casos.

Já no caso de uma Campanha, com uma Narrativa que se desenvolve no decorrer de várias sessões, uma história de personagem bem elaborada se torna bem-vinda, não apenas para que o jogador possua um parâmetro para interpretá-lo, mas que gere suficientes ganchos narrativos (trechos interessantes, ou trechos com conflitos não resolvidos ou a serem resolvidos) para que o mestre crie as condições necessárias para que esse personagem possua a chance de se desenvolver e cumprir seus objetivos e metas de vida.

Note que a existência de uma história elaborada para um personagem em uma Campanha é um adicional ao jogo, não um item mandatório. Histórias ricas são capazes de gerar diversos ganchos narrativos, enquanto uma história simplista gera pouquíssimos, ou mesmo nenhum, ganchos, o que dificulta o desenvolvimento do personagem, porém pode gerar frustração por parte do jogador que opta por histórias mais simples, ao ver os demais personagens obterem um desenvolvimento e uma conclusão para suas histórias. Nesses casos, é comum, pelo menos em minha experiência, que os mestres peçam para que tais jogadores desenvolvam melhor suas histórias, justamente para evitar o surgimento dessas situações de frustração.

Ademais, retoma-se brevemente a discussão anterior sobre o reaproveitamento de personagens existentes, Gepetto menciona sarcasticamente isto em [1232]. O Mestre rebate a observação da jogadora em [1234] e esta, aparentemente sem se atentar ao que o Mestre acabara de falar, se contra-argumenta, em [1236], e vale-se do silêncio (ORLANDI, 2012) para indicar que ela própria fizera um reaproveitamento de personagem, ao se embasar no Gepeto da fábula do Pinóquio.

Novamente, não existe nenhum impedimento em reaproveitar personagens já existentes na literatura, a única coisa esperada é que o jogador que escreveu a história se divirta ao jogar com o personagem criado.

5.4.1.2. Parte 2: A Narrativa (sessão 1)

A primeira parte da sessão, relativo à explanação das regras para os demais jogadores, encerra e se inicia a segunda parte, relativo ao jogo propriamente dito.

O Mestre iniciou com informações adicionais à história de Gepetto, que ele já conhecia o Carlos, um dos personagens NPC da história, com quem possuía uma longa amizade. Carlos, conforme o Mestre complementou, fora internado em um hospital, com algum tipo de doença desconhecida:

[1401] Mestre: Bom, Gepetto.

[1407] Mestre: Você sempre foi amigo de Carlos, o senhor que trabalhava na fábrica de termômetros. Você tinha uma certa amizade com ele [...].

[1409] Gepetto: Eu sou amigo do seu personagem?

[1410] Mestre: Sim.

[1413] Gepetto: Olha só, eu não sabia desse detalhe.

[1415] Mestre: Porque assim, é alguns detalhes que a gente adiciona a mais. Você tem sua história, mas coisas também acontecem que fogem do seu controle. Muito que bem. Você sempre foi amigo do Carlos e, assim, foi um choque muito grande pra você e pra família dele, os demais amigos, quando você descobriu que ele foi internado no hospital, num estado extremamente grave.

[1420] Mestre: Ele deu entrada no hospital a alguns poucos dias, menos de uma semana e assim, você sabia que ele tinha alguns tremores e você conhecia ele a algum tempo, então, você percebeu um pouco das diferenças que de quando vocês se conheceram pra ele hoje em dia. Ele se tornou um pouco mais esquecido, antes ele era uma pessoa extremamente extrovertida, atualmente ele tinha vergonha que as pessoas olhassem por muito tempo pra ele. As tremedeiras, mesmo, ele não tinha. Mesmo com a idade um pouco mais avançada - em algum momento simplesmente surgiu, não foi algo que apareceu lentamente: um belo dia ele já estava com essas tremedeiras. Ele era uma pessoa um pouco mais corada, hoje

em dia ele tá pálido, apenas, assim, as pontas dos dedos e as bochechas deles são um pouco mais rosadas... Então, assim, tanto você quanto os demais amigos dele, os familiares, perceberam que ele tava ficando diferente. Só que, apesar disso, foi uma surpresa quando ele deu entrada no hospital e, ontem mesmo, você recebeu a notícia que ele tinha entrado em um estado de coma.

[1433] Mestre: Então, assim, foi um choque, muito grande. [...]

A seguir, o Mestre adicionou informações à história de Sailor, sobre o local em que trabalhava e seu (conveniente) contato com Carlos, em que ambos trabalhavam em uma empresa que produzia termômetros, ele na linha de montagem e ela na secretaria da empresa:

[1433] Mestre: [...] Você, Sailor, já-- você estava trabalhando na administração da MetroTherma, que é uma empresa na cidade, que ela é responsável por fabricar--

[1437] Mestre: [simultâneo] equipamentos de aferição de temperatura. Então termômetros, termopares, esse tipo de equipamento de medida. Você trabalhava lá como, basicamente, como uma secretária, porque como você ainda não tava formada, era o que tinha ali mais perto do adm. Então você trabalhava lá e, por conta, assim, da sua personalidade, você conhecia praticamente todos os funcionários da empresa. Apesar de tudo, era uma empresa pequena, tinha uns 15, 20 funcionários, você inclusa. E por você trabalhar lá e conhecer os demais funcionários, você conhecia também o Carlos, o Carlos trabalhava lá, e um dia você chegou pro serviço e recebeu um telefonema do hospital, falando que o Carlos [...] tiraria um certo tempo de licença-médica, porque ele não estava em condições de estar trabalhando. [...]

A conveniência em Sailor conhecer Carlos se deve a uma tentativa de construir um gancho narrativo para inserir rapidamente a personagem da jogadora na história, porém, como será melhor discutido no decorrer da análise, o Mestre não obteve sucesso nesta intenção.

Por fim, o Mestre prontamente reuniu Dexter, Luna e Tungstênio em um grupo de pessoas já conhecidas, uma vez que suas ocupações se complementavam para os propósitos de uma investigação. É discutível se uma repórter seria necessária para o desenvolvimento de uma investigação, porém, pelo menos naquele momento, foi a forma mais eficiente de inserir os personagens na Narrativa já dentro de um grupo:

[1445] (Mestre:) Luna, Dexter e Tungstênio. Dexter e Tungstênio já se conhecem, porque trabalham dentro da delegacia, um como legista, outro como perito, então assim, vocês têm uma profissão que requer muito troca de informações entre um e outro. Então, assim, vocês já se conhecem e o delegado da subdivisão de vocês passou como investigação-- passou uma investigação pra vocês, juntamente estaria a Luna, pra estar trabalhando juntamente, enquanto vocês fazem o levantamento de provas físicas e biológicas, a Luna entraria aí na questão de entrevistar algumas pessoas, buscar pessoas, e vocês estariam trabalhando aí justamente no caso do Carlos. Porque ele deu entrada no hospital, a cinco dias atrás, no dia anterior ele entrou em um estado de coma, os médicos fizeram alguns

testes, acho que é biométrico a palavra, com ele, biópsia e tudo mais, e perceberam que o caso dele tinha algo estranho, que requereria a investigação por parte da polícia. Então, aí, é nesse momento que vocês tomam ciência desse caso, que é onde vocês vão entrar aí na busca e levantamento de provas, ou mesmo tentar descobrir o que que aconteceu com ele.

A formação de um grupo com os personagens tem sua importância em evitar que um ou mais jogadores fiquem deslocados da Narrativa, a exemplo de Sailor, que só é efetivamente inserida na Narrativa na linha [2383], o que é algo ainda mais problemático ao se considerar que a presente aplicação se trata de uma Narrativa curta, elaborada para ser resolvida em uma única sessão de jogo, o que fez com que a jogadora não pudesse aproveitar devidamente o jogo e ficasse isolada do clímax da história (por questões de tempo, já discutidas anteriormente, a sessão teve que ser interrompida para ser então retomada em uma data posterior e, infelizmente, a jogadora de Sailor não pode participar da conclusão da Narrativa nesta sessão posterior).

Neste ponto, é retomada a prévia discussão sobre personagens com ocupações “estranhas” à Narrativa. Pela especificidade desta, a inserção de Sailor, em sua ocupação de administradora/secretária, ocorreu tardiamente na Narrativa. Talvez com o conhecimento prévio de que a jogadora pretendia jogar com essa personagem, seria possível de estabelecer, durante a elaboração da *one-shot*, uma forma melhor para inserir Sailor na Narrativa.

Já Gepetto não sofreu tanto desta problemática por seu personagem já ser mais íntimo de Carlos, o NPC que gerou toda a situação. Mesmo adiante na sessão, onde há cenas em que Gepetto não está presente, não houve esse problema sério de exclusão do jogador, uma vez que a própria jogadora do personagem optou por removê-lo de cena para que a história possuísse uma continuação.

Nesse quesito, a diferença entre os dois casos foi que a ausência de Gepetto na Narrativa foi voluntária, em um exercício da liberdade do jogador de escolher como deseja lidar com seu personagem, enquanto a ausência de Sailor foi forçada, o que prejudicou sua experiência de jogo. Esse prejuízo à experiência de jogo de Sailor será novamente retomada adiante na análise.

O Mestre, então, forneceu o primeiro gancho narrativo para que os demais jogadores pudessem participar livremente na sessão: em qual lugar o grupo de Dexter, Luna e Tungstênio iriam iniciar a investigação: “[1466] Mestre: Em que lugar vocês gostariam de ir primeiro?”

Os três jogadores prosseguiram com uma discussão entre si sobre o melhor lugar para iniciar sua investigação. Porém, como dito, Sailor tentou inserir sua personagem na Narrativa e foi

impedida pelo Mestre, o que provocou uma relativamente extensa discussão entre os dois jogadores:

[1478] Sailor: Que eu iria primeiramente, na casa--

[1479] Mestre: Pera lá, aí é que tá, uma coisa que-- como eu falei, o RPG é uma peça teatral então, assim, a gente tem cenas, a gente tem personagens que estão inseridos nessa cena.

[1481] Sailor: Sim.

[1482] Mestre: Aí é que tá, você não tá nessa cena.

[1483] Sailor: Ah...

[1485] Mestre: É assim, não é dar pito nem nada. É porque assim, como são os três que sabem ali, tem algumas informações, ali, do acontecimento, eles, como personagens, têm que resolver. Você, como jogadora, tem as informações que estão na mesa, só que sua personagem não sabe. Você consegue entender?

[1489] Sailor: Entendo. Sim. Uhum.

[1490] Mestre: Então aí, se por exemplo, num futuro, se vocês tiverem juntos e eles compartilharem essas informações com você, aí sua personagem vai ter as informações.

[1492] Sailor: Tá bom.

[1493] Mestre: É o que a gente chama de jogador versus personagem. O jogador tem informações que o personagem ainda não tem.

[1496] Sailor: Tá, mas por exemplo, que nem, eu atribuí alguns pontos da parte social ao meu personagem, então eu sei que a parte social dele pode estar mais desenvolvida.

[1498] Mestre: Uhum. Então, nesse sentido, você pode, até mesmo, tentar convencer a um deles a compartilhar informações com você.

[1500] Sailor: Então, mas aí que tá, então, a Sailor ela pode tá fazendo algumas observações que tenham uma coerência lógica, entendeu?

[1502] Mestre: Pode também.

[1503] Sailor: Mesmo que ela não saiba dos acontecimentos.

[1504] Mestre: Sim.

[1505] Sailor: Aí, o que eu ia falar, que a Sailor, então, por ter muitos contatos sociais, ela tem uma visão de comportamento e ela é secretária, ela sabe quando alguém chega mais pra baixo, alguém mais pra cima, então a primeira coisa que eu acho que ela faria é ir na casa do Carlos e ir conversar com a esposa, porque talvez, a esposa, tenha visto a mudança de temperamento e comportamento dele, por estar mais presente a ele, mais junto a ele, por mais tempo.

[1510] Mestre: Sim, então, aí é que tá. O seu pensamento é bom, é algo que você pode fazer. Mas aí é que tá, da forma que você falou "ah, a Sailor iria na casa da esposa pra investigar". Aí é que tá, você não foi chamada na investigação. Você ainda poderia ir na casa dele, mas, assim, sei lá, oferecer um ombro pra esposa dele... algo que você poderia estar fazendo que está dentro dos limites do seu personagem.

[1515] Sailor: Entendi.

[1516] Mestre: Questão especificamente de ir lá investigar, é algo que você não poderia fazer.

[1517] Dexter: E no caso se ela quisesse-- ela ficou sabendo do caso e tal...

[1518] Mestre: Aí, se ela ficou sabendo caso, ela pode ter interesse...

[1519] Dexter: Ela não pode ligar na delegacia, ver se tem... falar seu curriculozinho...

[1520] Mestre: Ela pode. Aí é que tá, ela vai conseguir participar da investigação?

[1521] Gepetto: Depois.

[1522] Dexter: Aí depende do social, né, dos dadinhos.

[1526] Mestre: Mas assim, enquanto isso, se você como secretária, você quiser ir conversar com a esposa, você pode.

[1529] Mestre: É assim, você é livre pra você fazer tudo o que você quiser, desde que esteja no limite do que o seu personagem sabe.
 [1531] Sailor: Tá bom.

Uma discussão similar ocorreu novamente entre os mesmos jogadores:

[2215] Sailor: Eu posso dar sugestão pra eles fazer perguntas? Eu, <jogadora da Sailor> não sei [inaudível].
 [2217] Mestre: Você, <jogadora da Sailor>, não. Porque--
 [2218] Sailor: Mas se eu perguntar então...
 [2219] Mestre: É, você não tá cena, porque assim, eu posso tá dando as informações, mas você pode ter juntado as informações mais rápido, só que a sua personagem não sabe disso.
 [2221] Sailor: Sim.
 [2222] Mestre: Então, assim, é um negócio que a gente tem que controlar um pouco, o que o jogador sabe e o que que o personagem sabe. Então, assim, se em algum momento vocês todos estiverem juntos e eles compartilharem essas informações com você, aí você pode chegar nessa conclusão e...
 [2225] Sailor: Tá, beleza.
 [2226] Mestre: "é isso!", entendeu?
 [2227] Sailor: Tá.

Esse tipo de impedimento também foi realizado com outros jogadores, como com Gepetto, porém de uma forma relativamente mais branda: “[1771] Mestre: [sussurra] Você não tá na cena.”

Avesso ao caráter polissêmico majoritariamente presente no jogo, observa-se um discurso onde há uma disputa entre os dois jogadores, onde o Mestre força um controle sobre as ações da jogadora-personagem.

Orlandi (2012) chama esse tipo de discurso de “discurso autoritário” ou discurso tendente à monossemia, onde um dos interlocutores, neste caso o Mestre, se põe como figura exclusiva e detentora da polissemia (eis o “tende à monossemia”). Apenas para fins de clarificação, “autoritário” não é um julgamento sobre as ideologias do interlocutor, mas um descritor de como o discurso em si funciona; da mesma forma, Orlandi (2012) chama o discurso polissêmico de “discurso lúdico”, onde o “lúdico” é por ela entendido como o jogo de linguagem presente no discurso dos interlocutores, não que os interlocutores em si estejam brincando.

Apesar do discurso autoritário do Mestre, por vezes amenizada com explicações de regras durante a discussão, a jogadora acatou a decisão do Mestre de uma maneira, aparentemente positiva, e centrou-se em uma interpretação que condizia com a história que a jogadora propôs para sua personagem.

Esse posicionamento rígido do Mestre deve-se a outra forma de metajogo, que é o conhecimento que o personagem possui versus o conhecimento que o jogador possui. Como Sailor não esteve presente na conversa entre Dexter, Luna e Tungstênio, seria logicamente impossível eles obterem algum tipo de informação de Sailor, uma vez que eles ainda não possuíam nenhum tipo de contato.

Na primeira discussão entre os jogadores mencionada, a jogadora possuía a informação de qual seria o melhor lugar para iniciar as investigações, uma vez que as informações fornecidas pelo Mestre eram acessíveis a todos os jogadores e ela havia elucidado uma forma que poderia otimizar a investigação do grupo. Porém, sua personagem não possuía essas informações para influenciar na Narrativa. A lógica é simples: uma pessoa não pode fornecer uma informação que não possui (isso ao se considerar que esta pessoa seja completamente honesta).

Porém, em retrospecto, essa interferência poderia ter sido suprimida, para que a jogadora pudesse ter aproveitado melhor seu tempo de jogo, ou inclusive que tivesse mais tempo de jogo. Ademais, ao analisar estes dados, em comparação com os objetivos propostos para este trabalho, vejo que a preocupação do Mestre foi muito mais com o lúdico do que com o didático.

É de fato importante que a ferramenta didática proposta possua o caráter lúdico para que possa atuar com o objetivo proposto, porém essa não é a única preocupação da pesquisa. Ter possibilitado a existência de metajogo nestes momentos poderia ter influenciado positivamente o desenvolvimento da Narrativa na intenção de gerar algum tipo de aprendizagem significativa, uma vez que os jogadores cooperariam entre si para elucidar alguma informação.

Mesmo ao considerar o aspecto lúdico do jogo, a permissão de metajogo nestes momentos poderia ter tornado a experiência de Sailor mais gratificante. Além disso, a discussão anterior sobre a Hierarquia das Necessidades se aplica aqui com as mesmas justificativas então mencionadas: o metajogo por parte de Sailor poderia enriquecer a experiência dos demais jogadores.

Voltando à Narrativa, mais especificamente no diálogo entre Dexter, Luna e Tungstênio, sobre onde iniciariam a investigação, eles decidiram, por fim, em ir até o hospital em que Carlos estava internado. O Mestre ambientou os jogadores sobre o local que estão e informou sobre questões básicas sobre a visita a pacientes, onde Carlos estava internado e pessoas que o grupo encontraram, com as quais poderiam estabelecer algum tipo de diálogo:

[1554] Dexter: Vamos pro médico.

[1556] Mestre: Bom, vocês vão até o hospital que ele está internado, como vocês são da polícia, então vocês têm a documentação necessária pra entrar. Porque, assim, qualquer hospital você não simplesmente entra e vai visitar um paciente assim: "ah, eu quero visitar tal", não é. Você tem que ter uma autorização e tudo mais; e vocês tem autorização pra ir visitar o quarto, no caso, do Carlos. Então, vocês chegam no hospital, vão até a secretaria, conversam com o pessoal lá de-- resolver as papeladas, do que vocês estão fazendo, vocês assinam alguns protocolos e vocês são liberados pra ir até o quarto dele. [pausa] Vocês, basicamente, vão andando por conta própria pelo hospital e indicam pra vocês a ala da UTI, que o caso dele é grave, então ele tá na unidade de terapia intensiva. [pausa] Vocês chegam no quarto dele, tem uma enfermeira que tá ali acompanhando o Sr. Carlos. Ela pergunta: "posso ajudá-los?"

O grupo engajou em uma conversa com uma enfermeira, NPC, que estava a acompanhar Carlos. Quase imediatamente, Dexter pediu uma interrupção da cena, convencionalmente chamado de *off-topic* (do inglês, fora de tópico, em tradução literal, ou fora de cena, em tradução contextualizada).

Dexter propôs esse *off-topic* para discutir com o restante do grupo se eles deveriam se apresentar como policiais ou se ocultariam essa informação da enfermeira antes de iniciar a conversa, porém o Mestre informa que, de acordo com as informações passadas para eles pelo delegado responsável pelo caso, os funcionários do hospital já estariam cientes da visita deles, ainda mais ao considerar que foi o próprio hospital que havia requisitado a ajuda da polícia:

[1579] Mestre: Vocês têm a informação de que o hospital entrou em contato com a polícia.

[1582] Mestre: E a polícia deslocou o grupo de vocês.

[1584] Mestre: Então, assim, (eles) têm ciência...

O grupo, então, requisitou conversar com o médico responsável por cuidar de Carlos, porém a enfermeira os informou que esse médico não se encontrava presente no hospital. A fim de ajudar os investigadores, a enfermeira forneceu os laudos médicos de Carlos, para que eles tivessem pelo menos algum dado para trabalhar. O Mestre então descreveu para os jogadores o conteúdo desses laudos e entregou algumas folhas, presentes no Apêndice C, que representavam tais documentos:

[1602] Mestre: É assim, o laudo são vários papéis, só que assim, os mais importantes são esses dois aqui [entrega as folhas para os jogadores].

[1605] Dexter: O que que temos aqui?

[1606] Mestre: Então, é um laudo bem detalhado, uma das folhas é, basicamente, um resumo da história de vida dele, o que ele fazia, onde ele trabalhava, por quanto tempo trabalhou, quem são os parentes diretos, conhecidos... E o caso-- o porquê-- como ele deu entrada no hospital. [pausa] Foi uma pessoa que tava passando na rua e que viu o Sr.

Carlos e, assim, pelo testemunho desse cidadão, ele disse que viu o Sr. Carlos, ele estava no meio da rua, ele dançava de uma forma desengonçada antes de ter caído na rua e não ter levantado mais. Então, nesse momento, esse cidadão entrou em contato com o SAMU, pediu uma ambulância pra buscar o Sr. Carlos--

[1614] Mestre: [simultâneo] veio acompanhando até o hospital e deu a entrada.

Em [1631] a [1669], existem dois acontecimentos interessantes. No primeiro, Dexter perguntou se poderia ligar para o delegado do caso para tentar conseguir algum tipo de mandado para conseguir informações do hospital de forma mais imediata; e na segunda, Luna batizou um NPC de Javier (pronunciado como *ra-vi-ér*) ao aproveitar uma deixa de Dexter. Em ambos os casos o Mestre prontamente aceitou as sugestões dos jogadores:

[1633] Dexter: Será que poderia ligar pro delegado, nosso chefe, pedir? Ver se ele consegue algo mais... instantâneo?

(...)

[1636] Dexter: [...] Nós liga pro delegado, que [...] não tem nome...

[1638] Luna: Javier...

Como já discutido, essa aceitação é chamada como a regra do “sim, e”.

Neste caso, Dexter propôs entrar em contato com um personagem que não estava na cena e que, pelo menos imediatamente, não era o foco do grupo, onde o Mestre aceitou essa proposta e descreveu uma cena específica entre esses dois personagens, no caso uma ligação telefônica. Já no caso de Luna, o dito delegado não havia sido apresentado com um nome para o grupo e a jogadora batizou o personagem, até então inominado, de Javier, onde o Mestre prontamente aceitou essa proposta de nome.

O “sim, e” para a proposta de Luna não possui nenhuma influência concreta ao andamento do jogo e é facilmente inserido na Narrativa. Já o “sim, e” de Dexter possui influência direta na história, especificamente na forma de um mandado para atravessar as questões burocráticas do hospital. Alguns mestres, pelo menos em minha experiência com o RPG, reprovam o uso dessa convenção, uma vez que pode mudar o curso da Narrativa para um caminho que o mestre não havia inicialmente planejado e forçá-lo a improvisar parte da sessão, o que é incômodo para tais jogadores.

Essa convenção, entretanto, advém da própria realidade: todo e qualquer indivíduo pode fazer o que quiser (“sim”) e, no momento em que executa esta sua vontade, há o desencadeamento de uma série de acontecimentos em respostas (“e”). Por exemplo, uma pessoa pode escolher

cometer ou não uma infração: se ela cometer esse crime (“sim”), este acontecimento irá desencadear uma investigação, uma busca, um julgamento e uma punição (“e”); se ela não cometer esse crime (“sim”), outros acontecimentos poderão ser desencadeados desse ato (“e”).

A diferença, entretanto, do RPG para a realidade, é a existência da figura do mestre que atua como uma força de impedimento: não como uma lei que força o indivíduo a não cometer um crime por existir uma represália (como a existência de leis no mundo real), mas como uma força que faz com que o ato em si simplesmente não aconteça ou não exista.

Toma-se Dexter como exemplo: o “não” do Mestre poderia ser: “você não tem como entrar em contato com o delegado”. Assim, a proposta de ligar para o delegado seria inexistente na mente do personagem, implicando que a cena que acabara de acontecer, de fato, não acontecera. A cena teria se desenvolvido apenas na mente dos jogadores e o mestre os atentou para a impossibilidade dessa ocorrência.

Porém, optar por utilizar a convenção do “sim, e” não implica que esse mestre será melhor ou pior que o que optou por não utilizar, pois, como constantemente dito nas regras do RPG, o que importa é se os jogadores estão se divertindo. Se utilizar a convenção traz mais diversão à mesa, não tem por que não a utilizar; se a convenção atrapalha a diversão dos jogadores, então não tem porque utilizá-la.

Dexter perguntou então para a enfermeira sobre a esposa do Carlos, porém não obteve nenhuma informação relevante, apenas o horário de suas visitas. Ao perceber que a visita ao hospital havia sido infrutífera, o grupo decidiu então visitar Maria Eugênia, a esposa do Sr. Carlos:

[1669] Dexter: Agora voltando, nós já fez a ligação, aí eu pergunto pra enfermeira: "Você saberia dizer se a mulher dele veio visitar o Carlos, já?"

[1671] Mestre: "A [pausa] Maria Eugênia, esposa dele? Sim, ela vem aqui todos os dias. Ela vem na visita do período da manhã, ela fica das oito às dez..."

[1674] Mestre: [simultâneo] "e ela volta no período da tarde, das quatro às cinco."

[1675] Luna: Que horas são, por favor? [risos]

[1680] Mestre: Dez e meia da manhã.

[1681] Luna: Então ela já acabou de ir embora.

[1693] Tungstênio: Seria melhor visitar, então, essa esposa dele, né?

[1697] Luna: Vamos na casa da esposa.

O Mestre trocou a cena para Gepetto, como meio de preparar a cena para a recepção do grupo de investigadores. Gepetto descreveu que buscara conversar com as pessoas próximas de Carlos e que não chegara a nenhuma conclusão (ação aqui validada pela convenção do “sim, e”):

[1703] Gepetto: Enquanto isso o Gepetto acha esquisito o Carlos ficar doente de repente. Tá, e começa a conversar com os vizinhos e com a esposa.

[1706] Gepetto: Tá? Mas não chega a nenhuma conclusão.

Durante a cena, o Mestre mencionou que Gepetto e Maria Eugênia, outro NPC, tinham passado certo tempo juntos, ao confortar emocionalmente um ao outro, devido ao estado de Carlos, esposo de Maria Eugênia e grande amigo de Gepetto:

[1707] Mestre: Certo. Assim, como você é muito amigo do Carlos, você acabou se tornando muito amigo da esposa. Então, assim, vocês dois meio que estão se apoiando, nesse momento estranho. Então, ela tem ido bastante na sua casa pra conversar sobre isso, você tem ido na casa dela também.

Porém, mesmo sem nenhum tipo de insinuação, os demais jogadores, passaram, de uma primeira insinuação gerada por Luna (inaudível na transcrição), a fazer piadas sobre o suposto caso romântico existente entre os dois amigos.

A presença de piadas durante uma sessão de jogo, apesar de não ser proibida ou malvista, pode se tornar problemática se elas começarem a atrapalhar a Narrativa. Ou, talvez pior, dependendo do tipo de piada, ofender algum jogador e estragar a diversão, objetivo primário do jogo. Gepetto, por exemplo, demonstrou desagrado com algumas das piadas em [1791], [1844] e [2070]:

[1781] Mestre: A Maria Eugênia então: "Ah, claro, posso responder--" Ela vai até o portão e ela: "Vocês gostariam de entrar, então, pra conversar um pouco [inaudível]"

[1788] Luna: Ge-pe-tto. [inaudível]

[1791] Gepetto: Ai gente.

(...)

[1840] [risos] (Dexter e Luna interagem com uma piada, porém não captado na gravação).

[1841] Tungstênio: Não pode rir.

[1843] Luna: É culpa dele que fica rindo da minha [inaudível]

[1844] Gepetto: Gente, desse jeito vai embora [risos]

(...)

[2062] Tungstênio: Mas uma pessoa que tá dez anos esquisita já virou normal, né?

[2068] Luna: Ai, e agora?

[2069] Dexter: Aí, pode descartar o Gepetto com o--

[2070] Gepetto: Ó, para com isso, viu.

A princípio, as piadas eram apenas uma expressão maliciosa e bem-humorada dos jogadores referente a relação de Gepetto e Maria Eugênia, porém, mais adiante na cena, tais piadas tornam-se o foco dos jogadores que não estão imediatamente presentes na cena:

[1712] Luna: [inaudível, mas sabe-se que foi uma piada sobre a Maria Eugênia trair o Carlos com o Gepetto] [risos]
 [1715] Mestre: Olha, que maldade.
 [1717] Mestre: Tirando informação de onde não tem.
 [1720] Mestre: Não, na amizade mesmo, porque--
 [1721] Luna: [risos]
 [1722] Mestre: Olha que feio...
 [1723] Luna: Tirando a roupa na amizade.
 [1724] Tungstênio: Ó, as más línguas... sempre...
 [1726] Luna: Tiram as roupas na amizade.
 (...)
 [1758] Luna: Ela tá se fazendo de sonsa, vai que ela tá com o outro.
 [1760] Luna: Ela tá se fazendo de sonsa. Ela tá com o Gepetto lá dentro.
 [1761] Mestre: Ó só, hein... Ó só vocês três...
 (...)
 [1785] Mestre: Não, vocês estão no portão ainda. [pausa] Ela abre o portão, vocês entram, ela direciona vocês até a cozinha e ela apresenta: "Ah, esse é o Gepetto, um amigo da família"
 [1787] [risos]
 [1788] Luna: Ge-pe-tto. [inaudível]
 [1789] [risos]
 [1791] Gepetto: Ai gente.

Nesse sentido, o Mestre pediu que Luna, a jogadora que fazia a maior parte das piadas, fizesse um teste de aptidão reflexiva, na qual ela obteve sucesso, e então narrou os pensamentos de Luna: ela observa os dois amigos, tem o pensamento malicioso, mas logo descarta essa possibilidade ao perceber na forma da Maria Eugênia agir (observado através do teste de aptidão) que ela não possuía emocional para cometer a suposta traição:

[1792] Mestre: Faz um teste de aptidão reflexiva pra mim, Luna.
 [1814] Mestre: Reflexivo? 11. Um sucesso.
 [1816] Mestre: Bom, você olha pros dois, passa aquele pensamento um pouquinho maldoso--
 [1818] Mestre: Nah, ela é muito pura pra isso. [...]
 [1822] Mestre: Ela tá passando por um problema muito pesado na família pra já tá corneando.

Essa forma de mediar o volume das piadas foi aparentemente efetiva, com a redução das piadas, porém não a completa ausência delas, uma vez que elas ainda são feitas.

[1982] Tungstênio: Só se ela tá tentando matar o marido.
 [1983] [risos]
 (...)
 [2020] Dexter: Nós pergunta a relação que ele tinha com o Carlos.
 [2021] Luna: Amigo da [inaudível]
 [2022] [risos]

Tungstênio, inclusive, comenta ter gostado da resolução: “[1826] Tungstênio: Eu gostei da resolução-- da forma de resolver o boato.”

Esta questão das piadas tornou-se incômoda para o Mestre e, ao analisar a transcrição, também para Gepetto. O Mestre, neste caso, expressiu sua frustração de forma indireta, por meio do pedido para que Luna realizasse o teste de aptidão reflexiva.

Ao invés de simplesmente punir a atitude, como um professor do referencial comportamentalista faria (MIZUKAMI, 1986), o Mestre considerou os sentimentos do jogador naquele momento (contar piadas com os demais jogadores) e aceitou que é uma faceta que faz parte do jogador.

Assim, por meio de uma mensagem silenciosa, não-dita (ORLANDI, 2012), contida no pedido do teste, o Mestre disse à jogadora que as piadas fomentadas atrapalhavam o jogo, mais especificamente a experiência de Gepetto e a do próprio Mestre, porém fez isso de uma forma compreensiva, não de uma forma punitiva e exerceu suas frustrações como ser humano ao mesmo tempo que entendia os motivos como ser humano da jogadora (ROGERS, 1961).

Também é retomada a discussão prévia sobre o “não” humanista, uma vez que aqui, o Mestre contorna a brincadeira de Luna de forma a implementá-la na interpretação para só depois eliminá-la, o que torna concreta a contribuição de Luna para a Narrativa (DIGGLES, 2004).

Quanto ao uso do RPG como um ambiente de interação para promover a prevenção e reflexão quanto ao bullying (como esse caso poderia ser classificado, dependendo da reação dos demais jogadores), foram pesquisados os termos “RPG” e “bullying”, a fim de manter a pesquisa o mais abrangente o possível, nos idiomas inglês, português e espanhol, nos banco de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC, BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), PsycInfo, DSpace@MIT, Open Thesis, OATD (Open Access Thesis and Dissertations), SearchWorks (Stanford Library) e Google Acadêmico.

Nestas bases de dados, apenas a Open Thesis (1 resultado), OATD (1 resultado) e a SearchWorks (3 resultados) apresentaram algum estudo envolvendo os termos, onde a tese encontrada na OATD aparece repetida na forma de artigo na SearchWorks.

Dos quatro resultados, apenas um se aproximou do objetivo da busca (usar o RPG como um meio para lidar com o bullying na forma de reflexão e prevenção), enquanto os demais tratavam do bullying existente nos jogos, sofrido pelos jogadores dentro deste ambiente. Entretanto, tal artigo, intitulado *Game aims to counter bullying*, não apresenta autoria e a revista na qual fora publicada não foi encontrada: a única versão encontrada possui acesso restrito.

No Brasil, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adotou o programa Prevenção Também se Ensina, idealizado em 2012 pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Nesta cartilha, é apresentado o RPG batizado de “Em Seu Lugar”, onde os jogadores (educadores e estudantes do Ensino Médio) interpretariam um dos seis personagens apresentados pela proposta, todos adolescentes em alguma situação de vulnerabilidade, conflito e negativa de seus direitos (SÃO PAULO, 2012).

Com o objetivo de auxiliar na prevenção do bullying, os participantes enfrentariam tais situações através da interpretação dos personagens, o que os permitiriam refletir sobre diversas questões, como preconceito e sexualidade (SÃO PAULO, 2013). Entretanto, não foi encontrada nenhuma publicação que relatasse os resultados de tal programa.

Fugindo brevemente dos objetivos deste trabalho para realizar uma constatação, é possível observar uma ausência curiosa de publicações que abordam o bullying sob a ótica do RPG, o que indica uma área rica para a elaboração de futuras pesquisas.

De volta à Narrativa, o grupo de investigadores chegou na casa de Maria Eugênia, onde Gepetto conversava com a esposa de Carlos. Após uma breve apresentação, Maria Eugênia convidou o grupo a entrar em sua residência para que pudessem conversar.

[1700] Mestre: Vocês vão pra casa da esposa. Bom, Gepetto, [...]

[1707] Mestre: [...] você é muito amigo do Carlos, você acabou se tornando muito amigo da esposa. Então, assim, vocês [...] estão se apoiando, nesse momento estranho. [...].

[1731] Mestre: A Maria Eugênia já tinha chego do hospital, você--

[1735] Mestre: E (você) conversar pra desanuviar um pouco a mente dela.

[1737] Mestre: Vocês estão na cozinha, tomando café com um bolinho bem simples, e vocês tocam a campainha tocar. A Maria Eugênia olha pra você: "Quem será-- quem poderá ser a essa hora? Bom Gepetto, só um minutinho." Ela levanta--

[1741] Mestre: [...] ela vai atender a porta, percebe vocês três: "Pois não?"

[1748] Dexter: "Bom dia, Maria Eugênia, nós somos..." Aí nós se apresenta-- [pausa] ah, não, tem que mostrar o crachazinho, né. Chegar ali NÓS SOMOS DA POLÍCIA...

[1754] Mestre: No que você mostra o brasão da polícia, ela, assim-- ela se surpreende, porque pelo que--

[1756] Mestre: vocês conseguem perceber-- vocês per-- é algo que ela não esperava...

[1765] Tungstênio: Sim. A gente pode perguntar, assim, se ela tem alguma informação, né, sobre o estado de saúde do marido, né--

[1767] Luna: Se notou algum comportamento estranho.

[1769] Gepetto: Se ela conversou com um médico, o que que o médico falou, já que o médico não estava, né?

[1771] Mestre: [sussurra] Você não tá na cena.

[1781] Mestre: A Maria Eugênia então: "Ah, claro, posso responder--" Ela vai até o portão e ela: "Vocês gostariam de entrar, então, pra conversar um pouco [inaudível]

[1784] Tungstênio: Por favor.

Os investigadores fizeram uma série de perguntas sobre Carlos: seu círculo social, trabalho, saúde e medicamentos. Ela forneceu uma série de informações referentes aos últimos 10 anos de sua vida, onde ela notara, devido ao longo tempo que passaram juntos, uma gradativa mudança em sua personalidade.

[1837] Mestre: "Bom, então, o que os senhores gostariam de saber?"

[1838] Luna: "Primeiramente a senhora, como está?"

[1847] Mestre: [...]. Bom, ela apoia assim na mesa, o olhar dela é um pouco distante: "Ah, eu tô um pouco mal, né? [risos]. [frustrada] Um pouco. Eu tô bastante mal, porque... foi quase de repente isso que aconteceu--

[1851] Mestre: [simultâneo] "Ele tava um-- falar a verdade pra vocês, ele tava um pouco estranho, mas não algo que a gente esperasse que fosse acontecer, de uma hora pra outra, de ele estar na UTI."

[1855] Luna: "Que tipo de comportamento estranho?"

[1856] Mestre: "Bom, ele [risos] quando eu conheci o Carlos, ele era uma pessoa bastante extrovertida, ele gostava de conversar com as pessoas, independente quem fosse. Tava na rua, no caixa do mercado, ele tava puxando assunto... Ele era-- ele sempre foi bastante extrovertido, mas de uns tempos pra cá, ele começou a mudar um pouco, ele passou a ter um comportamento mais-- mais fechado, eu diria, ele ficava mais-- às vezes ele ficava envergonhado que as pessoas ficassem encarando ele, algumas vezes ele ficava com raiva e começava a xingar as pessoas que ficavam encarando ele, só que ele nunca foi desse jeito..."

[1863] Luna: "Mas a senhora conversou com ele, se tinha alguma coisa incomodando?"

[1864] Mestre: "Não, a gente sempre conversava e ele sempre dizia que nunca tinha nada de diferente. Ele dizia se sentir: "ah, eu sinto a mesma coisa"."

[1866] Dexter: "Você notou alguma diferença na sua alimentação diária?"

[1867] Mestre: "Bom, na alimentação a gente sempre se alimentou do mesmo jeito, tanto eu quanto meu esposo, a gente sempre teve uma alimentação razoavelmente boa..."

Além disso, ela ainda informou sobre seu local de trabalho, uma empresa que produz termômetros, e um suplemento vitamínico que ele tomava. Por precaução, o grupo apreendeu

algumas cápsulas para realizar testes e observar se houvera alguma contaminação que pudesse ter influenciado no caso de Carlos.

[1869] Tungstênio: "Ele falou sobre alguma mudança no trabalho?"

[1870] Mestre: "No trabalho, não. Ele dizia gostar do trabalho, apesar do-- ele dizia que o chefe dele é um pouco distante. Mas, assim, ele dizia que ele gostava do trabalho, de não ter muitos problemas."

[1872] Luna: "Não tinha alguém próximo, no trabalho?"

[1873] Mestre: "No trabalho, que ele tenha me falado, não alguém, assim, muito próximo. Ele tinha-- ele conversava com algumas pessoas, pessoal que trabalhava no setor dele e o pessoal da secretaria da empresa."

[1877] Mestre: "Você tinha perguntando da alimentação... o que eu me lembro o único diferencial é... só um minutinho." Ela levanta, ela vai até o armário ali na cozinha, ela pega um frasquinho de remédio, ela põe em cima de mesa e fala: "De diferente, foi só esse remedinho aqui que nosso doutor pediu pra ele tomar"

[1965] Dexter: [...] Nós pede pra—[...]

[1968] Dexter: Maria Eugênia se nós pode pegar pelo menos uma das cápsulas pra analisar o conteúdo, o que tem dentro, só por garantia.

[1970] Mestre: "Ah, claro, bom, não é como se ele tivesse tomando, né?"

O Mestre pediu para Tungstênio fazer um teste de aptidão naturalística, na qual ele obtém um sucesso, o que implica que Tungstênio sabia, ou pelo menos tinha uma ideia, do motivo pelo qual Carlos tomava esta receita específica de suplementos vitamínicos. Esse teste causou uma breve confusão no jogador, que fica sem entender o motivo do teste, onde, então, o Mestre explicou que este teste foi para que o jogador tivesse acesso a tais informações:

[1916] Mestre: [...] Tungstênio, faz um teste de naturalística pra mim.

[1935] Tungstênio: 12, isso.

[1936] Mestre: 12, então isso é sucesso. Bom, pelo que você lembra, questão de suplementos vitamínicos, quando um laudo médico acusa que a pessoa tá com deficiência de um desses três, ou vitamina B12 ou ácido fólico ou ferro, é costumeiro que o suplemento tenha os três. Por quê? Os três eles têm uma relação muito complexa dentro do organismo. Então, assim, as vezes acusa deficiência de vitamina B12, mas não que a ingestão nutritiva não tenha B12, pode ser que ele esteja com falta de um dos outros dois. Pode ser que ele esteja com falta de ácido fólico ou com falta de ferro. Então, quando prescrevem o suplemento vitamínico especificamente pra deficiência de B12 ou ácido fólico ou ferro, normalmente prescreve os três juntos, por causa dessa relação complexa que os três tem.

[1948] Tungstênio: Certo. É, aqui, na verdade aqui tá indicando, né, a contagem baixa de hemoglobina, né, no hemograma dele.

[1952] Tungstênio: É, explica esse remédio aqui que ele tava tomando, né. Não entendi a ação que eu tenho que fazer.

[1955] Mestre: Não, assim, você-- eu tô te dando essas informações.

[1956] Tungstênio: Ah, tá. Ok.

[1957] Mestre: Então, com essas informações, vocês têm que ir juntando as peças do caso que eu tô passando pra vocês.

[1959] Tungstênio: Uhum. [...]

Com essas informações, juntamente com os exames de sangue e urina fornecidos durante a visita do grupo ao hospital, o grupo começou a levantar hipóteses sobre o problema de saúde de Carlos. No hemograma de Carlos, presente no Apêndice C, foi observada a anotação de um dos jogadores, o que demonstra esse levantamento de hipóteses: o resultado indicava baixa contagem de hemoglobina, o que poderia indicar anemia e, como o suplemento que Carlos utilizava continha ferro, justificaria o uso do suplemento.

Nesse ponto, pode-se observar a presença de um conhecimento que foi significativo para o jogador: no sangue, mais especificamente nas hemoglobinas, contém ferro. Pela construção da história, sabe-se que esse conhecimento não foi adquirido durante a sessão de jogo, mas em algum momento anterior a este, seja durante sua formação inicial ou, antes ainda, durante sua educação básica.

Neste sentido, pode ser considerado o uso do RPG como uma ferramenta avaliativa, alternativa ao tradicional: no lugar de uma prova escrita, o professor que vier utilizar tal ferramenta, poderia elaborar suas questões avaliativas na forma de uma Narrativa e, por meio dela, observar e analisar o que seus alunos aprenderam.

Cavalcanti *et al.* (2017) se valeram do RPG como uma avaliação diagnóstica dos estudantes que faziam parte de seu público alvo. Os jogadores, alunos dos cursos de Bacharelado, Bacharelado Tecnológico, Engenharia e Licenciatura em Química, da Universidade de Brasília, participaram de uma sessão onde, na Narrativa proposta, deveriam investigar uma tentativa de homicídio.

O professor-mestre da sessão observava e avaliava as decisões tomadas pelos alunos-jogadores no decorrer da Narrativa, durante as etapas de coleta de evidências na cena do crime e a da posterior análise de tais evidências (CAVALCANTI *et al.*, 2017).

Por meio da dinâmica do RPG, onde os jogadores discutiam suas ideias e reportavam para o mestre suas intenções, como realizar uma espectroscopia de massas para determinar a composição de uma substância coletada, o último era capaz então de avaliar os alunos por meio dos raciocínios propostos para a elucidação do crime.

Ademais, por meio da imediata avaliação dos argumentos dos alunos, o professor podia interferir, fosse a fim de corrigir falhas nas falas dos alunos ou guiá-los em uma determinada rota ao apresentarem dificuldades para a continuação da Narrativa (CAVALCANTI *et al.*, 2017).

O grupo então, encabeçado por Tungstênio, engajou Gepetto na conversa, para conseguirem mais informações. Nesse diálogo entre os investigadores e Gepetto, o último forneceu uma série de informações para o grupo e usufruiu da convenção do “sim, e”, onde o Mestre só interveio com correções – não com impedimentos – das informações que poderiam levar a investigação a uma conclusão errada:

- [2009] Tungstênio: O Gepetto também tá na casa, né?
 [2010] Mestre: O Gepetto tá ali, assistindo.
 [2015] Tungstênio: É, só assim, o Gepetto trabalhou junto?
 [2016] Gepetto: Não, é amigo.
 [2019] Gepetto: É amigo, só.
 [2039] Luna: "E o senhor, notou algum comportamento diferente do seu amigo?"
 [2040] Gepetto: "Não, porque faz dias que eu não via ele, tá? Mas da última vez que eu vi ele, ele estava muito bem."
 [2043] Gepetto: [...] "Então acho estranho que de repente ele--"
 [2045] Gepetto: [...] "que de repente ele-- alguém liga e fala 'olha, ele está no hospital, tá mal, não sei o que'. Para mim tava tudo bem até uma semana atrás, outro dia que eu vi ele, então."
 [2047] Dexter: "Quando começou o Gepetto-- ô, o Gepetto não, o Carlos ficar estranho? Você saberia dizer, dona Maria Eugênia?"
 [2049] Mestre: "Ah, já faz um tempo, faz [pausa] uns dez, onze anos, que ele tá (diferente)
 [2062] Tungstênio: Mas uma pessoa que tá dez anos esquisita já virou normal, né?
 [2075] Mestre: É que assim, ela menciona que "ah, é diferente, não sei o que", nesses dez, doze anos, não sei o que, mas assim, convive com ele a muito tempo e, assim, desde aquele ponto a saúde dele não está do jeito que era.
 [2080] Mestre: Lentamente, mas de forma progressiva, foi decaindo.
 [2082] Dexter: "Aconteceu alguma coisa, algum trauma com ele..."
 [2083] Mestre: "Não"
 [2084] Luna: "Mudança de emprego..."
 [2086] Dexter: "Alguma mudança, qualquer mudança."
 [2087] Tungstênio: "Acidente no trabalho..."
 [2088] Mestre: "Mudança de emprego? Bom, um ou dois anos antes ele começou a trabalhar no atual emprego dele, que ele tá até hoje."
 [2105] Dexter: "Seu Gepetto, vamos conversar lá fora?"
 [2107] Gepetto: "Tá. Vocês tão querendo saber se houve alguma outra coisa que pode ter interferido e ocasionado o estado que ele tá atualmente, é isso?"
 [2109] Dexter: "Nós-- eu queria falar aqui fora pra não falar na frente da esposa, porque a esposa tá meio, né..."
 [2111] Luna: "Mais abalada."
 [2113] Mestre: "Não, tudo bem--"
 [2115] Mestre: [...] "eu entendo. Deixo vocês..." Ela continua sentada lá na cozinha [...]
 [2136] Dexter: Aí, como o Gepetto tinha perguntado lá pra nós, que que nós tava querendo saber, aí nós fala mais da situação, que o estado do Carlos era muito estranho pros médicos--
 [2139] Dexter: Aí nós tá tentando descobrir-- achar o que que levou esse coma estranho dele.
 [2141] Dexter: Aí nós tá tentando pegar desde o início--
 [2142] Tungstênio: Trabalhar todas as hipóteses.
 [2146] Mestre: Trabalhar com todas as hipóteses, porque--

[2148] Mestre: [...] a conclusão que os médicos chegaram não resolvia-- eles não chegaram numa resposta do problema dele.

[2151] Mestre: Eles tinham alguns indicativos ali, mas tinha algumas lacunas. Então--

[2153] Mestre: [simultâneo] não dava pra dar certeza ali no laudo dele.

[2154] Gepetto: Tá. Tá bom. "Se eu puder ajudar em alguma coisa, né, vocês... [pausa] Na verdade, eu nunca vi ele mal assim, como tava internado. Mas, de qualquer forma, qualquer informação é importante, então estou aí, tá?"

[2159] Dexter: "Quanto tempo você e o Carlos se conhecem?"

[2160] Gepetto: "Ah, faz-- quase quando ele casou, porque eu sou padrinho do filho deles, então--

[2162] Gepetto: [...] "e ele-- a mulher-- a esposa dele e ele são também padrinhos do meu filho, então a gente tem uma amizade que faz uns-- diria que uns quinze ou dezesseis anos."

[2164] Dexter: "Você conhece algum hobby que ele tinha costume, alguma pessoa meio-- como posso dizer, mal caminho?"

[2169] Gepetto: "Mal caminho? Não. Ó, todo mundo gostava dele, mas depois que ele começou a ficar mais introvertido, ele gostava mais de passear sozinho no parque, dar o passeio dele, mas, fora disso, não..."

[2176] Dexter: "Ele passeava muito sozinho no parque?"

[2177] Gepetto: "É que o parque fica perto da casa dele, né? Então, geralmente--

[2179] Gepetto: [...] "geralmente ele dava uma passeada, principalmente de fim de semana."

[2180] Dexter: "Você notou se-- você já viu ele no parque, viu se ele tinha contato com alguém?"

[2181] Gepetto: "Não, eu sempre via ele sozinho caminhando."

[2182] Dexter: "Sempre sozinho?"

[2183] Gepetto: "É."

[2185] Dexter: "Tinha algum lugar mais característico no parque, específico que ele ficava, ou ele também [inaudível]"

[2187] Gepetto: "Não, ele caminhava, mas lógico que ele ficava mais perto da casa dele, né? Que era alguma dos--

[2190] Gepetto: [...] "da que ficava quase na frente, então ele ficava mais-- as vezes sentado, as vezes caminhando. Tá?"

O grupo optou por deixar Maria Eugênia sozinha enquanto continuavam a conversa com Gepetto, como um gesto de simpatia para com ela e evitar de falar sobre a situação crítica de seu marido, pelo menos na frente dela.

Luna percebeu o estado emocional abalado de Maria Eugênia e optou por se separar do grupo e fazer-lhe companhia. Esse tipo de ação, como já discutido anteriormente sobre a história do personagem, faz jus à história criada pela jogadora, de uma personagem altruísta, que se preocupa com os sentimentos das pessoas, onde o Mestre criou um gancho narrativo ao se aproveitar da história criada:

[2119] Mestre: Luna, no que vocês saem, você percebe ela botando os óculos assim e limpando as lágrimas. Porque, agora que vocês saíram ela--

[2124] Luna: Eu posso ficar perto dela?

[2125] Mestre: Se você quiser...

[2126] Luna: "Então vocês podem conversar com ele, eu vou ficar aqui do lado dela caso ela precise de alguma coisa."

No trecho entre [2215] e [2227] contém a discussão entre Sailor e Mestre, já discutida anteriormente.

Os investigadores decidiram ir então para a empresa em que Carlos trabalhava. Como já mencionado, Gepetto optou por deixar o grupo para que a Narrativa possuísse continuidade. Ademais, pouco tempo depois, a jogadora informou aos demais jogadores que logo precisaria se ausentar do jogo, para cumprir seus compromissos:

[2241] Tungstênio: A gente vai pra empresa.

(...)

[2261] Gepetto: Eu vou embora também e eu vou deixar meu cartãozinho com você se vocês precisarem de alguma outra informação, tá, e também meu endereço, meus dados.

(...)

[2277] Gepetto: Gente, preciso ir embora.

Devido ao horário, o Mestre expressou desgosto pelo fato de Sailor não ter tido uma cena para interpretar, ao se considerar que restavam, aproximadamente, trinta minutos de sessão de jogo: “[2281] Mestre: Pode ser. Bom-- Eu fico triste por ela que não jogou nada.”

Como já dito, em retrospecto imagino que seria possível inserir a jogadora em um momento anterior na sessão, porém, no momento da aplicação da sessão, foi a melhor opção imediata.

Luna apontou uma inconsistência na fala de Gepetto. Na história de seu personagem, Gepetto disse ser um homem sozinho, porém, na cena em questão, ele mencionou ter que voltar para sua residência para ver seus filhos. Essa situação gerou algumas piadas, onde Tungstênio mencionou que Gepetto possui um filho cujo nariz cresce, uma alusão a Pinóquio, enquanto Dexter mencionou que Gepetto tem que cuidar de seus gatos:

[2285] Gepetto: Não, eu vou para minha casa, porque eu tenho que ver meus filhos.

[2287] Luna: Não era sozinho, Gepetto?

[2288] Gepetto: Não...

[2289] Tungstênio: Os filhos que o nariz cresce?

[2290] Dexter: Os gatinhos...

[2291] Mestre: Os filhos do Gepetto é o Pinóquio--

[2292] Luna: Ah.

[2293] Dexter: Ah.

[2294] Mestre: [simultâneo] as marionetes.

[2295] Tungstênio: Pinóquio, né?

[2296] Gepetto: Então.

Observa-se que, passada esta situação, as piadas são deixadas de lado e a Narrativa prossegue, diferentemente do caso anterior em que os jogadores levantaram o boato de que Maria Eugênia e Gepetto tinham um caso.

Nesta cena as piadas foram bem-vindas, ainda mais ao se considerar a cena anterior, da discussão sobre o estado de saúde de Carlos, havia sido emocionalmente taxativa, porém foram em dose suficiente para amenizar o clima da mesa e não atrapalhar a Narrativa.

O grupo chegou à empresa em que Carlos trabalhava e foram apresentados à Sailor, que atuava como secretária naquele local. O Mestre descreveu o que os personagens observaram ao chegar no local: o espaço físico, a aparência do ambiente e os personagens com os quais poderiam interagir, que era, neste momento, apenas Sailor:

[2307] Mestre: Lá, a recepcionista barra secretária... [risos]

[2321] Mestre: Vocês estão na empresa. Vocês estão na sala de recepção. É assim, [...] contornando o quarteirão onde fica a empresa, vocês conseguem perceber [...]

[2326] Mestre: O espaço físico da empresa é pequeno. Tem um murado que ele-- ele é bem de esquina, então, assim, ele pega um pedaço de uma rua, cobre a esquina [inaudível], é murado e, logo do lado, tem um prédio, que é anexo, só que a fachada dele já é mais decorada e, quando vocês entram, a recepção é uma sala branca, tem algumas poltronas, assim, na lateral, algumas plantas, um balcão de madeira que fica a secretária barra recepcionista, tem algumas câmeras de segurança ali, uma porta pra esquerda e uma porta pra direita. No caso, pro lado direito, vocês deduzem que é pra parte da fábrica em si.

O grupo de investigadores ponderou sobre quais informações buscavam na empresa e quais informações eles cederiam para a outra parte:

[2343] Luna: Vamos conversar com ela, né, se ela conhece ele...

[2357] Luna: A gente pode perguntar quanto tempo ela trabalha, quanto tempo ela conhece ele [inaudível], a--

[2359] Tungstênio: Que que ele faz exatamente, né?

[2360] Luna: É. De doze a catorze anos, ele tá lá, né?

Luna incitou Tungstênio a engajar em um diálogo, porém ele retrucou, embasado na história que criara para seu personagem, que ele não costuma dialogar muito com outras pessoas, afinal, em seu trabalho como legista, ele está “acostumado a mexer com defuntos”:

[2366] Luna: Vai o Tungstênio, porque o Tungstênio tá muito calado.

[2370] Tungstênio: Ó, em minha defesa, eu sou um legista, eu tô acostumado a mexer com defuntos [risos ao fundo], coisas assim...

[2372] Mestre: Quando o defunto responde, não é um bom sinal.

[2374] Tungstênio: Exato.

Aqui pode ser retomada a discussão sobre ludicidade: Tungstênio encontra maior comodidade ao se isentar, de acordo com a história de seu personagem, dos diálogos com outros NPCs, porém simplesmente forçá-lo a dialogar com outros personagens iria não apenas estragar sua experiência de jogo (CAILLOIS, 1961; CRAWFORD, 1982; HUIZINGA, 1950), mas também seria uma forma de ferir o exercício de sua humanidade, ao forçá-lo a uma situação em que comprometesse sua segurança (MASLOW, 1943) e deixar de reconhecer seus sentimentos (ROGERS, 1961).

O grupo iniciou um diálogo com Sailor. É válido mencionar que, no momento em que a jogadora iniciou a interpretação de sua personagem, ela assumiu completamente o papel desta personagem, o que ocasionou exclamações de surpresa por parte de alguns jogadores:

[2379] Dexter: "Boa tarde, sai-- sai-- Sailor. Nós somos da polícia, nós ficamos sabendo do caso do--

[2381] Dexter: [...] "do Carlos e gostaria de saber se você conhecia o Carlos, o que que você achava dele, notou alguma coisa estranha recentemente.

[2383] Sailor: [animada] Boa tarde [risos ao fundo], nossa, eu não sabia que a polícia tava envolvida nisso!

[2384] Dexter: Eita. [risos]

Também é importante mencionar que, neste momento em que Sailor se encontra em cena, o Mestre passou a aplicar plenamente a convenção do “sim, e” para as falas da jogadora, onde ela propôs uma forma de sua personagem agir, de acordo com os conhecimentos da jogadora em relação a área de administração, enquanto o Mestre informava a jogadora, de forma indireta, sobre essa convenção e sobre a possibilidade de intervenção, caso ela fornecesse alguma informação errônea ou que atrapalhasse a investigação:

[2388] Sailor: Eu posso fazer-- porque assim, geralmente na área da administração, quem trabalha lá com isso, tem a parte do registro de funções dos funcionários, né, então eu acredito que eu tenho que saber a função do Carlos.

[2391] Mestre: Sim.

[2392] Sailor: Só que eu invento isso, ou eu...

[2393] Mestre: É assim, você viu que a <jogadora do Gepetto> ela foi falando as coisas e eu fui deixando.

[2394] Sailor: Sim.

[2395] Mestre: Só que, assim, se em algum momento você der alguma informação que seja errada ou que prejudique o andamento das coisas, aí eu intervenho e eu falo "não, não é bem assim", aí eu explico.

[2397] Sailor: Tá.

Em dois momentos, o Mestre forneceu uma série de informações para Sailor sobre o funcionamento da empresa e o trabalho de Carlos e informou a jogadora que ela tinha livre escolha para decidir o que iria fazer com tais informações. Sailor optou por reter tais informações e seguiu o que ela, como jogadora, sabia sobre os protocolos a serem seguidos pela secretaria:

[2398] Mestre: Então, assim, nessa parte-- o que você tinha perguntado, você tem acesso ali, porque você não trabalha só como secretária, você é secretária, você é recepcionista, você é RH, você é não-sei-o-que, você [riso ao fundo], você faz tudo, porque, né? Assim, ele-- pelo tempo que você tá aqui, você acabou conhecendo um pouco da empresa, cada uma das funções. Então, o Carlos ele trabalhava na parte que produzia termômetros. Então, são, basicamente, três partes específicas da produção de termômetro. A produção do vidro, que você tem que soprar pra formar aquele bulbo embaixo; [...] a adição do mercúrio; e uma terceira etapa que é o aquecimento e centrifugação, que é pra tirar as bolhas de ar [...] do mercúrio. Aí, depois sela a ampola e tudo mais, e passa pra um outro lado, que faz parte de calibração, [...] ticar os termômetros pra ver a escala de temperatura, calibração, essas coisas. E o Carlos, no caso, pelo tempo que você tá aqui, ele sempre trabalhou aí na parte da fervura e centrifugação dos termômetros.

[2440] Mestre: Ele entrou lá catorze anos atrás, até hoje tá com vocês. Mas, durante os primeiros quatro anos, ele trabalhou [...] na etapa final da produção, que é vedar a ampola e passar pro outro lado, aí no quinto ano ele começou a trabalhar [...] com o mercúrio, de adicionar o mercúrio dentro do termômetro, fazer a fervura, a centrifugação, essa parte.

Durante essa troca de informações, Tungstênio apontou a provável causa da enfermidade de Carlos: “[2446] Tungstênio: Contaminação por mercúrio, né?”

É por esse tipo de situação que há uma preocupação grande com o metajogo, especificamente a questão do conhecimento do jogador versus conhecimento do personagem: que um jogador resolva um encontro sem que haja um empenho dos demais jogadores. Porém, retomando as discussões anteriores sobre o metajogo, acredita-se que tal preocupação poderia ser melhor trabalhada.

Pela descrição das condições de trabalho, os jogadores já puderam deduzir a fonte da contaminação, ainda mais ao se considerar que suas formações iniciais eram na Química e na Física, tal informação se tornava prontamente acessível. Novamente, isso indica a presença de algo

que os jogadores aprenderam e que foi significativo para eles, ainda que seja um conhecimento adquirido fora da sessão de jogo.

Durante o diálogo entre o grupo e Sailor, os investigadores fizeram as questões que haviam anteriormente discutido sobre, enquanto Sailor respondia a todas elas de maneira esquivada:

[2414] Luna: "Então, a polícia se envolveu porque os médicos não conseguiram descobrir direito o porquê que ele entrou nesse estado tão grave, né."

[2416] Sailor: "Ah, entendo. Então, eu fiquei muito surpresa quando ele-- quando fiquei sabendo que ele tinha ficado mal, né, e pegou essa-- a licença. Assim, eu não notei nenhum tipo de alteração no comportamento dele, porque o Carlos ele já tá aqui conosco há dois anos e..." [pausa] Não?

[2419] Mestre: Você pode estar até uns dois anos, você conhece ele por uns dois anos.

[2420] Gepetto: Mas [inaudível].

[2421] Mestre: Ele, você não sabe ao certo, mas você pode puxar o histórico dele, a--

[2422] Sailor: Tá, eu tenho a permissão de puxar.

[2423] Mestre: Sim.

[2424] Sailor: Tá.

[2425] Mestre: Só que aí é que tá, você é a secretária, o pessoal chegou, só que não tem mandado nenhum. Se você acha melhor, você pode decidir não dar certas informações.

[2428] Mestre: Porque-- protocolo da empresa, as vezes--

[2430] Mestre: [...] você sabe que o chefe pode azedar--

[2432] Mestre: [...] esse tipo de coisa, então--

[2433] Sailor: Beleza.

[2436] Mestre: Mas, você sabe que [...]

[2438] Mestre: Ele trabalhou lá por catorze anos.

[2445] Sailor: Tá.

[2472] Luna: [...] "você pode verificar pra gente, nos arquivos, sobre as funções que ele teve durante o tempo que ele tava aqui, quanto tempo ele tá aqui, as..."

[2474] Sailor: "Então, o que acontece é que os meus superiores eles têm acesso a essas informações, só que, no momento, eu não posso entrar porque é restrito. Isso pra mim. Então, como secretária, estando aqui a pouco tempo, o máximo que eu poderia te falar é do comportamento dele que eu via de diferente."

[2478] Luna: "Ah."

[2479] Sailor: "Mas eu posso tá comunicando alguém e transferindo vocês pra poder falar com ele."

[2480] Luna: "Ah, então por favor. Né?"

[2481] Dexter: Sim, mas antes dela fazer a ligação, nós pede pra ela: "Você poderia nos falar qual que foi a diferença no comportamento dele? Como ele variou..."

[2483] Sailor: "Então, o Carlos ele entrava aqui sempre com um sorriso, ele dava bom dia, é super educado. Assim, ele mantinha uma postura, né, porque local de trabalho, tudo mais."

[2485] Mestre: O único detalhe, assim, mais diferente, assim, ele chegava, cumprimentava, tudo mais, só que quando ele parava na bancada pra trabalhar, ele não gostava que ninguém ficasse observando ele trabalhar. Ele dizia que isso o incomodava, tirava o foco dele e ele não conseguia trabalhar muito bem.

[2489] Sailor: Tá. "Então, e quando ele passava por mim, eu via o olhar dele um pouco triste. O que eu posso falar pra vocês é que quando ele estava trabalhando, ele não gostava que ninguém ficasse olhando, o que estava fazendo. Assim--"

[2492] Luna: "Então ele tinha um comportamento um pouco irritado? [pausa] Pode-se dizer?"

[2493] Sailor: "Às vezes ele ficava irritado, se alguém tentasse espiar."

[2494] Tungstênio: "Deixa eu perguntar uma coisa, houve algum caso de acidente aqui na empresa, ou de afastamento por alguma doença de outros funcionários?"

[2496] Sailor: "Então, como eu estou aqui a pouco tempo, eu não tenho acesso a essas informações, mas a gente tem uma central aqui de segurança-- técnico de segurança e eu posso tá direcionando vocês a eles, também. Então, com o pessoal do departamento administrativo, que cuida da parte dos registros, é um, aí eu posso passar esse contato e o técnico de segurança é outro."

[2500] Luna: "Você sabe dizer se o-- se ele tinha-- o Carlos tinha algum contato com a parte de mercúrio dos termômetros?"

[2502] Sailor: "Tinha, durante algum tempo ele trabalhou com isso, assim, diretamente com o produto."

[2503] Dexter: "Você saberia dizer mais ou menos a época, ou não, é restrito pra você dizer isso?"

[2504] Sailor: "Ai, a época eu não sei, porque eu tô aqui faz pouco tempo e o Carlos já é um funcionário que está aqui há muitos anos. Então, quem poderia te dar essa informação precisamente é outra pessoa."

[2507] Dexter: "Hm. Ele tinha algum amigo aqui na empresa, que ele sempre conversava, almoçava, não sei?"

[2509] Sailor: "Não sei bem isso."

[2510] Tungstênio: "Que equipamentos de proteção individual ele usava?"

[2511] Sailor: "Então, é que eu não fico muito na área de produção. Eu só fico aqui, mais ou menos, nas salas do departamento administrativo, cuidando da papelada, mas quem pode te dizer isso é o pessoal do técnico de segurança, porque tem todo um equipamento, assim, pra proteção, né, e a gente usa isso aqui na empresa, disso eu tenho a ciência."

Luna decidiu pelo grupo conversar com o técnico de segurança da empresa e, neste momento, o Mestre encerrou a sessão, devido aos compromissos de alguns dos participantes, e encerrou a segunda parte da transcrição:

[2515] Luna: Então, vamos conversar com o técnico de segurança?

[2516] Mestre: Isso na próxima sessão.

5.4.1.3. Parte 3: *Feedback*

O Mestre iniciou então a terceira e última parte da transcrição, que é o *feedback*.

Como já anteriormente explicado, o *feedback* é o momento em que o mestre pede as impressões, situações de gosto e desgosto, aspectos positivos e negativos, entre outros, referentes a sessão de jogo. Comumente, o objetivo do *feedback* é obter informações para as (possíveis) próximas sessões de jogo e permitir que os jogadores troquem informações entre si, a fim de saberem o que fizeram de bom e/ou interessante durante a sessão e o que poderiam melhorar na interpretação de seus personagens. Para o mestre, especificamente, surgem apontamentos sobre

como está o andamento da Narrativa, se a história está agradável de jogar e se existe algo que o mestre pode modificar e/ou melhorar em sua mestragem (ato de atuar como mestre em uma Campanha) do jogo.

A princípio, os jogadores demonstram ter gostado da experiência:

[2527] Mestre: Bom, gente, outra coisa que é costume do RPG, *feedback*, o que vocês acharam? O que que vocês acharam, tanto da história, do jogo, do pessoal que jogou com vocês?

[2530] Sailor: Muito legal.

[2531] Gepetto: Gostei.

[2532] Dexter: Divertido.

[2534] Dexter: Muitas risadas.

Porém logo elencaram alguns aspectos negativos, não necessariamente do jogo em si, mas sobre a situação nova. Luna apontou a dificuldade que ela possuiu na interpretação e improvisação do personagem, porém o Mestre, entrecortado por falas dos jogadores, buscou animar os jogadores e os parabenizou pela interpretação de seus personagens e por se manterem dentro destes:

[2536] Luna: Não. [pausa] Ah, eu acho um pouco difícil, pra, por exemplo, eu nunca joguei e eu nunca fico tão, tipo assim, criatividade, tudo mais. Então acho que é um pouco difícil pras pessoas se soltarem, talvez.

[2547] Mestre: Assim, falar a verdade pra vocês, eu mesmo conheço muitas pessoas que jogam RPG há algum tempo-- eu, por exemplo, eu sou uma pessoa que é muito travada pra interpretar, quando estou jogando como um personagem. Às vezes, assim, eu deixo o circo correr, as vezes eu falo alguma coisa. Agora, vocês se saíram muito bem.

[2551] Gepetto: Obrigada.

[2553] Mestre: Vocês tão de parabéns. Vocês interpretaram muito bem, vocês--

[2555] Mestre: Uma coisa que é muito comum em pessoas que jogam RPG pela primeira vez é sempre falar em terceira pessoa.

[2558] Mestre: "Ah, porque o meu personagem faz tal coisa, porque o meu personagem vai falar tal coisa."

[2560] Mestre: Não, vocês já tão aí interpretando. "Ah, mas e aí, Gepetto, o que que tal coisa?" "Ah, mas aí eu tava com a Maria Eugênia, não sei o que."

[2562] Gepetto: Ah, entendi.

[2563] Sailor: Muito legal.

[2564] Luna: Entendi. É, eu acho que [inaudível]

[2565] Gepetto: Eu achei muito legal.

[2566] Mestre: Não, você mesma tá, falar a verdade, tá especialmente de parabéns, porque assim, chegou ali nos cinco minutos finais, "ah, então isso aqui eu não posso resolver, você tem que falar com outra pessoa."

[2569] Gepetto: É, é verdade.

[2571] Mestre: "Ah, mas isso daqui ó, eu tô jogando a bola lá na frente."

[2574] Mestre: [...] E você tava muito dentro da sua personagem, você era uma secretária, você tava interpretando uma secretária...

[2576] Gepetto: Você era uma secretária mesmo.

Sob a ótica humanista, esta (re)afirmação da capacidade dos jogadores faz parte dos aspectos da abordagem rogeriana: de reconhecer a humanidade do outro, fazê-lo observar que possui dúvidas e/ou problemas e que a existência deles é apenas mais uma faceta de sua humanidade, onde juntos podem trabalhar em busca de uma solução (ROGERS, 1961).

A interpretação em si, por ser uma atividade que pode tornar vulnerável o indivíduo e reduzir sua segurança (MASLOW, 1943), pode fazer com que o aluno se sinta intimidado, seja por não saber o que fazer ou em ser exposto ao ridículo. Entretanto, a prática contínua deste tipo de atividade permite que seus participantes fiquem mais confortáveis e desenvoltos, o que remove (ou ameniza) a dificuldade reportada por Luna (DINGGLES, 2004; PONZIO *et al.*, 2018; ROBSON; PITT; BERTHON, 2015).

Sobre a questão de estar dentro ou fora do personagem é interessante comentar pois, em minha experiência, jogadores novatos tendem a narrar suas ações em terceira pessoa e requer um pouco de experiência para que os jogadores narrem em primeira pessoa (o que não necessariamente implica que jogadores veteranos deixem de usar a terceira pessoa, ou que jogadores novatos não utilizem a primeira pessoa).

A interpretação dos jogadores desta sessão, por mais que praticamente todos fossem iniciantes, já possuem uma atuação de jogadores mais veteranos: articulavam em primeira pessoa suas ações, como “**eu** faço”, “**eu** falo” ou “**eu** não posso”. Existiram alguns momentos em que os jogadores se articularam em terceira pessoa.

Ademais, além da questão da interpretação, outro ponto levantado foi sobre o metajogo, não necessariamente uma crítica de um dos jogadores, mas curiosidade: uma vez que obtiveram uma pista forte sobre a resolução do caso, Luna perguntou se poderia pesquisar sobre o Caso, porém o Mestre vetou essa possibilidade:

[2591] Luna: Em casa eu posso pesquisar?
[2595] Mestre: Não. Isso daí é injusto.

Mais ao fim da sessão, em uma conversa não captada para transcrição, o Mestre explicou sobre a questão de metajogo e porque os jogadores não deveriam pesquisar a solução do Caso. Naturalmente, não havia nenhum meio de impedir completamente que os jogadores pesquisassem

sobre o tema, porém, nesta conversa, foi mencionado as problemáticas que surgem decorrente do metajogo, como principal, neste caso, a perda do caráter lúdico do jogo e o caráter de descoberta da história, como já discutido durante a análise.

5.4.2. ANÁLISE DO CASO MERCÚRIO, SESSÃO 2

Diferentemente da primeira sessão, esta possui apenas duas partes – o jogo e o *feedback* – uma vez que, como os jogadores já estavam familiarizados com as regras do Sistema, não houve uma necessidade de revisar a mecânica do jogo, onde se iniciou, então, direto na segunda parte, como explicado na seção anterior.

5.4.2.1. Parte 1: A Narrativa (sessão 2)

O Mestre fez uma recapitulação no início da sessão, com o intuito de relembrar os jogadores dos acontecimentos da última sessão de jogo:

[2629] Mestre: [...] o hospital tinha pedido ajuda da polícia, porque eles não tinham condições [...] de encontrar o motivo do porquê que aquele senhor tinha ficado doente, então ele pediu ajuda da polícia. No caso, o delegado encarregou vocês três (Dexter, Luna e Tungstênio) de irem atrás dos lugares, conversar com algumas pessoas, pra ver se vocês conseguem ali-- estudando a rotina desse senhor, descobrir o que que poderia ser a causa desse problema. O delegado, então, ele tinha dito pra vocês irem, ou conversar com a esposa dele ou irem pro local de trabalho, mas o Dexter, conversando com vocês, tinha mencionado de ir diretamente pro hospital, pra ver ali o problema cara a cara. Vocês foram lá, conversaram com a enfermeira que estava tomando conta do Carlos naquele momento, deram uma olhada no laudo e vocês obtiveram as informações que já tinha passado pra vocês: ele estava em coma, vocês conseguiram também observar o exame de urina e o hemograma dele, então vocês conseguiram os laudos pra dar uma olhada, só que nada que desse alguma dica muito imediata, até porque era o que era esperado, já que o hospital tinha requisitado a ajuda da polícia. Seguindo então, vocês foram pra casa da esposa do senhor Carlos, a dona Maria Eugênia, lá vocês encontraram o Gepetto, que estava conversando com a Maria Eugênia, teve ali um [risos ao fundo] um pouquinho de fofuquinha, picuinha ali, mas perceberam que não tinha nada muito disso não.

[2648] Mestre: Vocês conversaram, então, um pouco com a dona Maria Eugênia e com o Gepetto, vocês conseguiram levantar uma quantia relevante ali de informações sobre história de vida dele. E o principal é que a personalidade dele começou a mudar quando ele começou a trabalhar na Metrotherma, a empresa que até então ele estava trabalhando. Depois de alguma conversa e discussão entre vocês pra saber qual seria a próxima etapa, então vocês foram pra Metrotherma pra ver o que que vocês conseguiriam obter de

informações lá. Chegando vocês então conversaram com a Sailor, que era a atendente no momento. Ela deu as informações que cabia a ela repassar pra vocês e como vocês requisitaram uma investigação mais aprofundada-- basicamente nos bastidores ali da empresa, ela falou então que vocês precisariam de algum mandado pra vocês conseguirem fazer isso. Além de que ela iria conversar com os superiores dela para ver se há alguma coisa ali que poderia ser adiantada. Então meus caros, a gente retoma daqui. Que que vocês fazem?

O Mestre deu por encerrada a recapitulação, porém Luna apontou uma informação suprimida do resumo, que logo obteve uma elaboração sobre o tópico:

[2659] Luna: Ela também deu informação que ele trabalhava diretamente com mercúrio, né?

[2662] Mestre: Ela tinha explicado pra vocês um pouco como funcionava né, o procedimento padrão de fabricação de termômetros. Ela explicou basicamente como eram as três partes e qual era a parte que o senhor Carlos trabalhava, que era na [...] adição de mercúrio e a fervura dos termômetros, pra retirara de bolhas de ar. Se eu não me engano, acho que o Dexter tinha entrado em contato com o delegado da polícia pra ver se já poderia ser adiantado aí o processo dos mandados.

Feita a recapitulação dos acontecimentos, a Narrativa foi retomada imediatamente no momento em que a sessão fora interrompida:

[2670] Dexter: Vamos falar com o gerente né?

[2671] Luna: Perguntar, né?

[2674] Luna: Talvez perguntar se algum funcionário tem aí, por exemplo-- o processo é muito longo, irritabilidade.

[2676] Tungstênio: Já definiu uma lista de perguntas?

[2678] Dexter: Não tinha alguém que trabalhava com o Carlos, junto?

[2679] Luna: Pra mim ela (Sailor) não trabalhava na parte de produção, né. Ela trabalhava lá como secretária.

[2680] Dexter: Não, mas não tinha alguém com ele?

[2681] Mestre: A Sailor tinha dito que ele preferia trabalhar sozinho.

[2683] Mestre: Porque ele era um pouco avexado e ele ficava irritado quando as pessoas ficavam observando ele trabalhar.

[2687] Mestre: É, no que vocês comentam de conversar com o gerente ou algum superior, a Sailor fala: "Bom, se vocês tiverem interesse eu posso marcar um horário, ver se eles têm disponibilidade pra atendê-los em algum momento."

[2692] Mestre: Então ela volta pros afazeres, pega o telefone, liga pra alguns números.

[2694] Mestre: Que que vocês fazem? [risos].

[2695] Luna: Ah, gente já tem uma certa evidência, né, importante, né, porque foi avaliado os sintomas que ele tinha. Agora a gente poderia procurar...

[2697] Gepetto: Tem que perguntar se tem alguém--

[2698] Tungstênio: Outros casos, né?

[2699] Gepetto: [...] Tem outra pessoa que já teve alguns dos sintomas, não é, eu acho.

[2700] Luna: Ver sobre [inaudível] de segurança, né.

[2702] Dexter: Registro de acidentes...

[2705] Luna: É, se ele sofreu algum--

[2706] Dexter: Se ele usava algum equipamento ou aconteceu algum acidente dentro dali onde trabalhava.

[2708] Luna: E aí, a gente consegue encontrar com o gerente?

[2710] Mestre: Então, a-- enquanto vocês conversam, a Sailor, ela tá no telefone, conversando com alguém, [...]

[2715] Mestre: Ela desliga o telefone e fala: "Então, eu consegui um horário pra vocês, mas seria só amanhã às dez. Tem problema pra vocês?"

Os jogadores retomaram seus respectivos papéis como seus personagens e engajaram em uma interação, onde debateram sobre sua rota de ação, como com quem falar e sobre o que conversar.

É importante notar que nesta sessão o Mestre controlou as ações de Sailor, uma vez que a jogadora não pode participar da sessão por motivos alheios a esta pesquisa. Dessa forma, para manter a continuidade da Narrativa, o Mestre optou por manter a personagem, porém como um NPC.

Ainda sobre a continuidade da Narrativa, adianta-se um aspecto que é levantado em [2907] e retomado em [3432] referente à súbita aparição de Gepetto na cena:

[2907] Gepetto: Apesar de que o Gepetto não tem porque estar aí, né?
(...)

[3429] Luna: Mas o Gepetto foi com a gente?

[3430] Mestre: Tá. [risos ao fundo] Por motivos ele apareceu, ele tá junto.

[3433] Mestre: Furo de roteiro.

Nota-se que passaram 210 linhas de diálogo entre a primeira interação de Gepetto na cena, em [2697], e a menção do próprio Gepetto sobre sua interação, em [2907], e 732 linhas de diálogo entre a primeira interação e a observação de fato da presença do personagem em cena.

Esta interação quebra a continuidade da Narrativa, como notado pelo Mestre em [3433], porém este optou por manter o personagem na cena por dois motivos: primeiro para não quebrar novamente a continuidade, uma vez que o personagem já interagiu a algum tempo na cena, e para evitar o problema que ocorreu na sessão anterior, de impedir um jogador de participar da sessão de jogo.

Este último, devido ao tempo decorrido entre as duas sessões, foi possível avaliar, pelo menos superficialmente, o impacto que o impedimento da interação de Sailor com os demais jogadores pode ter causado e, ao considerar que Gepetto precisaria se ausentar em um momento

posterior durante a sessão, optou-se por permitir esta quebra de continuidade em detrimento do lúdico, o que permitiu que a jogadora pudesse aproveitar ao máximo sua estadia na sessão.

Desta forma, eliminou-se a questão do metajogo que se tornaria presente caso o personagem fosse removido de cena, uma vez que Gepetto interagia com os demais personagens ao contribuir na elaboração da rota investigativa do grupo, e também evitou-se frustrar o jogador ao não retirá-lo da cena, o que impossibilitou, por sua vez, uma situação similar ao da sessão anterior.

Retoma-se a transcrição com Sailor, que marcou uma reunião para o grupo com o gerente de produções da empresa ([2715]) e os jogadores discutiram o que poderia ser feito até o momento da dita reunião:

- [2719] Dexter: Aproveita e vai adiantando o mandado.
- [2720] Luna: É, liga pro gerente-- pro nosso...
- [2722] Luna: Delegado pra ver se ele conseguiu o mandado.
- [2740] Tungstênio: Então, é-- assim, eu ligo pro delegado pra--
- [2741] Dexter: Pra [...] confirmar se ele vai conseguir o *coisa* (mandado) e comentar que nós vai conseguir uma reunião--
- [2743] Tungstênio: Um mandado pra inspecionar a fábrica.
- [2746] Dexter: E comentar que isso aí que é a reunião com o gerente amanhã às dez horas.
- [2751] Tungstênio: Aí, bom, aí a gente conversa com o delegado, faz as solicitações--
- [2752] Mestre: Você liga pra ele--
- [2755] Tungstênio: A gente rola o dado, como que é?
- [2756] Mestre: Não, não precisa, vocês ligam pra ele e ele fala: Vou fazer o que for possível, pra liberar até às dez do dia seguinte.

Nota-se uma dúvida interessante de Tungstênio em relação as regras: se havia necessidade de realizar um teste de aptidão – “rolar o dado” – para conversar com o delegado e pedir o mandado para realizar a perícia da fábrica.

Neste caso, podem existir duas possibilidades (quicá outras mais) de interação, uma no qual o personagem pediria algo para alguém sem possuir nenhum tipo de vínculo e outra onde o personagem pediria para o delegado algo que estivesse muito além da capacidade deste último ou que estivesse muito além de sua diligência.

Como Tungstênio estava em uma investigação a pedido de seu superior para averiguar o caso de Carlos, entende-se que o pedido de um mandado para prosseguir com a investigação é algo que o delegado prontamente forneceria ao ser requisitado, uma vez que era algo necessário para prosseguir com a dita investigação.

Outros mestres, entretanto, poderiam entender que esse pedido dependeria do resultado de um teste: a necessidade ou não de realizar um teste depende unicamente da forma como um mestre observa aquela situação, como existir uma dificuldade inerente ao pedido, seja ela por limitações de aptidão dos personagens ou seja pela inviabilidade do pedido.

Em um RPG, os jogadores não precisam realizar testes para saber se conseguem andar por alguns metros – é uma atividade trivial – da mesma forma que não precisam realizar um teste para saber se consegue voar apenas ao balançar os braços com exímio esforço – é uma atividade fadada ao fracasso. Entende-se que apenas atividades com uma dificuldade real e considerável possam pedir por testes, como barganhar ao realizar uma compra ou conseguir saltar uma distância considerável (MEARLS; CRAWFORD, 2014a, 2014b).

Tungstênio pontuou outra questão interessante:

[2764] Luna: Não sei se faz sentido [inaudível, prediz-se ser algo similar a “ficar aqui”].

[2766] Luna: Quer ficar aqui no lugar?

[2767] Tungstênio: É, eu fico sempre indeciso.

A questão da indecisão não necessariamente implica em um problema, seja de interpretação ou de mecânica, mas algo que se absente com a prática de jogo, como o Mestre explanou para os jogadores durante o *feedback* das duas sessões.

O jogador apresentar indecisão é algo compreensível, uma vez que foi a primeira experiência deste com esse tipo de jogo, com regras peculiares quando comparado aos demais tipos de jogos. Uma vez que há um interesse do mestre como facilitador do conhecimento que seus jogadores adquiram as habilidades necessárias para a emancipação humana, faz parte de seu trabalho aceitar tais dificuldades e auxiliar o jogador-aluno a superá-las (ROGERS, 1985).

Porém, neste caso, não se observou uma intervenção para tal finalidade, talvez pelo fato de os jogadores distinguirem-se, mesmo que de uma forma não muito clara, ao analisar o Caso por diferentes aspectos: Tungstênio demonstrou maior facilidade em observar os detalhes referentes à linha de produção da fábrica, Gepetto com a razoabilidade envolvida com objetos de interesse (como o processo quase artesanal de fabricação dos termômetros), enquanto Dexter e Luna apresentaram facilidade com a elaboração de perguntas para avançar os interrogatórios.

Desta forma, as predisposições dos jogadores se complementavam, o que cobriu possíveis fraquezas que os mesmos possuíam, como Tungstênio apontou. O facilitador do conhecimento não

aponta o caminho que o indivíduo deve seguir, mas dá-lhe as ferramentas necessárias para que possa escolher o melhor caminho a seguir (ROGERS, 1961).

O trabalho de Robson, Pitt e Berthon (2015) pode ser retomado aqui, tanto na tomada de decisões como na cooperação. Como o artigo citado trabalha com a improvisação advinda do teatro e a presente pesquisa aborda a improvisação advinda do RPG, o paralelo entre os dois parece interessante.

O artigo aponta que a prática da improvisação, na forma da regra do “sim, e”, auxiliou aos empregados de diversas firmas a melhor cooperar, uma vez que as propostas apresentadas em reuniões são elaboradas com ideias dos demais colegas (“sim, e”), ao invés de serem descartadas (“não”) por não ser, inicialmente, ideias boas e/ou prontamente aplicáveis (ROBSON; PITT; BERTHON, 2015).

A improvisação também permitiu a esses funcionários melhorar sua tomada de decisões, uma vez que a improvisação forneceu um ambiente de treino e, atrelado à regra do “sim, e”, puderam gerar situações inesperadas – tal qual acontece em atendimento ao cliente, por exemplo – e que podiam rapidamente encontrar uma solução, devido a prática desenvolvida (ROBSON; PITT; BERTHON, 2015).

Esse processo, entretanto, não é isolado, pois existe também a participação de outros nesta obtenção de ferramentas, sendo este indivíduo inserido na sociedade, e, uma vez que a interação com outrem ocorrerá de forma ou outra, é interessante que este adquira habilidades sociais para interagir com o restante da sociedade, para que também possa aprender por meio de outras experiências e não apenas por meio da figura do facilitador do conhecimento (ROGERS, 1985).

No caso de Tungstênio, ele apresentou suas dificuldades, o que era esperado ao considerar a experiência dele com o RPG, mas acredita-se que, com a prática de jogar, o jogador possa melhorar tais habilidades que julga não possuir.

De volta à Narrativa, o grupo esperou o dia seguinte, o qual começou com uma reunião entre eles e o delegado, que por sua vez os informou que o mandado requisitado ainda não estava pronto. Após a reunião, o grupo foi mesmo assim até a empresa, para conversarem com o gerente de produções:

[2782] [...] Vocês chegam lá, [...] acabam conversando com o delegado e [...] ele não vai conseguir terminar o mandado até o horário da reunião, ficaria pra um pouco mais pra

frente. Então naquele mesmo dia vocês não vão conseguir inspecionar a fábrica com o mandado.

[2787] Gepetto: Mas vai conseguir falar com o gerente.

[2788] Mestre: Mas a reunião já tá marcada, então vocês podem conversar.

[2790] Luna: Então vamos lá na--

[2791] Dexter: Conversar com ela.

[2792] Luna: Na fábrica, conversar com o gerente.

Já na fábrica, o grupo foi recepcionado por Sailor e encaminhados até Roberto, um NPC, com o qual realizaram um breve interrogatório:

[2793] Mestre: Bom, vocês vão pra Metrotherma, a Sailor tá lá, ela recepciona vocês. Dando o horário, toca o telefone dela, ela atende e fala: Ah sim, claro, já levo eles pra dentro. Ela chama vocês e direciona vocês pra porta esquerda da sala. Se vocês lembrarem, tinha a sala de espera, o balcão da secretária e duas portas, uma pra esquerda e outra pra direita.

[2781] Mestre: [continuando] Pela porta da esquerda. Então, vocês veem que é um corredor bem decorado, de alvenaria, portas de madeira, tratados com verniz escuro e em cada uma das portas tem uma placa mencionando quem que é. Então, é-- um do gerente de produção, outro do dono da fábrica e vocês conseguem visualizar alguma das portas. Vocês entram então na--

[2786] Mestre: Na do gerente de produções e ela deixa vocês ali com-- ali dentro da sala. O senhor que atende vocês, ele é bem engomadinho, ele tá com um terno [...], uma gravata roxa.

[2817] Mestre: O nome dele é Roberto.

[2821] Luna: Bom, devido o caso que aconteceu com o senhor Carlos, eu acredito que o você está ciente do que aconteceu...

[2824] Luna: Os médicos ainda não sabem a causa do problema dele e por isso que fica sem tratamento e acaba colocando o funcionário de vocês em risco. E [...] a gente tá investigando vários locais que o senhor Carlos entrou em contato, inclusive a empresa, e a gente queria saber se já teve algum caso parecido, semelhante ao do senhor Carlos, aqui na empresa, algum funcionário ter algum problema de saúde.

[2829] Mestre: Bom, aqui dentro da empresa nós sempre cuidamos pra acatarmos todas as Normas de Segurança do Trabalho e, sendo sincero com vocês, esse é o primeiro caso aqui dentro. E considerando todos os cuidados que nós tomamos com nossos funcionários, eu até tenho minhas dúvidas sobre se essa situação atual dele é decorrente do seu trabalho aqui dentro da nossa empresa... se é algum problema ocupacional.

Roberto demonstrava preocupação com seus funcionários, mencionou seguir as normas de segurança, de acordo com a legislação brasileira, e conjecturou se a enfermidade de Carlos realmente possuía alguma relação com seu trabalho.

As Normas Regulamentadoras⁵⁸ (BRASIL, 2009), como o nome sugere, regulamentam e orientam os cuidados e meios necessários para garantir a segurança e a saúde do trabalhador, de forma que é obrigação do empregador seguir e aplicar as Normas que aplicam à sua empresa.

Uma vez que o trabalho de Carlos – e, de modo geral, dos empregados da empresa – é considerado insalubre devido ao manuseio de mercúrio, a legislação especifica quais medidas a empresa deve seguir, como o controle biológico da exposição ocupacional a agentes químicos e os limites de tolerância à exposição a tais agentes químicos (BRASIL, 2018a, 2018b).

Como as informações presentes nas Normas Regulamentadoras (oficialmente abreviadas como NR) são importantes para os propósitos deste Caso, foi feito um destaque do anexo 7 da NR-7 (BRASIL, 2009) e do anexo 11 da NR-15 (BRASIL, 2009), apresentados no Apêndice C, na página intitulada como *Segurança e Medicina do Trabalho (Lei 6.514, de 22/12/77)*, deste trabalho, que contém informações referentes à exposição ocupacional e os limites de exposição do mercúrio metálico, respectivamente, que é o metal utilizado na confecção de termômetros na Metrotherma.

Tais informações serão importantes adiante na sessão, onde os jogadores realizaram uma perícia do galpão da fábrica, local em que os termômetros de mercúrio eram confeccionados, e se valeram das informações presentes nas Normas Regulamentadoras para tirarem suas conclusões referentes ao Caso.

Ainda em relação à segurança dos trabalhadores, Dexter perguntou sobre o histórico de acidentes ocorridos na empresa, Luna perguntou se os funcionários tinham ciência da insalubridade de sua profissão e Dexter retomou ao perguntar sobre a inspeção do ambiente de trabalho:

[2847] Dexter: Então existe um registro de acidentes, né, na empresa...

[2848] Mestre: Existe o registro de acidentes, mas não temos nenhum caso que seja extremamente grave. Que eu recordo, assim, da época que eu estive aqui, foi de-- no estoque, um dos frascos de um reagente, que nem está diretamente ligado ao setor de produção, ter estourado, mas, pelo que os nossos funcionários informaram, não tinha ninguém no almoxarifado naquele momento.

[2852] Luna: Vocês avisam os funcionários sobre o produto que vocês trabalham? Sobre o mercúrio, sobre os cuidados?

⁵⁸ As Normas Regulamentadoras são um texto complementar ao capítulo V (intitulado *da Segurança e da Medicina do Trabalho*) da CLT (Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, intitulado *Consolidação das Leis do Trabalho* (BRASIL, 1943)).

[2854] Mestre: Sim, todos eles têm ciência, como eu falei pra vocês, os nossos funcionários, eles são devidamente capacitados, todos eles fazem o treinamento. Funcionários novos, eles passam por um período de dois a três meses acompanhando os funcionários mais velhos e com uma supervisão rígida acima deles, pra evitar todos esses problemas de acontecer algum tipo de acidente.

[2858] Dexter: Qual que foi a última vez que vocês fizeram [...]

[2861] Dexter: A inspeção [...].

[2862] Mestre: Bom, ele vira pro computador, ele passa por algumas páginas: Ahn... pelo que eu tenho aqui na documentação, [...] a última inspeção foi há três meses.

[2864] Dexter: Nada, deu problema?

[2865] Mestre: Nenhum problema que tenha sido detectado.

Nota-se que para cada pergunta realizada pelos investigadores, Roberto respondeu de acordo com as Normas Regulamentadoras, afinal fazia parte das obrigações da empresa.

Como mestre e detentor das informações e conhecimentos de Roberto, uma vez que este é um NPC, afirma-se que tal personagem realmente falava a verdade e, até onde ele sabia, todas as normas e regulamentações eram fielmente seguidas pela empresa, diligente no auxílio na investigação do grupo da forma que lhe era possível.

Apenas para melhor elucidar os acontecimentos deste Caso, o dono da empresa, cujo nome não fora revelado, era o culpado por obter resultados forjados de inspeções, para parecer que a fábrica seguia as Normas Regulamentadoras quando, na realidade, isso não ocorria.

O Roberto atuou aqui como uma pista falsa: as informações coletadas pelos investigadores contradiziam com as informações coletadas de Roberto, porém a contradição não foi proposital por parte do personagem, mas alguém que fora apanhado no fluxo de informações.

Para continuar, enfim, a inspeção, Luna pediu para inspecionar o galpão onde ocorria a confecção dos termômetros e Roberto prontamente respondeu afirmativo devido à persuasão da personagem:

[2866] Luna: O senhor se incomoda se a gente der uma olhada na linha de produção, onde o senhor Carlos trabalhava, a gente ainda não tem o mandado, mas, se tiver a permissão do senhor, a gente conseguiria agilizar o processo.

[2869] Mestre: Bom, [...] rola Social.

[2847] Luna: Social eu tenho 10 [...]

[2876] Mestre: [...] Deu 10, passa. Empata ou está embaixo.

[2878] Mestre: Você passa e ele fala: Bom, seria possível sim, mas devo adverti-los que vocês têm que tomar as devidas precauções. Peço para que vocês não cheguem muito perto das bancadas de trabalho e--

[2882] Mestre: [...] utilizando os EPIs básicos de proteção está tudo certo.

Retoma-se aqui a dúvida anterior de Tungstênio, sobre a necessidade de “rolar o dado”: entende-se que esta situação é uma tarefa com alguma dificuldade relacionada. Como investigador, pedir para seu superior um mandado para investigar um suspeito é, como já discutido, algo visto como trivial dentro do contexto.

Na requisição de Luna, entretanto, existia uma chance de falha, onde inclusive a própria mencionou este fato em sua fala: “a gente ainda não tem o mandado, mas, se tiver a permissão do senhor, a gente conseguiria agilizar o processo”.

No caso de uma falha neste teste, o gerente de produções poderia simplesmente negar a passagem dos investigadores, afinal, naquele momento, ele não era obrigado a aceitar que os jogadores investigassem as dependências da fábrica em um rompante.

Em ambos os casos pode ser observado algum tipo de argumentação: no primeiro caso, Luna inicia com um argumento diretivo, ao requisitar uma visita ao galpão da empresa, mas logo apresenta um contra-argumento assertivo, ao dizer que não possuem um mandado, e retorna ao argumento diretivo no final, ao pedir cooperação de Roberto; enquanto que no segundo, há a possibilidade de um único argumento diretivo, porém com uma diferença de tom, agora autoritário, em contraparte ao tom comedido da fala expressa.

Apenas sobre esta única fala, é possível analisar a construção do discurso de Luna, onde ela se vale das informações que possui para atingir seu objetivo. Searle (1979, *apud* EEMEREN; GROOTENDORST, 2004) propõe tais diferenciações (assertivo e diretivo) entre os argumentos, enquanto Eemeren e Grootendorst (2004) se valem desta proposição para elaborar sua teoria pragmadialética. Tal teoria não será discutida aqui, uma vez que foge do escopo deste trabalho, mas esta breve introdução objetiva apenas especificar os argumentos de Luna.

Fujii (2010) observou, por meio desta teoria, o que brevemente elucidado nesta fala. Em sua pesquisa, onde aplicara uma sessão de RPG em estilo de *one-shot* para uma turma do Ensino Médio e para uma turma de Licenciatura em Biologia, ele buscou observar a estrutura da argumentação nas falas dos jogadores das sessões que aplicara.

Seu objetivo inicial era verificar como os jogadores se comportavam diante dos diversos tipos de argumentos (assertivo, diretivo, comissivo, expressivo e declarativo (SEALER, 1979, *apud* EEMEREN; GROOTENDORST, 2004)), seja em discussões dentro do jogo ou em

direcionamentos feitos por outros jogadores “fora” do jogo (como um jogador sugerir que outro atue de uma ou outra forma) (FUJII, 2010).

Em seus resultados, ele observou que os jogadores se organizavam naturalmente diante de um “líder”, alguém que encabeçasse a tomada de decisões. Na sessão que aplicara para o curso de Licenciatura, observou que os jogadores, pelo menos no início da Narrativa, seguiam o comando de um único jogador, uma vez que este era o único no grupo que detinha algum conhecimento de RPG. No decorrer da sessão, outros jogadores começaram a liderar os demais, em uma interessante dinâmica decorrente de seus papéis e conhecimentos: o primeiro liderou por conhecer o jogo, outros lideraram por conhecer detalhes da história, ou por melhor raciocinar o mistério proposto pelo mestre, ou por observar uma melhor rota para tomar decisões (FUJII, 2010).

Nesta reestruturação dos líderes, Fujii (2010) pode observar também que, com o avançar do jogo (e, por conseguinte, a Narrativa), os jogadores aperfeiçoavam, mesmo que de forma tímida, sua retórica e participavam de forma mais ativa nas cenas, onde tornavam-se jogadores ativos, em contraponto com a maneira passiva que até então atuavam.

Com o resultado desta pesquisa, é observável a capacidade do RPG em elaborar a capacidade argumentativa dos jogadores, como uma das habilidades sociais inicialmente apresentadas neste trabalho, através do dinamismo das interações entre os personagens e a necessidade de se tomar decisões a fim de que a Narrativa avance.

De posse de um mandado, entende-se que não haveria a necessidade de realizar tal teste, uma vez que ele seria legalmente obrigado a acatar o pedido, ou, se mesmo assim ele estivesse compelido a resistir, a dificuldade do teste seria consideravelmente menor (no caso desta versão do sistema, adicionar mais dados de vantagem na rolagem), uma vez que os jogadores possuiriam meios substanciais para convencer a parte opositora.

Mas como Roberto foi convencido por Luna, o grupo conseguiu a confirmação da possibilidade de adiantar parte da perícia e seguiram, então, até o galpão onde Carlos trabalhava:

[2890] Mestre: Então, vocês voltam até a sala de espera e vocês entram pela porta da direita. Passando a porta vocês já veem que a construção do prédio já não é tão bonitinha quanto do outro lado. As paredes só estão com reboco, é um corredor curto, de dois, três metros, que vocês andam até entrar em um galpão amplo. E assim, não tem nenhuma divisória entre as sessões, vocês conseguem ver toda a extensão do galpão, uma salinha mais ao fundo, que tem uma porta que tá fechada, e alguns funcionários ali trabalhando, cada um em uma bancada, e, pelo o que vocês recordam do que a Sailor falou, observando ali o trabalho do pessoal, vocês conseguem ver ali cada uma daquelas três etapas, um

pessoal adicionando mercúrio, alguns termômetros ali fervendo, outros colocando as escalas de graduação em cada um dos termômetros. Enfim, vocês conseguem ter ali uma visão geral e como que é o ambiente de trabalho.

Aqui é importante fazer uma correção: o dito processo de confecção dos termômetros, para os propósitos desta Narrativa, ocorria em quatro etapas, não em três como informado. As quatro etapas eram: confecção do bulbo; adição do mercúrio; fervura e centrifugação dos bulbos; e o selamento e graduação do termômetro.

Para os dados coletados no galpão, bem como os próprios sintomas apresentados por Carlos, foram baseados no artigo “Envenenamento Crônico por Mercúrio”⁵⁹, onde foram realizados diversos testes para a determinação de prováveis fontes de mercurialismo em uma fábrica de termômetros e em uma fábrica de compostos farmacêuticos de mercúrio (BUCKEL *et al.*, 1946).

Deste artigo, atentara-se à fábrica de termômetros, uma vez que esta foi a ambientação da Narrativa. No artigo, existem algumas informações conflitantes, mais precisamente as diretamente relacionadas ao Caso: a tabela 7 do dito artigo (presente no Apêndice C, intitulado como *Medição atmosférica*) detalha um processo em três etapas (bancada de sopro; bancada de fervura; e sala de tratamento), enquanto que nas tabelas de 1 a 5 do mesmo (destas tabelas, apenas os dados do participante 27 foram selecionados, presente no Apêndice C como *Hemograma e Espectroscopia de Absorção Atômica da Urina*) são apresentados cinco etapas para o mesmo processo (calibração; contração; tratamento e fervura; sopragem e acabamento; e sopragem do vidro e dobragem) (BUCKEL *et al.*, 1946).

Ademais, neste artigo foram realizadas diversas medições para aferir a VIA CAUSADORA do mercurialismo nos trabalhadores, enquanto que o presente Caso foca em descobrir o AGENTE CAUSADOR da moléstia de Carlos, onde os jogadores descobririam ser mercurialismo. No artigo, o objetivo era descobrir as principais vias de contaminação (contato físico, ingestão ou inalação), enquanto este Caso objetivava apenas encontrar o culpado do mercurialismo.

Desta forma, para os propósitos da Narrativa, foram considerados apenas os dados referentes ao mercúrio disperso no ar. Inclusive, a legislação brasileira é criteriosa em relação a

⁵⁹ Do inglês, “*Chronic Mercury Poisoning*”.

concentração de mercúrio no ar, porém dita apenas o uso de equipamentos de proteção para evitar os outros tipos de contato mencionados no artigo (BRASIL, 2009, 2018a, 2018b). Assim, a comparação da concentração de mercúrio na atmosfera do local de trabalho contra ao que é disposto na legislação foi considerado como suficiente para a resolução do Caso.

Eis então o motivo da incerteza do Mestre quanto ao método de produção dos termômetros: o processo de três etapas é o apresentado no artigo, porém um processo de quatro etapas conciliava melhor os dados do exame com os dados da atmosfera do ambiente e a legislação pertinente. Ademais, dentre os materiais presentes na aplicação de fato do Caso, o dito artigo não estava presente para consulta, o que poderia solucionar essa incerteza.

Porém, para os fins desta Narrativa, qualquer uma destas opções eram válidas de se utilizar, afinal o objetivo é encontrar o agente causador do mercurialismo. Entretanto, se o objetivo fosse determinar a via de contaminação, a descrição apresentada no artigo seria mais válida, uma vez que os dados numéricos do caso foram baseados no dito artigo.

Isso serve novamente para demonstrar que as possibilidades de Narrativa dependem unicamente do objetivo e criatividade do mestre: como exposto, existem duas formas, pelo menos dentre as observadas, de lidar com o mesmo conjunto de dados, resta então decidir se gostar-se-ia de trabalhar tais dados qualitativamente (como no Caso) ou quantitativamente (como no artigo), trabalhar de forma a analisar a legislação, analisar os impactos ambientais ou analisar os efeitos no organismo humano. Mais uma vez, as possibilidades são extensas.

O grupo continuou então o interrogatório e coletaram mais algumas informações com Roberto:

[2900] Luna: A empresa tem mais de um turno?

[2901] Mestre: Sim, temos um turno no período da manhã e um no período da tarde. Como a atividade deles é insalubre, então eles trabalham por meio período [...].

[2903] Gepetto: Quantas horas?

[2910] Mestre: [...] Cada turno são cinco horas.

[2911] Luna: A outra pessoa, que trabalha no outro turno, na mesma função que o Carlos...

[2913] Luna: Ela tá a quanto tempo na empresa?

[2915] Mestre: Se eu não me engano, o Lucas trabalha aqui a uns quatro ou cinco anos.

[2917] Dexter: Qual que é o turno que o Carlos trabalha?

[2918] Mestre: O Carlos trabalhava no turno da manhã.

[2931] Luna: Pedir pra esse outro funcionário, que faz a mesma função que o Carlos--

[2933] Luna: [...] aí o Lucas, pedir pra que ele fizesse alguns exames também pra ver se ele tá contaminado...

[2939] Gepetto: Então o Carlos trabalha no turno da manhã e o Lucas no turno da tarde, isso. [pausa] E a quantidade de anos que cada um trabalha?

- [2943] Mestre: Doze, catorze-- Doze anos, em média.
- [2945] Mestre: E o Lucas quase cinco anos.
- [2949] Tungstênio: O Carlos, ele sempre usava os EPIs, todos os EPIs?
- [2950] Mestre: Ele usava. Ele usava uma-- a máscara e, por conta do local de trabalho dele, ele usava também um jaleco.
- [2952] Tungstênio: E luva também.
- [2953] Mestre: Isso. [pausa] No caso, sempre luvas descartáveis, né, porque, sempre no final do período, descarta pra não ter problema de contaminação cruzada.
- [2956] Luna: A gente poderia conversar com outros funcionários, o Lucas, que trabalha na mesma função?
- [2957] Mestre: Bom, no caso, o Lucas, ele só vem no período da tarde. O período da tarde se inicia às uma.
- [2961] Luna: Você teria como passar o contato desse funcionário?
- [2963] Mestre: Bom, como vocês são da polícia e vocês já tem o mandado, então acredito que podemos sim.
- [2967] Luna: Eu estou pensando em ver se o Lucas tem os mesmos sintomas do senhor Carlos, se ele também tá sentindo alguma diferença, pelos exames e se ele tiver a gente já leva pros superiores, né?

Ao saber de outro funcionário com a mesma ocupação de Carlos, os investigadores debateram que tipo de informações poderiam coletar dele:

- [2967] Luna: Eu estou pensando em ver se o Lucas tem os mesmos sintomas do senhor Carlos, se ele também tá sentindo alguma diferença, pelos exames e se ele tiver a gente já leva pros superiores, né?
- [2970] Tungstênio: É, eu cheguei a pensar assim, se seria interessante ver assim, por exemplo, se existe algum resíduo no processo, se ele é tratado, o que acontece com esse resíduo.
- [2972] Dexter: Não teria que ter uma inspeção de saúde do funcionário na empresa?
- [2977] Luna: Eu não sei se tem alguma lei disso.
- [2979] Luna: Você faz exame quando você entra.
- [2981] Gepetto: Tem que ter domínio inteiro da saúde de ver pela legislação para [inaudível]--
- [2983] Gepetto: [...] Para o funcionário fazer também um *checkup*, digamos assim, a cada certo tempo, para ver-- porque mesmo que ele tenha-- se cuida, mesmo que você use medicamento, tudo...
- [2986] Gepetto: De repente se descuidou, [inaudível]
- [2987] Tungstênio: [simultâneo] E tem um perigo ocupacional, né?
- [2988] Gepetto: Isso, isso.
- [2989] Dexter: Será que tinha o-- teria o histórico: Vocês têm o histórico?
- [2990] Mestre: A questão da manutenção da saúde dos funcionários, a gente deixa por conta deles mesmos. Tanto que é, no contrato, a gente por lei a gente já paga os adicionais de insalubridade pros nossos funcionários-
- [2994] Mestre: E também tem a-- temos um adicional aí pra arcar com algumas despesas médicas. A gente leva em consideração isso, que eles estejam fazendo o acompanhamento periódico.

Neste trecho é possível notar a contribuição de Gepetto na investigação, que contribuiu ao apontar para a possibilidade de uma contaminação acidental e, no excerto seguinte, para aspectos de limpeza do ambiente de trabalho:

- [2998] Gepetto: Tá. Aí a gente tá falando da pessoa que trabalha [transcrição incerta] indo pro lugar da pessoa. E o cuidado das bancadas, quem limpa as bancadas, que faça a manutenção dos equipamentos, essa parte?
- [3001] Luna: Ele falou que tem uma inspeção, né?
- [3003] Mestre: Inspeção acontece algumas vezes por ano, a cada trimestre, mais ou menos.
- [3007] Dexter: Então tá tendo que ter outra inspeção, porque a última inspeção foi a três meses.
- [3008] Gepetto: E o lixo, é reciclado?
- [3010] Mestre: Bom, em relação à limpeza--
- [3012] Mestre: Nós temos um pessoal contratado, que eles também são especializados em lidar com resíduos químicos--
- [3015] Mestre: Então é o pessoal que tem treinamento pra lidar com coisa de mercúrio.
- [3016] Gepetto: Então, nesse caso, o Carlos só se dedica a pegar uma coisa e fazer aquilo lá, não com situação de bancada ou situação de outra coisa.
- [3018] Mestre: É, quando acontece-- se acontece de vazar alguma quantidade de mercúrio em cima da bancada, o procedimento padrão, que todos os funcionários conhecem é colocar o material absorvente por cima do metal--
- [3022] Mestre: [...] pra evitar que ele se espalhe e chamar algum pessoal da limpeza pra já limpar aquele resíduo.
- [3025] Mestre: As luvas também, como eu já falei, elas são descartadas no final do turno, em resíduo especial, né.

Gepetto considerou situações que não foram levantadas pelos investigadores. Esse aspecto é importante notar, pois representa o oposto do que foi feito no caso de Sailor: a permissão ou não de um jogador quebrar a continuidade da Narrativa ao participar de uma cena na qual não estava presente.

Tal como na discussão referente a Sailor, sobre o que poderia transcorrer ao deixá-la participar da cena, observa-se aqui uma comprovação da hipótese: o jogador influenciar de maneira positiva a forma como o grupo lida com o Caso.

Houve uma preocupação em evitar, ou ao menos minimizar, os problemas na construção da Narrativa e foi observado que tal preocupação em pouco influenciou o aspecto lúdico do jogo: observou-se que os jogadores continuaram engajados e interessados no jogo.

Alguns jogadores poderiam perceber esta quebra de continuidade, como fez Luna em [3432], e estranhar a descontinuidade da Narrativa, porém isto aparentemente não incomodou os jogadores, que continuaram focados na investigação e na ludicidade do RPG.

Permitir a intervenção de Sailor, mesmo que sua personagem não estivesse em cena, criaria uma descontinuidade na Narrativa, porém isso seria balanceado com a influência positiva na construção e desenvolvimento do Caso.

Atentar-se ao aspecto didático do RPG (influência no desenvolvimento) em detrimento do aspecto lúdico (descontinuidade narrativa) é ponderado pelos objetivos deste trabalho: facilitar o conhecimento. O custo da intervenção do jogador (no lúdico) se demonstra pequeno quando comparado com a gama de possibilidades que esta intervenção (na didática) provoca e a pequena observância da própria descontinuidade narrativa.

Soares (2013) aponta que é importante que haja um balanço entre tais aspectos: quando o aspecto lúdico é maior que o didático, a atividade torna-se apenas um jogo, enquanto que no inverso temos apenas um material didático. Messeder Neto e Moradillo (2016) complementam que, caso o desequilíbrio desses aspectos seja inevitável, então que seja em direção ao didático, afinal o objetivo de tais pesquisas é prioritariamente o Ensino de diversos conteúdos.

Ademais, a proposta rogeriana, no qual este trabalho se embasa, considera que os participantes deste processo de facilitação da aprendizagem se ajudam mutuamente, o que faz com que não haja motivo para impedir tal intervenção (ROGERS, 1985).

Continua-se a Narrativa quando o grupo decidiu inspecionar o galpão onde ocorria a fabricação dos termômetros:

[3028] Dexter: Vamos dar uma olhadinha nas bancadas, porque a última inspeção já [...] faz três meses. [...]

[3030] Luna: A gente vai na bancada então--

[3032] Mestre: Bom, no caso então, antes de vocês irem para as bancadas mesmo, eu peço que vocês coloquem os EPIs. Então ele entrega ali os jalecos, óculos, máscara e luvas pra vocês.

[3035] Mestre: Então indo [...] para as bancadas [...] tem ali as três seções, uma que é [...] da manufatura do vidro, [...] A segunda que é da adição de mercúrio e a fervura dos termômetros e a terceira que é o de selamento e adição [...] das graduações. Qual das seções vocês vão primeiro?

[3039] Dexter: Começar da primeira etapa... daí vai seguindo.

[3040] Mestre: Bom, vocês chegam lá na primeira, como vocês estão mais pra dentro do galpão, agora vocês conseguem ver um lado que fica ali, oculto por conta do próprio corredor, tem uma pequena forja ali, que é pra aquecer o vidro pro...

[3034] Mestre: Pro processo de soprar, né. No caso tem um senhor e dois rapazes que estão ali trabalhando, eles vão alternando em turnos na forja e na bancada soprando o vidro. E assim, quando eu digo soprar é literalmente soprando, se encosta o vidro na boca e sopra.

[3047] Gepetto: Mas não tem uma coisa [...] menos artesanal pra fazer os termômetros?

[3048] Mestre: Ter até tem, só que eu não pesquisei isso muito a fundo, falar a verdade pra vocês.

[3050] Mestre: O foco aqui é outro.

[3051] Gepetto: Porque [...] se você tem uma empresa que vai [ênfase] fornecer para hospital, para clínica, os termômetros, não vai dar conta, meu filho.

[3053] Mestre: Em nenhum momento vocês viram pra onde eles fornecem o termômetro.

[3055] Tungstênio: É, a gente tá especulando, na verdade, né.

Neste trecho, o Mestre demonstrou não possuir pleno domínio de certos aspectos da Narrativa, como o caso da fabricação manual do bulbo notado por Gepetto.

Da mesma forma que não se espera que o aluno domine todo conteúdo de uma disciplina, também não se espera que o facilitador do conhecimento domine cada um dos aspectos do conteúdo que trabalha: o objetivo de uma aula humanista é aprender como aprender, não aprender um conteúdo de forma fria, de forma bancária (FREIRE, 1996; ROGERS, 1961, 1985).

A intenção desta Narrativa era conhecer mais sobre a toxicidade do mercúrio, não como termômetros de mercúrio são produzidos, como o Mestre notou em [3050]. Aqui entra a improvisação do mestre, saber lidar com os desvios da rota originalmente planejada, o que evitaria manipular os jogadores a tomarem exatamente a decisão que o mestre imaginou ao redigir sua Narrativa.

O papel do mestre é idealizar a história, com suas cenas e problemáticas, porém o papel de por tal história em movimento é dos jogadores. Neste movimento, os jogadores podem seguir por um caminho que não foi antes considerado, o que comprometeria o que fora estabelecido para a Narrativa. Cabe ao mestre então improvisar, encontrar um equilíbrio para que a história retorne para o que foi esperado, mas sem manipular os jogadores para este caminho (MEARLS; CRAWFORD, 2014b).

Um paralelo entre a metodologia e o jogo pode ser traçado: tanto mestre ou facilitador do conhecimento podem se deparar com situações inesperadas, porém eles possuem meios para resolver tais situações, seja por meio da pesquisa ou da improvisação.

Quanto a enfermidade de Carlos, Gepetto levantou uma hipótese, mas foi rapidamente descartada:

[3072] Gepetto: O senhor Carlos não estava sofrendo de algum tipo de [...] estresse? Por causa de que, com a confecção de termômetros digitais, agora os termômetros de mercúrio já tá... né, e as pessoas que fazem isso com o sentimento de que vão perder o emprego, né, então será que o senhor-- ele não estava com-- não?

[3076] Mestre: Não acredito que esse seja o caso não, até porque apesar da-
 [3077] Tungstênio: A empresa vai bem, né?
 [3078] Mestre: É, a empresa tá indo muito bem. [risos]

Luna, por sua vez, buscava conversar com algum funcionário, para melhor elucidar a situação na fábrica:

[3080] Luna: Os funcionários que estão presentes no local são os que trabalhavam no mesmo turno que o Carlos.
 [3084] Luna: A gente pode falar com eles rapidamente?
 [3085] Mestre: Claro.
 [3087] Mestre: Mas só peço pra vocês que, se vocês forem conversar, vocês conversem num volume baixo pra não atrapalhar os demais funcionários.
 [3089] Luna: E aí, vamos conversar com algum funcionário, pra perguntar se eles viam mesmo que o Carlos usava os equipamentos?

Os jogadores então sondaram o ambiente de trabalho e encontraram um funcionário com a mesma função de Carlos:

[3091] Gepetto: Quantos funcionários a empresa tem?
 [3092] Mestre: Ali, no momento, deixa eu ver tem [...] três na primeira estação.
 [3094] Mestre: Tem um na segunda, [...]que era que o Carlos trabalhava, e tem quatro na terceira, que é o da-- fechamento do vidro-- [...]
 [3106] Dexter: Vamos na sessão dois [...] perguntar pros funcionários.
 [3111] Mestre: Vocês vão conversar com quem?
 [3113] Luna: Com o funcionário que trabalha diretamente na seção do Carlos.
 [3117] Dexter: Qual que é o nome dele?
 [3118] Mestre: [onomatopeia].
 [3119] Gepetto: O Ernesto.
 [3120] Luna: Henrique.
 [3121] Dexter: Henrique.
 [3122] [risos]

Através da onomatopeia do Mestre, que indicou certa indiferença quanto o nome do funcionário, permitiu que os jogadores elaborassem o nome para tal NPC, onde Gepetto sugeriu Ernesto e Luna simultaneamente sugeriu Henrique. Os demais jogadores optaram pelo último sem nenhum motivo aparente.

O grupo conversou com Henrique, no intuito de encontrar mais pistas para a situação de Carlos através de seu colega de trabalho, entretanto o grupo requisitou conversar em particular com o funcionário:

- [3123] Mestre: [...] Vocês chegam nele a-- ele tá com a luva, segurando o termômetro, ele olha pra vocês, ele volta a atenção pro termômetro, mas continua conversando: Olá, o que... o que eu poderia ajudá-los? [...] ele segura o termômetro numa mão e, basicamente, uma pipeta na outra e ele tá com um frasco de vidro contendo mercúrio, ali, na frente dele.
- [3127] Luna: Uma pergunta, o gerente tá por perto?
- [3128] Mestre: Bom, ele tá acompanhando vocês.
- [3130] Luna: Ele poderia dar licença pra gente conversar com o Henrique um pouco mais em particular?
- [3131] Mestre: Bom, ele vira pro Henrique: Você tem algum problema, Henrique? [...] O Henrique nem vira né, ele só: Não. Continua ali o serviço dele. [pausa] Bom, então espero vocês ali na entrada.
- [3134] Luna: [...] Você trabalhava com o senhor Carlos, ele seguia devidamente as normas de segurança da empresa [...], ou ele era alguém um pouco mais...
- [3136] Mestre: Não, ele seguia sim as normas, ele usava basicamente a máscara e as luvas.
- [3138] Dexter: Só esses dois?
- [3139] Mestre: Ah, ele não tinha muito o costume de usar um jaleco porquê ele tem um par de roupas que ele usa aqui. Então ele sempre tem o hábito de trocar de roupa.
- [3141] Dexter: Mas essas roupas ele deixa aqui ou ele leva...
- [3142] Mestre: Ele deixa aqui durante a semana e no final de semana ele leva embora pra limpar.
- [3143] Dexter: Ele sabe como limpar isso devidamente? [...]
- [3144] Mestre: Bom, aí, isso daí é algo que ele nunca me falou.

Com o Henrique, o grupo descobriu que Carlos não usava todos os equipamentos de proteção fornecidos pela empresa e substituíu o jaleco por uma muda de roupas específica para o seu trabalho.

Se os jogadores tivessem interesse e optassem por recolher provas para ajudar Carlos a processar a empresa, uma vez que esta estava em desacordo com a legislação, esta sessão seria interessante para conhecer um pouco sobre Direito: pelas Normas Regulamentadoras, o empregador é obrigado a fornecer equipamentos de proteção para seus funcionários e os empregados têm a obrigação de utilizar tais equipamentos, não existindo a possibilidade de negação do uso destes (BRASIL, 2009).

Este conflito de interesses, permite um caminho para se discutir e conhecer um pouco sobre o Direito Trabalhista, disciplina responsável por estabelecer e fiscalizar as leis referentes ao trabalho, como a Consolidação das Leis do Trabalho e as Normas Regulamentadoras complementares a ela (NASCIMENTO, 2011).

Tal discussão poderia ocorrer ao final da sessão, se as condições forem propícias, ou inclusive ser elaborado como uma segunda *one-shot*, com a mesma ambientação, mas outro objetivo.

Um trabalho que introduz esta ideia é o Júri Químico, de Oliveira e Soares (2005), onde era simulado uma audiência para determinar, entre duas empresas, quem fora o responsável por causar os problemas ambientais de uma cidade.

A atividade foi ambientada como uma audiência, onde os professores de Química, Geografia, História e Língua Portuguesa contextualizaram tópicos de suas respectivas disciplinas nesta ambientação. Especificamente da Química, trabalhou-se conceitos de solubilidade e equilíbrio ácido-base (OLIVEIRA; SOARES, 2005).

De forma similar, o Caso Mercúrio se beneficiaria desse tipo de adição, no qual os jogadores utilizariam as provas encontradas e coletadas para que a resolução da audiência seja favorável a Carlos – ou a quem o grupo decidir se associar ao fim da sessão – e defender suas alegações e contestar as acusações da parte contrária. Isso elaborando apenas uma possibilidade para tal aplicação.

Os investigadores prosseguiram então com a sondagem de Henrique:

[3147] Luna: Você tem notado alguma diferença no seu humor, você trabalha a muito tempo aqui?

[3148] Mestre: Não, hmm... nada de diferente, faz uns [...] três, quatro anos, [...] que estou trabalhando aqui.

[3162] Luna: Os jalecos que você usa, ele é da empresa ou ele é particular?

[3163] Mestre: É da empresa.

[3164] Luna: E aí você deixa aqui e eles fazem a lavagem?

[3165] Mestre: Sim.

[3169] Luna: [...] que tipo de lavagem é adequada, pra fazer?

[3170] Gepetto: É uma lavagem especial ou lavagem normal?

[3171] Mestre: Olha, como o pessoal lava os jalecos eu já não sei.

[3174] Mestre: [...] Eu sei que é com o pessoal aí da empresa que é encarregado de lavar.

Após os jogadores obterem certos dados referentes à segurança dos trabalhadores da fábrica, o Mestre pediu um teste de Lógica, na qual os jogadores foram bem sucedidos, e os informou o que seus respectivos personagens sabiam sobre o assunto:

[3205] Mestre: Rola pra mim-- aliás, vocês três podem rodar. [pausa] Faz um teste de Lógica pra mim, vocês três.

[3210] Mestre: [...] Você tem que rolar um número que seja menor que a sua aptidão.

[3211] Luna: O meu é 10.

[3212] Mestre: Se a sua profissão te dá proficiência, você pode rolar um dado a mais.

[3213] Dexter: Só rolo um?

[3216] Mestre: Não, você sempre rola três dados.

[3222] Dexter: [...] O meu é 12.

- [3223] Luna: 10, deu 10 certinho.
- [3227] Dexter: Eu tenho 12, então minha Lógica--
- [3228] Mestre: Você tem um sucesso.
- [3229] Tungstênio: 5, 8, 9. O meu é 11.
- [3230] Mestre: 11? Um sucesso também.
- [3233] Mestre: Além de tudo, o que pode ajudar a guiar vocês [...], vocês tem ali o básico de conhecimento de Direito, então, algumas normas ali, que [...] são asseguradas por lei, vocês conhecem [...] e essa parte de Segurança e Medicina do Trabalho [...] também.
- [3239] Tungstênio: Vamos lá, ó, mercúrio urinário, o valor de referência da normalidade, é cinco miligramas por grama de creatinina [...]. A gente vai comparar aqui com o que já tem, né? Índice biológico máximo permitido, trinta e cinco miligramas por gramas de (creatinina).
- [3246] Tungstênio: VR, valor possível de ser encontrado em populações não expostas ocupacionalmente, aqui é outro índice, é o valor máximo do indicador biológico pra qual supõe que a maioria das pessoas ocupacionalmente expostas não correm risco de danos à saúde. [pausa] Aí tem, ó, uma outra coisa importante, NR-15 insalubridade, concentração atmosférica máxima permitida quarenta miligramas por metro cúbico de ar [pausa] de mercúrio. Limite máximo de exposição, 0,04 miligramas por metro cúbico. Aí tá lá, para uma jornada de trabalho de quarenta e oito horas semanais e pra jornadas acima de quarenta e oito horas semanais consultar o artigo §60 da CLT.
- [3253] Luna: É, ele trabalha menos, né?
- [3255] Luna: Ele trabalha [...] seis horas por dia.
- [3256] Gepetto: É, ele trabalha só no turno da manhã.
- [3259] Tungstênio: É que no exame dele... [pausa] Mercúrio urinário.
- [3260] Luna: [...] Eu acho que eles não tinham verificado diretamente a quantidade de mercúrio, que eles não sabiam a causa, né?
- [3262] Dexter: Tem que pedir pro...
- [3264] Gepetto: Fazer um exame especial.
- [3268] Tungstênio: É tem, então eu também estou encafifado também com essas informações, né, que tem algumas aí--
- [3283] Luna: A gente liga pro hospital e o-- pro delegado sobre os testes, aí a gente que se--
- [3284] Gepetto: Perguntar, né, numa dessas eles já fizeram um...
- [3287] Tungstênio: A primeira coisa que eu acho que faria, se fosse um quadro de urgência, seria o hospital, mais fácil. Depois o delegado que dê as voltas aí... [...]
- [3292] Dexter: Vamos ligar primeiro pro hospital, [...] se eles não fizeram, vamos pedir pra eles fazer.

Com as informações da legislação quanto a exposição ocupacional ao mercúrio, os investigadores buscaram nos laudos médicos que possuíam (Apêndice C: *Hemograma e Urina Rotina*) algum valor referente à contaminação, porém verificaram que nenhum teste fora feito, uma vez que, como constata Luna em [3260], o hospital havia requisitado uma investigação para que encontrassem tal informação.

O grupo repassou tais informações para que o hospital providenciasse os devidos exames e continuaram com a inspeção do galpão e as prováveis fontes de contaminação, onde Luna citou absorção e inalação como possibilidades:

- [3294] Tungstênio: Ó, uma coisa que é importante a gente saber na indústria é essa concentração, aqui, atmosférica.
- [3296] Luna: Então, aí a gente poderia já perguntar pro gerente sobre a limpeza dos materiais e se ele tem esse dado, [...] liga pro médico e fala que a gente tem essas duas evidências... da roupa dele e do ambiente [...].
- [3300] Luna: Que a gente já vê se tá dentro dos padrões já, porque, se por exemplo, se tiver dentro dos padrões da atmosfera, a gente já sabe que pode ser o jaleco, [...] e usar roupa e não lavar corretamente.
- [3304] Luna: Se for um problema já na atmosfera a gente já lida com [...] dando essa evidência, né, pra agilizar o processo. Que a gente fala com o gerente rapidinho, a gente sai e liga, se precisar.
- [3308] Luna: Carlos, segura aí um pouco ainda, não morre não.
- [3310] Dexter: O Carlos tá vivo ainda, né?
- [3311] Mestre: Até onde vocês sabem, sim.
- [3312] Luna: [...] Então a gente vai pro gerente.
- [3313] Mestre: Tá, vocês vão pro gerente, ele tá esperando vocês ali na porta do galpão.
- [3314] Luna: A gente gostaria de saber sobre os equipamentos de segurança, como o jaleco, [...]
- [3316] Luna: Ele tem uma lavagem especial por conta do contato com o mercúrio?
- [3317] Mestre: Sim, no caso a própria empresa que a gente contrata pra fazer limpeza do galpão, também são responsáveis pela limpeza dos EPIs.
- [3319] Luna: Então todos os funcionários deixam os jalecos aqui.
- [3321] Luna: Você tinha ciência que o Carlos, ele usava roupas particulares e levava pra casa dele pra limpeza?
- [3324] Mestre: Sim, a gente tinha essa informação, de-- falar a verdade pra vocês, até tinha uma preocupação de ele levar as roupas dele pra casa, mas ele dizia saber como lavar corretamente as roupas, então...
- [3327] Luna: Que negligente, né, [inaudível].
- [3328] Dexter: É, nem confere.
- [3329] Mestre: Então a gente permitia.
- [3330] Tungstênio: Como que é feita essa lavagem, essa limpeza do jaleco?
- [3331] Mestre: No caso eu não tenho muitos detalhes [...], mas pelo que eu conheço do processo-- é um processo de lavagem comum só que toda água utilizada no processo passa por um tratamento especial pra remoção do mercúrio [...].
- [3335] Luna: A gente poderia, então, ligar pro hospital pedindo o...
- [3336] Dexter: Teste do mercúrio.
- [3337] Luna: [...] Perguntar lá do ar, né, primeiro, da atmosfera, aí depois ligar pra esposa dele e perguntar como que essa roupa...
- [3340] Luna: [...] era lavada [...]

Tungstênio comentou sobre a pequena sala presente no galpão, citada durante a descrição do cenário, e inquireu sobre sua função, onde o gerente respondeu ser o depósito de reagentes:

- [3344] Tungstênio: É, tem uma última pergunta [...], o que é que tem naquela última salinha fechada?
- [3346] Mestre: Ah, aquela ali do fundo?
- [3347] Tungstênio: Isso.
- [3348] Mestre: Aquele ali é o nosso almoxarifado, [...] boa parte do estoque de mercúrio fica guardado lá dentro
- [3351] Mestre: E alguns outros reagentes pra quando é necessário-- quando ocorre espalhamento do mercúrio.

[3353] Tungstênio: Você pode deixar nós dar uma olhada lá?

[3354] Mestre: Claro. Ele [...] abre a sala e vocês veem, são duas prateleiras, os frascos de mercúrio estão todos no chão e nas prateleiras tem frascos de areia e de alguns outros sais, que são irrelevantes quais são eles.

[3357] Luna: Como seria a organização, se o mercúrio já tá embaixo mesmo?

[3358] Tungstênio: Hmm?

[3359] Luna: Tem, né, na ordem de organização, geralmente, os ácidos, bases... [pausa] Não sei.

[3360] Mestre: Faz um teste de aptidão Espacial.

[3363] Luna: 8.

[3368] Tungstênio: 9.

[3375] Gepetto: 10?

[3376] Mestre: 10. [pausa] Deu abaixo do seu valor?

[3377] Gepetto: Deu maior.

[3378] Mestre: Então é uma falha.

[3380] Tungstênio: Duas falhas.

[3381] Mestre: Duas falhas? Você falhou também?

[3382] Luna: É, deu 9, era--

[3386] Dexter: Ih, nós se ferrou agora. [risos ao fundo] Vai vim bomba. (...)

[3408] Mestre: Bom, vocês observam o almoxarifado, alguém entra?

[3409] Dexter: Nós não estava lá dentro já não?

[3411] Tungstênio: É, pra mim já tinha entrado.

[3416] Mestre: Quem que tem o valor de aptidão Física mais baixo aí? Tem um 8 aqui.

[3418] Luna: 6.

[3420] Tungstênio: 8.

[3421] Gepetto: 6.

[3424] Mestre: Dois 6? [pausa] Vocês entram na salinha, é uma salinha apertada, todo mundo entra?

[3426] Luna: [inaudível].

[3427] Mestre: Vocês entram também. Você entra e você dá uma tropeçada assim na porta. Na hora que você entra, você também dá uma tropeçada.

[3436] Mestre: [...] vocês olham assim pra ver e o-- a porta ela não é encostada no chão, tem um degrauzinho ali.

[3439] Mestre: [...] o piso do galpão e tem, basicamente, um batente dividindo, tanto que vocês percebem que o piso do galpão e o piso do almoxarifado eles estão na mesma altura, tem esse *coisinho* fazendo uma divisória.

[3448] Luna: E aí, o que vocês acham dessa informação?

[3455] Tungstênio: Não sei o que pensar sobre essa parte. [risos]

[3456] Gepetto: Mas não tinha nada demais?

[3457] Tungstênio: Não...

[3458] Gepetto: Estava tudo... organizado.

[3459] [conversa paralela entre Dexter e Luna, inaudível, mas entende-se ser sobre o tropeço].

[3460] Mestre: O almoxarifado tá tudo organizadinho, os frasquinhos vocês veem tá com etiquetas.

[3462] Mestre: Tá com etiquetas ali bem específico o que que é, mercúrio, areia, os frasquinhos de sais têm os nomes.

[3464] Dexter: É.

[3465] Luna: Não tem nada a ver.

[3466] Dexter: Vamos embora.

Neste ínterim, o Mestre pediu um teste de aptidão Espacial e uma de aptidão Física, porém esta última foi realizada de maneira diferente os testes comuns, onde ele perguntou sobre os valores de aptidão e tomou o valor mais baixo como uma falha, sem pedir por uma rolagem de dados.

Tal falha foi intencionalmente disposta pelo Mestre para que os jogadores percebessem um detalhe que passara despercebido pelos personagens, uma vez que todos falharam no teste Espacial (i.e., observar detalhes pontuais no ambiente), pelo qual poderiam ter percebido o alteamento da porta do almoxarifado.

A projeção do piso serve como um método de contenção, pois, caso um frasco de mercúrio se rompa, o metal estaria contido em um espaço pequeno ao invés de se espalhar pelo galpão. Ademais, este degrau tinha a função de informar os jogadores que a empresa se preocupava em algum nível com a prevenção de acidentes. Porém os jogadores dispensaram tal detalhe, sem saber como tal informação os ajudaria, como evidenciou Luna ([3448]) e Tungstênio ([3455]).

A percepção deste método de prevenção não era imprescindível para a resolução, mas na possibilidade do Caso evoluir para uma audiência, como citado, seria uma prova que poderia ajudar a absolver a empresa, por exemplo. Contudo, da mesma forma que Luna apontou, em [3357], a existência de uma sistematização para armazenar os materiais, este relevo na porta existia para evitar ou minimizar possíveis acidentes que pudessem acontecer no local.

Os investigadores, então, perguntaram para Roberto sobre as inspeções realizadas na fábrica e discutiram, novamente, sobre a possibilidade de uma contaminação por absorção e de uma possível contaminação, mesmo que de maneira inadvertida, do ambiente:

[3470] Tungstênio: Como é feito a medida da concentração atmosférica do...

[3471] Luna: Você tem o laudo da última inspeção [...] feita?

[3472] Mestre: Sim, temos, tudo dentro dos conformes.

[3473] Tungstênio: Também é feito a cada três meses, mais ou menos.

[3474] Mestre: Sim.

[3476] Mestre: [...] No caso, a próxima inspeção tá pendente aí pra ser feita.

[3477] Gepetto: [...] por que que é importante saber o laudo [...]?

[3479] Luna: Porque a gente tem conhecimento que tem-- quantos é permitido? Quarenta de-

[3481] Tungstênio: Micrograma por metro cúbico.

[3483] Luna: De mercúrio.

[3486] Gepetto: Não, mas eu não estou entendendo, pressão atmosférica...

[3488] Mestre: Não, no caso é literalmente a concentração de mercúrio dissolvido no ar.

[3490] Gepetto: No ar?

[3491] Mestre: É.

[3492] Dexter: Ele acaba sendo volátil, né, então.

[3493] Luna: É, que eu falei na atmosfera...

[3494] Gepetto: Por isso-- ah, entendi.
 [3495] Tungstênio: Que contém no ar, né?
 [3497] Mestre: Uhum.
 [3498] Luna: E aí, vamos sair e ligar pra esposa dele pra perguntar como era...
 [3500] Luna: A lavagem da roupa e depois, se ela falar que era de uma maneira adequada, a gente já liga pro hospital pra dar a informação.
 [3502] Tungstênio: É, eu acho que, se poderia dar algum problema, se talvez ela lavasse a roupa junto, né, com outras.
 [3504] Luna: É, aí é o descarte de água, né, inadequado, mas pra ele não diretamente, talvez.
 [3506] Luna: Se ela reutiliza essa água também, por exemplo, pra lavar o quintal.
 [3507] Dexter: [risos] O que que tem?
 [3508] Luna: Não, ela lava com mercúrio, né?
 [3511] Gepetto: Água com mercúrio, se tiver contaminação na roupa, porque numa dessas não se sabe a [...] consequência, né?
 [3514] Luna: Mas são doze anos, né?
 [3516] Luna: Mesmo sendo em quantidades pequenas... é. [pausa] E aí, ligamos-- saímos da empresa, ligamos pra esposa dele?

Aqui os jogadores trouxeram uma discussão interessante: o tratamento de resíduos. Neste caso, eles se preocuparam com a possibilidade de um descarte inadequado de mercúrio, uma vez que este é um metal pesado bioacumulável (i.e., absorvido por um organismo e possivelmente passado adiante na cadeia alimentar) que podem causar efeitos adversos nos sistemas biológicos, como eretismo⁶⁰, tremores, ataxia, transtornos de personalidade, letargia, estomatite, nefropatia, descamação e descoloração da pele, cefaleia, dentre muitas outras (BRASIL, 1999; BUCKEL *et al.*, 1946).

Tal apontamento oportuna trazer a Ecologia para o contexto da Narrativa, no qual pode ser trabalhada a sustentabilidade, descarte adequado e inadequado de rejeitos e economia sustentável, para citar alguns exemplos.

Um trabalho que aborda (indiretamente) a questão de sustentabilidade é a conscientização dos pequenos produtores do Assentamento Canaã, em Brazlândia, DF. A pesquisa de Mariano e Alves (2020) buscava gerar dados por meio de sessões de RPG com esta população e por meio de

⁶⁰ Também conhecido como doença ou síndrome do chapeleiro maluco, é uma desordem neurológica que afeta o sistema nervoso central, gerando sintomas como irritabilidade, depressão, apatia, vexação (sintomas comportamentais), delírio, mudança de personalidade, amnésia (sintomas mentais), cefaleia, dores generalizadas declínio da força física, tremores e arritmia (sintomas físicos), para elencar alguns (BUCKEL *et al.*, 1946; FARIA, 2003).

modelagem baseada em agentes, onde os resultados se complementariam mutuamente. Diz-se indiretamente pois ficou entendido que este não era o objetivo inicial do trabalho.

A ideia inicial era gerar uma simulação dos sistemas ambientais e hídricos, mais especificamente referente à bacia do Rio Descoberto. Porém, para elaborar tal simulação, segundo as autoras, é necessário o cumprimento de duas etapas: entender o comportamento e fatores que afetam a tomada de decisão da população local e a modelagem da região por meio de modelos computacionais (modelagem baseada em agentes) (MARIANO; ALVES, 2020).

Para a modelagem, utilizaram um software específico (o qual não será detalhado, pois não é de interesse do presente trabalho) e, para elucidar as ações da população local, utilizaram uma versão modificada do Sistema de RPG WaDiGa (acrônimo para *Water Distribution Game*), elaborado por Trébuil, Page e Garcia (2017).

O Sistema foi especificamente elaborado com o intuito de modelar a manutenção coletiva de recursos hídricos em um sistema agrícola de cultura anual e como tais sistemas consomem a água de uma região produtora de chá na Tailândia, de acordo com as decisões tomadas por seus proprietários (TRÉBUIL; PAGE; GARCIA, 2017).

Em ambos os trabalhos foi notado o interesse do público-alvo em participar das *one shots* elaboradas para cada uma das pesquisas e apontaram como o RPG possibilita o diálogo aberto entre a população, onde podem discutir sobre a manutenção dos recursos hídricos do qual dependem e sobre como as decisões individuais e coletivas afetam a distribuição deste recurso.

Mariano e Alves (2020) realizaram a aplicação de duas *one shots*, com dois grupos de onze pessoas, ambos demograficamente distintos, e, por meio das decisões tomadas pelos jogadores, puderam elaborar e complementar a simulação inicialmente desejada. Porém, obtiveram resultados além do inicialmente esperado.

Elas observaram que, ao final das sessões, ambos os grupos chegaram a resultados similares. Não apenas isso, os resultados que obtiveram eram consonantes com os que foram coletados na Tailândia, demonstrando que, por meio da dinâmica do jogo, os jogadores puderam observar um modelo de suas próprias realidades e como o diálogo entre os dependentes dos recursos hídricos da região podem influenciar positivamente o crescimento socioeconômico da região (MARIANO; ALVES, 2020; TRÉBUIL; PAGE; GARCIA, 2017).

Ademais, os jogadores do Assentamento Canaã reportaram às pesquisadoras um interesse em levar o jogo para o restante da população daquela região, pois demonstrava como o individualismo os afeta negativamente, enquanto que a tomada coletiva de decisões e o próprio conhecimento da ecologia do local teria efeitos positivos e longevos na agricultura da região (MARIANO; ALVES, 2020).

Aqui é notável a questão constantemente pontuada sobre a criatividade e os objetivos dos mestres e como existem diversas Narrativas, as quais podem abordar os mais diversos assuntos, de acordo com os interesses, seja o mestre um pesquisador ou um facilitador do conhecimento.

Reitera-se também sobre as muitas possibilidades que uma Narrativa pode fornecer para que o facilitador do conhecimento trabalhe com seus aprendizes diversos temas e disciplinas dentro de uma sessão de RPG.

Encerrado, momentaneamente, seu interesse com o ambiente de trabalho de Carlos, os investigadores se prepararam para se deslocar ao próximo destino, quando se depararam com um sujeito escuso:

[3545] Mestre: [...] no que vocês vão saindo, vocês topam com um-- com outro rapaz, também de terno, todo engomadinho. E ele olha assim pra vocês com uma cara meio estranha [...].

[3555] Mestre: Ele olha assim pro Roberto: Roberto, quem são essas pessoas? Ele fala: Ah, eles são da polícia, eles vieram aqui fazer uma inspeção, achei que estaria tudo bem se eles dessem uma olhada. Esse rapaz de terno... olha assim para vocês-- [gesticula].

[3561] Mestre: Ele coça assim o queixo: Ah, pessoal da polícia, é? Eles por acaso têm mandado de segurança [...] inspecionar (ou) algo do tipo?

[3564] Mestre: O Roberto fala: Ah, então, eles disseram que o mandado já está a caminho então, querendo ou não, acredito que não teria nenhum problema. Esse outro rapaz fala: É, mas tem problema, porque eles precisam de um mandado de segurança justamente para esse motivo, não é porque eles são policiais que eles podem sair entrando em qualquer lugar que eles bem queiram. O Roberto dá aquela arqueada de sobancelha: É... E dá uma abaixada assim de cabeça.

[3570] Mestre: Esse homem ele olha pra vocês: Bom, então, acredito que os senhores já devam estar de saída então?

[3572] Dexter: Uhum.

[3573] Luna: Sim.

[3574] Gepetto: [risos] Tá bom, né?

[3575] Luna: Porreta.

[3577] Tungstênio: Cheiro de culpado.

[3578] Mestre: Bom, tá certo então, tenham um bom dia. E ele sai andando, assim, olhando pra vocês com um que assim de suspeita, olhando meio suspeito assim pra vocês.

Esse outro homem, que em nenhum momento foi identificado, agia de maneira aparentemente suspeita frente aos investigadores, como Tungstênio apontou. Cedendo informações

como Mestre da Narrativa, como anteriormente mencionado, este personagem é o dono da Metrotherma e o responsável por negligenciar a segurança de seus funcionários ao contratar um serviço de inspeção que fornecia resultados adulterados, para que sua empresa funcionasse em aparente legalidade.

Como os investigadores, no decorrer da sessão, constataram ao realizar a perícia do galpão, a concentração de mercúrio atmosférico chegava a atingir valores quase dezessete vezes maiores do que o permitido pelas Normas Regulamentadoras. Ademais, o Carlos optar por não utilizar alguns dos equipamentos de proteção fornecidos pela empresa é um assunto indiscutível conforme a legislação e faz parte dos direitos e obrigações de tanto empregador como empregado.

Na possibilidade de estender a Narrativa para que ocorresse a audiência anteriormente exemplificada, seria provavelmente contra este sujeito que os investigadores levantariam as provas coletadas no decorrer da sessão. Porém, como isto não ocorre, tal personagem possui uma função apenas decorativa, inserido para que os jogadores possam confabular sobre os bastidores da Narrativa e o que aconteceria após o fim do jogo.

O grupo encerrou então suas atividades na fábrica e decidiram encontrar Maria Eugênia, para tirar dúvidas quanto à lavagem das roupas que Carlos usava como substituto ao jaleco:

[3660] Tungstênio: Bom, então, a gente acabou de sair da indústria, né, a gente conversou com o gerente, viu o local de trabalho do Carlos, né, e surgiu uma dúvida em relação aos trajes que ele usava, né, na fábrica, a gente descobriu que ele usava um traje de casa, né, o pessoal, e era sempre lavado em casa, a gente gostaria de saber como que era lavado.

[3664] Mestre: Ah, sim, [...] toda segunda feira ele levava um par de roupas limpas pro trabalho, só que na sexta-feira, que é quando acaba o período dele, né, ele não trazia essas roupas pra casa, [...] ele passa numa lavanderia a caminho de casa e ele deixa as roupas lá e ele pega no sábado de manhã.

[3668] Tungstênio: Você sabe dizer qual que é o nome da lavanderia?

[3679] Mestre: É, a <nome da lavanderia>, tem uma a uns três, quatro quarteirões de casa.

[3683] Luna: Só essa peça de roupa, as demais roupas dele, pessoal, é lavado em casa.

[3684] Mestre: Eu sempre lavava essas roupas, as roupas do trabalho ele deixava na lavanderia.

[3685] Luna: Uhum. Ah, tá. Você sabe se ele avisava a lavanderia sobre aquela roupa ter estado em contato com o ambiente de trabalho dele...

[3687] Mestre: Ah, [...] ele nunca me falou nada, mas é uma lavanderia, acho que eles devem saber como trata essas roupas aí, né?

[3689] Gepetto: Acho que não.

[3690] Tungstênio: Puta merda, hein, Carlos.

[3692] Dexter: Vacilo.

[3693] Luna: É, outras pessoas estão-- a cidade inteira tá contaminada.

Este é mais um momento no qual o mestre pode trazer outras áreas do conhecimento para a discussão, neste caso a comunicação científica, ou melhor, como tornar a ciência e o conhecimento acessível para toda a população.

Aqui, tanto Carlos como a Maria Eugênia demonstraram certa ignorância, talvez inocência, quanto aos perigos do mercúrio, como a propriedade de se bioacumular nos organismos e causar as enfermidades já citadas.

A tragédia de Minamata, que ocorreu no Japão em 1956, pode exemplificar esta ideia, uma vez que levou vinte e quatro anos para os primeiros sintomas da contaminação por mercúrio surgissem e, em seis meses, quarenta novos casos foram descobertos, dos quais catorze foram fatais. Em 2001, quarenta e cinco anos depois, haviam 2265 casos oficiais na área costeira e 690 casos na área fluvial, dos quais 1784 resultaram em óbito (JAPÃO, 2002).

A “doença” se disseminou rapidamente pela cidade, uma vez que a subsistência da população local dependia de frutos do mar, pescados na mesma baía em que uma fábrica despejava os rejeitos de sua produção. Como o mercúrio possui a habilidade de bioacumular, o metal se concentrava nos animais dos rios e estes serviam de alimento para as pessoas da cidade, que passaram a acumular o metal e apresentar os sintomas (JAPÃO, 2002).

No caso de Minamata, foi descoberto que o mercúrio proviera do rejeito da fábrica, onde, para solucionar o problema, instalaram um sistema de filtragem e captura de mercúrio, porém, tal sistema era ineficaz, considerada apenas como uma solução social: para a população o problema fora resolvido, mas a contaminação da baía e, por conseguinte, das pessoas continuou (ŌIWA; OGATA, 2001).

Mesmo com o esforço dos órgãos de fiscalização em informar as pessoas de que o problema não fora resolvido, a população continuou a se nutrir do que era extraído dos corpos d’água da região. Neste ponto que se vê a importância da comunicação do conhecimento científico, de capacitar a população sem conhecimento formal a buscar e analisar as informações que recebem, para discernir o real do fictício.

A inserção de tal aspecto na Narrativa permite que os aprendizes desenvolvam sua capacidade de fornecer informações para pessoas, independente da formação (ou a ausência de) dessas pessoas. Os aprendizes de um facilitador do conhecimento recebem ferramentas para que saibam como buscar corretamente as informações e, quando estiverem aptos a também se tornarem

facilitadores do conhecimento, poderão passar tais ferramentas para seus futuros aprendizes, seja ele um aluno ou alguém que apenas precise analisar criticamente as informações que recebe (ROGERS, 1961, 1970).

O trabalho de Mariano e Alves (2020) pode ser retomado aqui. Apesar de não ser o objetivo inicial das autoras, como já exposto, a Narrativa delas serviu como meio de levar o conhecimento científico para a população local de maneira dinâmica, na forma de um jogo.

Ao fim das aplicações, os jogadores demonstraram um interesse para que as pesquisadoras levassem o RPG para os demais integrantes do assentamento, como meio de capacitar os agricultores a buscar formas melhores de gerir o uso da água na lavoura e também demonstrar que o diálogo entre as partes pode tornar esta gestão benéfico para todos.

Além disso, as autoras notaram que, durante as sessões, os jogadores demonstravam preocupação com o uso de água em épocas secas, mas não nos períodos chuvosos, até mesmo o desperdício de um recurso precioso. Este foi um momento no qual as pesquisadoras, bem como os próprios jogadores, notaram os problemas existentes nos métodos de cultivo utilizados e na manutenção dos recursos hídricos da região, além de os jogadores também assimilarem os meios que poderiam utilizar para mitigar os problemas já existentes na região.

O trabalho originalmente buscava modelar a bacia do rio Descoberto, mas serviu para trazer para a população dali, de uma forma acessível e contextualizada, o conhecimento científico.

Já Ponzio *et al.* (2018) utilizou da improvisação (em um contexto mais próximo do teatro do que do RPG em si) para, especificamente, desenvolver a capacidade de futuros doutores em comunicar a população sobre suas respectivas pesquisas, o que, por conseguinte, torna acessível o conhecimento científico para quem não obteve uma educação formal e/ou especializada.

Em relação os sintomas de uma contaminação por mercúrio, retoma-se à Narrativa, onde o grupo recebeu uma lista com os sintomas reconhecidos pelo *Ministério da Previdência Social*, apresentado no Apêndice C, com título homônimo:

[3708] Gepetto: Mas adianta ficar pensando muito na fábrica, [...] será que não tem outra coisa?

[3710] Luna: Eu acho que deve ter outra fonte de contaminação, mas acho que deve estar sim, contaminado, porque é-- os sintomas batem, né, ele tá irritado...

[3712] Tungstênio: Ele não estava com excesso de alguma coisa?

[3713] Luna: Eu acho que foi contaminação de mercúrio. [...]

[3716] Mestre: Sintomas [entrega uma folha contendo os sintomas de mercurialismo].

[3718] Luna: Transtornos de personalidade e comportamento, aí depressivo, transtorno mental...
 [3720] Luna: Ele teve transtorno de personalidade, né, [inaudível].
 [3721] Tungstênio: É.
 [3722] Luna: Ou pode ser depressão.
 [3723] Gepetto: Aham.
 [3724] Tungstênio: Tremores, né.
 [3725] Luna: Tremores. [pausa] Ele tomava também algumas vitaminas, né?
 [3726] Tungstênio: Ele tomava vitaminas.
 [3727] Luna: Devido ao que mesmo? Começou por causa desses sintomas?
 [3728] Tungstênio: Acho que é anemia, não é?
 [3729] Dexter: É, ele estava com anemia.
 [3730] Tungstênio: Acho que era por isso então.

Consideraram então, pelas provas coletadas até o momento, a possibilidade da doença de Carlos provir de uma contaminação ocupacional, ao invés de uma criminosa, porém mantiveram suas dúvidas quanto o dono da empresa:

[3757] Luna: Será que essa questão dele se contaminar com mercúrio, só não seja mesmo do tempo que ele trabalha na fábrica, não necessariamente uma falha? [pausa] Mas aquele cara com o olhar desconfiado...
 [3760] Tungstênio: Então... a gente não tá conseguindo achar nenhuma brecha, né?
 [3761] Luna: É, pode ser a questão ocupacional mesmo, né?
 [3763] Tungstênio: Mas tem que ser-- se a empresa respeita todas as normas, ela não pode ser acusada de nada.
 [3765] Gepetto: É.
 [3768] Luna: Então, talvez a gente tem que descartar, tipo, algo criminal e considerar o ocupacional, assim, de--
 [3770] Tungstênio: Então, ó-- [pausa] Eu acho que ainda deve ter uma última dúvida em relação a roupa, né, porque geralmente as lavanderias fazem uma lavagem a seco.
 [3774] Gepetto: Então... [...] Qual é a forma correta de lavar... [...] pelo que o gerente falou--
 [3777] Gepetto: [...] o pessoal que lava as roupas deles lá--
 [3779] Gepetto: [...] é especial.
 [3780] Tungstênio: É, é uma lavagem simples com água e--
 [3782] Tungstênio: [...] o resíduo depois é tratado.
 [3784] Tungstênio: Então, só que assim, aí é um-- a gente não sabe como que é feito na lavanderia.
 [3798] Tungstênio: É, a dúvida é se, assim, porque essa lavagem à seco você passa-- é uma goma, eu acho, eu não sei exatamente, mas, eu não sei se tira, elimina ou não, o mercúrio.
 [3800] Gepetto: Se tiver, né? [...].
 [3801] Tungstênio: É, o-- assim, a gente sabe que tem uma concentração muito pequena, né?
 [3802] Gepetto: Sim.
 [3803] Tungstênio: Que pode tá dentro ou fora, aparentemente tá dentro, né, eu já diria que tá dentro do-- das normas.
 [3806] Tungstênio: Só que aí, o problema é que, assim, é cumulativo, né, e eu não sei se estou certo, mas, tende a se dissolver na gordura, né, o mercúrio, mas acho que o metilmercúrio.

- [3808] Mestre: Metil-- depende do tipo de mercúrio.
 [3810] Mestre: Alguns compostos são lipossolúveis, outros são hidrossolúveis, depende muito do...
 [3811] Tungstênio: Então, de qualquer forma, pode-- isso pode entrar pela pele.
 [3812] Luna: É e se ele tá há 10 anos levando a mesma roupa que não tá sendo lavada de forma adequada, tá bem concentrado na roupa dele, né?
 [3820] Luna: E aí, será que a gente vai até a lavanderia verificar como é feita a lavagem?
 [3821] Tungstênio: Eu acho que sim, pra eliminar de vez essa hipótese.

A fim de sanar tal dúvida, os investigadores foram para a dita lavanderia, para conhecer mais dos detalhes da lavagem, onde Gepetto provocou um breve desentendimento, devido a escolha de palavras, mas logo as partes puderam se entender:

- [3840] Mestre: Vocês chegam na lavanderia [...].
 [3843] Luna: A gente encontra com a atendente...
 [3846] Dexter: Olá, tudo bem, moça?
 [3847] Mestre: Ah, olá. [...] Que eu posso ajudá-los?
 [3848] Dexter: Você conhece o-- vocês têm um cliente aqui chamado Carlos, conhece?
 [3855] Mestre: Ah sim, ele é um cliente bastante fiel nosso aqui, vem toda semana. Vinha né, ele sumiu, não sei o que que aconteceu, vocês sabem o que aconteceu com ele?
 [3857] Gepetto: Tá no hospital.
 [3860] Gepetto: Por causa da lavada de sua-- da roupa aqui.
 [3861] Mestre: A mulher arregala os olhos: O quê, como assim?
 [3862] Dexter: Como que é a lavagem que vocês fazem aqui?
 [3863] Mestre: Não, não, pera, ago-- agora quero entender esse negócio, como assim ele tá no hospital por causa das nossas roupas.
 [3866] Dexter: Ah, ó Gepetto.
 [3868] Mestre: A mulher, ela tá visivelmente assustada.
 [3869] Gepetto: Não, não, não. Não. Desculpa, desculpa, mas-- [risos ao fundo] a gente está querendo saber como que lava as roupas aqui (?) [...]
 [3871] Dexter: Mas [...] o Carlos não tinha-- pedia pra lavar de modo especial (?) [...].
 [3882] Luna: O descarte é especial, né, o descarte--
 [3883] Dexter: Ah, o descarte é especial?
 [3888] Luna: Se você lavar com água, o mercúrio-- o descarte tinha que ser especial. Ele-- só que aí tem que ver se ele realmente lavava com água. Entendeu?
 [3890] Dexter: E será que [...] se for com água, retira todo o mercúrio que tá impregnado na roupa?
 [3891] Luna: Ah, o gerente falou que sim.
 [3892] Tungstênio: Pode supor que sim.
 [3893] Dexter: Pode supor que sim. [pausa] Que é a outra empresa que faz o negócio lá.
 [3894] Luna: Moça, desculpa a confusão.
 [3904] Mestre: Queria saber o que que aconteceu com o Carlos, ele vinha tanto, agora não vem mais, vocês disseram que ele tá no hospital?
 [3906] Dexter: Tá quase morrendo.
 [3907] Mestre: Quê?
 [3909] Gepetto: Piorou o negócio.
 [3911] Luna: Na verdade, o Carlos ele está no-- com problemas de saúde, ele está num estado mais grave e a gente é da polícia e a gente tá investigando qual seria o-- a causa disso, pra ele ser--
 [3914] Luna: Pra ele conseguir passar pelo tratamento adequado e--

[3916] Luna: [...] ficar bem novamente. [pausa] A gente acha que--
 [3917] Mestre: Certo, certo.
 [3918] Luna: Sabendo que ele sempre trazia as roupas dele aqui, de trabalho, a gente gostaria de saber como que vocês-- lavam essas roupas com água, a seco...
 [3920] Mestre: Ah, é...
 [3922] Mestre: É a lavagem convencional, é uma lavagem a seco, a gente passa um produto pra tirar as--
 [3923] Gepetto: A seco?
 [3924] Mestre: Claro depende do estado--
 [3926] Mestre: [...] do estado da roupa. As roupas dele-- trazia que eram visivelmente limpas, então a gente usava a lavagem a seco, a gente passa o produto, remove ele e depois só passamos com um ferro pra tirar os amassados.
 [3929] Luna: Em algum momento o senhor Carlos, ele avisou vocês que ele lavava-- que ele trabalhava com mercúrio, que...
 [3932] Mestre: Não, ele vinha aqui, [...] ele deixava as roupas dele pra lavar--
 [3935] Mestre: Ele deixava as roupas aqui pra lavar sexta-feira à noite e buscava sábado de manhã.
 [3961] Luna: Quanto tempo faz, em média, que o Carlos traz as roupas dele aqui?
 [3962] Mestre: Bom, basicamente [...] desde sempre que eu trabalho aqui.
 [3964] Luna: Isso a quanto tempo?
 [3965] Mestre: Faz...
 [3967] Mestre: Três anos...
 [3969] Tungstênio: Três anos?
 [3970] Mestre: É, faz pelo menos uns três anos que eu trabalho aqui.
 [3972] Luna: A senhora ou a outra funcionária que entra em contato com a roupa do senhor Carlos, vocês sentiram algum sintoma diferente? É, irritabilidade...
 [3975] Tungstênio: Dor de cabeça...
 [3976] Luna: Alguns tremores...
 [3977] Mestre: Ah, bom, dor de cabeça às vezes a gente tem, às vezes não tem, é de estresse do serviço diário mesmo. Mas ele vem só uma vez por semana, deixa-- ele deixa uma camiseta, uma calça e [...] um par de meias. Toda sexta-feira ele passa aqui às duas, duas e meia, ele deixa essas pecinhas de roupa, vai pra casa e ele pega no dia seguinte. Sempre essas mesmas roupas.
 [3982] Luna: E aí, a gente... tem que pesquisar se essa lavagem a seco retira o mercúrio, né?
 [3983] Tungstênio: Precisava fazer um teste na-- em uma amostra de roupa do Carlos, dessa roupa, né, fazer-- tentar fazer alguma análise disso aí.

Durante este diálogo, entretanto, a jogadora de Gepetto elaborou uma desculpa para ausentar seu personagem, uma vez que a mesma tinha um compromisso, e aproveitou a situação para sair de cena:

[3944] Gepetto: [...] O Gepetto vai embora, melhor.
 [3946] Gepetto: Não falando sério. Ô, gente, me desculpe, eu vou ter que ir lá em casa, tá, pra fazer uma coisa, depois a gente conversa pra ver o que que tá acontecendo com o Carlos, tá bom?
 (...)
 [3950] Gepetto: Falando sério, viu <Mestre>--

Parcialmente resolvido a situação da lavanderia, afinal ainda restava testar as roupas, o grupo deixou o local e, após algumas conversas, receberam um telefonema de Maria Eugênia, que os informou do resultado do exame e que poderiam voltar para o hospital:

[4065] Mestre: Bom, vocês chega no hospital, aquele mesmo procedimento lá, vocês assinam alguns papéis ali pra dizer que vocês estavam lá, vocês sobem, chegam lá, tá a Maria Eugênia e agora tem (uma médica) [...] ali, os dois eles estão conversando.

[4086] Mestre: Ah, então, já saiu o resultado, eu estava até conversando com a dona Maria Eugênia, a gente fez um procedimento de-- chamado espectroscopia, espectroscopia atômica que serve aí, no caso, pra determinar presença de metais pesados. Nossa sorte que, como nosso hospital ele é bem grande, atende uma boa parte da região, a gente tem esse equipamento, então foi relativamente simples pra gente realizar o processo, se fosse em uma cidade do interior esse resultado demoraria umas duas, três semanas pra sair. E, o que acontece, essa técnica, a gente, como eu falei, utiliza pra determinar presença de metais pesados e não apenas isso, dependendo de como você faz-- realiza o procedimento, você pode determinar qual metal pesado está presente e quando saiu o resultado do teste, deu que tinha uma quantidade considerável de mercúrio na urina do senhor Carlos.

[4095] Luna: Então, a gente solicitou esse exame porque ele trabalha numa produção de termômetros que utiliza mercúrio e aí a gente desconfiou que esse poderia ser uma fonte de contaminação e do problema no Carlos. E pra fazendo o tratamento adequado a gente solicitou, porém a gente ainda não sabe-- tem conhecimento sobre porque que houve essa contaminação, se foi ocupacional devido aos anos que o Carlos trabalha ou se foi um erro na segurança.

[4100] Mestre: Ah, entendi.

[4101] Luna: Mas vocês vão começar então o tratamento pro Carlos?

[4102] Mestre: Sim, sim, é... estava até conversando com a dona Maria Eugênia, o tratamento que a gente vai fazer agora e é um tratamento que demanda muito do organismo, porque esse mercúrio, ele está na corrente sanguínea, a gente tem que tirar ele de uma forma. A gente usa um produto bem específico, que a gente injeta no soro do paciente e ele vai remover o mercúrio do sangue, só que ele não remove seletivamente o mercúrio, ele vai remover outros metais também do sangue, então durante o tratamento vai ser necessário aí uma reposição mineral muito pesada no-- pro senhor Carlos. Eu estava até comentando pra Maria Eugênia, devido à idade avançada já, existe ainda a possibilidade que ele não aguento.

Nesta cena, a médica explicou a situação de Carlos, como conseguiram confirmar que o mercúrio era o causador de sua enfermidade e o que poderia ser feito para remover o mercúrio de seu organismo.

Devido ao tempo limitado da presente aplicação e também ao se considerar a formação dos jogadores, optou-se por não detalhar mais sobre o método de tratamento: a terapia de quelação, onde uma substância, normalmente orgânica, tem a capacidade de estabelecer ligações covalentes com o metal que provoca a enfermidade, porém esse tipo de tratamento possui efeitos colaterais

penosos para o organismo devido ao sequestro de elementos essenciais, como cálcio e ferro (AASETH; CRISPONI; ANDERSON, 2016; NIC, 1997).

Mas na possibilidade de uma sessão onde o tempo seja um fator com influência menor, como no caso de uma Campanha, este tópico poderia ser trabalhado de forma mais detalhada, ao explicar o funcionamento dos agentes quelantes, o interesse para a indústria e como estes são descobertos para o uso em seres humanos, o que permitiria até ser inserido na forma de os jogadores ajudarem a encontrar um específico para o caso.

Quanto a resolução do tratamento, os jogadores deste Caso demonstraram certa melancolia pela possibilidade de Carlos não sobreviver ao tratamento:

- [4108] Mestre: [...] Eu estava até comentando pra Maria Eugênia, devido à idade avançada já, existe ainda a possibilidade que ele não aguento.
- [4110] Luna: Aí não tem o que a gente fazer, né? [risos]
- [4111] Dexter: No fim, tudo que nós fez não vai adiantar. [...]
- [4112] Luna: Mas a gente tem que descobrir o porquê.
- [4113] Mestre: A gente espera que dê tudo certo.
- [4114] Tungstênio: Existe outra forma de tratamento?
- [4115] Mestre: Com a tecnologia atual, nenhuma, né.
- [4122] Luna: Bom, [...] a gente fica feliz de saber que descobriu pelo menos a causa dos sintomas dele e a gente vai investigar se teve algum problema-- alguma negligência da empresa ou um problema com o próprio Carlos, né. Mas obrigada pelas informações, espero que dê tudo certo aí--
- [4127] Luna: [...] no trabalho de vocês.
- [4128] Mestre: Bom, acredito que, pelo menos o que meus superiores me passaram, acho que isso resolve pelo menos o problema de vocês aqui dentro do hospital, que era o-- que foi o motivo que pedimos ajuda de vocês, pra começo de conversa.
- [4131] Tungstênio: É, mas a gente precisa saber ainda a origem dessa contaminação.
- [4132] Luna: Muito obrigada, espero que tenha sucesso aí.

Neste excerto pode não ser notório o interesse dos jogadores quanto à sobrevivência de Carlos, mas eles verbalizam tal preocupação durante o *feedback* da sessão, em [4671]. Porém, resolvida a questão do mercurialismo de Carlos, os investigadores ficaram em dúvida sobre o que fazer em seguida, mas o Mestre interveio ao fornecer uma direção:

- [4135] Dexter: Uhum. E agora onde nós vamos?
- [4137] Luna: Não sei... Se não foi a roupa...
- [4139] Tungstênio: Não tem outro caminho, né, só-- não consigo pensar outro caminho.
- [4140] Mestre: Hmm...
- [4141] Dexter: Ou será que tem?
- [4143] Mestre: Deixa eu ver, Tungstênio e Dexter, eu preciso que vocês façam [...]
- [4147] Mestre: Uma rolagem de aptidão Lógica.
- [4148] Dexter: 11. [rolando dados] Deu.

- [4149] Mestre: Sucesso.
- [4150] Tungstênio: 11. 7, 9.
- [4151] Mestre: Dois sucessos. Bom, vocês aí conversando, matutando, onde que-- o que que vocês poderiam aí encontrar de prova e tudo mais, uma coisa que não ocorreu pra vocês até agora é [...]
- [4158] Mestre: De vocês acompanharem a inspeção. Não apenas isso, chamar uma outra empresa pra realizar a inspeção do galpão.
- [4161] Dexter: Matei a charada. [inaudível] A culpa é daquele cara que olhou feio pra nós, certeza.
- [4165] Mestre: Porque, como agora você estão na- numa investigação pra recolher provas mesmo, pra-- porque, era a discussão, se--
- [4168] Mestre: [...] Se a doença dele era ocupacional ou criminoso, agora é o momento de levantar provas.
- [4171] Mestre: E pra isso, sempre na realização das perícias, [...] é sempre realizada por alguma parte da própria polícia ou diretamente ligado a um dos poderes do estado.
- [4174] Mestre: Então assim, a Metrotherma tem ali a empresa que faz a inspeção pra eles, só que [...] na questão [...] de levantamento de provas, tem que chamar uma empresa que não esteja diretamente relacionada com eles... pra evitar o máximo possível o enviesamento dos dados.
- [4178] Tungstênio: É, que tá considerando que os dados deles são corretos, confiáveis. Pode não ser, né.
- [4179] Luna: E aí-- e se a gente faz com o mandado também?
- [4180] Mestre: Sim.
- [4181] Luna: Já tá incluso?
- [4182] Mestre: É, [...] o mandado, ele é especificamente pra inspeção, então durante o período que o mandado libera, [...] a polícia está livre pra realizar inspeção ali dentro, não apenas o esquadrão de vocês.
- [4186] Luna: A gente pode ligar pro delegado e solicitar uma--
- [4187] Dexter: Uma equipe de--
- [4188] Luna: Uma empresa, é, a equipe da própria delegacia... pra inspeção do local.
- [4189] Tungstênio: E já deixar agendado pra amanhã então.

O Mestre sugeriu para que os investigadores participassem da perícia do galpão, onde teriam acesso imediato aos resultados das análises. O grupo então relatou para o delegado o que descobriram até então e realizaram os preparativos necessários para a perícia da Metrotherma no dia seguinte.

Ao chegarem na empresa, avisaram sobre o mandado e imediatamente iniciaram a perícia e coleta de provas, onde conversaram com um funcionário da equipe de limpeza e com Roberto, que providenciara uma série de documentos para o grupo:

- [4224] Luna: A gente chega lá.
- [4225] Dexter: Encontra quem?
- [4226] Luna: Vamos averiguar.
- [4227] Mestre: Tá a Sailor lá na frente. Você já chega--
- [4233] Luna: A gente chega: A gente tem um mandado de busca, a gente vai descer na parte da produção e vai averiguar...
- [4235] Dexter: Fazer uma inspeção.

[4242] Mestre: [...] Ah claro, vocês gostariam que eu chamasse o Roberto pra acompanhar vocês? Ele disse que estava esperando [...] que,

[4246] Mestre: [...] se vocês aparecessem, pra chamar ele.

[4248] Dexter: Pode vim, se quiser... pode chamá-lo.

[4249] Luna: Pode até ser caso que a gente tenha alguma dúvida, mas a gente vai inspecionar porque a gente tem o mandado pra isso.

[4251] Mestre: Não, sim, isso...

[4253] Mestre: [...] Já tá resolvido, só queria saber se vocês gostariam que ele acompanhasse vocês.

[4267] Luna: A gente vai averiguar, então, a parte de produção.

[4269] Luna: Aí a gente coleta a roupa...

[4271] Luna: A bancada, mede os... faz todas as medidas.

[4272] Tungstênio: Faz a medição da concentração na atmosfera.

[4273] Mestre: Vocês fazem o procedimento padrão, [...] vocês tem ali alguns equipamentos de mão que dá pra fazer ali algumas medidas na hora, algumas outras são medidas que tem que deixar correndo por algum tempo, então assim, algumas medições ficariam prontas apenas no dia seguinte.

[4278] Mestre: Tem-- um dos testes [...] faz com que o ar passe em uma vazão contínua em [...] uma espécie de filtro, [...] depois faz uma análise ali pra saber a quantidade de impureza, aí, por álgebra simples, vai voltando pra determinar a concentração de impureza na [...] atmosfera, esse tipo de coisa. Algumas outras medidas ali na bancada, pra encontrar mercúrio e essas coisas, vocês fazem ali o procedimento padrão. Nos equipamentos de mão que vocês carregam não tem sensibilidade o suficiente pra detectar alguma coisa, então nesses daí dá um pouquinho acima do...

[4287] Mestre: Do normal, mas isso daí é presumível que seja do-- da calibração do próprio equipamento.

[4289] Mestre: Agora assim, o que daria a martelada mesmo seria esse do filtro que ficaria pro dia seguinte.

[4290] Luna: [...] A gente poderia pedir--

[4292] Luna: [...] solicitar também que todos os funcionários fizessem o exame de urina?

[4293] Mestre: Pode também.

[4294] Luna: Pra verificar alguma concentração de mercúrio, [...] e já fazer o tratamento adequado, né? [pausa] Tá, as roupas, né, os demais jalecos também.

[4296] Dexter: [...] Nós pega as roupas.

[4298] Luna: Pra ver se essa empresa, de fato, tem essa limpeza, né, do... [pausa] O que mais?

[4299] Tungstênio: [...] pessoal dessa empresa não fica lá de prontidão também?

[4302] Luna: Da limpeza?

[4303] Tungstênio: É, da limpeza.

[4304] Mestre: O Roberto disse pra vocês que fica sempre pelo menos um lá pra caso aconteça algum-- derrubem alguma quantia de mercúrio na bancada... aquele procedimento, derrubou mercúrio na bancada, joga material absorvente por cima e depois chama alguém da limpeza pra recolher aquilo lá.

[4308] Dexter: Mas tem como nós falar com esse aí, se ele tiver aí?

[4309] Mestre: Tem. Deveria estar ali. [risos]

[4310] Dexter: [risos] Deveria. Tá e [inaudível] procura ele.

[4311] Mestre: Ah, vocês encontram [...] (em) uma salinha, lendo jornal.

[4326] Dexter: Quais que são os processos que vocês realizam aqui pra lavagem dos equipamentos? [...]

[4328] Mestre: Ah, procedimento padrão, depois que os rapazes do galpão colocam aquela areia por cima, a gente recolhe, a gente passa um pano úmido em cima de toda extensão da bancada e esse pano a gente deixa junto com aquela areia, a gente sela e despacha pra central, que lá eles que tratam.

- [4331] Luna: É bom a gente também verificar o almoxarifado pra ver o que eles tinham, fazer essas inspeções.
- [4334] Luna: De conhecimento técnico.
- [4336] Luna: [...] você e sua equipe.
- [4337] Dexter: Ah, nós vai lá verificar o almoxarifado.
- [4339] Tungstênio: Vai inspecionar o que no almoxarifado?
- [4340] Dexter: Porque pelo que nós vimos, estava tudo certo.
- [4346] Luna: É, eu acho que pode ir vendo se tá certo, porque vai que a contaminação tá mais lá do que... vai que algum funcionário tinha que subir pra mexer no almoxarifado.
- [4348] Mestre: Bom, enfim, como vocês tão fazendo a perícia, vocês analisam lá tudo, disposição dos reagentes tá certa, dividida entre os grupos, mercúrio, por ser metal líquido, fica embaixo pra não correr o risco de cair e, se acontecer de alguns fracos estourarem, tem aquele anteparo da porta, que impede com que o mercúrio vazado passe pra área do galpão.
- [4353] Mestre: [...] Então assim, o almoxarifado ali aparentemente tá tudo certinho.
- [4354] Tungstênio: Uhum.
- [4355] Dexter: Uhum.
- [4357] Mestre: Vocês deixam ali também o equipamento do-- da coleta de ar, pra determinar a concentração de mercúrio atmosférico. Na verdade, vocês deixam quatro no galpão, um no almoxarifado e um em cada uma das três estações, uma do vidro, outro do mercúrio e outro da calibração.
- [4361] Tungstênio: Ali pode estar com algum frasco mal fechado, ter uma concentração maior, no almoxarifado, por exemplo.
- [4363] Luna: Quem tem a entrada exatamente, quem tem acesso ao almoxarifado, é uma pessoa específica ou qualquer funcionário tem acesso?
- [4367] Luna: [...] a gente solicita lá na secretária, lá.
- [4370] Mestre: Ah, eu acho que seria melhor se eu chamar o Roberto, que ele vai saber melhor responder as perguntas de vocês.
- [4372] Luna: Eu não quero respostas, quero um documento. [risos]
- [4373] Mestre: Enfim, bom, ele tem acesso muito mais facilitado do que eu a esses documentos, [...]
- [4380] Mestre: [...] o Roberto, vocês esperam ali uns cinco minutos e ele traz ali um pequeno calhamaço de folhas, com os documentos. [...]
- [4383] Luna: Que tem acesso ao--
- [4384] Dexter: Almoxarifado.
- [4385] Mestre: Então assim, tem ali uma lista do acesso ao almoxarifado, tem ali relações de acidentes laboratoriais-- de-- no galpão. Assim, nada muito...
- [4388] Mestre: Muito relevante, é coisa pequena, "ah, espirrou um pouco de mercúrio em tal canto", "não sei o quê", não é nada assim de grandes proporções, que era o que vocês tinham perguntado. Relação dos funcionários, questão de quanto tempo cada um trabalha e dados, essas coisas, algumas informações pessoais. Os três últimos laudos de inspeção do ambiente de trabalho ali, feito pela empresa deles. E acho que, de mais relevante, é isso, de documentação.

Ao considerar a minúcia dos jogadores em coletar as provas (documentos, roupas, exames dos demais funcionários e a medição atmosférica), além do escasso tempo restante para finalizar a sessão, o Mestre avançou a passagem de tempo da Narrativa, para um momento que os investigadores possuíam todas as provas para analisar:

[4402] Mestre: É, bom. Então, pra cortar firula, [...] vocês chegam na empresa no dia seguinte, recolhe as informações, vão analisar e no finalzinho da tarde sai resultado da medição atmosférica.

[4407] Mestre: Então, no caso, ali, mede nas três estações e [...] fez medições em alguns momentos diferentes. Então assim, o equipamento não fica 24 horas direto, rodando, ele roda por um tempo, pausa, roda de novo.

[4410] Tungstênio: Ele vai fazendo várias medições ao longo do tempo.

[4411] Mestre: É. Então no caso, na primeira estação foram feitas duas medidas. [entrega os dados da coleta para os jogadores].

[4413] Dexter: Vinte e cinco, aí a gente tem aqui as normas...

[4416] Mestre: Aí não tem, mas o almoxarifado deu normal, tá dentro dos padrões.

[4419] Tungstênio: Tá, é, tem uns números altos aqui.

[4420] Luna: E ele trabalhava?

[4421] Tungstênio: Na [...] terceira estação.

[4422] Mestre: É na segunda, é a bancada de fervura.

[4423] Tungstênio: Ah, é a segunda. [pausa] Olha, vai ter essa de 108 e de 100 que é os mais altos.

[4424] Dexter: Mas na terceira...

[4425] Tungstênio: Mas na terceira os valores são muito mais altos.

[4426] Dexter: Mas lá eles mexem com mercúrio diretamente, não é?

[4427] Luna: [inaudível] mais que os outros também, né, um valor considerável.

[4429] Tungstênio: Ah, tá, aqui. Verdade, é que o número de saturação máximo permitido é quarenta.

[4440] Mestre: [...] Tá, desculpa, eu acho-- eu estou achando que eu dei informação errada pra vocês. Acho que não eram três etapas, eram quatro. Porque [...] eu estudei o processo de produção de termômetro através de um artigo, então um negócio resumido assim.

[4444] Tungstênio: Uhum.

[4445] Mestre: Então eu acho que eu comi etapa aí no meio do caminho.

[4446] Tungstênio: Misturou etapa.

[4447] Mestre: É. Então aqui, primeira, segunda, terceira e uma quarta etapa.

[4449] Mestre: Não, que aí seria [...] selar e colocar a graduação. [...]

[4450] Luna: Porque é o único que não tem contato nenhum com o mercúrio.

[4452] Tungstênio: O certo seria a terceira então.

[4453] Mestre: É. Então aí, pra efeitos essas duas aí seriam a segunda etapa.

[4455] Luna: [...] Tá bem alta, ó.

[4458] Tungstênio: Não, aqui tá extremamente alto, ó, 670. Aqui né--

[4460] Tungstênio: É, 175 aqui, quatro vezes... quatro vezes mais. 670...

[4461] Dexter: Mais de dez.

[4462] Tungstênio: Mais de dez.

[4463] Dexter: Quinze, dezesseis, dezessete.

[4464] Tungstênio: Por aí.

[4465] Dexter: Dezesseis vírgula...

[4466] Tungstênio: Não, só aqui nessa-- essa aqui que é mais que o dobro, né, duas vezes e meia, né, com 100. Aqui tá estourando muito, né, então...

[4468] Luna: O Carlos e a Maria Eugênia vão poder se aposentar bem, hein?

[4469] Dexter: Verdade, hein.

[4473] Tungstênio: Se o Carlos escapar né?

[4476] Dexter: Pelo menos a Eugênia e o Gepetto... [risos]

[4477] Mestre: Fora que a NR-15 estabelece que a concentração máxima é quarenta, não que você pode chegar naquela concentração.

[4482] Luna: Então a gente pode [inaudível] com o delegado, né?

[4483] Mestre: Uhum.

[4484] Tungstênio: Então tem que... entrar com um processo na Justiça do Trabalho, seria isso?

[4485] Mestre: Uhum.

[4487] Mestre: O Roberto entregou pra vocês, né, os laudos antigos.

[4489] Mestre: Vocês estão no galpão. Aliás--

[4493] Mestre: [...] basicamente estão na delegacia, vocês já pegaram os dados, tão analisando, tão ali...

[4496] Mestre: Então basicamente o delegado está do lado de vocês discutindo junto.

[4499] Luna: Então, é isso.

[4500] Dexter: O que você acha que é, manda fechar lá, né?

[4501] Luna: Relatório final?

[4502] Tungstênio: *Teje* preso.

[4503] Mestre: *Teje* preso.

Com os dados coletados, os investigadores constataram a irregularidade atroz da empresa, tanto pela preocupação deles em seguir a legislação como com a saúde dos seus funcionários.

Como já discutido anteriormente, como o objetivo do Caso era encontrar a fonte causadora do mercurialismo de Carlos, essa prova era o suficiente para incriminar e processar a empresa e seu dono na Justiça do Trabalho, como Tungstênio aponta.

A parte de jogo da sessão acabou aqui, mas não antes do Tungstênio pedir um epílogo para a Narrativa:

[4509] Tungstênio: Eu preciso de saber uma coisa.

[4510] Mestre: Ahn?

[4511] Tungstênio: Se o Carlos, ele consegue escapar dessa, no tratamento.

[4512] Mestre: Então, duas semanas depois, num belo *timeskip*, resolve os problemas, [...] por conta dos processos [...] e das provas que vocês recolheram a empresa, ela foi interditada. Então, [...] durante o período do processo, encerrou os serviços. Do pessoal que vocês conheceram, o Roberto, ele sempre estava ali no-- durante os depoimentos, [...] fornecendo as informações, tudo mais. Agora, [...] aquele outro senhor engomadinho que olhou torto pra vocês, no decorrer aí dos depoimentos vocês perceberam que ele realmente tinha ali sua culpa no cartório.

[4526] Tungstênio: Então ele foi condenado?

[4527] Luna: E o Carlos?

[4528] Dexter: Tá vivo?

[4529] Mestre: E o Carlos, ele ainda tá ali num estado grave, só que ele melhorou muito, depois que começou o tratamento e, aparentemente, ele tá aguentando ali. Então se tudo der certo daqui um ou dois meses ele já tá supimpa e fora do... [risos ao fundo].

[4532] Dexter: Teve indenização pros coitados?

[4533] Mestre: Ah, isso daí vocês vão saber daqui dois anos, que é o tempo que [...] demora pra resolver um processo. [risos]

[4535] Dexter: Nossa.

[4537] Dexter: Dá o *timeskip* aí.

[4539] Tungstênio: Muito bom.

5.4.2.2. Parte 2: Feedback

Então o Mestre, para a próxima e última parte da sessão, pediu o *feedback* dos jogadores. Como apenas Dexter, Luna e Tungstênio estavam presentes ao final da sessão, o *feedback* deste foi mais curto quando comparado ao da sessão anterior:

[4548] Mestre: Bom, gente, que que vocês acharam?
 [4549] Luna: Achei legal. Só tem que se acostumar, né, eu não tenho o costume de jogar [...].
 [4550] Dexter: Eu vou começar a jogar.
 [4551] Luna: É uma peça, assim.
 [4552] Tungstênio: Exige muita criatividade.
 [4553] Luna: Sim.
 [4558] Mestre: Não, todos vocês foram autores em algum nível, vocês estavam ajudando a contar a história. Vocês estavam ali ativamente participando. [...]

Os jogadores comentaram gostar do tipo de jogo, mas o Mestre pediu para que melhor elaborem:

[4559] Mestre: [...] que vocês acharam, pontos positivos, pontos negativos...
 [4561] Luna: Ah, eu gostei. Gostei da história. Achei legal.
 [4562] Dexter: Não teve uma coisa de RPG mesmo, faltou.
 [4563] Mestre: Combate?
 [4564] Dexter: O combate, é.
 [4565] Mestre: É não, combate não. Eu falei que não ia colocar combate, porque é algo que come muito do tempo.
 [4567] Dexter: É...

De forma geral, diversos outros trabalhos que envolvem o uso de RPG ou atividades similares também apresentam resultado semelhantes, com a demonstração dos jogadores sobre sua visão sobre a atividade: todas positivas e comentam sobre a diversão e a dinâmica da proposta (CAVALCANTI, 2017; CAVALCANTI; SOARES, 2009; CHUNG, 2013; FUJII, 2010; MARIANO; ALVES, 2020; NETO; PINHEIRO; ROQUE, 2013; OLIVEIRA; PIERSON; ZUIN, 2009; OLIVEIRA; SOARES, 2005; PAULA, 2015; PONZIO *et al.*, 2018; SILVA; CORDEIRO; KIILL, 2015; TRÉBUIL; PAGE; GARCIA, 2017)

A abundância de trabalhos com *feedback* positivo demonstra que a experiência dos alunos é positiva, o que indica que as propostas em cada uma delas abordadas obtiveram sucesso em atrair a atenção de seus participantes.

Dexter notou a ausência de um elemento do RPG: o combate. É relativamente comum que pessoas com um conhecimento superficial ou que tiveram pouco contato com RPG – o que não é necessariamente o caso – reduzam este tipo de jogo como uma história com generosas doses de combate, como lutas com espadas e magias contra criaturas místicas que devastam centros de civilização.

Isso se deve, provavelmente, à difusão de diversos jogos eletrônicos do gênero, como *The Witcher*, *The Elder Scrolls V: Skyrim*, *Final Fantasy*, *Fallout*, *Kingdom Hearts*, *Persona*, *Mass Effect*, *Warcraft*, *Dark Souls*, isso para citar alguns dos mais famosos dentre os mais conhecidos.

Estes jogos apresentam uma estrutura relativamente similar, onde cenas com diálogos e que fazem a história se desenvolver são intercaladas por situações de combate, como duelar contra um adversário, abater monstros ou enfrentar bandidos.

Tal explicação é demasiadamente reducionista, uma vez que tais jogos não são resumidos apenas em estruturas, muitos apresentam suas peculiaridades, o que torna atrativo para os jogadores: a forma como você fala com os NPCs em *Mass Effect* influencia na missão do protagonista em construir uma armada contra uma ameaça alienígena; estabelecer relações com os NPCs em *Persona* permite que mais mecânicas do jogo sejam desbloqueadas; *Witcher* e *Skyrim* trazem magias para o combate; *Fallout* muda a ambientação medievalista para uma pós-apocalíptica; e a lista continua.

A popularidade desses jogos permite que as massas tenham um contato com o RPG, mas não necessariamente o RPG de mesa, que é o foco deste trabalho. Dessa forma, o conhecimento sobre RPG de tais pessoas fica limitado apenas à experiência que tiveram com sua versão eletrônica, muitas vezes desconhecendo, ou mesmo estranhando, a versão de mesa.

Porém, como explicado para Dexter, situações de combate tomam muito do tempo escasso de uma sessão, principalmente no caso de uma *one-shot*. Ademais, não era o objetivo desta Narrativa envolver tal tipo de acontecimento, mas, caso os jogadores optassem por tal rota, um combate poderia ser adicionado de acordo com a capacidade do Mestre em improvisar.

Tungstênio, por sua vez, comentou sobre a dificuldade na improvisação, ou seja, na tomada rápida de decisões:

[4568] Tungstênio: Eu senti dificuldade, assim, de tomar decisão rápida. Tem que ir lá, ver as coisas, já pensar e já tomar decisão.

[4570] Mestre: É, isso é um negócio que jogadores iniciantes acabam tendo problema. Eu mesmo, às vezes, tenho esse problema em tomada rápida de decisão.

[4572] Tungstênio: Uhum.

[4573] Mestre: É algo que acontece, invariavelmente. Jogadores novos, jogadores antigos, às vezes o narrador passa um problema e você fica: "mas pera, não tem nada de errado nisso daqui. Que que a gente pode achar?" Então é um... é algo que acaba acontecendo, de--

[4576] Tungstênio: O taxímetro fica rodando, né?

[4577] Mestre: O taxímetro fica rodando.

[4578] Tungstênio: É mais fácil pra você avançar...

O Mestre explicou para o jogador que tal dificuldade é comum, afinal, esses indivíduos estavam aprendendo um jogo novo, em que a improvisação é um elemento característico do RPG. Quanto mais experiente o jogador, mais confortável ele fica com tais situações, pois aprendeu na repetição como essa “regra” funciona.

Ademais, como facilitador do conhecimento, a improvisação, aqui entendida como essa tomada rápida de decisões, é um dos atrativos para se usar o jogo em conjunto ao referencial, uma vez que este último se interessa que a pessoa adquira ferramentas para sua vida e o RPG é um meio de facilitar essa aquisição, por criar um espaço desligado da realidade onde o jogador pode treinar e aperfeiçoar tais habilidades, como a improvisação.

Uma das ferramentas que podem ser adquiridas por meio da improvisação é a comunicação científica. Ponzio *et al.* (2018) reporta um curso realizado com candidatos a programas de doutoramento da Universidade de Rutgers, New Jersey, Estados Unidos, onde os pré-doutorandos (como especifica em seu artigo) desenvolveram habilidades básicas para uma comunicação efetiva: “destilar sua mensagem científica, conhecer e engajar sua audiência e se atentar a linguagem corporal de seus ouvintes para assegurar que eles o entendem” (PONZIO *et al.*, 2018, p. 6).

O fundamento para tal pesquisa, segundo o autor, é que, apesar de se formarem ótimos doutores, com suas diversas especificações, seus cursos não os preparam para a apresentação de conceitos e descobertas científicas, pelo menos não de uma forma que não envolvam os jargões, linguagem técnica e/ou conhecimentos prévios próprios do meio (PONZIO *et al.*, 2018).

Aqui também pode ser retomado o trabalho de Robson, Pitt e Berthon (2015), onde a prática da improvisação ajudou os participantes da pesquisa a desenvolver tal tomada rápida de decisões, por meio de interações fictícias com clientes, comum no âmbito de negócios.

Já Luna mencionou a dificuldade no aspecto teatral do jogo: a interpretação:

- [4580] Luna: Não, mas eu achei legal, eu acho que a parte mais difícil mesmo é se soltar, né. E lembrar do seu personagem também, quais são as características do seu personagem.
 [4582] Dexter: É, eu acho que fugi muito do meu. [risos]
 [4585] Tungstênio: O meu era bem-- um legista bem sonso. [risos ao fundo] Não sabia nada.
 [4586] Mestre: Não, mas isso é um negócio que, no decorrer do tempo, vai se resolvendo.
 [4588] Mestre: Quanto mais você joga com seu personagem, mais fácil fica pra você vestir aquela persona.
 [4591] Mestre: Assim, no nosso caso, a gente jogou dois dias. É difícil em dois dias você estabelecer um personagem, você tem uma ideia de como é o seu personagem, mas até você pegar o *feeling* de interpretar ele, é algo assim que demanda algum tempo, uma construção. Até porque você idealiza o seu personagem de uma forma, mas a forma que você atua, as dificuldades que são propostas, formas como os outros personagens interagem com o seu (personagem), é algo que vai ali ajudando na construção da personalidade do seu personagem.
 [4597] Luna: É, e também foram dois dias distantes, né?
 [4599] Luna: Então eu nem lembrava mais.

Aqui pode se retomar a questão da história de vida dos personagens, discutida no início da análise da sessão 1 do presente Caso. A história de vida pode não ser de grande importância para o desenvolvimento de uma Narrativa na forma de uma *one-shot*, porém ela auxilia os jogadores a idealizar como seria seu personagem: sua aparência, seus trejeitos, sua personalidade, sua forma de interagir com os demais personagens e NPCs.

Luna fala, e Dexter reitera, de justamente lembrar desses detalhes e implementá-los em sua interpretação. Esse aspecto também é similar ao problema apontado por Tungstênio da dificuldade em improvisar: torna-se mais fácil com a prática (DIGGLES, 2004).

Tal como em uma obra literária, que o leitor aos poucos descobre a pessoa dos personagens, no RPG os jogadores aos poucos descobrem os personagens, não apenas os de seus colegas de mesa, mas também seus próprios.

Na história de vida, o jogador idealiza como será seu personagem, mas, no momento de interpretá-lo, pode encontrar facetas que não foram consideradas ou mesmo uma mescla de traços do personagem com traços do jogador. Retoma-se aqui a discussão anterior sobre as histórias dos personagens: elas *per se* podem não ser essenciais para a Narrativa, mas são uma ferramenta para auxiliar o jogador da interpretação.

Ademais, também há a questão de atuar na frente de outras pessoas, é comum se sentir preso, até mesmo certo embaraço nesta atuação, afinal é um momento que o jogador se expõe, de uma ou outra forma.

Luna também mencionou o problema de as sessões ocorrerem em dias distantes: houveram quatro semanas de intervalo entre as sessões, devido a conflitos de cronograma. Este distanciamento influenciou negativamente a experiência da jogadora, por não ter conseguido se aperfeiçoar no papel da personagem, o que dificultou a interpretação, porém tal dificuldade pode ser mitigada ao manter as sessões em datas próximas ou de o jogo ser na modalidade de Campanha.

Aqui retoma-se a discussão apresentada ao fim da sessão anterior, inclusive também enunciada por Luna. A prática da interpretação (ou mais além, da improvisação) permite os jogadores se desinibirem e melhorar cada vez mais suas respectivas atuações (DINGGLES, 2004; PONZIO *et al.*, 2018; ROBSON; PITT; BERTHON, 2015).

Fora as dificuldades específicas dos jogadores, o Mestre pontuou aspectos do jogo em que gostaria da opinião dos jogadores, onde o primeiro foi o Sistema de regras como um todo:

[4603] Mestre: Mas bem, é... questão de regras, que que vocês acharam? Foi fácil de entender, foi difícil, confuso ao primeiro momento--

[4605] Luna: [...] Não, foi fácil.

[4607] Luna: Bom, basicamente, era você lembrar de seu espaço, né, de quando você estava lá com o personagem, só que pra gente foi mais fácil, né, éramos os principais né, então a gente sempre estava na cena, mas acho que pra outras pessoas vai ser pouco mais difícil.

[4658] Luna: Mas nada muito complexo, assim, de entender.

[4659] Tungstênio: É.

[4660] Luna: É só-- eu acho que é mais se acostumar com essa questão de você e o personagem.

[4662] Luna: Só isso, porque de resto foi também...

[4663] Tungstênio: As regras eu achei simples também.

Acredita-se que o objetivo de criar um Sistema simplificado, para atender as propostas da pesquisa, foi atingido, de acordo com as falas dos jogadores. A intenção de se criar um Sistema simplificado em detrimento de um mais robusto é facilitar a apresentação desse tipo de jogo para novatos, além de reduzir o tempo gasto em explicar regras, que pode ser melhor aproveitado com o jogo em si.

Diversos Sistemas, como o D&D, podem assustar jogadores novatos pela vasta quantidade de material para ler: na quinta edição, publicada em 2014 e é a mais atual, existem dois livros

básicos para o jogador, seis livros básicos para o mestre, além de diversos cenários de Campanha e aventuras prontas. Ademais, tais livros são carregados de informações, como regras do Sistema, mecânicas de jogo e detalhes e história do cenário básico, onde cada livro possui uma média de duzentas ou trezentas páginas.

Rodrigues (2004) aponta também um problema (pelo menos para a época em que sua tese foi redigida, em 1999) relativo aos Sistemas, referentes à grande quantidade de regras. Mais especificamente o GURPS (*Generic and Universal Role Playing System*, segunda edição, publicado em 1994) e o AD&D (*Advanced Dungeons and Dragons*, segunda edição, publicado em 1989), no qual ela aponta a burocracia existente antes mesmo de jogar o jogo propriamente dito.

A burocracia desses Sistemas reside no aspecto matemático destes, i.e., para toda e qualquer ação que se queira fazer, existe uma rolagem e um valor para determinar o resultado, o que implica em um volume grande de planilhas e matrizes com números, o que os afetam e quando utilizá-los (RODRIGUES, 2004).

Este grande volume de dados, que o jogador precisa saber antes mesmo de poder jogar faz com que jogadores novatos se sintam intimidados, ou mesmo repelidos, por tais Sistemas, devido à complexidade destes, seja pela quantidade de material que deve ser lido ou pela matemática envolvida (RODRIGUES, 2004).

Porém, com o lançamento do Vampiro: A Máscara (REIN-HAGEN, 1994), segundo a autora, o RPG se tornou mais acessível pela diferente forma de se abordar a questão das regras, que eram muito mais simples e envolvia uma quantia menor de cálculos para se jogar.

Uma vez que Vampiro é focado na contação de histórias (ou *storytelling*, como é o jargão utilizado pelos jogadores), diferentemente do GURPS e do AD&D que focam em um realismo belicoso, o Sistema demonstrou-se mais amigável para jogadores novatos, que não precisavam consumir dezenas de páginas de regras só para começar a jogar (RODRIGUES, 2004).

Foi com essa ideia que o ARPGio foi elaborado, um Sistema simples em regras, com pouca matemática, e que não fosse intimidador para jogadores novos. Como mencionado na Seção 4.1, o presente Sistema foi embasado no próprio D&D e no *Honey Heist*, com a intenção de pegar os elementos essenciais do primeiro e ajustá-los à simplicidade do segundo.

A mecânica dos seis atributos (Força, Destreza, Constituição, Inteligência, Sabedoria e Carisma) advém do D&D, onde são o elemento mais básico da criação de um personagem e sobre

as quais são calculados todos os outros elementos do jogo, como a capacidade de carga, armadura e conhecimentos (é desnecessário a explicação de tais jargões, uma vez que não é o objetivo desta discussão).

Porém, estes cálculos são influenciados por diversos fatores dentro do próprio personagem, como suas perícias, equipamentos e classe, para citar alguns. E este escalonamento de fatores faz com que o Sistema aumente em volume e robustez.

Tirar todos esses elementos e manter apenas o essencial (o que traz uma mínima quantidade de cálculo para a criação dos personagens) simplifica o aprendizado do Sistema, por parte dos jogadores, e diminui o trabalho do mestre em elaborar Encontros (como é comum no D&D). Os jogadores deste Caso, então, mencionarem que o Sistema foi fácil de compreender indica que tal objetivo foi alcançado com sucesso.

Nesse ínterim, Luna elaborou um aspecto que achou interessante do Sistema, mas que poderia se tornar problemático:

[4611] Luna: E dos dados, achei... Uma coisa que, por exemplo, teve a hora que eu comecei a fazer graça [inaudível]--

[4614] Luna: [continuando] a Maria Eugênia, você falou pra eu jogar o dado... Reflexivo, eu acho.

[4617] Mestre: Tinha-- você tinha obtido um sucesso. Então assim, o que que aquela rolagem significava, você refletiu consigo mesma aquilo que você estava pensando, no caso qual que era a problemática, você estava pensando, "tá o Gepetto e a Maria Eugênia tinham um caso escondido do senhor Carlos", era algo que você estava pensando, só que aí, o que quer dizer essa rolagem Reflexiva, você parar e pensar em cima daquela hipótese. Aí tem duas saídas, [...] medido pelo sucesso ou falha na rolagem.

[4623] Luna: Uhum.

[4624] Mestre: O sucesso indica o que-- o seu raciocínio vai te levar pro caminho correto e uma falha indica que o seu raciocínio vai levar pra um caminho errado. Bom, naquele caso você tinha rolando um sucesso, então, a hipótese era "ah, os dois estão tendo um caso", só que você aí parou pra pensar "pera, não faz sentido, as coisas ali não casam, eles não..."

[4628] Luna: Então, por exemplo, aí eu tive um sucesso, aí você, narrador, completou [...]

[4630] Luna: [...] meu pensamento.

[4631] Mestre: Isso, se tivesse falhado--

[4633] Mestre: Eu teria completado como você teria entendido, "não, eles estão tendo um caso e tem tais coisas aqui que confirmam isso".

[4635] Luna: Isso também é difícil pro jogador, porque [...] como deu falha, ele vai saber que está errado, o que você falou, e ele vai ter que levar mesmo assim essa ideia pro personagem. Por exemplo, deu falha, aí você vai falar no que que deu falha, [...] só que eu, pessoa, ia saber que não, porque deu falha. [...]

[4640] Mestre: [...] Então, aí entra o que eu tinha falado na primeira sessão, conhecimento do jogador e conhecimento do personagem.

[4642] Luna: Então, é difícil também, você--

[4644] Luna: [...] teve que induzir a pensar errado, porque você ia saber [...]

[4646] Luna: É difícil, acho que é uma regra, pra iniciante assim, meio difícil.

[4647] Mestre: Só que, ainda assim, eu estava conversando com o <orientador> esses dias, mesmo dando o resultado errado, isso pode ser uma informação pro jogador, por exemplo, ele falha no teste e eu passo uma informação que seja errônea, só que aí cabe ali a questão de ver o que tá de errado naquilo pra tentar chegar na conclusão correta.

[4651] Luna: Sim.

[4652] Mestre: Que aí o trabalho não é apenas ali na rolagem de dados, é questão de o jogador usar a cabeça pra resolver o problema.

[4654] Luna: Ah sim.

[4656] Luna: Não ia chegar em nada, acho que é só difícil pra iniciante, né, alguns aspectos do...

[4657] Tungstênio: Uhum.

A fala da jogadora começou em seu interesse pelas rolagens (ou seja, os testes de aptidão) e como ele serviu para resolver o boato de infidelidade que a mesma havia incitado na primeira sessão.

Porém ela comparou esta situação, que não possui relevância para a conclusão desta Narrativa, com uma situação na qual um jogador precise adquirir uma informação crítica e como a falha influenciaria em sua interpretação, uma vez que o jogador possui uma informação que o personagem não possui, ou, neste caso, que o primeiro sabe que a informação do segundo é falsa.

O Mestre apontou o já discutido conhecimento do personagem versus conhecimento do jogador, mas Luna rebateu na dificuldade em manter tais conhecimentos à parte, uma vez que ela passou (e futuros jogadores passarão) pelo estágio de iniciante.

Ao pedir a opinião dos jogadores quanto a aplicabilidade do RPG como uma ferramenta didática alternativa, Luna elaborou esta dificuldade supracitada e especificou sua preocupação com o público-alvo da pesquisa:

[4677] Mestre: Que mais, e no que vocês viram aqui, vocês acham que esse jogo, essa ideia que eu bolei, vocês acham que é possível ser-- seria possível atingir o meu objetivo, usar ele como uma ferramenta pra ensinar alguma coisa?

[4680] Dexter: Uhum.

[4681] Mestre: Assim, nem falando, ah, escola pública, ensino médio, quarenta alunos, um professor, aquele mundaréu de gente. Assim, no geral, vocês acham que--

[4684] Mestre: Não essa história, especificamente, mas essa modalidade, digamos assim, de ensinar alguma coisa--

[4687] Mestre: Contando uma história, jogando junto... [...]

[4688] Dexter: Eu acho que é possível sim, tanto que teve um menino da <curso> que fez um RPG no computador [...]

[4691] Dexter: Você vai lá lendo, aí tem as teorias, tem toda uma história baseada lá, de uma caça de tesouros, aí pra você abrir um tesouro, você tem que aplicar os negócios de física lá. [...]

[4695] Luna: Eu achei [...] que vai ser difícil. Adequar ao conteúdo específico, [...] eu acho que teria que ser bem aberto o clima, seria difícil adequar, trabalhar com o primeiro com isso, teria que ser mesclado [...]?

[4698] Mestre: Então, essa história eu originalmente tinha pensado pro ensino superior.

[4699] Luna: Ah.

[4700] Mestre: Tanto que foi uma adaptação de um trabalho que fiz pra <disciplina da graduação>, que era de estudo de caso, então eu tinha elaborado quatro casos diferentes, todos (envolvendo mortes) [...], e todos eles o culpado foi algum tipo de reagente. Esse [...] caso especificamente, era o mercúrio, então, yay, vocês chegaram à conclusão certa, foi o mercúrio que estava dando os problemas.

[4706] Mestre: E considerando os aspectos teóricos que foram trabalhados nessa história, é algo muito voltado para o ensino superior.

[4708] Dexter: Ah, sim.

[4709] Luna: Mas é que eu acho difícil é o público-alvo, mesmo, [...] ver se eles ficariam interessados no material ou se essa ideia seria passada dentro da disciplina como uma avaliação ou seria algo, bem assim, só pra diversão mesmo?

[4712] Mestre: Então, aí falar a verdade, dependeria muito de como a turma reagiria. Se a turma gostasse da ideia, todas as aulas poderiam ser RPG, desde que, claro, o pessoal tiver se divertindo com aquilo, não ser "nossa, isso de novo", como se fosse obrigação.

[4715] Luna: É, então acho que o difícil--

[4717] Luna: [...] é encontrar uma turma que...

[4718] Mestre: Então, aí, qual que é o negócio disso daqui, é um jogo, uma atividade lúdica e, se aplicar uma atividade lúdica para o ensino, tem que ter aquele negócio ali do lúdico e tem que ser-- unir o útil ao agradável, não adianta nada você estar trabalhando com atividade lúdica, ela ser útil mas não ter o lado agradável, ninguém tá gostando, aí perde toda ludicidade do negócio.

[4722] Luna: É, então, eu acho que o difícil seria isso, é amarrar o público-alvo.

[4723] Mestre: Então, é por isso que eu falei, se vocês acham que seria aplicável [ênfase] independente do-- de modelo de turma.

[4727] Luna: Eu acho que depende, eu acho que é pra um público-alvo bem específico. Eu acho que tem que ser um pessoal que queira jogar e que talvez jogando a primeira vez-- talvez vai ter bastante iniciante, né, quando jogar pela primeira vez, então acho que não, [inaudível].

[4731] Luna: Porque aí se não, o pessoal [fala inaudível, mas entende-se ser sobre a inexperience de jogadores novatos com esse tipo de jogo e como eles poderiam desviar do objetivo proposto] tirar um dos tópicos, né, do objetivo.

[4732] Mestre: Então, aí que tá, o que eu vejo é que dependeria muito ali de como a turma reagiria, se a turma gostasse, poderia ser algo toda aula, agora, se não gostasse, poderia ser algo vez ou outra, ou como uma avaliação ou como uma atividade transversal-- tema transversal, não sei. Porque, como avaliação, eu vejo que ele aplica bem, porque ele é muito semelhante com estudo de caso, você tem ali todos os dados crus e você tem que estar ali remoendo aqueles dados pra chegar na conclusão.

[4737] Luna: É, seria legal, mas acho que [longa fala inaudível, mas entende-se ser sobre a necessidade de buscar metodologias que fogem do tradicional] [...].

[4739] Mestre: Qualquer coisa que já fugir do tradicional--

[4740] Luna: Tem gente que vai bem na escrita, tem gente que vai bem na apresentação...

[4742] Luna: Tem isso também, seria uma coisa que talvez alguém não faça muito [inaudível].

[4743] Mestre: Aí vem, outra coisa que você falou, ah, depende da história, aí é questão da criatividade de quem está escrevendo. Eu tenho o meu estilo de escrita então eu proponho-- a maioria das vezes as minhas histórias são policiais, ah, investigar algum crime ou alguma coisa do tipo, mas existem outros tipos de história que servem pra outros tipos de público-alvo, aí é questão de idade, pessoal do Fundamental I, Fundamental II, Médio, mestrado, doutorado... Depende aí do que você tá escrevendo.

[4749] Luna: Uhum.

Luna iniciou seu argumento com a dificuldade em adaptar conceitos específicos da Química, como é o caso da presente pesquisa, em uma Narrativa que cativa seu público-alvo, ao considerar estes como alunos do Ensino Médio,

O Mestre respondeu que tal caso fora idealizado para o Ensino Superior, além de detalhar um pouco sobre a origem do Caso, porém Luna insistiu na cativação do público-alvo e argumentou sobre a dificuldade em criar uma Narrativa que seja agradável independente de quem fosse jogar.

A preocupação de Luna é compreensível, pois existe a possibilidade de alguém não se interessar ou até mesmo não gostar da temática da Narrativa ou do jogo em si. Mas este é justamente o ponto da discussão. No caso de gêneros literários, por exemplo, existem os que gostam de romance, mas detestam suspense, da mesma forma que existe os que gostam de fantasia, mas desgostam de intrigas: tudo se resume ao gosto.

Leontiev (1978 *apud* MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015) aponta que o uso de uma atividade lúdica (não necessariamente um jogo), não significa que os alunos irão se interessar pelo conteúdo que o professor deseja trabalhar. Ele exemplifica isso com uma atividade sobre aeromodelismo, onde os jovens que dela participavam demonstravam grande entusiasmo em construir os aeromodelos, porém pouco ou nenhum interesse na teoria relacionada ao voo e não sabiam responder quando perguntados sobre tais aspectos teóricos, o que demonstra que o uso de uma atividade lúdica não implicaria necessariamente em um interesse pela aprendizagem propriamente dita.

Porém o próprio autor apresenta uma solução para tal empecilho: mudar a forma como a teoria é apresentada dentro da atividade. Apenas dizer para os jovens estudar a teoria do voo não é o suficiente para fazê-los, de fato, estudá-la, porém, por exemplo, se propor um desafio para eles com o objetivo de ver qual aeromodelo voará mais longe, fará com que busquem aprimorar seus projetos pelos meios que forem necessários, o que inclui estudar a teoria do voo para otimizar as configurações de seus construtos (LEONTIEV, 1978 *apud* MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015)

Essa narrativa de Leontiev apresenta uma parte do problema delineado por Luna, que é não gostar de uma parte da atividade – no caso da aplicação, seria a Narrativa, na qual o aspecto teórico

estaria ancorado – e forçar o objetivo inicialmente proposto na atividade só será recebido com indiferença, senão repulsa.

Eis um aspecto importante da comunicação entre os jogadores/estudantes e o mestre/facilitador do conhecimento, onde as partes podem comunicar entre si suas propostas e interesses e, em conjunto, arquitetar uma Narrativa que atenda a maioria (senão todas) dos interesses.

A própria Abordagem se principia nesta comunicação, onde tal interação permite que os estudantes opinem (e proponham) metodologias para o facilitador do conhecimento ter um melhor panorama de como trabalhar isso com seus aprendizes (ROGERS, 1961, 1970).

Dito isso, cabe então ao facilitador buscar uma forma que atenda aos interesses de ambas as partes (como o desafio de qual aeromodelo voará por mais tempo) e descartar aquelas atendem o interesse de apenas uma das partes (como apenas projetar o aeromodelo).

Em outras palavras, o facilitador do conhecimento buscará envolver o conhecimento específico com o jogo, de forma que a teoria dê o embasamento necessário para os jogadores resolverem os desafios que enfrentam e que tal envolvimento ocorrera de uma forma natural na atividade, não-artificial, como a questão de pesquisa deste trabalho propõe.

Entretanto, no caso de uma aplicação única, como esta *one-shot*, é relativamente difícil uma conversa desse tipo com jogadores iniciantes (inclusive Luna aponta isso em [4727]): esta Narrativa foi uma introdução dos jogadores a este jogo. Para uma Campanha, como seria a proposta da aplicação em uma disciplina, como o Mestre justifica, a reação e o *feedback* dos jogadores são importantes para uma continuação harmoniosa da Campanha, onde a Narrativa é elaborada conforme os interesses dos envolvidos.

Uma turma que não goste de histórias que envolvam doenças, como este Caso, ou envenenamento, como o Caso Polônio, tais Narrativas poderiam ser desagradáveis para elas, mas o diálogo entre as partes permitiria a criação de um caso que lhes fosse interessante, como, talvez, desvendar uma falcatrua ou, como no exemplo de Dexter, usar os conhecimentos de Física (ou Química) para encontrar um tesouro.

Luna também apontou outro aspecto, em [4709], referente ao uso *per se* do RPG como ferramenta didática. Da mesma forma que um leitor possui gostos e desgostos por gêneros

narrativos, também há a possibilidade de um jogador optar por um gênero lúdico (ROGERS, 2014) em detrimento de outro, i.e., pode ser que ele simplesmente não se interesse pelo RPG.

Como facilitador do conhecimento, o RPG foi o método encontrado para justamente facilitar o processo de aprendizagem, por possuir uma série de elementos que torna a escolha atrativa para o presente pesquisador. Porém, é exatamente o que foi descrito: é atrativo para o pesquisador, mas não significa que será atrativo para outra pessoa.

Para um indivíduo que deseja seguir as linhas da abordagem humanista e se tornar um facilitador do conhecimento, deve-se estar ciente que tais dificuldades podem (e irão) existir. Se uma metodologia não funcionar com um aprendiz, o seu papel como FACILITADOR é encontrar um método que seja funcional para com este aprendiz, um método que facilite o seu aprendizado (ROGERS, 1961, 1970, 1985).

No caso de uma turma não sentir atrativo pelo RPG, seu uso pode ser reduzido, como na forma de uma avaliação ou uma atividade extra, ou simplesmente descartado, caso o interesse seja nulo.

É uma situação em que pouco pode ser feito para manter a presente proposta de ferramenta didática alternativa, mas, como facilitador do conhecimento, é necessário reconhecer quando a metodologia não funciona e buscar algo que melhor atenda a demanda da aprendizagem: insistir em uma metodologia que não funciona apenas por ser mais agradável para o professor faz com que este, que busca seguir a abordagem humanista, não esteja tão distante de um professor da abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986; ROGERS, 1985).

Na intenção de buscar metodologias alternativas à tradicional, se requer um empenho em encontrar algo que ajude os alunos/jogadores/aprendizes e reconhecer a ineficácia de uma metodologia faz parte do empenho deste professor/mestre/facilitador do conhecimento (MIZUKAMI, 1986).

Enfim, para encerrar, outro ponto que o Mestre buscou uma especificação dos jogadores foi o aspecto da diversão:

[4664] Mestre: Uhum. Agora, questão do jogo em si, vocês se divertiram?

[4665] Luna: Sim.

[4666] Mestre: Achou que foi uma diversão que valeu a pena?

[4668] Dexter: Valeu.

[4669] Mestre: Falar mal dos outros, falar mal de gente quem nem existe.

[4670] Luna: Exatamente.

[4671] Tungstênio: Eu fiquei preocupado com o Carlos. Com o destino do Carlos.

[4672] Dexter: Eu estava bem encucado, eu queria falar com aquele--

[4673] Tungstênio: Ele queria (pegá-lo como culpado) [...].

[4674] Dexter: Eu só queria ter uma conversinha, gente.

Os jogadores pouco elaboraram sobre esta questão, mas resumiram sua experiência como algo positivo, experimentar por meio do lúdico a vivência de outras pessoas e situações na qual se encontram.

Tungstênio verbalizou sua preocupação com Carlos, o que indicou um engajamento do jogador na Narrativa, da mesma forma que Dexter demonstrou uma curiosidade quanto a breve interação do dono da empresa com seu personagem.

Entende-se que a diversão possui papel crucial nesta forma de aprendizagem, por remover as tecnicidades presentes em uma aula tradicional. Os jogadores possuem liberdade para manipular as informações que coletam da forma que acharem mais viável e, por meio delas, buscar um caminho para a resolução do problema: neste Caso os jogadores avançaram a Narrativa por, aparentemente, simpatia ao personagem-problema, enquanto que no Caso Polônio os jogadores avançaram a Narrativa pela indignação pelo ocorrido com Alexander.

Por conta desta característica, de diversão, Soares (2013) aponta que o uso de jogos com o objetivo de ensinar é paradoxal, devido à natureza de cada uma dessas atividades: a primeira é livre e divertida, enquanto o último é regado e técnico. Messeder Neto e Moradillo (2016) já contra argumentam e dizem não reconhecer a existência deste suposto paradoxo.

As ferramentas apresentadas em um jogo didático, i.e., os aspectos lúdico e didático, são papéis diferentes de uma mesma atividade no contexto de uma aula. Tanto professor como aluno (especialmente o professor) devem entender a função desses papéis: o jogo permitirá que o aluno se divirta durante a atividade, porém o objetivo desta é que o aluno aprenda o conteúdo que é ensinado (MESSEDER NETO; MORADILLO, 2016). “A diversão é o caminho para se chegar à aprendizagem” (ibidem, p. 365).

Cunha (2012) ainda complementa esse pensamento ao dizer que se os objetivos do emprego dos jogos não forem claros “[...] este poderá se tornar um mero instrumento de diversão e brincadeira em sala de aula, não atingindo o seu principal objetivo: a aprendizagem de conceitos” (ibidem, p. 95), o que reforça ainda mais o argumento de que o professor deve estar sempre atento ao objetivo final do uso dos jogos em suas aulas: a aprendizagem de seus alunos.

Para avançar a Narrativa, os jogadores puderam coletar provas que os direcionavam para a conclusão de seus objetivos: descobrir o que causava a enfermidade de Carlos e capturar o culpado pelo envenenamento de Alexander.

Os jogadores esgotam, enfim, suas contribuições para o *feedback* e a sessão foi encerrada.

[4751] Mestre: Bom, enfim, vocês têm mais alguma coisa que vocês queiram comentar sobre?

[4752] Luna: Eu acho que não.

5.4.3. QUADRO-RESUMO DOS RESULTADOS

Antes de encerrar os resultados, o Quadro 2 a seguir apresenta alguns dos aspectos observados durante a análise do Caso Mercúrio, que estão divididos em dois grupos principais, nomeados “Tópicos Interdisciplinares” e “Habilidades de Interação Social”, além de outros aspectos relevantes, porém sem um grupo específico:

Quadro 2 – Resumo dos aspectos observados na análise do Caso Mercúrio

Tópicos Interdisciplinares	Habilidades Sociais	Outros Aspectos Relevantes
Direito	Retórica	Alternativa para avaliação
Ecologia	Oratória	RPG como hobby de “nicho”
Geografia	Improvisação	Bullying
História	Tomada de decisão	Comunicação científica

Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim, surgiram naturalmente na Campanha tópicos interdisciplinares, como legislações ambientais e trabalhistas, além de aspectos históricos e geográficos. Também se observou durante a Campanha que os jogadores desenvolveram algumas habilidades de interação social relevantes para a Aprendizagem Centrada no Estudante, como a oratória e retórica, além da improvisação e da tomada de decisões. Outros aspectos relevantes também foram percebidos, como a possibilidade de uso do RPG como para a comunicação científica e como ferramenta avaliativa, alternativa às avaliações escritas como provas, por exemplo. Também ocorreu um episódio de bullying e o RPG pode ser usado para abordar conteúdos atitudinais pelo facilitador do conhecimento como respeito, empatia, dentre outros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os participantes da pesquisa, o Sistema de RPG aqui criado apresenta simplicidade nas regras, o que aprecia o objetivo inicialmente proposto. O grupo constituído por jogadores novatos apontou a dificuldade em interpretar seus personagens, porém tal dificuldade não é decorrente das regras, mas sim da experiência do próprio jogador com tal formato de jogo.

Quanto aos casos elaborados, ambos os grupos expressaram ter gostado da Narrativa desenvolvida em suas respectivas sessões de jogo. Os participantes do Caso Polônio inclusive mencionaram a questão do tópico específico (no caso os problemas decorrentes de uma exposição radioativa) se encontrar inserida de uma maneira natural na Narrativa, o que indica que foi possível elaborar uma história coesa, i.e., sem a necessidade de interromper o jogo para realizar uma exposição teórica do conteúdo.

Quanto a análise do Caso Mercúrio, foi possível inferir que os jogadores (reitera-se que também são professores e pesquisadores na área do Ensino) apreciaram a proposta de se utilizar o RPG com fins didáticos, entretanto existem algumas ressalvas quanto o seu uso. A primeira delas é a dificuldade em interpretar os personagens: entende-se que tal dificuldade advém da inexperiência de tais jogadores para com o jogo e, como discutido nos resultados, tal dificuldade é sanada com a experiência, i.e., conforme participam de mais sessões de RPG. A segunda ressalva é a resistência que pode ser encontrada para o uso do RPG. Tal resistência pode ser devida a falta de envolvimento com o jogo ou que a proposta em si não seja interessante: quanto a isso, nada pode ser feito, uma vez que tal proposta, segundo Rogers, pode ser interessante para o pesquisador, porém isso não implica que será interessante para qualquer outro indivíduo.

Ademais, os jogadores apontaram que outro motivo para tal resistência pode ser a já citada dificuldade na interpretação, onde os alunos, ou mesmo o professor, podem não se sentir confortáveis em se expor da maneira que o RPG se propõe. Quanto a isso, em exercício da nossa humanidade, cabe-nos compreender os gostos de tais indivíduos e não os forçar a participar de uma atividade que não seja prazerosa para eles.

Apesar desta consideração por parte dos jogadores, foi perceptível que eles se divertiram, mesmo com as dificuldades apontadas pelos mesmos: as mecânicas inusitadas utilizadas pelo RPG, como é o caso da interpretação, a expressão de surpresa, de estranhamento, um pouco de

dificuldade frente a tal tipo de exposição, porém ao fim da sessão todos demonstraram contentamento com a experiência.

Assim, com exceção de tais ressalvas, os jogadores demonstraram interesse na proposta e nas suas possibilidades. Ademais, durante a análise das sessões foi observada a ocorrência de aspectos de interdisciplinaridade e de habilidades de interações sociais, algumas inclusive não ponderadas durante a concepção inicial da pesquisa.

Na questão da ocorrência de interdisciplinaridade, retoma-se o pontuado pelos jogadores do Caso Mercúrio, onde os tópicos foram inseridos de forma natural na Narrativa: enquanto os jogadores investigavam o ambiente de trabalho de Carlos, foi mencionado sobre os direitos e deveres de empregadores e empregados, o que permitiu uma discussão, mesmo que breve, sobre a legislação vigente referente a este caso. Além disso, os jogadores se atentaram a questão do descarte inadequado de resíduos tóxicos, o que permite trazer uma discussão sobre ecologia à Narrativa.

Quanto às habilidades sociais, era esperado que surgissem momentos em que os jogadores deveriam argumentar com os personagens, sejam eles PCs ou NPCs, e tomar decisões, referentes ao avanço da Narrativa rumo à descoberta da enfermidade de Carlos.

Entretanto, outros aspectos foram notados, como a presença (ou especificamente a ausência) da comunicação científica, tanto na Narrativa, na forma da ignorância de Carlos em enviar suas roupas contaminadas com mercúrio para uma lavanderia comum, como na formação inicial de ambos jogadores e pesquisador, necessária para traduzir o conhecimento acadêmico para a população sem educação formal.

Outro aspecto notado foi o surgimento do bullying, mesmo que sua ocorrência fosse despropositada: alguns jogadores começaram a fazer piadas em detrimento de outro, o que ocasionou em seu desconforto. Entretanto, tal situação foi resolvida dentro do jogo, através da própria Narrativa e mecânicas do jogo, o que favoreceu o comedimento das piadas e, como mencionado por um dos jogadores, uma forma interessante de se resolver tal situação.

Em uma revisão em algumas bases de dados, notou-se a ausência de publicações referentes ao uso do RPG como meio de mitigar a problemática do bullying, apesar de se abundarem pesquisas sobre a ocorrência de bullying no meio de tais jogos: tal fato apresenta uma possibilidade interessante de futura pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AASETH, J.; CRISPONI, G.; ANDERSON, O. **Chelation Therapy in the Treatment of Metal Intoxication**. Cambridge: Academic Press, 2016.
- ARENDT, H. **The Human Condition**. Chicago: University of Chicago, 1958.
- ATTACK on the Duergar Camp. Produção de Geek & Sundry. Los Angeles, Geek & Sundry, 2015. 1 vídeo (282 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kGxiZNbjwGI&t=03h030m045s>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AVEDON, E. M.; SUTTON-SMITH, B. **The Study of Games**. New York: John Wiley & Sons, 1981.
- BAILEY, R. **A. S. Neill**. London: Bloomsbury, 2013.
- BAL, M. **Narratology**: introduction to the theory of narrative. Toronto: University of Toronto Press, 2017.
- BBC News. Russia expels four embassy staff. **BBC News**, 19 julho 2007. Disponível em: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/6906481.stm. Acesso em: 30 mai. 2019.
- BBC News. Summerhill on Trial. **BBC News**, 20 março 2000. Disponível em: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/683649.stm. Acesso em: 01 ago. 2019.
- BECK, J. S. **Terapia Cognitivo-Comportamental**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BENEDETTI FILHO, E. *et al.* Palavras Cruzadas Como Recurso Didático no Uso de Teoria Atômica. **Química Nova na Escola**, v. 31, p. 88-95, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.
- BRASIL. [Consolidação das Leis do Trabalho, 1943]. **Lei nº 6.514, de 22 de dezembro de 1977**. Brasília, DF: Presidência da República, [1977]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6514-22-dezembro-1977-366528-norma-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)]. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, [2012]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-002-2012-01-30.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. [Normas Regulamentadoras (1978)]. **Portaria SIT nº 84, de 04 de março de 2009**. Brasília, DF: Secretaria de Inspeção do Trabalho, [2009]. Disponível em: https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/SST_NR/NR-01.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. [Normas Regulamentadoras (1978)]. **Portaria MTb nº 1.031, de 06 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, [2018a]. Disponível em: https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/SST_NR/NR-07.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. [Normas Regulamentadoras (1978)]. **Portaria MTb nº 1.084, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, [2018b]. Disponível em: https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/Arquivos_SST/SST_NR/NR-15-atualizada-2019.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (2014)]. **Lei nº 13.005/2014**. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. [Regulamento da Previdência Social, 1999]. **Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999**. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRITANNICA, E. New Humanism. In: **Encyclopædia Britannica**. Disponível em: <https://www.britannica.com/art/New-Humanism>. Acesso em 04 jul. 2020.

BRUNER, J. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

BUCKELL, M., *et al.* Chronic Mercury Poisoning. **British Journal of Industrial Medicine**, v. 3, p. 55-63. Abril 1946.

CAILLOIS, R. **Man, play, and games**. New York: The Free Press, 1961.

CAMPBELL, M. K.; FARRELL, S. O. **Biochemistry**. 7th edition. Belmont: Cengage, 2012.

CASSARO, M. *et al.* **Tormenta RPG**: Edição Revisada. Porto Alegre: Jambô, 2013.

CAVALCANTI, E. L. D. *et al.* O RPG (Role-playing Game) como Estratégia Avaliativa Utilizando a Química Forense. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 35, n. extra, p. 1759-1763, 2017.

CAVALCANTI, E. L. D. *et al.* Perfil Químico: debatendo ludicamente o conhecimento científico em nível superior de ensino. **Revista Eletrônica de Investigación em Educación en Ciencias**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2012

CAVALCANTI, E. L. D.; SOARES, M. H. F. B. O uso de jogos de roles (roleplaying game) como estratégia de discussão e avaliação do conhecimento químico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 1, p. 255-282, 2009.

CHUNG, T. Table-top Role Playing Game and Creativity. **Thinking Skills and Creativity**, v. 8, p. 56-71, 2013.

CLAPHAM, E. D.; CICCOMASCOLO, L. E.; CLAPHAM, A. J. Empowering Girls with Chemistry, Exercise and Physical Activity. **Strategies: a journal for physical and sport educators**, v. 28, n. 4, p. 40-46, 2015.

CLELAND, D. *et al.* Simulating the Dynamics of Subsistence Fishing Communities: REEFGAME as a learning and data gathering computer assisted role-play game. **Simulation & Gaming**, v. 43, n. 1, p. 102- 117, 2010.

COSTA, A. C. C. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000. In: CAXIAS, Secretaria Municipal de Educação de Duque de. **Protagonismo Juvenil**: o que é e como praticá-lo. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2020. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%c3%a7%c3%a3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

CRAWFORD, C. **The Art of Computer Game Design**. Vancouver: Washington State University Vancouver, 1982.

CRAWFORD, G. *et al.* More Than a Game: sports-themed video games & player narratives. **Sociology of Sport Journal**, v. 26, n. 1, p. 50-66, 2009.

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

DELORS, J. *et al.* **Educação: Um Tesouro a Descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIGGLES, D. **Improv for Actors**. New York: Allworth Press, 2004.

EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. **A Systematic Theory of Argumentation**: the pragma-dialectical approach. Cambridge: Cambridge Press, 2004.

ENDICOTT, K. The trembling edge of science. **Dartmouth Alumni Magazine**, v. 4, 1998.

FARIA, M. A. M. Mercurialismo metálico crônico ocupacional. **Rev. Saúde Pública**, v. 37, n. 1, p. 116-127, 2003.

FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R.; OLIVEIRA, R. C. Ensino Experimental de Química: uma abordagem investigativa contextualizada. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 2, 2010.

FESHBACH, S.; SINGER, R. D. **Television and Agression**; an experimental field study. San Francisco: Jossey-Bass, 1971.

FOCETOLA, P. B. M. *et al.* Os Jogos Educacionais de Cartas como Estratégia de Ensino em Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 248-255, 2012.

FRASCA, G. Ludology meets Narratology: similitude and differences between (video)games and narrative. **Parnasso**, vol. 3. 1999.

FRASCA, G. **Play the Message**: play, game and videogame rhetoric. Copenhagen: IT University of Copenhagen, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUJII, R. S. **Um Estudo sobre a Argumentação no RPG nas Aulas de Biologia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2010.

GARDNER, H. **Frames of Mind**: the theory of multiple intelligences. Hachette: Basic Books, 2011.

GIUSTINIANI, V. R. Homo, Humanus, and the Meanings of ‘Humanism’. **Journal of the History of Ideas**, v. 46, n. 2, p. 167-195, 1985.

GOMES, H. F. Protagonismo Sócio-Informacional na Saúde Coletiva. **Informação em Pauta**, v. 3, n. especial, p. 47-61, 2018.

GODÓI, T. A. F.; OLIVEIRA, H. P. M.; CODOGNOTO, L. Tabela Periódica: um super trunfo para alunos do ensino fundamental e médio. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 1, p. 22-25, 2010.

GOUVÊA, L. G.; SUART, R. C. Análise das Interações Dialógicas e Habilidades Cognitivas desenvolvidas durante a aplicação de um jogo didático no ensino de química. **Ciências & Cognição**, v. 19, n. 1, p. 27-46, 2014.

GRINIAS, J. P. Making a Game Out of It: using web-based competitive quizzes for quantitative analysis content review. **Journal of Chemical Education**, vol. 94, n. 9, p. 1363-1366, 2017.

GUI, R. T. Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa Aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: organizações e trabalho**, v. 3, n. 1, p. 135-160, 2003.

HAMMER, J; LANKSHEAR, C. Agency and Authority in Role-Playing “Texts”. In: KNOBEL, M. **A New Literacies Sampler**. New literacies and digital epistemologies. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

HOWITT, G. **Honey Heist**, 2017. Disponível em: <https://www.docdroid.net/KJzmn5k/honey-heist-by-grant-howitt.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Boston: The Beacon Press, 1950.

JARZABSKI, J; HENSLEY, B.J. **A Friend in Need**. Playground Adventures, 2015.

JAPÃO. Outbreak of Minamata Disease, In: **Minamata Disease: the history and measures**. Tokyo: Ministry of the Environment, Government of Japan, 2002. Disponível em: <http://www.env.go.jp/en/chemi/hs/minamata2002/ch2.html>. Acesso em: 22 abr. 2020.

JOAG, S. D. An Effective Method of Introducing the Periodic Table as a Crossword Puzzle at the High School Level. **Journal of Chemical Education**, v. 91, n. 6, p. 864-867, 2014.

JUUL, J. **A Clash Between Game and Narrative**. Copenhagen: Institute of Nordic Language and Literature, 1999.

JUUL, J. The Game, The Player, The World: looking for a heart of gameness. In: **Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings**. Utrecht: Utrecht University, 2003.

KAVAK, N. ChemPoker. **Journal of Chemical Society**, v. 89, p. 522-523, 2012.

KELLEY, D. **The Art of Reasoning**. New York: W. W. Norton & Company, 1988.

KIND, L. Notas para o Trabalho com a Técnica de Grupos Focais. **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.

KENSON, S. **Mutantes & Malfeitores**. Porto Alegre: Jambô, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAFT, C. **Critical Role's Travis Willingham**: I'm Gonna Rearrange Your Fa-Ooh Shiny! 08 outubro 2015. Disponível em: <https://geekandsundry.com/critical-roles-travis-willingham-im-gonna-rearrange-your-fa-ooh-shiny>. Acesso em: 15 jul.2020.

KÜLL, E. A.; OLIVEIRA, L.A.A.; SILVA, M. S. RPG Pedagógico: “o uso do lúdico no ensino de ciências”. Encontro Nacional de Ensino de Química, 15., 2010, Brasília. **Resumos...** Brasília: UnB, 2010, p. 1-11.

LACERDA, P. L.; SILVA, A. C. R.; PORTO, M. G. C. “Dominoando a Química”: elaboração e aplicação de um jogo como recurso didático para o ensino de química. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas...** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013, p. 1-8.

LAY, A.; OSMAN, K. Developing 21st Century Chemistry Learning through Designing Digital Games. **Journal of Education in Science**, v. 1, n. 1, p. 81-92, 2018.

LERMAN, Z. M. Chemistry: an inspiration for theatre and dance. **Chemical Education International**, v. 6, n. 1, 2005.

LERMAN, Z. M. Chemistry Without Tears: Teaching Chemistry Through Music, Drama, Art and Sports. In: Science Learning in the Informal Setting Symposium Proceedings, 1988, Chicago. **Resumos...** Chicago: The Chicago Academy of Sciences, 1988, p. 1.

LERMAN, Z. M. Using the Arts to Make Chemistry Accessible to Everybody. **Journal of Chemical Education**, v. 80, n. 11, p. 1234-1242, 2003.

LOPE, R. P.; MEDINA-MEDINA, N. A comprehensive taxonomy for serious games. **Journal of Educational Computing Research**, v. 55, n. 5, p. 629-672, 2017.

LU, F.; CHANG, B. Role-Play Game-Enhanced English for a Specific-Purpose Vocabulary-Acquisition Framework. **Educational Technology & Society**, v. 19, n. 2, p. 367-377, 2016.

LUMIAR. **F.A.Q.**, 2020a. Disponível em: <https://lumiar.co/faq>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LUMIAR. **Metodologia Lumiar**, 2020b. Disponível em: <https://lumiar.co/metodologia>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARIANO, D. J. K.; ALVES, C. M. A. The Application of Role-Playing Games and Agent-based Modelling to the Collaborative Water Management in Peri-urban Communities. **Revista Brasileira de Recursos Hídricos**, v. 25, n. 25, 2020.

MARINI, E.; ARAUJO, M. A. Criador da escola Lumiar explica seu projeto pedagógico e critica modelo PBL. **Revista Educação**, 09 janeiro 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/01/09/lumiar-entrevista/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

- MARISCAL-FRANCO, A.J.; IGLESIAS-CANO, M. J. Soletando o Br-As-I-L com símbolos químicos. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 1, 2009.
- MARTÍ-CENTELLES, V.; RUBIO-MAGNIETO, J. ChemMend: A Card Game to Introduce and Explore the Periodic Table while Engaging Students' Interest. **Journal of Chemical Education**, v. 91, n. 6, p. 868-871, 2014.
- MASLOW, A. H. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review**, v. 50, n. 4, p. 370, 1943.
- MASLOW, A. H. **Toward a Psychology of Being**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1982.
- MCLAFFERTY, I. Focus group interview as a data collecting strategy. **Journal of Advanced Nursing**, New Jersey, v. 48, n. 2, p. 187-194. 2004.
- MEARLS, M.; CRAWFORD, J. **Dungeons & Dragons Dungeon Master's Guide**. Renton: Wizards of the Coast, 2014a.
- MEARLS, M.; CRAWFORD, J. **Dungeons & Dragons Player's Handbook**. Renton: Wizards of the Coast, 2014b.
- MEARLS, M.; CRAWFORD, J. **Dungeons & Dragons Xanathar's Guide to Everything**. Renton: Wizards of the Coast, 2017.
- MENDONÇA, N. J. A. **A Humanização na Pedagogia de Paulo Freire**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2006.
- MESSEDER NETO, H. S. M.; MORADILLO, E. F. O Lúdico no Ensino de Química: Considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Química Nova na Escola**, v. 38, n. 4, p. 360-368, 2016.
- MESSEDER NETO, H. S. M.; PINHEIRO, B. C. S.; ROQUE, N. F. Improvisações Teatrais no Ensino de Química: interface entre teatro e ciência na sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p. 100-106, 2013.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORGAN, D. L. Focus groups. **Annual Review of Sociology**, California, v. 22, p. 129-152. 1996.
- MORRIS, T. A. Go Chemistry: a card game to help students learn chemical formulas. **Journal of Chemical Education**, v. 88, n. 10, p. 1397-1399, 2011.
- MOSAICO Digital. Produção de Escola Lumiar, 2019. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R4SHG1tRfMw>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MYERSON, R. B. **Game Theory**: analysis of conflict. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

NASCIMENTO, A. M. Curso de Direito do Trabalho: história e teoria geral do direito do trabalho. **Relações Individuais e Coletivas do Trabalho**, v. 20. São Paulo: Saraiva, 2011.

NEILL, A. S. **Liberdade sem Medo**: Summerhill. São Paulo: Ibrasa, 1979.

NEILL, A. S. Summerhill Policy Statements. **Summerhill**, Suffolk, 2019. Disponível em: <http://www.summerhillschool.co.uk/summerhill-policy-statement.php>. Acesso em: 01 ago. 2019.

NEUMANN, J. Zur Theorie der Gesellschaftsspiele. **Mathematische Annalen**, v. 100, n. 1, p. 295-320, 1928.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NEWHEISER, M. Playing Fair: A Look at Competition in Gaming. **Strange Horizons**, v. 1, 2009.

NIC, M. *et al.* **IUPAC Compendium of Chemical Terminology**: the Gold Book. International Union of Pure and Applied Chemistry, 1997.

NIERENBERG, D. W. *et al.* Delayed cerebellar disease and death after accidental exposure to dimethylmercury. **New England Journal of Medicine**, v. 338, n. 23, p. 1672-1676, 1998.

ÕIWA, K.; OGATA, M. **Rowing the Eternal Sea**: The Story of a Minamata Fisherman. Lanham: Rowman & Littlefield, 2001.

OLIVEIRA, A. S.; SOARES, M. H. F. B. Júri Químico: Uma atividade Lúdica para discutir conceitos químicos. **Química Nova na Escola**, v. 21, p.18-24, 2005.

OLIVEIRA, J. J. S. *et al.* Criação do Jogo “Um Passeio na Indústria de Laticínios” Visando Promover a Educação Ambiental no Curso Técnico de Alimentos. **Química Nova na Escola**, v. 39, n. 2, p. 142-152, 2017.

OLIVEIRA, R. C.; PIERSON, A. H. C.; ZUIN, V. G. O Uso do Role Playing Game (RPG) como Estratégia de Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Química. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009, p. 1-11.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Lingua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005.

OWEN, R. **The Litvinenko Inquiry**: report into the death of Alexander Litvinenko. London: Stationery Office, 2016.

ØSTERSKOV EFTERSKOLE. **Østerskov in English**, Hobro, 2019. Disponível em: <<https://osterskov.dk/in-english>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

PAOLIERI, M. Ferdinand Münz: EDTA and 40 years of inventions. **Bulletin for the History of Chemistry**, v. 42, n. 2, p. 133-140, 2017.

PAULA, T. *et al.* Proposta Educativa Utilizando o Jogo RPG Makes: estratégia de conscientização e de aprendizagem da química ambiental. **HOLOS**, v. 31, n. 8, p. 98-112, 2015.

PÊCHEUX, M. *et al.* **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997.

PERROTTI, E. Sobre Informação e Protagonismo Cultural. In: GOMES, H. F.; NOVO, H. F. **Informação e Protagonismo Social**. Salvador: EDUFBA, 2017.

PETERSEN, S. **Call of Cthulhu Keeper Rulebook**: Horror Roleplaying in the Worlds of HP Lovecraft. Ann Arbor: Chaosium, 2016.

PETERSON, M. Learner Interaction in a Massively Multiplayer Online Role Playing Game (MMORPG): a sociocultural discourse analysis. **ReCALL: the journal of the European association for computer assisted language learning**, v. 24, n. 3, p. 361-380, 2012.

PIAGET, Jean. **Play, Dreams and Imitation in Childhood**. Norton, 1962.

PICCININNI, V. *et al.* **Manual de Formação Pessoal para os Membros do Movimento Humanista**. Centro de Estudos Ponta de Vacas, 2009. Disponível em: http://www.movimentohumanista.org/images/stories/livros/manual_formacao_2009_portugues.doc. Acesso em: 04 jul. 2020.

PONZIO, N. M. *et al.* Learning Science Communication Skills Using Improvisation, Video Recordings, and Practice, Practice, Practice. **Journal of Microbiology, Biology Education**, v. 19, n. 1, 2018.

PROCHASKA, J. O.; NORCROSS, J. C. **Systems of Psychotherapy**: A Transtheoretical Analysis. Thomson/Brooks/Cole, 2007.

RAGA, S. **Karen Wetterhahn, the Chemist Whose Poisoning Death Changed Safety Standards**. 2017. Disponível em: <http://mentalfloss.com/article/501147/retrobituaries-karen-wetterhahn-chemist-whose-poisoning-death-changed-safety>. Acesso em: 15 mar. 2019.

REIN-HAGEN, M. **Vampiro**: A Máscara. São Paulo: Devir, 1994.

RASMUSEN, E. **Games and Information**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2006.

READHEAD, Z. Special Educational Needs Policy. **Summerhill**, 2019a. Disponível em: <http://www.summerhillschool.co.uk/downloads/SEN%20Policy.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

READHEAD, Z. Teaching at Summerhill. **Summerhill**, 2019b. Disponível em: <http://www.summerhillschool.co.uk/teaching-summerhill.php>. Acesso em: 01 ago. 2019.

ROBSON, K.; PITT, L.; BERTHON, B. R. “Yes, and...”: What improv theater can teach service firms. **Business Horizons**, v. 58, n. 4, p. 357-362, 2015.

RODRIGUES, S. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

ROGERS, C. R. **Client-Centered Therapy**: Its Current Practice, Implications and Theory. Londres: Constable, 1951.

ROGERS, C. R. **Counseling and Psychotherapy**. Boston: Houghton Mifflin, 1942.

ROGERS, C. R. **Freedom to learn**. Columbus: Charles Merrill, 1970.

ROGERS, C. R., **Liberdade de Aprender em Nossa Década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGERS, C. R. **On Becoming a Person**. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

ROGERS, S. **Level Up!**: a guide to great video game design. 2. ed. New York: Wiley, 2014.

ROMANO, C. G. *et al.* Perfil Químico: um jogo para o ensino da tabela periódica. **Revista Virtual de Química**, v. 9, n. 3, p. 1235-1244, 2017.

ROSTEJNSKA, M.; KLIMOVA, H. Biochemistry Games: az-quis and jeopardy. **Journal of Chemical Education**, v. 88, n. 4, p. 432-433, 2011.

RUSSEL, N. **FU**: Freeform/Universal RPG. DriveThruRPG, 2010. Disponível em: <http://freeformuniversal.com/>. Acesso em: 09 jul. 2020.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of Play**: game design fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2003.

SANTANA, E. M. Bingo químico: uma atividade lúdica envolvendo símbolos e nomes dos elementos. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2008. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008, p. 1-7.

SANTOS, A. F. *et al.* Jogo da Velha como Proposta Lúdica no Ensino de Conteúdos Químicos e Avaliação de Alunos do Ensino Médio. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 14., 2008, Curitiba. **Resumos...** Curitiba: UFPR, 2008, p.1.

SANTOS, H. F. S.; GOMES, J. J. O Protagonismo Juvenil como Processo Educativo e Direito Humano Positivado no Ordenamento Jurídico Brasileiro. **Revistas de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 17, n; 2, p. 465-492, 2016.

SANTOS, A. P. B.; NICHEL, R. C. Vamos Jogar uma SueQuímica? **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 3, p. 179-183, 2009.

SÃO PAULO. **Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina**: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2012

SÃO PAULO. Jogo de RPG auxilia na prevenção ao bullying em escolas estaduais. **Portal do Governo de São Paulo**, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/jogo-de-rpg-auxilia-na-prevencao-ao-bullying-em-escolas-estaduais/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SATURNINO, J. C. S. F.; LUDOVICO, I.; SANTOS, L. J. Pôker dos Elementos dos Blocos s e p. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 3, p. 174-181, 2013.

SEVCIK, R. S.; MCGINTY, R. L.; SCHULTZ, L. D. Periodic Table Target: a game that introduces the biological significance of chemical element periodicity. **Journal of Chemical Education**, v. 85, n. 4, p. 516-517, 2008.

SILVA, B. S.; CORDEIRO, M. R.; KIILL, K. B. Jogo Didático Investigativo: uma ferramenta para o ensino de química inorgânica. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 1, p. 27-34, 2015.

SILVA, C. M *et al.* Jogo da Velha no Ensino de Química como Estratégia Didática: aplicação e avaliação. In: Simpósio Nordeste de Química, 1., 2015, Natal. **Anais...** Natal: Associação Brasileira de Química, 2015, p. 1.

SOARES, M. H. F. B. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química**. Kelps: Goiânia, 2013.

SOARES, M. H. F. B. **O Lúdico em Química**: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004.

SOARES, M. H. F. B.; CAVALHEIRO, E. T. G. O ludo como um jogo para discutir conceitos em termoquímica. **Química Nova na Escola**, n. 23, p. 27-31, 2006.

SOUZA, R. M. **O Discurso do Protagonismo Juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2006.

STAMATO, M. I. C. **Protagonismo Juvenil**: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo, 2008.

SUITS, B. **The Grasshopper**. Toronto: University of Toronto, 1978.

TAYLOR, T. L. Power Gamers Just Want to Have Fun? In: **Level Up**: Digital Games Research Conference Proceedings. Utrecht: Utrecht University, 2003.

TED Global 2014: Ricardo Semler: How to run a company with (almost) no rules. Produção de TED Global, 2014. 1 vídeo (21 min). Disponível em: https://www.ted.com/talks/ricardo_semler_how_to_run_a_company_with_almost_no_rules. Acesso em: 20 jul. 2020.

THE FEAST. Produção de Geek & Sundry. Los Angeles, Geek & Sundry, 2015. 1 vídeo (236 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kre27f30IVs>. Acesso em: 22 jul. 2019.

TRÉBUIL, G.; PAGE, C.; GARCIA, C. Présentation du Jeu de Rôles WaDiGa & de Son Modele Conceptuel Sous-jacent. **Centre de Coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le Développement**, p. 8, 2017.

UNITED KINGDOM. [The Litvinenko Inquiry (2016)]. **The Inquest**. London, UKI: The National Archives, [2016]. Disponível em: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160613090359/https://www.litvinenkoinquiry.org/the-inquest>. Acesso em: 12 fev. 2019.

UNIVERSALES, M. R. **Silo** (Obras completas, volumen I). Buenos Aires: Editorial Plaza y Valdés, 2005.

WATCHARASUKARN, M. *et al.* Researching Travel Behavior and Adaptability: using a virtual reality role-playing game. **Simulation & Gaming**, v. 42, n. 1, p. 100-117, 2011.

WILLINGHAM, D. T. Reframing the Mind. **Education Next**, v. 4, n. 3, p. 19-24, 2004.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. 2. ed. Malden: Blackwell, 1999.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Massangana, 2010.

APÊNDICE A – ARPGio Fastplay

O documento a seguir é o sistema desenvolvido para as propostas deste trabalho.

ARPGio Fastplay

Adaptabilidade Role-Playing Game, por Gustavo Yoshimura

Introdução

O RPG, do inglês *role-playing game* ou jogo de interpretação, é um jogo de, bem, interpretação.

Você cria um personagem e o controla por meio da interpretação, como em uma peça de teatro, onde você é o ator fazendo o papel de um personagem. Neste caso, você é o Jogador e você controla um Personagem do Jogador (PJ), um dos protagonistas da história.

Você também pode ser o Narrador, um jogador que tem o papel específico de criar as bases de uma história que será contada. A desvantagem é que você não possui um PJ, apenas personagens secundários, mas sua vantagem é fazer o que quiser com as ações dos PJs.

Esta história que será contada recebe o nome de Narrativa, onde Narrador e Jogadores constroem juntos esta história, seus entremeios e conclusões exóticas.

Toda vez que o Narrador e os Jogadores se encontram para jogar, nós temos uma Sessão de RPG, onde nesta Sessão, o Narrador propõe diversos Encontros para os Jogadores.

Esses Encontros envolvem problemas, enigmas ou situações de combate em que os Jogadores devem resolver, seja pela interpretação ou pela rolagem dos dados.

O conjunto de Sessões faz uma Campanha, que é não apenas a história que foi contada, mas todas as experiências vividas, risos e lágrimas compartilhados e toda a diversão trazida por estar jogando entre amigos.

Sistema

Por ser um jogo, algumas regras são necessárias para manter um certo nível de ordem e organização dentro da Sessão. Por exemplo, se o grupo dos personagens se depararem com uma porta fechada e o que buscam se encontra do outro lado desta, existem algumas alternativas: podem tentar arrombar essa porta na força bruta ou na ladinagem.

Testes

Se optarem por força bruta, o Narrador pode pedir por um teste de Força, para ver se possuem a força física necessária para quebrar o material da porta. Por outro lado, se optarem pela ladinagem, um teste de Destreza é necessário para manusear corretamente o mecanismo da fechadura e destrancar a porta, ou, se o mecanismo for muito complexo, o teste pode ser também de Inteligência.

Esses testes servem para verificar se o personagem obteve um sucesso, ou uma falha, em um determinado objetivo imediato, como abrir a tal porta. Diferentes tipos de Rolagens podem ser utilizados para realizar estes testes.

Rolagens

O preferível para esse sistema é o uso de d6, ou dados de seis lados. Para qualquer teste, o Narrador irá pedir para que o jogador role um d6 para determinado Atributo. Se o resultado do dado for menor que o valor de Atributo do personagem, este obteve um sucesso. Caso contrário, o personagem falhou em seu objetivo.

Se o uso de d6 não for interessante, outros métodos podem ser aplicados:

- Pedra-papel-tesoura: a realização de testes dessa forma livra a mesa do uso de dados e agiliza um pouco a realização dos testes. Se o Narrador pedir um teste para um jogador, este

jogador e o Narrador jogam, ou se o Personagem de um jogador estiver interagindo com outro personagem, os jogadores que controlam estes personagens jogam entre si. Quem ganhar no pedra-papel-tesoura é quem obtém sucesso no teste, implicando na falha da outra parte. Em caso de empate, quem possuir o maior valor de atributo ganha.

- d20: os dados de vinte lados também podem ser usados se essa for a preferência e permite a implementação de uma mecânica que o d6 normalmente não permite: os críticos. Neste caso, 20 representa um sucesso crítico e 1 representa uma falha crítica. Os demais valores, para meios de comparação com os Atributos, devem ser divididos por 3 e arredondados para o inteiro mais próximo. Assim, um 15 no d20 equivale a um 3 no d6, um 7 no d20 equivale a um 2 no d6 e um 11 no d20 equivale a um 4 no d6.

- Cartas de baralho: um baralho comum possui cinquenta e duas cartas, sendo treze números (A, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, J, Q e K) para quatro naipes (Paus, Copas, Espadas e Ouros), onde dois naipes são pretos (Paus e Espadas) e dois vermelhos (Copas e Ouros). As cartas com letras possuem um valor numérico igual a sua posição na sequência (A=1, J=11, Q=12 e K=13). Em um teste usando um baralho, o jogador escolhe uma carta aleatória, divide o valor de face por dois, arredonda para cima e então compara com o devido Atributo. Assim, um 3 equivale a um 2 no d6, um 8 equivale a um 4 no d6 e um J equivale a um 6 no d6. Um caso especial é o K, que vale como um sucesso crítico quando o naipe for preto ou como uma falha crítica com naipe vermelho.

Outros métodos podem ser aplicados, dependendo unicamente da disponibilidade de materiais para uso ou a necessidade da mesa, mas uma coisa é absolutamente necessária durante a escolha de um método de rolagem: todos os jogadores devem utilizar o mesmo tipo de rolagem, afinal, não faz muito sentido um jogador rolar um d20 contra outro que use pedra-papel-tesoura.

Atributos

Os Atributos são uma peça fundamental para uma Sessão de jogo. São esses valores que determinam a facilidade com que um Personagem irá obter sucesso ou falha em uma tarefa e é contra esses valores que as Rolagens são realizadas.

Os valores de Atributo medem as capacidades físicas e mentais de uma pessoa.

Os Atributos são seis: Constituição, Força, Destreza, Sabedoria, Carisma e Inteligência. Os três primeiros representam são Atributos Físicos e os três últimos são Atributos Mentais.

Força (FOR) é a capacidade muscular do indivíduo, definindo o quanto ele pode carregar de peso ou o dano que seu soco causa. Bem como sua capacidade de esmagar um tomate.

Destreza (DES) representa seu tempo de resposta, quão ágil ele é para desviar de objetos vindo em sua direção e sua capacidade de realizar tarefas que requeiram precisão. Arremessar tomates, por exemplo.

Constituição (CON) demonstra sua resiliência, o quanto consegue correr sem cansar ou mergulhar sem perder o fôlego. Ou comer um tomate estragado e não passar mal.

Inteligência (INT) abrange sua capacidade de raciocínio, memorizar textos e lembrar de informações relevantes. Como saber que tomates são frutas.

Sabedoria (SAB) qualifica como é sua interação com o mundo, a capacidade de perceber detalhes e ter intuição para compreender as pessoas. E saber que não se faz uma salada de frutas usando tomates.

Carisma (CAR) determina seu charme e a forma como você lida com pessoas, saber como contar uma piada, cantar uma música, ou falar o que elas “queiram” ouvir. Tipo como elas *precisam* desta salada de frutas feita com tomates.

Cada personagem recebe dezoito pontos para serem distribuídos entre os seis Atributos. A única regra aqui é que nenhum Atributo pode ter valor maior que cinco ou menor que um.

Alternativamente, pode-se optar por utilizar os valores padrão: 1, 2, 3, 3, 4, 5. Tais valores auxiliam o Mestre a criar vários personagens rapidamente, mas também pode ser utilizado pelos Jogadores, que podem ficar confusos quanto a melhor forma de distribuir tais valores.

Ocupações

Todo mundo faz algo da vida, seja um emprego ou algum outro tipo de ocupação. Algumas pessoas se dedicam a apenas uma ocupação durante toda a vida, enquanto que algumas optam por

ter diversas. Quanto mais experiente uma pessoa é em sua Ocupação, ela consegue lidar de forma mais fácil com seus problemas e dificuldades.

Uma Ocupação normalmente se enquadra em um ou mais dos seis Atributos, de acordo com o tipo de habilidade necessária para desempenhar o mínimo necessário de maestria.

Um químico, por exemplo, necessita de INT para entender os processos químicos que acontecem em uma reação, SAB para encontrar e corrigir possíveis falhas que podem acontecer durante este processo e DES para manipular os equipamentos e materiais sem que haja nenhum tipo de risco para si e para os outros.

Dependendo de qual enfoque o Personagem dá para sua Ocupação, ele se torna melhor no uso de um determinado Atributo em detrimento dos demais. Ainda no caso do químico, um que trabalhe bastante no laboratório, como um técnico, pode ter um foco maior em DES, enquanto que um engenheiro que deve sempre estar atento nas etapas de uma linha de produção terá foco em SAB, ou mesmo um professor que está sempre estudando sobre os aspectos teóricos da área terá foco em INT.

Conforme o indivíduo adquire mais experiência, ele pode decidir se especializar em sua área, ou mesmo procurar por mais uma ocupação, para atuar como hobby talvez. Decidindo se especializar, ele adquire mais um nível nesta Ocupação, mas se optar por um hobby, ele adquire o primeiro nível em uma outra ocupação.

Como observado, uma Ocupação não fica restrita a um único Atributo. Um cantor pode ter INT como Atributo principal ao conhecer a teoria musical, CAR ao conseguir emocionar uma plateia ou CON para conseguir cantar uma ópera longa sem perder o fôlego, por exemplo. Ou um estudante, que possui a liberdade para optar por qualquer um dos Atributos, de acordo com seu interesse de estudo.

Características

Seu personagem pode ter as características que você quiser, seja aparência física ou forma de se vestir. Mas leve sempre em consideração seus valores de Atributos. Um personagem que não

goste de tomar banho não vai ter CAR alto, enquanto que um atleta com saúde impecável dificilmente terá CON baixa.

Mas não é só de aparências que se faz uma pessoa. Seus maneirismos, seu linguajar, suas qualidades e defeitos, todos esses e mais uma infinidade de outros fazem que uma pessoa seja uma pessoa.

Então pense nestes detalhes quando for construir seu personagem, para que ele seja um personagem vivo, que tenha interação com os outros personagens e que ajude a você e ao seu grupo contar uma história memorável.

Para ajudar a montar seu personagem, você pode responder a algumas das perguntas abaixo para dar vivacidade a seu personagem:

- Qual é a sua aparência?
- Qual é sua história de vida?
- Qual é seu objetivo de vida ou sonho?
- Quais são seus ideais e crenças?
- Como é sua personalidade?
- Quais são suas qualidades e defeitos?
- Existe alguma coisa de peculiar sobre você?
- Quais são seus gostos e desgostos?
- Como é sua relação com as pessoas? Entre outras...

É importante ressaltar que esses detalhes não ficam isolados no momento da criação, mas podem ser elaborados – ou descobertos – durante a Campanha. Cabe ao Jogador comunicar o Mestre se quiser modificar algum aspecto do personagem.

Encontros

Acontecimentos que são importantes para a Narrativa e que podem desencadear diferentes conclusões são chamados de Encontros e muitos deles podem ser decididos por meio das Rolagens.

Seja uma discussão, uma luta, ou até mesmo resolver um enigma são exemplos de Encontros. Dependendo do Encontro e de qual é o objetivo, o Narrador irá pedir uma ou mais rolagens. Todas as rolagens são baseadas nos valores de Atributo.

Se o Encontro for resolver um enigma, o Narrador pode pedir para rolar um teste de INT. Se for uma discussão, uma rolagem de SAB ou CAR. Se for uma briga, uma rolagem de FOR ou DES.

Equipamento

Qualquer coisa que o personagem possa carregar e utilizar pode ser considerado como um equipamento. Um celular, um livro, uma garrafa... As possibilidades são praticamente infinitas.

Porém, em algumas ocasiões, pode acontecer que o grupo obtenha mais objetos do que consegue carregar. Uma forma de limitar a quantidade de itens carregados como equipamento é a capacidade de carga.

Um personagem consegue carregar livremente até $FOR * 10$ quilos. Acima desse valor, o personagem é considerado com sobrecarga, andando mais lentamente. Acima de 5 vezes esse valor ($FOR * 50$ kg), é considerado acima do limite de carga e incapaz de se deslocar. Acima de 10 vezes esse valor ($FOR * 100$ kg), o personagem corre o risco de ser esmagado e começar a receber dano.

Quando em sobrecarga, o personagem consegue carregar seu equipamento por $CON * 10$ minutos antes de precisar descansar. Quando acima do limite de carga, o personagem consegue segurar por até $CON * 1$ minutos, quando seu corpo cede e deixa a carga cair.

Narrando

No início deste livro, disse que o Narrador tem a liberdade de fazer o que quiser com as ações dos PJs. E tem mesmo.

Porém, com grandes poderes, também vêm grandes responsabilidades.

Esse livro possui várias regras e mecânicas para trazer algum realismo para as façanhas que os Jogadores queiram fazer, mas essas regras podem ser deixadas de lado ou modificadas para suprir suas necessidades como Narrador ou a de seus Jogadores como PJs.

Não há uma forma certa para se jogar RPG, afinal, existem inúmeros outros sistemas de RPG por aí para jogar e para atender as necessidades de jogo e/ou de história.

Porém existe uma única regra que não deve ser quebrada, a única regra pétrea no RPG, a chamada regra de ouro, é apenas uma:

DIVERSÃO

Enquanto todos estiverem se divertindo, o jogo prossegue e a história avança. Se os Jogadores, ou mesmo o Narrador, não estiverem se divertindo, o jogo está sendo jogado errado.

E o papel do Narrador é tentar, antes de mais nada, trazer uma história divertida para ser contada em conjunto.

E essa liberdade que o Narrador tem para lidar com as ações dos PJs também é importante na diversão.

Um Narrador não pode humilhar ou menosprezar um Jogador por uma escolha que não fosse a que você esperasse, ou punir o grupo por não seguir um caminho que você tenha pré-estabelecido.

Grande parte do trabalho de ser o Narrador é saber lidar com escolhas inesperadas e improvisar de acordo com as escolhas dos Jogadores.

Se você tem uma história completamente fechada, se quer sempre vencer os Encontros, ou se quer ser o protagonista da história, ser Narrador provavelmente não é para você.

Mas se você quer construir uma história em conjunto, se não liga de ser “derrotado”, aceita ser personagem secundário ou queira que os Jogadores sejam os protagonistas de sua história, então não há nada que te impeça de ser um Narrador.

Assim, só me resta a desejar a todos um ótimo jogo.

Regras Alternativas

Aptidões: utilizado no lugar dos testes de atributo

As Aptidões são as formas que as habilidades se combinam para produzir algum tipo de resultado.

Por exemplo, um personagem que queira coletar vegetais selvagens para o preparo de uma refeição deve fazer uma rolagem de Aptidão Naturalística.

Os testes de Aptidões são realizados rolando 3d6. O jogador deve rolar os dados e obter um valor igual ou menor ao valor da respectiva Aptidão.

Um cineasta, por exemplo, que se enquadre na situação acima, de preparar uma refeição em um meio ermo, terá dificuldades de conseguir vegetais que não causem problemas no organismo, mas no caso de um Cozinheiro ou um Biólogo, que possuem capacidade de discernir uma planta palatável de uma não-palatável, possuem Proficiência nesta Aptidão.

Proficiência em uma Aptidão gera vantagem nas rolagens de acordo com o nível do personagem naquela profissão.

Esse mesmo Cineasta, com Aptidão Artística e, portanto, proficiente nesta área, poderia, depois deste Encontro, aprender mais a fundo sobre culinária e atuar também como Cozinheiro, mesmo que por hobby, recebendo Proficiência na respectiva Aptidão (Naturalística, neste caso).

Existem nove Aptidões, sendo elas:

Artística: relativa à capacidade de expressão e conhecimento artístico, como pintar um quadro ou compor uma canção ou perceber a variação de tons em uma música. Seu valor é determinado pelos Atributos de DES, CON e CAR;

Espacial: lida com a capacidade visual e saber lidar com o espaço físico, como saber se localizar em mapas, ter noção de distâncias e perspectivas. Seu valor é determinado pelos Atributos de DES, CON e INT;

Existencial: trata de questões mais filosóficas e religiosas, como ética, vocação, espontaneidade e caridade. Seu valor é determinado pelos Atributos de INT, SAB e CAR;

Física: representa a capacidade motora, saber os limites do corpo e o tempo de resposta para movimentos súbitos, como correr, pegar um copo caindo ou o quanto consegue correr sem ficar fatigado. Seu valor é determinado pelos Atributos de FOR, DES e CON;

Linguística: representa a capacidade de lidar com palavras, seja para estruturar um argumento ou expressar seu ponto de vista. Seu valor é determinado pelos Atributos de DES, INT e CAR;

Lógica: lida com o raciocínio, capacidade de abstração e pensamento crítico, como compreender os princípios científicos de um fenômeno, visualizar modelos ou mesmo realizar cálculos. Seu valor é determinado pelos Atributos de DES, INT e SAB;

Natural: tem a ver com a relação com a natureza, reconhecer diferentes floras e faunas e utilizar esse conhecimento de forma produtiva e ecológica. Seu valor é determinado pelos Atributos de FOR, INT e SAB;

Reflexiva: tem a ver com a introspecção, se conhecer, saber suas fraquezas e resistências e prever suas reações e emoções. Seu valor é determinado pelos Atributos de CON, SAB e CAR;

Social: se refere a empatia, a capacidade de perceber emoções e temperamentos nas outras pessoas, bem como a capacidade de cooperação e trabalhar em grupos. Seu valor é determinado pelos Atributos de FOR, SAB e CAR.

Abaixo, encontra-se uma lista de ocupações e como elas se enquadram nas Aptidões:

Artística: músico, pintor, apresentador, artista circense, malabarista, dançarino;

Espacial: fotógrafo, malabarista, arqueiro, dançarino, mágico;

Existencial: filósofo, padre, voluntário, político, conselheiro;

Física: atleta, halterofilista, dançarino, policial, soldado, músico, construtores;

Linguística: político, advogado, filósofo, poeta, compositor;

Lógica: cientista, matemático, pesquisador, programador, engenheiro;

Natural: biólogo, cozinheiro, caçador, fazendeiro,

Reflexiva: psicólogo, filósofo, padre, sociólogo, professor;

Social: vendedor, político, gerente, professor, palestrante, conselheiro.

Caso julgue que uma ocupação não se enquadre em nenhuma das Aptidões, você, juntamente com o Narrador, pode criar outro tipo de Aptidão, cujo valor é a soma de três Habilidades diferentes. Mas perceba que a criação de um novo tipo de Aptidão pode não ser vantajosa, uma vez que será um valor pouco utilizado, o que implica em poucas chances de receber vantagens em um teste de Aptidão.

Encontros: utilizado no lugar da regra homônima

Acontecimentos que são importantes para a Narrativa e que podem desencadear diferentes conclusões são chamados de Encontros e muitos deles podem ser decididos por meio de rolagens de dados.

Seja em uma discussão, uma luta, ou até mesmo resolver um enigma são exemplos de Encontros.

Dependendo do Encontro e de qual é o objetivo, o Narrador irá pedir uma ou mais rolagens. Todas as rolagens são baseadas nos valores de Aptidão.

Se o Encontro for resolver um enigma, o Narrador pode pedir para rolar um teste de Aptidão Lógica. Se for uma discussão, uma rolagem de Aptidão Linguística ou Social. Se for uma briga, uma rolagem de Aptidão Física.

APÊNDICE B – Caso Mercúrio

O documento a seguir é uma esquemática da sessão aplicada “Caso Mercúrio”.

CONTEXTUALIZAÇÃO

- **Carlos Bafúncio Wetterhahn**

História de Vida

Data de Nascimento: 20/01/1956

Data de Falecimento: 06/11/2018 (62 anos)

Neto de refugiados da Guerra Civil Americana; trabalhou por 12 anos em uma fábrica de termômetros (MetroTherma); casado com Maria Eugênia Almeida Wetterhahn.

Sintomas apresentados por Carlos

Sintomas apresentados pela contaminação por mercúrio: eretismo, irritabilidade, excitabilidade, vexação e insônia.

Sintomas apresentados pela deficiência de vitamina B12: fadiga, letargia, depressão, memória fraca, falta de ar, cefaleia e palidez.

Laudos médicos

Prognósticos errados: deficiência de vitaminas, mal de Parkinson, mal de Alzheimer.

Prognósticos incompletos: deficiência de vitamina B12, depressão, glomerulonefrite (insuficiência renal, indicada pelo excesso de bicarbonato na urina).

Necrópsia: descamação e descoloração da pele.

Exame de urina: excesso de bicarbonato e glicose (Apêndice C, Urina Rotina); presença de metais pesados (Apêndice C, Espectroscopia de Absorção Atômica da Urina).

Exame de sangue: leucocitose (baixa contagem de glóbulos brancos); presença de metais pesados; deficiência de vitamina B12 (Apêndice C, Hemograma).

- **MetroTherma**

Fábrica de instrumentos de aferição de temperatura, focado na confecção de termômetros de mercúrio. A área de serviço da empresa (confecção dos termômetros) não segue corretamente a regulamentação de Segurança e Medicina do Trabalho (Apêndice C, Segurança e Medicina do Trabalho (Lei 6.514, de 22/12/77)), expondo seus funcionários ao elemento (Apêndice C, Medição Atmosférica).

- **Contaminação por Mercúrio**

Sintomas: Apêndice C, “Ministério da Previdência Social”.

Toxicologia: o mercúrio metálico ataca o sistema nervoso central, enquanto o íon metilmercúrio(I) ($[\text{Hg}(\text{CH}_3)]^+$) ataca o sistema nervoso periférico, i.e., cerebelo.

Biodisponibilização via B12: a vitamina B12 converte o mercúrio metálico, insolúvel em meio aquoso, em metilmercúrio(I), solúvel em meio aquoso, facilitando a distribuição deste no organismo.

Vitamina B12: a vitamina B12 é consumida neste processo de biodisponibilização. A vitamina B12 possui uma complexa relação com o ácido fólico e com os íons ferro presentes no organismo e a contagem baixa de um desses três compostos pode indicar um problema no consumo e/ou absorção de qualquer um desses três compostos, i.e., a baixa contagem de ferro no hemograma pode indicar que o organismo está deficiente de vitamina B12, não necessariamente que o indivíduo não possua um consumo adequado de ferro.

O CASO MERCÚRIO

Objetivo: os jogadores devem descobrir a doença de Carlos e encontrar sua fonte, apontando o culpado responsável.

O grupo de investigadores, após serem devidamente reunidos, recebem um comunicado da polícia, onde um hospital havia requisitado a investigação da doença de um paciente. Este paciente, Carlos, havia sido internado a alguns dias, quando um cidadão não identificado tinha encontrado

Carlos “dançando de forma desengonçada” em uma rua em que passava, antes de cair inconsciente no chão, onde o tal cidadão chamou o resgate. Além da localização do hospital que ele se encontra internado, o grupo também recebe a informação de seu local de trabalho e de sua residência.

Residência: Maria Eugênia, esposa de Carlos, recebe prontamente o grupo de investigadores, respondendo o mais diretamente possível as questões dos investigadores. Na casa moram apenas ela e o marido. Eis algumas respostas possíveis, necessárias para o desenvolvimento da investigação:

- Sobre o trabalho de Carlos: trabalha a 12 ou 14 anos na empresa de termômetros (o trabalho anterior é irrelevante), dizia gostar do serviço, mas não demonstrava possuir amizade com alguém da fábrica;
- Disposição das roupas utilizadas no serviço: Carlos deixava suas roupas em uma lavanderia local no fim da semana de expediente e as buscava no início da semana;
- Mudança de personalidade: sua forma de agir foi gradativamente mudando nos últimos 10 anos;
- Carlos antes dos sintomas: uma pessoa animada e extrovertida, gostava de conversar;
- Sintomas apresentados por Carlos: tornou-se introspectivo, evitava conversar e não gostava que ficassem o observando realizar atividades, como o seu trabalho, ficando até mesmo irritado quando ficavam o encarando;
- Alimentação: a alimentação dos dois é razoavelmente balanceada e sem excessos;
- Medicação: Carlos tomava um suplemento vitamínico (que contém ferro, ácido fólico e vitamina B12), um remédio para a depressão e irritabilidade (irrelevante ao caso, mas pode-se dizer ser a base de lítio) e um analgésico para a dor de cabeça (irrelevante ao caso, mas pode-se dizer ser a base de salicilato). Os dois possuem um calendário no qual marcam os remédios que já tomaram, onde o calendário de Maria Eugênia se encontra completa até o momento da narrativa e o de Carlos está completo até cinco dias anteriores, ocasião de seu internamento;

Empresa: no local de trabalho, o grupo é bem recebido, porém os funcionários evitam responder as perguntas. O gerente de produção, entretanto, é cordial e busca responder as questões do grupo:

Condições de serviço: a empresa segue as regulamentações, passando por avaliações periódicas das condições de trabalho;

Avaliação do ambiente de trabalho: a cada três meses, uma empresa parceira da MetroTherma, especializada neste tipo de avaliação, realiza as inspeções, gerando relatórios sobre as condições de segurança. A avaliação mais recente aconteceu há duas semanas;

Equipamentos de proteção: a empresa fornece e realiza a manutenção dos equipamentos de proteção individual e coletiva. Ele não confirma a existência de treinamento para o uso de tais equipamentos, porém acredita que os funcionários passam por tal treinamento, uma vez que faz parte das normas regulamentadoras;

Armazenamento dos reagentes: o almoxarifado da empresa contém os frascos de mercúrio metálico para a confecção dos termômetros e frascos de areia, para conter possíveis vazamentos de mercúrio

Hospital: o médico responsável por cuidar de Carlos se encontra indisponível, mas a enfermeira que o acompanha cede ao grupo os resultados dos exames que realizaram até o momento, sendo um exame rotineiro de urina e um hemograma, como os mais relevantes (presentes no Apêndice C, intitulados “Urina Rotina” e “Hemograma”). O quadro de Carlos é grave, onde ele se encontra em um estado de coma induzido.

Com estas informações, o grupo pode pedir para o hospital exames específicos para mercúrio e pedir perícia do local de trabalho na empresa.

O exame para detectar a presença de mercúrio (Apêndice C, “Espectroscopia de Absorção Atômica da Urina”) indica uma concentração extremamente elevada de mercúrio na urina de Carlos, confirmando a contaminação por mercúrio.

A perícia realizada na empresa (Apêndice C, “Medição Atmosférica”) aponta uma concentração elevada de vapores de mercúrio na bancada em que Carlos costumava trabalhar, i.e., “Sala de Tratamento (centrifugação)”. Comparando os resultados com as normas regulamentadoras (Apêndice C, “Segurança e Medicina do Trabalho (Lei 6.514, de 22/12/77)”), é possível verificar que a empresa não segue as normas.

Em qualquer momento, o grupo pode obter a lista com os sintomas de contaminação por mercúrio (Apêndice C, “Ministério da Previdência Social”) e as normas regulamentadoras referentes à exposição ao mercúrio e condições de insalubridade.

O hospital, munido do resultado da espectroscopia, caso o grupo consiga determinar a tempo o contaminante, realiza os tratamentos padrões para a remoção de mercúrio do organismo, permitindo que Carlos sobreviva. O tempo passado para que a morte de Carlos ocorra fica à discrição do mestre, caso tenha interesse na morte do personagem.

Ao investigar os relatórios entregues pela empresa de termômetros, o grupo pode identificar que tais relatórios foram propositalmente adulterados pela empresa que realizava as avaliações, para permitir que a MetroTherma continuasse em funcionamento em condições ilegais.

O caso termina com a descoberta do agente contaminante, o mercúrio metálico, e o apontamento do responsável pela contaminação, no caso a MetroTherma, que tem seu alvará de funcionamento cassado.

APÊNDICE C – Laudos

Os documentos desse apêndice são os documentos entregues aos jogadores durante a aplicação da sessão “Caso Mercúrio”.

• Urina Rotina

Material: Urina Recente

Método: Fita Reativa, Refratometria e Microscopia Ótica

Características Gerais:

Característica	Paciente	Padrão
Cor	Amarelado	Não se aplica
Odor	Sui-generis	Sui-generis
Aspecto	Turba	Límpida
Densidade	1,040	1,015 a 1,025
pH	8,0*	4,5 a 7,5

*Indicativo de presença de bicarbonato

Elementos Anormais:

Característica	Paciente	Padrão
Leucócitos	Positivo	Negativo
Nitrito	Negativo	Negativo
Proteínas	Negativo	Negativo
Sangue	Negativo	Negativo
Bilirrubina	Negativo	Negativo
Glicose	Positivo	Negativo

Sedimentoscopia:

Característica	Paciente	Padrão
Hemácias	< 2 p/c	< 2 p/c

Epitélio Vias Baixas	< 5 p/c	< 5 p/c
Epitélio Vias Altas	< 2 p/c	< 2 p/c
Flora Bacteriana	Ausente	Ausente ou Normal
Cristais	Ausente	Ausente

• Espectroscopia de Absorção Atômica da Urina

Paciente: Carlos Bafúncio Wetterhahn

	Volume de urina (em 24 hrs)	µg de Hg (em 24 hrs)	ppm de Hg
Referência	1600	31,5	0,020
CBW	2240	2280	1,017

Valores de Referência calculados a partir de diversos padrões de pessoas saudáveis.

• Hemograma

Paciente: Carlos Bafúncio Wetterhahn

	Hemoglobina	Eritrócitos	Leucócitos	Plaquetas
	(g/L)	(*10¹²/L)	(*10⁹/L)	(L⁻¹)
Padrão	130-170	4,5-5,5	4,0-11,0	150-450
CBW	108	5,4	15,6	59

Contagem de Leucócitos acima do normal: indicativo de leucocitose.

Contagem de Hemoglobina abaixo do normal: indicativo de anemia.

Contagem de Plaquetas abaixo do normal: indicativo de lesões no sistema vascular.

- **Ministério da Previdência Social**

nº. 224 de 1999, que regulamenta as doenças profissionais, assinala as seguintes síndromes relacionadas ao mercurialismo, segundo os códigos do CID-10:

Síndromes neuropsiquiátricas

- Transtornos de personalidade e comportamento (F07);
- episódios depressivos (F32);
- neurastenia (F48.0);
- transtorno mental orgânico não especificado (F090);
- outros transtornos mentais (F06);
- ataxia cerebelar (G11.1);
- outras formas especificadas de tremor (G25.2);
- transtornos extrapiramidais do movimento não especificados (25.9);
- encefalite tóxica crônica (G92.2);
- encefalopatia tóxica aguda (G92.1).

Outras síndromes

- Arritmias cardíacas (I49);
- gengivite crônica (K05.1);
- estomatite ulcerativa crônica (K12.1);
- dermatite alérgica de contato (L23);
- doença glomerular crônica (N03);
- nefropatia túbulo-intersticial (N14. 3).

- **Segurança e Medicina do Trabalho (Lei 6.514, de 22/12/77)**

NR07, Anexo 7

Mercúrio urinário (HgU):

Valor de Referência da Normalidade (VR): 5µg/g de creatinina

Índice Biológico Máximo Permitido (IBMP): 35 µg/g de creatinina

VR: valor possível de ser encontrado em populações não expostas ocupacionalmente.

IBMP: valor máximo do indicador biológico para o qual se supões que a maioria das pessoas ocupacionalmente expostas não corre risco de danos à saúde.

Material Biológico: Urina.

Método Analítico Recomendado: Espectrofotoscopia de Absorção Atômica.

Amostragem: monitoração após 12 meses de exposição.

NR15, Anexo 11 – Insalubridade

Concentração atmosférica máxima permitida: 40 µg/m³ de ar.

Limite máximo de exposição: 0,04 mg/m³

*Para uma jornada de trabalho de 48 horas semanais.

**Para jornadas acima de 48 horas semanais, consultar o artigo 60 da CLT.

- **Medição atmosférica**

Local: Metrotherma: Termômetros e Termopares

Local de Amostragem	Temperatura (°C)	[Hg] (µg/m³)
Bancada de Sopro	21	25
	18	25
Bancada de Fervura	19	100
	17,5	10
	20	108
	18	42
	17	17
Sala de Tratamento (Centrifugação)	20,5	175
	19	70
	23	670
	21	220



TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 14 / 09 / 2020

Gustavo Koiti Yoshimura

Assinatura do autor