

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília
Programa de pós-graduação em Educação

LUCAS ALMEIDA PRADO DE MORAES

**O USO DO MINECRAFT E DO RPG COMO RECURSO DE OBSERVAÇÃO DE
ESTUDANTES PRECOCES E SUPERDOTADOS**

Marília
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília
Programa de pós-graduação em Educação

LUCAS ALMEIDA PRADO DE MORAES

**O USO DO MINECRAFT E DO RPG COMO RECURSO DE OBSERVAÇÃO DE
ESTUDANTES PRECOCES E SUPERDOTADOS**

Dissertação apresentada sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação Especial.

Marília

2017

Moraes, Lucas Almeida Prado de.

M827u O uso de jogo eletrônico e do RPG como recurso de avaliação da criatividade de estudantes precoces e superdotados / Lucas Almeida Prado de Moraes. – Marília, 2018.

154 f. ; 30 cm.

Orientador: Miguel Claudio Moriel Chacon.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 106-109

1. Educação especial. 2. Superdotados. 3. Criatividade. 4. Jogos de fantasia. 5. Jogos da Internet. I. Título.

CDD 371.95

Ficha catalográfica elaborada por

André Sávio Craveiro Bueno

CRB 8/8211

Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

Lucas Almeida Prado de Moraes

**O USO DO MINECRAFT E DO RPG COMO RECURSO DE OBSERVAÇÃO DE
ESTUDANTES PRECOCES E SUPERDOTADOS**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de Educação Especial

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Miguel Claudio Moriel Chacon, Pós Doutor, UNESP - Marília

2º Examinador: Eduardo José Manzini, Pós Doutor, UNESP – Marília

3º Examinador: Carina Alexandra Rondini, Pós Doutora, UNESP – São José do Rio Preto

Marília, 28 de Fevereiro de 2018 .

Este trabalho é dedicado a todos os pesquisadores que atuam por amor à Educação e que, em seus momentos de lazer, também optam pelos salões da fantasia e criatividade.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar, ao meu orientador Miguel Claudio Moriel Chacon, pelas oportunidades de conhecimento e aprendizado ao longo de todo esse percurso na FFC – UNESP - Marília, e também pelo suporte notadamente dedicado, que inspiram sentimentos de amizade e admiração. Agradeço aos meus pais Stella Maris e José Antônio, por todo amor, carinho e paciência. Agradeço à minha irmã Lygia, pelo porto seguro, por me compreender tão profundamente e principalmente por confiar em mim. Ao João que, ao lado de minha irmã colocaram o sorriso da Lívia entre nós. Agradeço meus amigos de longa data, àqueles que considero como parte da minha família: Rafael, Jean, Alexandre, Gabriel, Octavio, Bruno, Tiago e Fernando. Agradeço também aos amigos da UNESP e companheiros do PAPCS, que dividiram esses percursos comigo, em especial: Clarissa, Ketilin, Fabiana, Arihel, Danielli, Andressa, Raíssa, Mariana e às Julianas, Carminhola e Moreno. Às amigas Ana e Adriana. Agradeço aos professores, aos funcionários e servidores do campus. E finalmente, agradeço à CORDENAÇÃO DE APARFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, pelo financiamento deste projeto.

Este trabalho foi realizado com apoio CAPES



A criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido. Criar é tão difícil ou tão fácil quanto viver. E é do mesmo modo necessário

(OSTROWER, 1977, epígrafe)

MORAES, L.A.P. **O USO DO MINECRAFT E DO RPG COMO RECURSO DE OBSERVAÇÃO DE ESTUDANTES PRECOCES E SUPERDOTADOS**. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP - Marília, 2017.

RESUMO

A proposta desta pesquisa é apresentar aos estudantes com comportamento de superdotação, participantes, dois jogos como instrumento para identificar a presença dos três anéis de Renzulli (1986; 2014), com ênfase no anel da criatividade, observando podem impactar no desenvolvimento de suas habilidades sociais, escolares e em seu processo de ensino. para o presente estudo, utilizamos o jogo eletrônico Minecraft e o RPG GURPS – Módulo Básico. o estudo contou com a participação de estudantes que frequentam regularmente o programa de atenção ao aluno precoce com comportamento de superdotação (PAPCS), no qual foi coletada parte dos dados da pesquisa na forma de oficinas realizadas durante 2017. Essas atividades tiveram como objetivo investigar também, o grau de comprometimento com a tarefa, e a eficiência do uso das potencialidades dos jogos pensados. esta pesquisa apresenta discussões sobre as relações entre a superdotação, criatividade e jogos, visando a contribuição desses elementos tal discussão. Denotamos, através de uma revisão bibliográfica, a carência de produções científicas sobre o tema. Como resultados, compreendemos que o *Minecraft*, enquanto instrumento de apoio para o enriquecimento pode ser considerado como uma ferramenta promissora, mas que ainda carece de mais investigação científica, enquanto o RPG foi notado como uma importante ferramenta estimuladora de ações criativas e de comprometimento com a tarefa. Apesar de as pesquisas sobre estudantes superdotados estarem crescendo no Brasil, acreditamos que ainda há muito a ser feito, especialmente em relação a trabalhos que sejam elaborados a partir do interesse destes, visando seu enriquecimento, e nesse sentido, no que diz respeito à utilização de jogos, as produções científicas na área ainda são escassas.

Palavras-chave: Educação Especial. Superdotação. Criatividade. Jogos.

MORAES, L.A.P. **THE USE OF MINECRAFT AND RPG AS A RESOURCE OF OBSERVATION OF EARLY AND GIFTED STUDENTS**. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP - Marília, 2017.

ABSTRACT

The proposal of this research is to present to students with gifted behavior, participants of the survey, two games as an instrument to identify the presence of the three rings of Renzulli (1986, 2014), with emphasis on the ring of creativity, observing how they can impact the development of their social skills, school and in their teaching process. For the present study, we use the electronic game, Minecraft and the RPG GURPS – Basic Set. The study counted on the participation of students who regularly attend the Program of Attention to the Precocious student With Gifted Behavior (PAPCS), in which part of the research data was collected in the form of workshops held during 2017. These activities had the objective to investigate also , the degree of commitment to the task, and the efficiency of the use of the potentialities of the games considered. We present discussions about the relationships between giftedness, creativity and games, aiming at the contribution of these elements to this discussion. We denote, through a bibliographical review, the lack of scientific productions on the subject. As a result, we understand that minecraft, as a support tool for enrichment, can be considered as a promising tool, but still requires more scientific research, while RPG has been perceived as an important stimulating tool for creative actions and commitment to assignment. Although research on gifted students is growing in Brazil, we believe that there is still a lot to be done, especially in relation to works that are elaborated based on their interest, aiming at their enrichment, and in this sense, regarding the use of games, the scientific productions in the area are still scarce.

Keywords: Special Education. Giftedness. Creativity. Games.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	CORRENTES TEÓRICAS SOBRE JOGOS	38
-------------------	---------------------------------------	-----------

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	MODELO DOS TRÊS ANÉIS – DIAGRAMA DE VENN	21
FIGURA 2 -	DIAGRAMA DE ROBINSON	46
FIGURA 3 -	MINECRAFT P4 IMAGEM 1	73
FIGURA 4 -	MINECRAFT P4 IMAGEM 2	73
FIGURA 5 -	MINECRAFT P4 IMAGEM 3	74
FIGURA 6 -	MINECRAFT P4 IMAGEM 4	74
FIGURA 7 -	MINECRAFT P3 IMAGEM 1	75
FIGURA 8 -	MINECRAFT P3 IMAGEM 2	75
FIGURA 9 -	MINECRAFT P3 IMAGEM 3	76
FIGURA 10 -	MINECRAFT P3 IMAGEM 4	76
FIGURA 11 -	MINECRAFT P2 IMAGEM 2	77
FIGURA 12 -	MINECRAFT P2 IMAGEM 3	77
FIGURA 13 -	MINECRAFT P2 IMAGEM 4	78
FIGURA 14 -	MINECRAFT P2 IMAGEM 5	78
FIGURA 15 -	MINECRAFT P2 IMAGEM 6	79
FIGURA 16 -	MINECRAFT P2 IMAGEM 7	80

FIGURA 17 -	MINECRAFT P2 – IMAGEM 8	81
FIGURA 18 -	TEXTO DE P4.1	84
FIGURA 19 -	TEXTO DE P4 2	85

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PARTICIPANTES DO <i>MINECRAFT</i>	70
TABELA 2 – ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA <i>MINECRAFT</i> ATIVIDADE I	72
TABELA 3 – ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA <i>MINECRAFT</i> ATIVIDADE II	72
TABELA 4 – PARTICIPANTES DO RPG	91
TABELA 5 – ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA -RPG	101

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	17
2 Considerações Teóricas	20
2.1 – Superdotação e Criatividade	20
2.2 – Superdotação e Jogos	28
2.2.1 – Breve Panorama (Superdotação e Jogos)	28
2.3 – Superdotação e Educação	32
2.4 – Jogos	34
2.4.1 – Jogos e Jogos Eletrônicos	39
2.4.2 – Jogos e Educação.....	43
2.5 – Criatividade	47
2.5.1 – Criatividade e Educação	59
2.5.2 - Conexão entre Jogos, Criatividade e Educação	65
 3 ESTUDO I: MINECRAFT	
3.1- Introdução	67
3.2 – Método.....	67
3.3 – Resultados e Discussão.....	70
3.4 – Conclusão	71
4 ESTUDO II: ROLEPLAYING GAME	87
4.1-Introdução	87
4.2 – Método.....	91
4.3 – Resultados e Discussão.....	100
4.4 – Conclusão.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A – Questionário dos Juízes – <i>Minecraft</i>	110
APÊNDICE B –Questionário dos Juízes – RPG.....	126
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	140

APRESENTAÇÃO

Desde pequeno, os jogos eletrônicos estiveram presentes em minha vida. Alguns amigos que me acompanham pelo trajeto da vida até hoje foram conhecidos na escola, durante o ensino fundamental, por causa do gosto em comum por um jogo de estratégia online. Pode-se dizer que muitas das aventuras reais e virtuais que dividimos contribuíram muito para que uma pessoa que sempre se considerou tímida conseguisse se socializar.

Foi um pouco mais tarde, pouco antes de ingressar no ensino médio, que me foi apresentado o *Role Playing Game* (RPG). Nessa época, havia em Piracicaba algumas livrarias que se tornaram ponto de encontro de muitos jovens que adoravam desbravar mundos fictícios como os grandes heróis (ou não) que gostariam de ser. Foi jogando RPG que também descobri o gosto pela leitura. Relaciono esse fato porque, de certa forma, foi isso que me ajudou a decidir pela graduação em História.

Me tornei professor e, cada vez mais interessado em melhorar a prática do ensino, iniciei os estudos em Pedagogia em 2013. Foi durante esse percurso que o professor doutor Miguel Claudio Moriel Chacon me convidou a fazer parte de seu grupo de estudos sobre superdotação e depois a participar do Programa de atenção ao Aluno Precocemente com Comportamento de Superdotação (PAPCS) com uma oficina de RPG e ensino de História. Essa era uma ideia que já existia há muito tempo, mas foi ali que tive, pela primeira vez, o espaço e a confiança para aplicá-la.

Os jogos continuaram a fazer parte da minha vida nessa trajetória, mas de forma que, com essa bagagem, comecei a observá-los com outro olhar. O *Machinarium* foi uma recomendação que a princípio foi pensada como lazer, mas que mostrou possuir um potencial ainda a ser desvendado. O *Minecraft*, notadamente popular, já foi objeto de outros estudos e práticas no processo de ensino/aprendizagem e achamos cabível explorar esses valores neste trabalho que se apresenta.

Desde então continuei os estudos sobre o tema superdotação e entrei para o programa de mestrado, ainda atuando como colaborador para o PAPCS, desenvolvendo este projeto que reúne o interesse dos jovens pelos jogos eletrônicos, que estão em um processo de plena expansão e apresentando a eles a opção da experiência do exercício imaginativo e criativo que o RPG pode proporcionar.

Fiquei muito satisfeito com os resultados positivos e pelo interesse apresentado pelos participantes desta pesquisa e espero conseguir transmitir da melhor maneira possível os resultados obtidos nesta dissertação.

1 - INTRODUÇÃO

O jogo está presente na vida da criança desde seus primeiros momentos, apresenta-se nos contatos familiares iniciais, no ambiente escolar e em momentos de lazer. Os jogos e brincadeiras seriam uma das maneiras pelas quais as crianças aprendem a falar, comunicar-se, conhecer e experimentar o mundo, desenvolvendo sua criatividade. Esse contexto se perderia no mundo adulto, onde já existe uma definição clara entre trabalho e lazer. Nesse sentido, para um adulto, o jogo teria apenas a função de ser prazeroso. De acordo com Landau (2002), tanto pais quanto professores ignoram o fato de que muitas vezes, a criança pode assimilar melhor a realidade através de jogos e brincadeiras e que, com essas ações, ela seria capaz de aplicar e desenvolver sua criatividade.

A proposta deste trabalho é apresentar aos estudantes com comportamento de superdotação, participantes da pesquisa, dois jogos, que, em princípio, não são considerados didáticos com o objetivo de investigar o uso do jogo (eletrônico e não eletrônico) como recurso educacional e como instrumento para identificar a presença dos três anéis de Renzulli (1986; 2014), principalmente o da criatividade, observando se e como aqueles podem oferecer contribuições para a identificação desse público e na observação do enriquecimento oferecido pelas atividades. Para esta pesquisa, selecionamos o jogo eletrônico *Minecraft* e, como jogo não eletrônico, o RPG GURPS, Módulo Básico, que mesmo menos populares, por ser um *Role Playing Game*, defendemos também seu um grande potencial de aprendizado. Em suma, realizamos este trabalho de intervenção sob o questionamento de que seria possível, por meio dos jogos eletrônicos e não eletrônicos, que não precisam necessariamente ser educacionais, usá-los didaticamente e notar a manifestação dos três anéis de Renzulli (1986; 2014) através desse recurso.

O estudo contou com a participação de nove estudantes, do sexo feminino e masculino, que frequentam regularmente o Programa de atenção ao Aluno Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS), no qual foram coletados os dados da pesquisa na forma de oficinas em 2017. Essas atividades tiveram como objetivo investigar a manifestação do anel da criatividade, o grau de comprometimento com as tarefas propostas, e a eficiência do uso das potencialidades dos jogos pensados enquanto recursos pedagógicos, acompanhando os preceitos de enriquecimento de Renzulli (2014).

O PAPCS é um Projeto de Extensão, sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – UNESP, campus de Marília, coordenado pelo Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon, idealizado e elaborado para oferecer formação em diferentes níveis: Graduação,

Especialização e Pós-Graduação. O trabalho de atenção do PAPCS, desenvolvido com estudantes, possui um caráter suplementar ao trabalho regular da escola, sendo organizado através de oficinas que visam ao enriquecimento e à observação do comportamento precoce e de superdotação para identificação e avaliação.

Para atingir esse objetivo, as ações são planejadas tendo como referenciais teóricos os pressupostos sobre superdotação de Joseph S Renzulli, sobre as funções psicológicas superiores, os pressupostos teóricos de Lev S Vygotsky, e as inteligências múltiplas postuladas por Howard Gardner (CHACON, 2014).

A equipe do programa é composta por profissionais de diversas áreas do conhecimento como, história, pedagogia, tecnologia, psicologia, música, artes, e conta com o apoio de voluntários (OGEDA, 2016). O PAPCS opera um dia por semana, nos períodos matutino e vespertino de forma que os estudantes participantes possam comparecer às oficinas no período em que não estão na escola. O programa funciona às sextas feiras, durante 90 minutos pela manhã e 90 minutos durante a tarde, oferecendo atenção às crianças em seus contra turnos.

O presente trabalho é composto por uma introdução geral, que aborda as discussões envolvendo a superdotação, com um enfoque maior na observação da manifestação da criatividade. Nessa parte é discutida, a partir de alguns autores, como Alencar (2017), Cupertino (2014), Novaes (2017), Kneller (1978), Ostrower (1977), Renzulli (1986; 2014), entre outros, a criatividade e suas diversas perspectivas de observação e possíveis maneiras de estimulá-la.

Dentro dessa perspectiva, uma das abordagens sobre a criatividade que levamos em consideração nesse trabalho se dá por meio de Renzulli (2014) e sua teoria dos três anéis, que utiliza como prerrogativa de observação do comportamento de superdotação como um dos anéis considerados na observação de tal fenômeno, junto com a habilidade acima da média e comprometimento com a tarefa. Também é levada em consideração a maneira como os três anéis de Renzulli (1986) se relacionam com áreas gerais e específicas do desempenho humano, juntamente com aspectos do meio onde esse indivíduo está inserido.

Em seguida, apresentamos um breve panorama entre a superdotação e os jogos, onde discutimos tal relação e apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a utilização de jogos para esse público-alvo, tendo como unitermo: RPG, jogos e superdotação; assim como suas relações. Além do mais, julgamos necessário apresentar o ponto de vista histórico sobre esses jogos.

O presente trabalho possui dois capítulos, intitulados de estudo I e II, que consideram um jogo eletrônico e outro não eletrônico, que foram utilizados pensando em suas possibilidades de fomento da criatividade e na observação da manifestação desse e dos outros anéis, segundo Renzulli (1986; 2014). O primeiro deles aborda o jogo eletrônico Minecraft, que foi selecionado como recurso para as atividades nesse trabalho devido a sua crescente utilização no âmbito escolar. Esse estudo visa a apresentar os conceitos básicos desse jogo, bem como uma breve discussão acerca do seu uso. O capítulo também apresenta a maneira como o jogo foi utilizado para os fins dessa pesquisa e como esses dados foram coletados e analisados. O segundo capítulo compartilha de uma estrutura parecida, mas abordando as oficinas de RPG, desde o momento da apresentação das regras do jogo, à elaboração dos personagens até o início das partidas, seguido das análises e das conclusões.

2 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 SUPERDOTAÇÃO E CRIATIVIDADE

Considerando a ampla discussão existente sobre a criatividade, nos baseamos aqui em alguns autores como Alencar (1992), Cupertino (2014), Novaes (2017), Kneller (1973), Ostrower (1977), Renzulli (1986; 2014), visando tratar das formas de análise da manifestação criativa em abordagens educacionais, do ponto de vista da manifestação do comportamento de superdotação enquanto fator importante no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Entendemos que os estudantes com comportamento de superdotação¹, que despontam na criatividade, são normalmente independentes e pouco convencionais. A literatura indica que, geralmente, pessoas que apresentam grande aptidão criativa podem ser consideradas desajustadas em relação aos companheiros em um ambiente escolar. No entanto, esses e outros aspectos considerados como negativos no senso comum precisam ser (re)significados para que professores, responsáveis e quaisquer pessoas que com eles tenham contato consigam atender suas necessidades e auxiliar no desenvolvimento do seu potencial criativo (KNELLER, 1973).

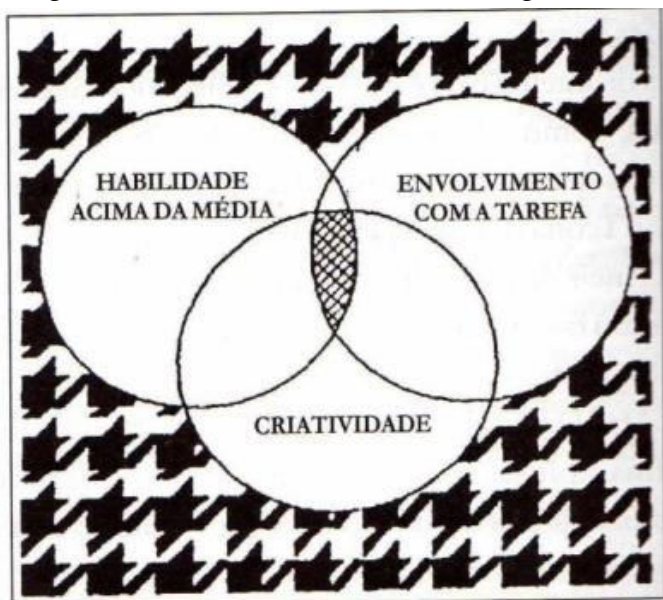
Segundo a abordagem de Renzulli (1986; 2014), ao se tratar o fenômeno da superdotação, há dois tipos, igualmente importantes, tanto no que diz respeito a identificação quanto ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação. A primeira categoria é a “acadêmica ou escolar” e a segunda é o “produtivo-criativo”. O primeiro tipo foi destacado pelo autor como o mais facilmente identificado por testes de QI e testes tradicionais de aprendizagem escolar. São os que tiram boas notas na escola e aprendem melhor as lições. Por outro lado, as manifestações da superdotação do tipo “produtivo-criativo” não são possíveis de serem detectadas por meio de testes convencionais de inteligência, pois por estarem relacionadas à criatividade e à capacidade de mudar nossa cultura, impossibilitam a qualificação de suas manifestações criativas em critérios pré-estabelecidos.

Somado a isso, Renzulli (1986; 2014) também considera a superdotação como a interação de três conjuntos de traços: habilidade acima da média; criatividade e comprometimento com a tarefa, e a maneira como eles se relacionam com áreas gerais e específicas do desempenho humano, levando-se em consideração também o aspecto do meio

¹ Este trabalho tem como participantes precoces e superdotados. Utilizaremos o termo precoce em referência a crianças com menos de 12 anos e superdotados em referência àqueles com 12 anos de idade ou mais. Em relação aos autores referenciados será utilizada a terminologia que cada autor utiliza.

ambiente, (representado pela malha hachureada) onde esse indivíduo está inserido e sua própria personalidade. Essa seria, em suma, a concepção renzulliana dos três anéis.

Figura 1- Modelo dos Três Anéis - Diagrama de Venn



Fonte: Renzulli (1986)

Renzulli (1986; 2014) enfatiza a necessidade de se oferecer oportunidades e prestar serviços aos estudantes diagnosticados com comportamento de superdotação e também a forma de analisar os diferentes talentos dos que são diagnosticados de maneira a potencializar suas habilidades nos programas de enriquecimento.

As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. O papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o *modus operandi* do investigador em primeira mão - *first-hand inquirer* (RENZULLI, 2004, p. 83).

Segundo Alencar (1992), a criatividade tem sido considerada componente básico da superdotação por vários especialistas de destaque da área, como o próprio Renzulli e Mönks. A autora complementa que o esquema dos três anéis de Renzulli (1986) deve ser levado em consideração sobre a interação do indivíduo com altas habilidades e o ambiente em que está inserido, junto com as captações que recebe dele. Seguindo os preceitos de Mönks, os elementos do ambiente social seriam cruciais ao desenvolvimento dos indivíduos mais capazes.

Ressaltamos que, apesar da forte contribuição do ambiente social no que diz respeito à qualidade dos estímulos possíveis, a maneira como o indivíduo vai fazer uso deles está diretamente relacionada às suas próprias capacidades internas.

O estudo de Alencar (1992) se atenta também aos programas para superdotados recorrentes em outros países, constatando que o desenvolvimento da criatividade e o fortalecimento de traços de personalidade favoreceriam o indivíduo a fazer o uso pleno de suas potencialidades criativas, aspectos sempre presentes nesses programas.

Sobre a importância de criatividade na educação do superdotado, Alencar (1992) segue o que foi apontado por Treffinger, que considera a superdotação como criatividade produtiva, logo, passível de reconhecimento nas realizações das pessoas ao longo de um período de tempo. Isso culminaria na necessidade de o professor propiciar o maior número de oportunidades para fortalecer os componentes fundamentais da produtividade criativa, desempenhando, segundo Alencar (1992), o papel catalisador da criatividade de seus estudantes.

No Brasil, em 1971, data do primeiro seminário voltado aos superdotados patrocinados pelo Ministério da Educação e Cultura, chegou-se à conclusão de que seria válido adotar um conceito operativo que incluísse critérios de nível mental, pensamento produtivo, índices de criatividade, características pessoais de autorrealização e de adaptação social.

Nesse sentido, para que conseguíssemos apreender que aspectos do comportamento devem ser considerados na observação da manifestação do comportamento criativo dos participantes da pesquisa, buscamos entender como esta se desenvolve, se processa e é estruturada, lançamos mão de Ostrower (1977), que considera a criatividade como um potencial inerente ao homem e algo necessário a ele. A autora não considera apenas expressões artísticas como expoentes criativos, mas afirma que o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano”. (OSTROWER, 1977, p. 5). Destaca, também, que a criatividade é intimamente vinculada ao trabalho humano, ou seja, “os processos criativos surgem dentro dos processos de trabalho”.(OSTROWER, 1977, p. 144).A autora afirma que:

A criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido. Criar é tão difícil ou tão fácil quanto viver. E é do mesmo modo necessário (OSTROWER, 1977, p. 166).

Concordamos com Ostrower (1977) e percebemos a relação de sua concepção sobre a criatividade com a teoria de Renzulli (1986/2014) quando trata o fenômeno em sua complexidade e afirma que a natureza criativa dos indivíduos é elaborada em seus contextos

culturais. Ostrower (1977) afirma que todos os indivíduos se desenvolvem em uma realidade social e que suas bagagens e valores culturais moldam os valores de suas próprias vidas.

Ao discorrer sobre o potencial criativo, Ostrower (1977) mostra que as formas de percepção não são gratuitas e tampouco os relacionamentos que se estabelecem ao acaso. Afirma que, mesmo que o desdobramento criativo nos escape, intimamente sentimos que ali existe um *nexo*. Como indivíduos, estamos sempre buscando encontrar uma maneira de interpretar os fenômenos e buscamos significados para os mesmos. Esse ato é entendido como *ordenação* e a busca dela e de significados é o local onde reside a motivação humana de criar.

A necessidade de criação é entendida como uma necessidade humana de crescimento e, como tal, só pode ocorrer enquanto o indivíduo constituir maneiras ordenadas de relações, dar formas a elas e criar. Tal processo de criação seria tanto intuitiva, quanto baseada nas experiências que cada indivíduo captou durante seu percurso de vida, inclusive as experiências racionais.

Esse movimento é capaz de causar mudanças íntimas, que possibilita ao indivíduo o autoconhecimento e serve para que este não somente perceba a transformação que ocorre a sua volta, mas também para se perceber nela. Sobre isso Ostrower (1977) mostra que:

A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais. Para tanto, a percepção consciente na ação humana se nos afigura como uma premissa básica da criação, pois além de resolver situações imediatas o homem é capaz de a elas se antecipar mentalmente. Não antevê apenas certas soluções (OSTROWER, 1977, p.10).

Além disso, a autora considera que a principal via dos processos de criação é a sensibilidade, seja ela conceitual ou racional. Para Ostrower (1977), esses pontos estão intimamente ligados, uma vez que a sensibilidade de cada indivíduo, quando organizada e articulada, é considerada como percepção que abrange o ser intelectual e seria, portanto, a elaboração mental das sensações. Em face disso,

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, portanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o modo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula nosso ser dentro do não ser. (OSTROWER, 1977, p. 13).

Assim, o ser consciente seria aquele que se percebe, se interroga e que é levado a interpretar todos os fenômenos ao seu redor, logo o âmbito cultural se revela nesse sentido, acima do natural. A cultura influencia a visão de cada indivíduo, de certa maneira, a considerar como cada um a absorve e ordena os fenômenos. Ostrower (1977) afirma que “a

sensibilidade do indivíduo é aculturada e, por sua vez, orienta o fazer e o imaginar individual. Culturalmente seletiva, a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida.” (p.17).

Ostrower (1977) também aponta que:

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis de ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, amplia-se. (OSTROWER, 1977, p. 27).

Outro fator importante a ser considerado ao se pensar no potencial criativo do indivíduo é a memória. Ostrower (1977) mostra que, do ponto de vista operacional, a memória corresponderia a uma retenção de dados já interligados em experiências vividas. Assim, a autora explica que circunstâncias novas e, por vezes, dissimilares poderiam reavivar um conteúdo anterior, se existirem fatores em relacionamentos análogos ao da situação original. A memória se estrutura por uma seletividade que é responsável por organizar os processos mnemônicos, isso seria a ordenação. A autora pontua o fato de que [...]Se não houvesse essa possibilidade de ordenação, se viessem anarquicamente à tona todos os dados da memória, seria impossível pensarmos ou estabelecermos qualquer tipo de relacionamento. Seria impossível funcionarmos mentalmente (p. 19)”.

Quanto ao que seria a criação, a autora afirma que:

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida. (OSTROWER, 1977 p. 28).

A autora aponta que o destino fatal para o espírito criador é a inércia criativa ou alguns outros fatores internos e externos que as experiências vivenciadas entre indivíduo e meio podem trazer a este. Ostrower (1977) ressalta que conflitos emocionais não são os únicos responsáveis pelo surgimento de alguma ação ou pensamento criativo, mas admite que determinados conflitos servem para introduzir uma temática particular e significativa no que pode vir a ser produzido naquele momento.

Ao discorrer sobre criatividade e materialidade, Ostrower (1977) mostra que o trabalho é de suma importância para que o indivíduo consiga elaborar seu potencial criador, nesse sentido, o trabalho é para o homem, uma experiência vital.

Nela o homem demonstra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. (OSTROWER, 1977, p. 31).

Seguindo esse pensamento, a autora mostra que a imaginação criativa pode levantar hipótese sobre a própria materialidade. O ato de imaginar é um “pensar específico sobre um fazer concreto”(OSTROWER, p.32). A criação só existe se houver algum tipo de concretização daquilo que foi concebido e, caso contrário, o pensamento é apenas imaginativo, não passando de um divagar descompromissado.

A imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois, antes de mais nada, as indagações constituem *formas* de relacionamento afetivo, formas de respeito pela essencialidade de um fenômeno. À afetividade vinculam-se sentimentos e interesses que ultrapassam qualquer tipo de superespecialização (OSTROWER, 1977, p. 39).

Logo, podemos afirmar que o pensamento criativo é despertado por um objeto de interesse que o indivíduo possui e da maneira como se relaciona com ele. Porém, mesmo imerso em seu objeto de interesse, esse indivíduo não fecharia sua visão apenas para temas que estão diretamente relacionados a tal objeto, dependendo do seu grau de sensibilidade, tal fato contribuiria para ampliar sua visão de um conjunto complexo. Ostrower (1977) afirma que a sensibilidade criativa está baseada na complexidade das relações fenomênicas, de forma que uma compreensão ampla e interligada dos processos de vida permite que muitas coisas sejam elaboradas e interligadas.

Ao discorrer sobre formação e transformação criativa, Ostrower (1977) mostra que o processo de desenvolvimento necessita de certo dinamismo nesse processo transformador, no qual o objeto que orienta a ação criativa é transformado. Logo, nesse sentido, podemos afirmar também que, quando o indivíduo cria algo, também está se recriando.

Quando vemos uma jarra de argila produzida há 5 mil anos por algum artesão anônimo, algum homem cujas contingências de vida desconhecemos e cujos valorizações dificilmente podemos imaginar, percebemos o quanto esse homem, com um propósito bem definido de atender certa finalidade prática, talvez a de guardar água ou óleo, em moldando a terra moldou a si próprio. (OSTROWER, 1977, p. 51).

A autora compreende que os processos de criação representam, em sua origem, tentativas de estruturação, experimentação e controle, nos quais o indivíduo passa a se identificar com a matéria com a qual trabalha. Ostrower (1977) acrescenta, ainda, que a transferência simbólica entre o homem e a materialidade das coisas são novamente transferidas para ele, como um processo interligado. Quando dá forma, configura e domina a matéria, o homem também se ordena e se domina, logo, segundo esse ponto de vista, a criatividade é inerente à condição humana.

Sobre a criatividade e a personalidade do indivíduo, Ostrower (1977) afirma que as crianças são capazes de explorar melhor as possibilidades criativas de uma matéria, mas é o trabalho realizado pelos adultos que é considerado como criativo. Isso se deve ao fato de a autora considerar que um produto só pode ser considerado criativo quando aquele que o realizou se apropriou dos conceitos daquilo com o que trabalha.

Formulamos aqui a ideia de que a criatividade se realiza em conjunto com a realização da personalidade de um ser: da maturação como processo essencial da criação. Colocamos tanto as premissas como também *os critérios de criação* em uma possível *maturidade* do homem. Com a sua maturidade o ser humano criará espontaneamente, exercerá a criatividade como função global e expressiva da vida, e como medida de sua gratificação (OSTROWER, 1977, p. 130).

A autora ressalta a importância do encontro de cada um com o seu estilo e que, a partir desse ponto, e não apenas imitando outras pessoas, é que o indivíduo seria capaz de criar e operar transformações. [...]O desenvolvimento da personalidade se dá dentro de um contexto social, a partir dos meios e dos propósitos da sociedade. A criatividade se exerce nessas possibilidades culturais e delas recolhe as formas concretas expressivas. (p. 140).

Cupertino (2014) defende que a criatividade é um requisito fundamental para a manutenção da saúde mental, o que contribui com a própria qualidade de vida do indivíduo e, pensando também no contexto em que vivemos hoje, onde os avanços tecnológicos e informacionais ocorrem de maneira frenética, como nunca presenciados antes pela sociedade. Seguindo essa lógica, a autora acredita na necessidade de se ensinar um indivíduo que seja capaz de se acostumar às mudanças e de se sentir confortável à velocidade com a qual ocorrem.

Entre as contribuições, estavam também afirmações de que o processo criativo é composto de uma série de características – individuais e ambientais – que poderiam ser desmembradas para treinamento. Essas qualidades, confluentes no momento do ato criativo, potencializam-se em virtude de fenômenos de duas origens: de um lado, o indivíduo com habilidades e características de personalidade específicas; de outro, um ambiente aceitador, no qual os julgamentos sejam temporariamente suspensos e seja possível explorar recursos pessoais (CUPERTINO, 2014, p. 355-356).

Quando a autora discute o conceito universalizador da criatividade, mostra que uma das dificuldades mais marcantes é a necessidade, enquanto fenômeno universal, de se criar uma gama de detalhamentos necessários para a confirmação do quem e o que é criativo. O empasse criado pelo teor universal da criatividade, observado desde a década de 1950, é sobre o que pode ser considerado como criativo: algo nunca feito por ninguém ou algo que é considerado como novidade para quem produziu determinado objeto, apesar dele já existir. Considerando isso, a autora mostra que esse problema pode ser resolvido parcialmente, ao voltarmos nossa atenção à manifestação criativa enquanto produto final pelo simples fato de que esta seria a parte mais fácil de ser identificada dentro de todo contexto do processo criativo. Isso nos defronta com o seguinte paradoxo:

Postula-se que somos todos criativos. No entanto, por estarmos amarrados a critérios de reconhecimento do produto criativo, de fato, as atenções se voltam para invenções ou obras geniais, cujo reconhecimento é mais fácil. Voltamos, assim, à concepção de que criativas são as pessoas especiais. Desse modo, acabamos por retroceder diante do argumento “democratizante”, pela própria incapacidade de considerar criativas produções menos espetaculares. Pretendemos que todos atinjam o desenvolvimento máximo de suas potencialidades por meio da aceitação irrestrita, ao passo que acreditamos, desde o princípio, que apenas alguns serão capazes disso, por meio de mecanismos que a nós não se mostram. Parece que temos acesso apenas àquilo que não é necessário definir, numa procura paradoxal (CUPERTINO, 2014, p. 357).

Outro ponto importante discutido por Cupertino (2014) é o da gratuidade da criatividade. Esse conceito é lançado em conjunto à crítica ao processo científico como posto, que reduz as coisas em conceitos tolhidos de suas particularidades. A criação artística, ao contrário, é definida pela sua falta de funcionalidade. A falta de funcionalidade ou gratuidade da criatividade favorece a racionalidade e a aproximação daquilo que é sensível. Tal fato sinaliza dois tipos de pensamentos. O primeiro deles é descrito pela autora como funcional, responsável por estabelecer razões, é capaz de desmembrar e codificar as coisas, criar modelos e aplicá-los a outros tipos de situações. Esse tipo de pensamento é mais comum às sociedades ocidentais.

O segundo tipo de pensamento destacado, nesse caso, é o do indivíduo consigo mesmo, que não possui uma utilidade imediata, tampouco fim. A autora coloca esse tipo de pensamento como só viável por meio da imaginação e possibilidade que nós, possuímos ao assumir diferentes pontos de vista e nos posicionarmos de maneira íntima a lugares diversos.

Cupertino (2014) aponta a existência de um embate entre gerações que surge com o pensamento científico imbuído pela herança iluminista, que se põem até os dias de hoje pela academia, visando o controle absoluto dos laboratórios e das variáveis que surgem deles. A

crítica da teórica vem no sentido de que esses processos [...] anulam o aparecimento daquilo que se quer conhecer, pelo aniquilamento do que, na criatividade, é a característica mais marcante: a diferença (CUPERTINO, 2014, p. 355).

Entre as contribuições, estavam também afirmações de que o processo criativo é composto de uma série de características – individuais e ambientais – que poderiam ser desmembradas para treinamento. Essas qualidades, confluentes no momento do ato criativo, potencializam-se em virtude de fenômenos de duas origens: de um lado, o indivíduo com habilidades e características de personalidade específicas; de outro, um ambiente aceitador, no qual os julgamentos sejam temporariamente suspensos e seja possível explorar recursos pessoais (CUPERTINO, 2014, p. 355-356).

2.2– SUPERDOTAÇÃO E JOGOS

2.2.1 – BREVE PANORAMA (SUPERDOTAÇÃO E JOGOS)

Como já mencionamos anteriormente, o jogo está presente na vida da criança desde os primeiros momentos de sua formação, contatos familiares e principalmente de lazer. São através das brincadeiras e jogos que os primeiros contatos e relações sociais se formam (LANDAU, 2002), mas o fato dessa criança poder assimilar melhor a realidade por meio dessas atividades é ignorado por pais e professores.

É através do jogo que o indivíduo apreende a realidade em uma interação dele próprio com o meio onde se encontra inserido. O jogo implica, principalmente, em tomada de decisões e desenvolvimento de estratégias que sejam capazes de resolver situações de conflito apresentadas. Possibilita, também, que indivíduos com posicionamentos e ideias diferentes possam competir.

Os jogos constituem aquilo que podemos chamar de introdução à vida, o ingresso às regras estabelecidas com as quais se pode lidar de maneiras diversas. [...], o jogo estimula a personalidade criativa e a utilização de múltiplos potenciais. Interagindo, o indivíduo descobre a si e aos outros e a comunicação inter e intrapessoal torna-se possível (LANDAU, 2002, p. 172).

O conceito de jogo defendido por Landau (2002) seria o de jogo como uma interatividade, que pressuporia atividade e mudança, permitindo a resposta criativa do indivíduo aos desafios de seu próprio ambiente. No que diz respeito à criança precoce com comportamento de superdotação, o jogo pode ser capaz de propiciar um fortalecimento em seu ego, de forma a fazê-la mostrar ao seu ambiente externo suas capacidades e talentos. Porém, acreditamos que isso depende da maneira de como esse estímulo ocorre, considerando a importância dos aspectos ambientais, como destacados por Renzulli (1986) e sua teoria triádica dos anéis. Nesse sentido, consideramos que:

Mais que outras crianças, ao comportamento de superdotação é essencial uma atmosfera de confiança e liberdade, a fim de que perceba que o sentimento de eu posso ou eu quero denota uma potencialidade inerente. São necessários força e amparo para que suas capacidades tão incomuns possam manifestar-se com clareza a si próprio e aos que o rodeiam (LANDAU, 2002, p. 175).

Tratando a integração social, familiar e escolar das crianças precoces, Louis (2004) se atenta à ideia de que seria fundamental considerar a importância de se pensar o fenômeno não apenas nos âmbitos mentais da criança, mas também nas várias demandas para que seu desenvolvimento seja amplamente atendido em suas necessidades educativas, entre as tantas outras importantíssimas para o seu desenvolvimento, como ter a sua infância, necessidades fisiológicas e cognitivas preservadas. Para que esse objetivo seja alcançado, Louis (2004) defende que professores e os responsáveis pelos estudantes precisam agir de maneira conjunta, se atentando aos possíveis descontentamentos que o ambiente escolar, muitas vezes pobre em estímulos. Nesse sentido, acreditamos também que os jogos seriam um importante instrumento para estreitar laços.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e o Educational Resources Information Center (ERIC), identificando os artigos que são relevantes sobre os descritores: superdotação e jogos (*giftedness and games*); que tipos de artigos são apresentados, suas temáticas, o ano e locais de publicação, de forma a elucidar futuras pesquisas que tenham a intenção de lançar mão de jogos e jogos eletrônicos para o enriquecimento de pessoas precoces e/ou com comportamento de superdotação. Acreditamos na necessidade de ampliação e viabilização de mais pesquisas na área da superdotação, levando em consideração que esse também é público alvo da educação especial.

A pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases de dados SciELO, por ser uma das mais importantes no cenário nacional (BARBOSA, 2014), utilizando os descritores jogos e superdotação, entendendo que o termo dotação com a conotação utilizada nesse trabalho ainda está ganhando espaço no cenário nacional. Foram encontrados 56 artigos, excluindo os que se repetiam.

Após isso, os artigos encontrados foram organizados e separados em categorias temáticas de forma a identificar e agrupar os trabalhos. Essa categorização foi realizada com base no título, palavras-chave e resumo de cada um dos artigos, seguindo a metodologia apresentada por (PEDRO et al. , 2016) em “Altas habilidades ou superdotação, levantamento dos artigos indexados no SciELO”.

O mesmo foi realizado na base de dados internacional ERIC, entendendo a sua importância relacionada ao acesso à literatura voltada à educação. Essa base de dados não conta apenas com artigos de periódicos, mas também com relatórios, documentos audiovisuais, bibliografias, diretório, livros e monografias (SANTOS, 2010). Por se tratar de uma base de dados internacional, os descritores foram giftedness e games. Foram encontrados 49 resultados entre artigos, anais, guias de orientação, entre outros.

Nos resultados obtidos pelo banco de dados SciELO, as produções obtidas datam de 1996 a 2016, porém nenhum trabalho encontrado relacionava o uso de jogos com comportamento superdotado.

No ERIC, as produções encontradas estão datadas desde o começo da década de 1960 e vão até o ano de 2010. Dentre os artigos encontrados, destacamos cinco, que não dialogam diretamente com o objetivo da busca, mas que podem ser considerados pertinentes. Dois desses artigos são da década de 1980 e destacam a importância do uso de computadores para estimular o processo ensino/aprendizado. Em *Technology for the Gifted and Talented* (McCLELLAN, 1985) é apresentada uma compilação que examina diversos artigos relacionados ao uso de tecnologia para alunos dotados e talentosos. Apontam os benefícios do uso de instrução assistida pelo computador de modo a fomentar o aprendizado independente. Explora diferentes tipos de instrução assistida pelo computador para estudantes com comportamento de superdotação: práticas de pesquisa, tutoriais, jogos e simulações. Também destacam o impacto dos computadores sobre a criatividade e aumento de níveis cognitivos, além da capacidade de resolução de problemas. Exploram também ferramentas para computador que auxiliam na criação de arte e música, desenvolvimento de sistemas etc.

Senese (1983) apresenta em seu artigo intitulado *Technology in Education: Its Prospects and Its Promises*, a importância dos computadores na educação e destaca o impacto que a tecnologia avançada causou no aumento de seu uso, em todos os níveis, evidenciado pela popularização dos videogames, destacando um maior interesse no uso dos computadores para melhorar o seu aprendizado, também formando parcerias com companhias de tecnologia digital. Destaca que os educadores, a partir desse fato, encontram-se numa posição de desenvolver e implementar programas de computador e aderir a essa nova era da educação. O artigo também mostra um grande interesse do governo dos EUA em fomentar esse tipo de desenvolvimento.

Três outros conteúdos encontrados na base de dados ERIC tratam do assunto jogos e superdotação. Carmicheal em *ALPS: Advanced Learning Packages, 1978-1979* (1979) apresenta uma descrição do que seriam pacotes de aprendizado para o público superdotado, se

tratam de materiais introdutórios que possuem orientações para a aplicação do modelo de ensino proposto. O documento também traz uma lista de livros e jogos recomendados para estudantes superdotados.

Em *A Handbook of Bright Ideas: Facilitating Giftedness*, Cherry (1976) apresenta-se um manual desenvolvido pelo programa para estudantes superdotados da cidade de Manatee, Florida. O manual traz artigos de pensadores proeminentes da área, o modelo de estrutura de intelecto de Guilford, entre outros. Em outro espaço, Cherry (1976) apresenta sugestões que facilitam a criatividade e uma lista para atitudes e objetivos para os professores, além de técnicas de aulas criativas, cinco lições que estimulam o talento criativo e dois jogos de simulação.

O artigo *To Learn From Teachers at School, Ideal Teacher or E-Learning Applications From the Perspectives of Gifted Students* (ERISTI, 2012) busca mostrar as visões de estudantes de ensino fundamental sobre os papéis e comportamentos de seus professores e de seus próprios papéis em sala de aula. O estudo também sugeriu que esses estudantes fizessem suas pesquisas acadêmicas por meio de aplicativos de aprendizado digital, em vez de consultar seus professores. Participaram 46 estudantes com comportamento de superdotação, identificados pelo sistema de identificação da Universidade de Anadolu. Os dados da pesquisa foram coletados via escala Likert de cinco pontos e testado pelo pesquisador para sua validação. O estudo revelou que, no que diz respeito ao comportamento dos professores em sala de aula, suas ações os definiam mais como guias, uma vez que ficou constatado que agiam provendo informação e mantendo a disciplina; os modelos de comportamento nos professores que menos aparecem são os de serem exemplos. Esses comportamentos dos professores estão para os estudantes dotados muito longe de seu modelo ideal de professor. Esses estudantes preferiram lançar mão dos aparatos tecnológicos para aprender, porque puderam, assim, fazer melhor uso de seu tempo, satisfazer sua curiosidade, estabelecer uma comunicação com os outros e jogar.

2.3 SUPERDOTAÇÃO E EDUCAÇÃO

O campo teórico a ser seguido seria a abordagem de Renzulli (1986;2014) e seu modelo triádico de enriquecimento juntamente à sua concepção dos três anéis observados por nós em precoces com comportamentos de superdotação. Levando-se em consideração também o fato de que essas abordagens beneficiariam estudantes regulares, como observado nos seus planos para enriquecimentos escolares de Renzulli (1986;2014), os Schoolwide Enrichment Model (SEM), que se baseiam em um atendimento voltado aos alunos identificados como superdotados dentro das escolas, de forma que estes irradiem seus talentos para o restante do meio escolar. A alegoria usada por Renzulli (2004) para explicar isso seria: [...]uma maré alta eleva todos os barcos (p.559)[...], uma vez que é esperado desses estudantes com comportamento de superdotação que estimulem seus companheiros através do contato com produções de alto nível.

Alguns desses estudos concluíram que a superdotação não é um conceito único. Existem muitas manifestações de talentos e, logo, definições generalizadas não são capazes de explicar esse fenômeno que é considerado por Renzulli (1986/2014) como multifacetado. Entende-se que a superdotação se desenvolve com o passar do tempo e que fatores como cultura, habilidades, meio ambiente, gênero e as oportunidades oferecidas contribuem para o desenvolvimento desses talentos.

A proposta de Renzulli (1986/2014) está mais focada no beneficiamento da superdotação criativo-produtiva dentro de sua concepção dos Três Anéis, priorizando a observação dos comportamentos desses indivíduos.

A concepção dos Três Anéis de Renzulli (1986/2014) se baseia na inter-relação de três componentes: habilidades acima da média; comprometimento com a tarefa e criatividade. O comportamento de superdotação está baseado no centro de convergência desses três anéis como mostrado na Figura 1 (p.19). Essa correlação entre os anéis também é explicada por Renzulli (1986/2014), que enfatiza a necessidade de se oferecer oportunidades e prestar serviços aos estudantes diagnosticados como superdotados.

Outro ponto enfatizado pelo autor é como analisar os diferentes talentos dos estudantes diagnosticados e como abordar a melhor forma de continuar o programa de enriquecimento da melhor maneira possível. Segundo o modelo dos Três Tipos de Enriquecimento, traça-se o '*Total Talent Portfolio*', que permite aos estudantes identificarem suas próprias oportunidades de aprendizado. Essas dimensões focam as áreas acadêmicas, interesses, aprendizado e formas de expressão.

Mediante a isso, o autor nos propõe dois tipos de superdotação e nos coloca uma problematização sobre a importância da identificação e enriquecimento desse público, já que há um interesse em se manter a reserva social de adultos criativos e produtivos.

O primeiro tipo, a superdotação acadêmica, mensurada pelos testes de capacidade padronizados, tende a valorizar as situações escolares tradicionais. Renzulli (2004) evidencia que os indivíduos com esse tipo de superdotação se sobressaem no que diz respeito às notas e atividades escolares, porém, a aprendizagem escolar e os resultados se estabilizariam com o decorrer do tempo.

A superdotação produtivo-criativa, por sua vez, não é apresentada como um pulso constante a todo o momento da vida desses indivíduos. Acredita-se que existe uma relação temporal e situacional da natureza desse tipo de superdotação, que se baseiam mais nos anéis da *criatividade* e *comprometimento com a tarefa*, na concepção de superdotação dos três anéis de Renzulli (2004).

No que diz respeito ao modelo triádico de enriquecimento, Renzulli (1986/2014) explica que estes seriam usados em prol do beneficiamento dos alunos diagnosticados com superdotação. São eles: o Tipo I que compreende as experiências exploratórias gerais; o Tipo II de enriquecimento compreende as atividades de treinamento em grupo e, por fim, o Tipo III, que trata as investigações individuais ou em pequenos grupos de problemas reais. Perpassando cada tipo sugerido pelo modelo, os alunos beneficiados iriam de atividades e pesquisas de caráter macro para o micro, sendo desafiados em seus limites de conhecimentos e capacidades. No que diz respeito ao Tipo III de enriquecimento, o modelo visa a conteúdos considerados avançados, a fim de fomentar o desenvolvimento do conhecimento dos alunos superdotados, com a intenção de fazer com que esse desenvolvimento se transforme em algo capaz de trazer algum benefício ao meio social desses alunos por meio de ações planejadas por eles. Segundo o autor:

O Enriquecimento do Tipo III é essencialmente uma abordagem de aprendizagem indutiva e, como tal, defendo que ela é qualitativamente diferente da maior parte das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares. Meu argumento não condena a aprendizagem dedutiva. De fato, níveis elevados de produtividade criativa exigem grande volume de conhecimento e o uso de habilidades de processo que são ensinadas quase universalmente através de métodos dedutivos. Pelo contrário, meu argumento é simplesmente que precisamos alcançar um equilíbrio entre as duas abordagens. (RENZULLI, 2004, p. 97).

Dentro da proposta desse trabalho, a utilização de um jogo como o RPG focado em uma abordagem histórica com esses estudantes compreenderia então os Tipos II e III, de acordo com essa concepção de beneficiamento.

O que se busca aqui seria fomentar a capacidade de uma aprendizagem independente e engajada a esses estudantes, levando em consideração, também, a importância do desenvolvimento de fatores afetivos, sociais e emocionais, como também previsto pelo beneficiamento do Tipo III.

2.4 – JOGOS

Huizinga (2010) traça uma nítida linha que separa o jogo de qualquer caráter cômico, tanto para os jogadores quanto para o público, ao afirmar que

Quando chamamos ‘cômica’ a uma farsa ou comédia, fazemo-lo levando em conta o não jogo da representação propriamente dito, mas, sim a situação e os pensamentos expressos. A arte mímica do palhaço, cômica e risível, dificilmente pode ser considerada um verdadeiro jogo. (p.9).

Para ele, o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Huizinga (2010) explica que o conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento, por meio das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Seja como for, para o indivíduo adulto e responsável, o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas ‘horas de ócio’. O jogo está ligado às noções de obrigação e dever apenas quando constitui uma função cultural reconhecida, como no culto e no ritual.

Huizinga (2010) aponta como a primeira das características fundamentais do jogo: ser livre, de ser ele próprio. Mostra que todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador, nunca havendo um contraste bem nítido entre ele e a seriedade. Assim, não é vida corrente e nem vida real, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.

Sobre o ato de jogar, Huizinga (2010) discute a maneira como o jogador se transporta para essa ação, de forma a se mascarar e mascarar também a sua própria personalidade. Propõe que, em suas formas mais elevadas, pode-se definir o jogo por dois aspectos fundamentais: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa.

Para o autor, representar significa mostrar ao público uma característica natural:

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’. Mais do que uma realidade falsa sua representação é a realização de uma aparência: é ‘imaginação’, no sentido original do termo. (p. 17).

Ao analisar o termo *jogo* em sua origem, Huizinga (2010) mostra que não há consenso entre os estudiosos sobre o sentido exato que lhe é atribuído. Parece até, por vezes, aceitar disfarçadamente aquilo mesmo que tão energicamente repudia e que, de maneira alguma, corresponde à característica essencial do jogo: conceito de finalidade. Porque na descrição proposta por Frobenius, o jogo serve explicitamente para representar um acontecimento cósmico, de certo modo, tornando-o presente.

A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo. Também o esportista com o mais fervoroso entusiasmo, ao mesmo tempo em que sabe que está jogando. O mesmo verificamos no ator, que, quando está no palco, deixa-se absorver inteiramente pelo ‘jogo’ da representação teatral, ao mesmo tempo que tem consciência desta. O mesmo é válido para o violinista, que se eleva a um mundo superior ao de todos dias, sem perder a consciência do caráter lúdico de sua atividade. Portanto, a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas (HUIZINGA, 2010, p. 22).

Nesse sentido, o jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade, porque esta procura excluí-lo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade.

Ao discutir a competição e o jogo como funções culturais, Huizinga (2010) afirma que jogamos ou competimos por alguma coisa. O objetivo pelo qual jogamos e competimos é, antes de qualquer coisa, e principalmente, a vitória, que é acompanhada por diversas maneiras de ser aproveitada, como, por exemplo, a celebração do triunfo por um grupo, com grande pompa, aplausos e ovações.

A função do jogo também é uma exibição de respeito. Huizinga (2010) destaca que, no Mundo Antigo, o sentido de jogo se relacionava ao combate e feitos heroicos. Coloca como exemplo os conflitos vivenciados pelas tropas de Alexandre, o grande, que podiam ser batalhas ou até competições de bebida. O autor aponta que o afastamento do sentido de batalha, que paulatinamente deu mais espaço ao sentido de *ludus*[...] é uma transição da batalha para jogo[...] (p. 57), pode ser considerado como parte dos sinais da decadência da sociedade grega. Nesse sentido, a sociedade grega se aparta de seu comportamento agonístico (voltado à luta) e se volta à cultura.

Para o autor, jogo e guerra são palavras que estão ligadas e aponta que as duas ideias parecem inseparavelmente confundidas no espírito primitivo. Justifica essa afirmação ao destacar que os torneios medievais sempre foram considerados como combates simulados, apesar de a seriedade das contendas levarem alguns indivíduos à morte. Também destaca o papel dos julgamentos baseados em ordália, ou seja, baseados em alguns aspectos naturais ou do que pode ser considerado como julgo divino (um duelo). Huizinga (2010) coloca: [...]Sendo essencialmente uma forma de jogo, “o duelo é simbólico: o que importa é o derramamento de sangue, e não a morte. Podemos considera-lo uma forma tardia de jogo mortífero ritual” (p.108).

Na Grécia, tal como em toda a parte, o elemento lúdico esteve presente desde o início, desempenhando um papel extremamente importante. Nosso ponto de partida deve ser a concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, exprimindo-se em variadas formas de jogo, algumas delas sérias e outras de caráter mais ligeiro, mas todas profundamente enraizadas no ritual e dotadas de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem que desenvolvessem em toda a sua plenitude as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax etc. Logo, o autor afirma que [...]a este sentido lúdico, está inseparavelmente ligado um espírito que aspira à honra, à dignidade, à superioridade e à beleza.(HUIZINGA, 2010 p. 85).

Ao fazer uma relação entre o direito e o jogo, Huizinga (2010) afirma que o parentesco entre os conceitos aparece claramente quando levamos em consideração que o direito é, em seu processo, uma forma de competição. Nesse sentido, coloca que [...]podemos distinguir no processo jurídico três formas lúdicas, comparando-o, sob a forma que hoje lhe conhecemos, como os julgamentos da sociedade primitiva: jogo de sorte, competição, batalha verbal (HUIZINGA, 2010, p. 96).

Desenvolvendo ainda a questão da batalha verbal, Huizinga (2010) destaca que a função da poesia no mundo antigo se relaciona à detenção da cultura. Aparece na forma de entraves e disputas de conhecimento de diversas maneiras. Huizinga (2010) destaca o *hai-kai* no Japão e afirma que [...]o jogo de perguntas e respostas em forma de verso pode também ter uma função de armazenamento de toda uma massa de conhecimentos úteis. (p. 141). Ao questionar a subordinação das palavras à métrica, cadência e ritmo, o autor argumenta que esse fato não se dá apenas por causa da beleza ou da emoção criada por esses fatos. Afirma:

Elementos como a rima e o dístico só adquirem sentido dentro das estruturas lúdicas intemporais e onipresentes de que derivam: golpe e contragolpe, ascensão e queda, pergunta e resposta, numa palavra, ritmo. Sua origem está inseparavelmente ligada aos princípios da canção e da dança, os quais por sua vez fazem parte da imemorial

função do jogo. Todas as qualidades da poesia reconhecidas como próprias, como a beleza, o caráter sagrado, a magia, são desde o início abrangidas pela qualidade lúdica fundamental. (p.157).

Pensando nas formas lúdicas da filosofia, Huizinga (2010) mostra que o sofismo grego derivou, na cultura arcaica, o profeta, o feiticeiro, o vidente, o taumaturgo e o poeta. O autor destaca que o sofista possuía duas funções muito importantes em paralelo com a função de chefe cultural: exhibir seus extraordinários conhecimentos e derrotar seus adversários em competições públicas.

Quando Protágoras chama à sofística ‘uma velha arte’, ele toca no nó do problema. Trata-se efetivamente do velho jogo de perspicácia que, tendo começado nas culturas mais remotas, oscila entre o ritual mais solene e o divertimento puro e simples, por vezes elevando-se às alturas da sabedoria, outras, limitando-se a uma simples rivalidade. (p.164).

O autor aponta que o elemento lúdico é inerente à poesia e que todas as formas de expressão poética estão ligadas à estrutura do jogo. Essa mesma questão pode ser considerada também à música e a outras formas de arte. O jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade. Huizinga (2010) mostra que tudo isto pode aplicar-se também à música, considerando que as formas musicais são determinadas por valores que transcendem as ideias lógicas, que transcendem até nossas ideias sobre o visível e o tangível. Para o autor, esses valores musicais só podem ser compreendidos através das designações que a eles aplicamos, termos específicos como ritmo e harmonia, que se aplicam igualmente ao jogo e à poesia.

Huizinga (2010) propõe que o jogo teria sido o cerne de grande parte das expressões culturais que vieram de tempos antigos, alterando-se e tomando novas formas até os dias de hoje, afirmando que, em suas formas primitivas, a cultura seria um jogo. Propõe que o ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo das palavras e dele se nutriu, a música e a dança também partiram do mesmo princípio. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. O autor também complementa essa afirmação dizendo que a cultura não nasce do jogo e se aparta dele, mas que ela surge a partir dele, e enquanto tal, nunca perde seu caráter.

Em *A criatividade e a Ludicidade Nas Práticas Pedagógicas Inclusivas*, (CAPELLINI, 2008) é apresentado um quadro que perpassa sete correntes teóricas sobre o jogo e o sua função em cada período da história:

Quadro1 – Correntes teóricas sobre jogos

Período	Corrente Teórica	Descrição Sumária
Final do século XIX	Estudos evolucionistas e desenvolvimentistas	O jogo infantil era interpretado como a sobrevivência das atividades da sociedade adulta
Final do século XIX, começo do século XX	Difusionismo e particularismo: preservação do jogo	Nesta época, percebeu-se a necessidade de preservar os “costumes” infantis e conservar as condições lúdicas. O jogo era considerado uma característica universal de vários povos, devido à difusão do pensamento humano e conservadorismo das crianças.
Décadas de 20 a 50	Análise do ponto de vista cultural e de personalidade: a projeção do jogo	Neste período ocorreram inúmeras inovações metodológicas para o estudo do jogo infantil, analisando-o em diversos contextos culturais. Tais estudos reconhecem que os jogos são gerados e expressam personalidade e a cultura de um povo
Décadas de 30 a 50	Análise funcional: socialização do jogo	Neste período a ênfase foi dada ao estudo dos jogos adultos como mecanismo socializador.
Começo da Década de 50	Análise estruturalista e cognitivista	O jogo é visto como uma atividade que pode ser expressiva ou geradora de habilidades cognitivas. A teoria de Piaget merece destaque, uma vez que possibilita compreender a relação do jogo com a aprendizagem.
Décadas de 50 a 70	Estudos de comunicação	Estuda-se a importância da comunicação no jogo.
Décadas de 70 em diante	Análise ecológica, etológica e experimental: definição do jogo	Nesta teoria foi dada ênfase ao uso de critérios ambientais observáveis e/ou comportamentais. Verificou-se também, a grande influência dos fabricantes de brinquedos e jogos.

Fonte: (CAPELLINI, 2008, p. 10)

O quadro apresentado não representa, porém, a enorme popularização dos jogos online ou da proliferação das *lan-houses*, que no Brasil ganharam grande popularidade a partir da virada do milênio. Bello (2013) aponta que, paralelo a isso, o avanço da tecnologia celular também contribuiu para a popularização desses aparelhos que passaram a ser utilizados como plataformas para jogos eletrônicos. E é notável o fato de como os jogos de videogame se fazem constantes no cotidiano de crianças e jovens atualmente.

Desta maneira, sugerimos a alteração do quadro da autora no último quadrante para: Décadas de 70 a 90, e acrescentamos ao Quadro 1 uma outra linha cujo período a ser considerado são os jogos do início do século XXI em diante.

Período	Corrente Teórica	Descrição Sumária
Século XXI em diante	Videogames como objeto empírico da comunicação	Popularização dos jogos online ou da proliferação das <i>lan-houses</i> . Avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação a serem utilizadas como plataformas para jogos eletrônicos.

Fonte: [Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

2.4.1 JOGOS E JOGOS ELETRÔNICOS

Ao tratar sobre jogos e brincadeiras infantis, Alves (2010) destaca que o jogo, ao ser usado como instrumento de aprendizagem, é de “extremo interesse aos educadores, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano” (p. 283). A autora também ressalta a importância de fomentar nos educadores o interesse pelos jogos, incentivando-os a buscar algum conhecimento sobre essa temática, a fim de melhorar o direcionamento do trabalho pedagógico desses.

A qualidade de oportunidades que são oferecidas à criança por meio de jogos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. Dessa maneira, pode-se dizer que o jogo é importante, não somente para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. (ALVES et al., 2010, p. 283).

Nesse sentido, o jogo possui uma função que vai muito além de simplesmente extravasar tensões ou uma forma de gastar a energia das crianças. Os jogos são atividades intelectuais que desenvolvem e enriquecem tal desenvolvimento, desempenhando, segundo Alves (2010) [...] uma função impulsionadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (p. 284).

A autora defende o ponto ao afirmar que a criança, no início de seu desenvolvimento, está inserida em um ambiente que passa por constantes mudanças ao mesmo tempo em que lida com uma série de objetos desconhecidos e que muitas vezes não domina.

É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (ALVES, 2010, p.284).

Outra qualidade do jogo no processo educacional enfatizado pela autora é a da sua utilização como estímulo psicomotor da criança, uma vez que concentrada na atividade, ela é capaz de alcançar níveis que apenas a motivação intrínseca consegue, ao passo em que favorece aspectos como a concentração, atenção, o engajamento e a imaginação dos que jogam. Segundo Alves (2010), cabe ao educador observar o desempenho das crianças para que assim se possa avaliar o nível do desenvolvimento motor e cognitivo. “No lúdico, manifestam-se suas potencialidades e, ao observá-las, poderemos enriquecer sua aprendizagem, fornecendo por meio dos jogos os “nutrientes” do seu desenvolvimento.” (ALVES, 2010, p. 284).

Alves (2010) mostra que, a princípio, as crianças jogam sozinhas, em brincadeiras de imaginação, nas quais assumem todos os papéis das histórias. Na medida em que crescem e se desenvolvem cognitivamente e emocionalmente, outras pessoas vão sendo inseridas em suas brincadeiras. Essa é uma oportunidade para que a criança perceba a presença do outro e assim começar a respeitar limites e regras. Uma vez familiar às regras de determinado jogo, a criança começa a aplicar raciocínio e estratégia nessa ação.

Dessa maneira, quando uma criança se mostra capaz de seguir uma regra, nota-se que seu relacionamento com outras crianças e até mesmo com adultos melhora, reforçando a ideia de que os jogos influenciam no processo de aprendizagem das crianças, ainda que algumas caminhem de forma mais rápida e outras, de forma mais devagar. (ALVES, 2010, p. 285).

Segundo a autora, ao jogar com regras, o indivíduo é capaz de testar hipóteses ao explorar a sua espontaneidade criativa enquanto brinca com outros. Alves (2010) defende que os jogos são muito mais do que uma forma de divertimento, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. A autora extrapola esse pensamento e o tira da órbita educacional infantil ao mostrar que as contribuições do jogo também podem contribuir para a educação formal de adultos, no fomento de habilidades sociais, valorização e visibilidade do outro, estimular a aceitação de regras e também o aprendizado trazido no

processo de resolução de problemas e desafios, estimulando a procura de alternativas para vencer e superá-los.

Ao analisar o papel do jogar infantil nos processos de construção do *self*, comparando as relações entre jogo, mimese e infância, Grigorowitschs (2010) conclui que é por meio do jogo que as crianças buscam a descoberta dos significados sociais dos elementos que estão ao seu redor, o que resulta na constituição de processos de socialização, “nas quais os objetos e as pessoas do mundo social adquirem sentido” (GRIGOROWITSCHS, 2010, p. 244). Nesse processo, ao buscar o sentido daquilo que está a sua volta, a criança também busca uma identidade que vai fazer parte do mundo social e desenvolve aquilo que a autora chama de *self* individual.

As ações de jogo são ações que fortalecem o indivíduo enquanto ser autônomo e, ao mesmo tempo, fortalecem suas relações com a sociedade e com os outros indivíduos (nesse sentido, criam a sociedade, socializam). Nessas ações sociais específicas, o *outro* representa um papel fundamental – ele funciona como um espelho de nós mesmos, mas também, ao mesmo tempo, cria um saber da diferença -, é aquilo que é próprio e aquilo que é estranho. (GRIGOROWITSCHS, 2010, p. 244).

Esse pensamento reforça o papel do jogo como espaço de interação e socialização. Seja numa partida de esconde-esconde ou de damas, os participantes irão interagir em algum grau.

Naeini (2012) pesquisou os efeitos dos jogos eletrônicos educativos no fomento da criatividade dos estudantes. A autora defende que os jogos de computador são uma porta de entrada para o interesse dos estudantes pelos computadores em si, mas também enxerga esses jogos como instrumentos capazes de contribuir com o desenvolvimento de aspectos educacionais, cognitivos e de socialização desse público.

A autora defende que, devido à maneira como a economia e a cultura tem se organizado atualmente e pensando nos problemas que esse fato acarreta, faz-se necessário pensar em uma educação capaz de contribuir com o desenvolvimento da resolução de problemas, de maneira criativa, e habilidades de pesquisa dos estudantes, de forma a capacitá-los a atuar no mercado de trabalho, considerando como ele se configura hoje.

Naeini (2012) acredita que, na presente Era, os estudantes que estão conectados aos desenvolvimentos tecnológicos possuem mais formas de desenvolverem o pensamento crítico e habilidades criativas, de maneira a capacitá-los a tomarem melhores decisões e a resolver os problemas complexos da sociedade.

Desenvolvimento e aumento da criatividade depende de uma série de fatores individuais como, por exemplo, inteligência, família, características da personalidade e mesmo que o homem seja potencialmente e mentalmente destacado pela habilidade de pensamento criativo, ele necessita de uma educação apropriada. (NAEINI, 2012, p. 2, tradução nossa).

Quando trata do impacto que os videogames causam em seus usuários, Naeini (2012) mostra que as crianças de hoje estão crescendo em um mundo onde é quase impossível evitar o envolvimento com essas ferramentas, apesar da haver uma ampla discussão relacionando os jogos eletrônicos a comportamentos violentos. Nesse sentido, a autora defende que é necessário se pensar em uma maneira de fazer com que o processo educacional e as atividades infantis sejam focadas e significativas, de maneira a também enriquecer o seu processo cognitivo como, por exemplo, a criatividade e o poder imaginativo.

Em seu levantamento sobre a indústria dos videogames, Liming (2011) afirma que o mercado dos jogos eletrônicos está em pleno crescimento. Mostra que, de acordo com a *Entertainment Software Association*, em 2009, a indústria de videogames vendeu mais de dez bilhões de dólares e empregou mais de trinta e duas mil pessoas nos EUA.

Liming (2011) ressalta, também, que fazer jogos de videogame se tornou uma atividade complexa, que envolve um número enorme de profissionais, empregados em atividades que podem ter relação à programação do código dos jogos para funcionarem em múltiplas plataformas a sua concepção artística.

De certa maneira, pode-se relacionar a indústria dos jogos eletrônicos como se apresenta nos dias de hoje à indústria cinematográfica norte-americana. Existem jogos que são capazes de contar histórias tão emocionantes se comparados aos filmes, mas que conseguem trabalhar o fator imersão de maneira muito mais eficaz, fazendo com que o jogador queira explorar o jogo minuciosamente em busca de mais aspectos da narrativa ou apenas reviver a experiência com determinada história de um jogo eletrônico, como no caso das séries *Metal Gear*, *Tomb Raider*, *Shadow of the Colossus* e o MMORPG *World of Warcraft* para citar alguns.

A indústria dos jogos eletrônicos faturou 99,6 bilhões de dólares em 2016, segundo os dados apresentados pela *Newzoo*(2016), empresa especializada em relatórios da indústria de jogos. A mesma pesquisa também mostra que grandes empresas midiáticas como a *ESPN*, *FOX*, *YAHOO*, por exemplo, visam fatias desse mercado, atraindo os *millennials* com uma programação focada em esportes eletrônicos, onde, por exemplo, a final de um campeonato em 2017 ofereceu o prêmio de US\$ 24,787,916 ².

Segundo essa pesquisa, a China tem a maior população consumidora de jogos online, totalizando 788,8 milhões de pessoas conectadas e girando um capital de US\$ 24.368,8. O

² Fonte: *Premiação do Campeonato Mundial de Dota2, 2017*. <dota2.prizetrack.kr/international2017>. Acesso em 30 de Agosto, 2017 às 10:00am.

Brasil ocupa o décimo segundo lugar nesse ranking, com 135,4 milhões de jogadores conectados e fazendo a indústria de jogos de videogame lucrar 1.274,8 milhões de dólares.

Esses dados mostram que a parcela de jogadores frequentes de videogame é alta, levando-nos a acreditar na importância em explorar o interesse desse público no ponto de vista educacional.

2.4.2 JOGOS E EDUCAÇÃO

Louis (2004) aponta a importância do jogo, afirmando que é por meio dele que a criança é capaz de adquirir controle de seu entorno e de seu corpo, ao passo que desenvolve sua imaginação. O jogo, nesse sentido, opera como fonte de prazer e tem papel na construção do equilíbrio psíquico.

O valor do jogo é problematizado por Secadas (2000) para as crianças quando questiona se, para uma criança, o ato de jogar carregaria o mesmo valor que se comparado a um adulto. Para Secadas (2000), o que deve ser considerado quando se estuda o papel do jogo como aprendizagem ou ação criativa seria o conceito de *supressão* (grifo nosso), ou seja, o jogo serviria como parte de um processo internalizador de uma habilidade aprendida. Porém, esta aprendizagem latente terá que se auto reforçar para evitar sua extinção pelo caminho. Precisa, portanto, ser uma prática agradável. A aprendizagem, portanto, seria convertida em habilidade instrumental nesse processo, que permitiria ao sujeito se voltar para outros objetivos.

Essa supressão pode ser positiva e também negativa. Se o jogo operou como instrumento intermediário para a aquisição de um hábito, transformando-o em uma habilidade instrumental nova, que pode ser de ordem comportamental ou cognitiva, então consiste numa supressão positiva. Secadas (2000) usa como exemplo para esse desenvolvimento o processo de aprendizagem de andar, aprender a deslizar com os patins, jogar hóquei sobre patins. O jogo contribui com o processo de desenvolvimento de crianças na obtenção de habilidades que, como adultos, assume-se que são capazes de fazer sem prestar atenção. Falar, escutar e escrever, por exemplo, são habilidades suprimidas positivamente, adquiridas em períodos alternados de aprendizagem e jogo.

A supressão negativa seria aquela que ocorre enquanto o jogo é praticado num estado de total alienação e obstruções do entorno do indivíduo, seja esse espaço físico ou temporal. Nada mais seria levado em consideração nesse período.

Logo, o jogo pode assumir dois papéis nesse sentido, o de se ver livre de obstruções (supressão negativa) ou de dotar o indivíduo com a liberdade para capacitar-se (supressão positiva).

O jogo tem um papel importante no que diz respeito à ação criativa das crianças, uma vez que seria por meio do entendimento das regras e limites impostos por elas que os jogadores demonstrariam suas capacidades criativas. De acordo com Secadas (2000), a criatividade só se manifesta quando se domina uma habilidade ou técnica requerida.

A relação entre o jogo e a criatividade é observada num ciclo que se inicia na inteligência, como capacidade de resolver situações novas, que continua com a aprendizagem ou o esboço de sistemas adequados para certas situações, prolongando-se por meio do jogo até se consolidar em habilidades úteis para a aprendizagem adquirida. O domínio de tais habilidades imbui o sujeito da possibilidade de combiná-las para produzir resultados originais e expor para sua inteligência metas de um âmbito superior, fazendo-se repetir como ciclo num outro nível, a partir disso.

O professor que quer utilizar o jogo como instrumento de ensino deve, segundo Secadas (2000), alternar as fases de ensino aprendizagem de seus planos pedagógicos com o jogo. Nesse sentido, o jogo possui como função um reforço ao que foi ensinado, um exercício para a aprendizagem a ser utilizado no sentido de reforçar habilidades em vias de lapidação.

A proposta do presente projeto seria, então, apresentar aos participantes uma ampla variedade de jogos, com o objetivo de fomentar e incentivar o uso da criatividade nas crianças precoces com comportamentos de superdotação. Esses jogos podem ser de função motora ou psíquica, podem ser físicos, eletrônicos ou até mesmo jogados no campo da imaginação, como o caso dos *Role Playing Games* (RPG), que são menos populares, mas possuem um grande potencial de aprendizado.

Esses jogos foram selecionados e preparados pensando em aspectos a serem desenvolvidos nos estudantes precoces com comportamentos de superdotação do Programa de Atendimento ao Aluno Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS), situado como projeto de pesquisa e extensão universitária na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília, onde algumas experiências já vêm ocorrendo nesse sentido.

Dentro dessa proposta, alguns jogos eletrônicos já podem ser destacados e têm apresentado resultados positivos como o *Minecraft* (2011) para computador. Trata-se de um jogo do tipo sandbox, ou seja, possui um universo aberto com possibilidades de ações quase infinitas. O jogador é capaz de alterar quase tudo nesse mundo e fazer qualquer coisa que a sua própria imaginação permita. Como o jogo já vem sendo há tempo explorado em alguns países como instrumento de ensino, sendo inclusive mantido como matéria obrigatória na Suécia, acreditamos que esse possa ser trabalhado como ferramenta, de maneira a possibilitar

aos estudantes aprender sobre planejamento urbano, questões ambientais, concluírem as tarefas com que se comprometeram e também a fomentar o senso de organização.

Há uma vasta comunidade de professores que utiliza o jogo como instrumento de aprendizagem em sala de aula e disponibilizam seus métodos e abrem espaço para discussões e trocas de ideia. É usada por eles uma versão propriamente educacional do jogo, que está disponível no site: <https://minecraftedu.com/>. É possível baixar aulas prontas, obter ideias para o planejamento delas e trocar experiências com os demais participantes da comunidade.

Outro jogo selecionado para a presente pesquisa foi o RPG, que consiste em uma atividade recreativa cooperativa com muitas variantes. Existem muitos indicativos vindos de estudos científicos, que afirmam que o RPG pode ser capaz de beneficiar muitos, se não a maioria, das pessoas de grupos de todas as faixas etárias. Segundo Robinson (2011), os benefícios do RPG podem servir para pessoas com defasagem na capacidade de aprendizado, deficientes físicos e até mesmo ajudar, de alguma forma, em alguns casos de doenças mentais.

O RPG situa-se no campo da imaginação de seus participantes, que só precisam se sentar numa mesa e anotar em um papel (conhecida como ficha das personagens) os acontecimentos para se manterem atualizados ao que vai sendo relatado. Basicamente, um dos participantes, geralmente o mais experiente do grupo, é escolhido para agir como o narrador, uma espécie de juiz, comumente chamado de Mestre (termo que se refere ao *Dundegon Master*, provindodo RPG *Dungeons and Dragons* e depois amplamente utilizado). O Mestre é responsável por criar e modificar a narrativa de acordo com as ações dos participantes ou *Playing Characters*, do inglês(PC's), que interagem entre si e com os *Non Playing Characters*, do inglês(NPC's) que são personagens controlados pelo Mestre. Os participantes são colocados em uma série de eventos, de maneira a improvisar suas ações de acordo com a narrativa sugerida pelo Mestre num modelo parecido com uma experiência de teatro, porém, sem a atuação física ou reproduzindo a ação de suas personagens, salvo apenas nos modelos de *RPG- Live Action*, no qual há a caracterização e atuação física em campos abertos.

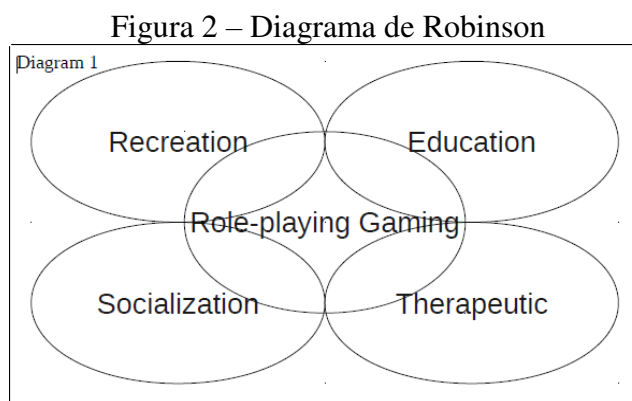
Não há limites para campo de temas e locais para se trabalhar o *RPG*. A narrativa pode seguir em gêneros consagrados como um universo medieval fantástico, com dragões e calabouços a serem explorados, contos de terror baseados em filmes, o espaço sideral ou até mesmo fatos históricos, que podem ser revisitados, estudados e trabalhados de forma a colocar os participantes como parte dos acontecimentos históricos sugeridos.

Diferentemente da maioria dos jogos em conjunto, o *RPG* não possui uma natureza competitiva, sendo predominantemente cooperativo. Não há vencedor ou perdedor, também

não há um fim definido para o jogo, a menos que seja combinado. O objetivo seria então buscar uma experiênciamútua e recompensadora.

De acordo com Robinson (2011), no campo da psicoterapia já é sabido que a atuação, sem o caráter do jogo, pode ser um instrumento terapêutico. É mostrado, também, que já há uma grande variedade de modelos de terapia baseados em atuação como a Gestalt e o psicodrama, e que alguns estudos indicam algum alívio em quadros de pacientes com depressão. Há um movimento crescente na utilização dessas dinâmicas de atuação nos campos da educação e da psicoterapia, porém não se desenvolveu uma ponte que liga a essas ações, o aspecto do jogo (caracterizando o *RPG*), de forma a uni-los.

De certa forma, o *RPG* sobrepuja o número de domínios que os benefícios do uso da atuação na psicoterapia e na educação normalmente alcançariam. Vide o diagrama apresentado por Robinson (2011):



Fonte: Robinson, 2011, p. 3.

Os *RPGs* são jogos baseados em comunicação e, por isso, pode-se dizer que eles possuem um efeito positivo no que diz respeito à socialização do estudante, também no desenvolvimento de sua linguagem.

Os jogos de *RPG* podem ser escritos para diversas faixas etárias, mas se a isso adicionar alguns fatores que extrapolem o esperado para determinado público, pode-se criar um desafio. É sabido que o *RPG* auxilia muito no aumento do interesse e também da capacidade de leitura dos alunos. Destacamos, em face do que foi dito, outros benefícios para os estudantes que trabalharem com esse recurso, como o fato de que, para se situarem melhor nos ambientes em que são colocados, os participantes mais comprometidos irão se inspirar a aprofundarem-se sobre o tema das aventuras em que estão atuando, como, por exemplo, Literatura, História, Linguagem, Política, Geografia, Ciências, entre outros, de forma a tentar melhorar suas próprias experiências dentro das sessões do jogo.

Além disso, algumas ações dentro do jogo, que precisam ser decididas de forma randômica, sem a interferência do Mestre, são feitas baseadas no uso de variáveis e cálculos de porcentagem de sucesso, que depois são definidos por um rolar de dados ou outro método preestabelecido. Esse fato estimula o uso da Matemática, que está presente também na concepção dos personagens, tendo em vista que as personagens dos participantes são elaboradas previamente, seguindo algumas regras de balanceamento e distribuição de pontos que também são feitos por meio de cálculos. Isso define coisas que as personagens são capazes ou não de realizarem, de forma que os participantes não extrapolem algumas regras, que são sempre preestabelecidas.

Logo, acredita-se que o uso do *RPG* como um instrumento educacional seria capaz de trazer benefícios para estudantes a partir da faixa etária que compete ao Ensino Fundamental II. Junto a isso, esse jogo pode ser utilizado como recurso capaz de inserir os estudantes participantes em um ambiente historicamente acurado, de forma a trabalhar elementos históricos que fazem parte das propostas curriculares do Estado, tornando, assim, o *RPG* em um instrumento de ensino-aprendizagem.

2.5 CRIATIVIDADE

Aprofundando o conceito de criatividade, encontramos em Novaes (1972) que, etimologicamente, a criatividade está ligada ao termo criar, ou seja, dar existência ou sair do nada. A autora enquadra as diversas definições existentes sobre a criatividade em quatro categorias: a pessoa que cria; o processo criador; o produto criado; e as influências ambientais que se relacionam aos condicionamentos culturais. Para autora

a criatividade pode-se referir ao indivíduo que apresenta certas características que o levam a criar, ao conjunto de operações que executa ao produzir um objeto que encerre criatividade ou ao próprio resultado do comportamento criador (p. 18).

Novaes (1972) diferencia *criatividade-processo* de *criatividade-produto*. Afirmar que é possível determinar a criatividade de um indivíduo por meio da observação de seu comportamento ou pela análise dos produtos criados por ele. Porém, em alguns casos, essa criatividade pode acabar nunca sendo observada ou determinada como tal, se mantendo como processo interno. Logo, propõe que:

um produto criativo pode ou não ser o resultado de uma maneira particular do indivíduo perceber o mundo, refletir ou não uma mudança ou reorganização do modo pelo qual vê a realidade. Assim, o mesmo produto pode emergir de diferentes estruturas cognitivas, podendo ser medido desde que se tenham modos efetivos para relacionar mudanças no significado da estrutura e experiência individual (NOVAES, 1972, p. 34).

Para a referida autora, há certa confusão entre os termos criatividade e imaginação criadora, descoberta ou mesmo invenção. Sobre isso, lança mão do exemplo de Bronowski que “distingue os termos, exemplificando: Cristóvão Colombo descobriu a América, G. Bell inventou o telefone e Shakespeare criou a peça teatral <Otelo>.” (p. 18).

Novaes (1972) faz uma comparação entre as concepções de criatividade dos teóricos Torrance e Gagné, mostra que, para aquele, a criatividade é um processo que torna o indivíduo sensível aos problemas ou lacunas no conhecimento e o leva a identificar as dificuldades e procurar soluções ou formular hipóteses, enquanto para este, a criatividade poderia ser considerada como uma forma de solução de problemas, mas que envolve a intuição e a combinação de ideias de áreas distintas do conhecimento. Novaes (1972) complementa esse pensamento afirmando que também se pode considerar a manipulação de símbolos ou objetos externos a fim de produzir novos eventos.

Novaes (1972) apresenta um modelo contendo cinco níveis de criatividade ou modos como o comportamento criativo é manifestado:

- 1. Nível expressivo – descoberta de novas formas de expressar sentimentos;
- 2. Nível produtivo – melhoria de técnicas de execução;
- 3. Nível inventivo - relacionado à descoberta;
- 4. Nível inovativo – implica em originalidade, seria esse nível que diferencia o artista do mero fazedor de arte;
- 5. Nível emergente – pressupõe criação de princípios novos e não apenas modificação dos antigos, define o talento e o gênio.

Nesse sentido, compreendemos que atividades pedagógicas que almejam ao enriquecimento criativo, devem, necessariamente, considerar os níveis de criatividade e suas manifestações, segundo Novaes (1972)[..]Através das atividades artísticas compreendemos bem esses cinco níveis e verificamos que, a partir no nível expressivo, deve ser facilitada a conscientização da expressão, a fim de favorecer o desenvolvimento do comportamento criativo nos demais níveis (NOVAES, 1972 p. 21). A autora coloca como problema sobre o tema que uma das maiores dificuldades do estudo da criatividade é o metodológico.

Nesse sentido, é por meio da análise da experiência e do processo de criatividade que se pode verificar que o indivíduo considerado criativo é aquele que se renova constantemente e procura uma inovação construtiva. Novaes (1972) mostra que, inicialmente, é preciso criar no indivíduo a necessidade da atividade criativa e também incutir nele uma atitude criadora, provendo fontes geradoras de ideias e ações criativas, de forma a desenvolver nele uma crítica

construtiva e seu enriquecimento integral. Ao tratar da análise do comportamento criativo, a autora (1972) afirma que:

Criatividade implica basicamente em comportamento comunicativo destinado a transmitir alguma coisa a outras pessoas, diferindo essencialmente do comportamento informativo, na medida em que não pretende só transmitir informações, mas sim sentimentos, emoções e, por isso, é classificado de <expressivo>. Expressar um sentimento significa produzir modificações na situação ambiental que irão funcionar como estímulos capazes de provocar no observador reações emocionais equivalentes (NOVAES, 1972. p. 48, destaque da autora).

Nesse sentido, o processo criativo, ao encerrar uma dimensão simbólica que introduz uma nova realidade no plano do processo criativo, gera uma série de novas necessidades. Novaes (1972) ressalta que um comportamento criativo como a representação de uma resposta adequada a uma nova situação que se coloca e, também, uma resposta mais adequada e construtiva a uma situação antiga.

Novaes (1972) aponta os seguintes aspectos para uma análise do comportamento criativo.

- Atitudes do indivíduo em relação ao seu Ego;
- Condições de desenvolvimento pessoal;
- Nível de integração ao meio;
- Capacidade de auto-realização e de autonomia de ação;
- Percepção acurada da realidade;
- Controle das potencialidades pessoais e do meio-ambiente.

A autora apresenta os principais traços da personalidade criativa destacados por vários teóricos do assunto, pontuados a seguir:

Em Kneller:

- Inteligência superior à média;
- Abertura de percepção;
- Fluência;
- Flexibilidade;
- Originalidade;
- Capacidade de elaboração;
- Persistência e dedicação;
- Malabarismo intelectual;
- Humor;
- Inconformismo;

- Autoconfiança.

Em Barron:

- Capacidade de improvisação e iniciativa;
- Fluência ideativa e verbal;
- Energia psíquica;
- Facilidade de integração de diversos estímulos;
- Interesse por problemas fundamentais.

Em Mackinnon:

- Autoconfiança;
- Capacidade de reconhecer e dar expressão aos múltiplos aspectos de sua experiência interna;
- Desenvolvimento de vontade positiva;
- Capacidade de renovação e de adaptação à realidade;
- Persistência nas atividades;
- Capacidade de elaboração e avaliação de ideias originais.

Em Taylor:

- Curiosidade intelectual;
- Habilidade para reestruturar ideias;
- Independência de pensamento;
- Aceitação de si mesmo;
- Capacidade de imaginação;
- Espírito (senso) de humor;
- Engenhosidade.

Em Lowengeld:

- Habilidade para sentir problemas;
- Velocidade de produção de ideias;
- Flexibilidade de pensamento;
- Originalidade;
- Capacidade de análise e de síntese;
- Capacidade de reorganizar experiências.

A recomendação que é feita à análise da criatividade, de modo profundo, segundo a autora é a de ir para além dos limites da inteligência, uma vez que as correlações entre os testes de inteligência e de criatividade serem baixas, já que é de se esperar que um teste de criatividade deva medir outras habilidades que não simplesmente as intelectuais. Em contrapartida a essa afirmação, Novaes (1972) apresenta diversas pesquisas que provam que a correlação entre inteligência e criatividade é alta, mas não absoluta, o que demonstra a falta de um consenso teórico, nesse sentido.

Novaes (1972) aponta que o problema com a mensuração da criatividade é que os instrumentos de avaliação de QI são diversificados e heterogêneos e os que tratam da criatividade ainda não estariam propriamente elaborados.

Há uma constante relação entre inteligência e criatividade, pensando em questões de sucesso e desempenho escolar. As pesquisas que a autora destaca mostram que essa correlação não é verdadeira, e que o comportamento criativo pode ser estudado de acordo com várias teorias tais como as desenvolvimentistas, gestaltistas, psicanalíticas, entre outras, de forma a demonstrar que os determinantes de conduta são múltiplos.

Entretanto, devemos interpretar o comportamento criativo, levando-se sempre em conta o complexo das condições estimuladoras, dos fatores energizadores e das possibilidades das variações comportamentais, correspondendo sempre a uma individualidade que poderia ser representada por um ponto em n dimensões do espaço, onde ninguém ocuparia exatamente a mesma posição (NOVAES, 1972, p. 63).

Quando trata das relações entre criatividade e desenvolvimento, a autora procura demonstrar de que maneira a criatividade pode ser desenvolvida e até em que ponto pode ocorrer. Entendendo que o desenvolvimento criativo, no indivíduo, está ligado às características psicológicas e suas várias etapas evolutivas, compreendemos que os comportamentos criativos apresentados pela criança estão diretamente relacionados às suas próprias capacidades, limites, diferenças individuais, no que diz respeito aos níveis de

criatividade de cada um. Novaes (1972) afirma que a criatividade pode ser desenvolvida desde que seja reforçada e que as potencialidades do indivíduo não caiam em um conformismo, de maneira que o indivíduo pode ser criativo ao manipular diferentes espécies de matérias ou informações provindas tanto das ciências quanto das artes.

A autora mostra que há possibilidades de existir sérios problemas no desenvolvimento da criatividade e que eles estão relacionados à falta de conhecimentos e informações, hábitos negativos, pessimismo e conformismo e procura de critérios de julgamento estereotipado. O que seria viável como técnica para incentivar a criatividade seria o método da criatividade operacional, com a qual se pode explorar todos os possíveis aspectos de um problema, tratando-a da maneira mais simples a mais ampla possível. Novaes (1972) também destaca os métodos da ideação livre, da análise da estrutura das coisas e o das correlações forçadas entre ideias. Ressalta que:

A espontaneidade da criança deve evoluir num sentido criador, levando-se em conta que a imaginação sem julgamento é pior do que o reverso. Seria conveniente incrementar um tipo de ensino que combine o esforço do pensar com o do aprender, procurando tornar o aluno sensível aos estímulos ambientais pois, ao encorajar a manipulação de objetos e ideias, incentiva-se o desenvolvimento das próprias ideias, a descoberta de outras, bem como a avaliação do pensamento produtivo (NOVAES, 1972, p. 75).

Novaes (1972) aponta também para a importância da criação de necessidades para o pensamento criativo, ao observar e prever seus períodos de ativação e incubação, de modo a propiciar fontes geradoras de ideias, afim de que se consiga desenvolver no indivíduo uma crítica construtiva do conhecimento em diversos campos.

Porém, ainda pensando numa educação voltada ao desenvolvimento da criatividade, a autora mostra que uma das dificuldades centrais do desenvolvimento da criatividade seria a da identificação precoce das possibilidades criadoras e a do estabelecimento de relações entre idade e desempenho criativo. [...]A variação do potencial criador dependerá das oportunidades que terão em expressá-lo, não se esperando com isso transformá-la [as crianças] em gênios ou artistas (p. 78).

Ainda sobre o desenvolvimento da criatividade, Novaes (1972) conclui que há uma relação tríplice estabelecida entre esse desenvolvimento com o processo educativo e as influências sociais. Tal desenvolvimento estaria condicionado aos limites de cada indivíduo, mas favorecendo a evolução psicológica de sua personalidade, de forma a fazê-lo atravessar as suas fases evolutivas de maneira mais significativa.

Tratando os aspectos motivacionais da criatividade, Novaes (1972) mostra que motivação é, basicamente, um dos fatores determinantes do comportamento humano e possui importância no campo da criatividade. A autora lança mão de uma fala de Albert Einstein que diz que, por detrás de toda realização, existe a motivação, ou o seu fundamento, que é reforçada e fortalecida pela própria realização e atuação proposta. Novaes (1972) propõe que:

em síntese, a criatividade não se limita às artes, mas alcança todas as ciências. H. Broudy escreve: a invenção, o pensamento científico e a criação estética têm de comum a facilidade para remanejar elementos de experiências prévias a fim de obter novas configurações. Do mesmo modo que o escritor transforma suas experiências humanas em novelas ou peças teatrais, o cientista verifica e aprofunda os dados a fim de produzir uma nova teoria. Em ambos existem pensamento emocionalizados e sentimentos intelectualizados (NOVAES, 1972 p. 94).

Novaes (1972) afirma, além do mais, que a criatividade tem um papel importante no processo de ajustamento e da adaptação do indivíduo ao meio ambiente, levando em consideração o fato de que a personalidade criativa possui mais facilidade em contornar as dificuldades surgidas na sua comunicação com outros, até chegar ao que a autora chama de verdadeiro encontro consigo mesmo e o próximo. Mostra que forças culturais e sociais beneficiam a criatividade, ao passo que encorajam a abertura para a experiência e para a mudança, sendo: [...]criatividade função de relação transacional entre o indivíduo-meio e processo inter e intrapessoal (p. 99).

A autora mostra que, como conclusão de alguns estudos psicológicos, uma pessoa sadia e psiquicamente amadurecida procura estar sempre em processo de atualização, evoluindo áreas de processos primários, instintivo impulsivos, racionais e lógicos simultaneamente.

Novaes (1972) afirma que:

Todo bloqueio à criatividade advém do medo que o indivíduo tem das suas emoções e das necessidades instintivas do seu Ego profundo, levando-o a uma constante atitude de defesa de si mesmo e de luta contra os próprios impulsos, sendo gasta muita energia para controlar a realidade, o que resulta em fadiga, ansiedade e depressão. (p. 101).

No que diz respeito às relações humanas criativas, sempre haverá um sentimento de comunhão, e que os indivíduos devem ser espontâneos e responsáveis, a fim de não se tornarem convencionalistas, negando seus próprios valores. Nesse sentido, as atitudes criadoras levam o indivíduo a preservar sua sensibilidade individual, o que consideramos como fator importante para o seu ajustamento intrapsíquico.

A principal tarefa educativa, segundo Novaes (1972), seria a de introduzir valores e motivações na vida das pessoas, que constituam estímulos para o seu desenvolvimento

espiritual. [...]assim como cultivamos o pensamento e o raciocínio, a capacidade de formular conceitos e de desenvolver ideias abstratas, precisamos aprender a usar nossa visão, a nossa capacidade de ordenar experiências perceptuais e estimular a imaginação criadora (p. 103). A autora acredita que, se forem cultivados aspectos como sentimento, sensação, intuição, inerentes a todo ser humano, a vida será mais rica e os produtos de sua criação poderão adquirir qualidades de beleza.

As atividades criadoras favorecem a incorporação harmoniosa de novas descobertas perceptivas, de experiências emocionais diferentes e de disciplina interna; seja através da pintura, do desenho, da modelagem, da gravura ou da música, o indivíduo tem a oportunidade de canalizar suas tensões, conflitos, sentimentos de frustração, de insatisfação ou de minusvalia. (NOVAES, 1972, p. 106).

Novaes (1972) propõe que a educação escolar não seja voltada apenas à transmissão de conteúdos, mas que fomente o interesse pela descoberta das coisas ao seu redor, busque enriquecer a personalidade do aluno e seu maior protagonismo nos processos da aquisição de conhecimentos. Propõe, ainda, que os métodos de ensino fomentem o prazer em manejar assuntos, matérias ou mesmo objetos que contribuirão para a aprendizagem da criança.

Sabemos que expressar ideias é meio que reorganizá-las e o fato de entrelaçá-las provoca a interação das informações levando à simplicidade e eficácia das mesmas. /Uma educação com sentido criador deve visar não só a coordenação dos diversos modos de percepção e de sensação entre si e com o meio-ambiente, mas também a expressão dos sentimentos de forma comunicável. (NOVAES, 1972, p. 116).

Logo, entendemos a importância em se propiciar aos educandos um ambiente que os induza a exteriorizar o mundo que se forma em suas mentes, mas alerta que, para que esse mundo seja exteriorizado, é preciso que o indivíduo confie em si mesmo. Considerando que as crianças possuem um poder de assimilação extraordinário, compreende-se a importância da seleção de estímulos que não gerem acomodação, fazendo uma crítica aos estímulos que se colocam como normais nos ambientes, como filmes e revistas, mas trazendo para o contexto atual, poderíamos pensar em informações da internet que se mostram sem esforço de busca, por exemplo.

É preciso reforçar a certeza de que a formação integral da personalidade do educando será incompleta sempre que se relegar a um segundo plano a expressão criadora, portanto, é preciso que a escola esteja aparelhada ideologicamente e materialmente para proporcionar aos alunos técnicas, meios e ambientes de liberdade, onde possam desenvolver sua capacidade expressiva, construtiva e criadora. (NOVAES, 1972, p. 118).

Esse destaque no desenvolvimento da criatividade na formação educacional leva a uma renovação da mentalidade educativa em todas as instâncias, considerando também que atividades criativas permitem o progresso do indivíduo, propiciando ao estudante a habilidade

para transferir e aplicar as teorias e conhecimentos às situações de sua própria realidade. A dimensão criadora deve ser inerente ao processo educativo. Sobre isso, é destacado que:

Enfatizar a dimensão da criatividade na educação implica em promover, sobretudo atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais, favorecendo a originalidade, a apreciação do novo, a invenção, a expressão individual, a curiosidade e sensibilidade aos problemas, receptividade a ideias novas, percepção sensorial e autodireção. (NOVAES, 1972, p. 119).

Novaes (1972) agrupa o que chama de infradotados, crianças deficientes mentais, cegas ou que apresentem distúrbios neurológicos, mas defende que podem desenvolver suas potencialidades criadoras e realizar produtos criativos. O que pode ser dificultado seria o nível de sua expressão artística, mas não a atividade criativa. Seguindo a gradação dada à deficiência intelectual, mais ou menos severos, Novaes (1972) afirma que existirão expressões criativas diferentes em cada âmbito.

Como são frequentes os distúrbios motores e de linguagem dos indivíduos infradotados, tanto a área da exploração do meio como a da comunicação ficam prejudicadas, dificultando o processo de adaptação social. Daí a importância das atividades criativas que favorecem a organização perceptiva espaço-temporal, o controle motor e a expressão espontânea. (NOVAES, 1972, p. 135).

Novaes (1972) mostra que os testes de inteligência não são suficientes para medir o comportamento de superdotação, afirmando que muitos desses indivíduos provaram esse fato tanto na vida social quanto na profissional. No entanto, vale ressaltar que esses âmbitos não são objetos de medida dos testes de inteligência. Para a autora, o termo estendeu-se ao indivíduo talentoso, ou seja, aquele que apresenta aptidões e habilidades significativas (p. 146). Mostra que durante muito tempo, o conceito de criatividade esteve ligado diretamente ao de inteligência e que muitas das pesquisas realizadas que deram destaque ao aspecto da criatividade relacionado ao comportamento de superdotação, comprovaram que a correlação entre esses conceitos pode ser alta sem ser absoluta, pois crianças que apresentam um alto QI nem sempre são criativas. As pesquisas apresentam estimativas estatísticas percentuais dos superdotados de 1,5 a 20%, que segundo a autora, podem variar, dependendo dos critérios adotados na sua avaliação. [...] as experiências de Torrance demonstram que, se fossemos adotar tão somente o critério intelectual, perderíamos cerca de 67% dos 20% considerados superiores em pensamento criativo (NOVAES, 1972, p. 146).

A pesquisa de Guilford (1968) mostrou que, para se examinar a criatividade, a fundo, devemos ir além dos limites da inteligência, podendo, no entanto, as correlações dos testes de inteligência e criatividade nem sempre serem altas, já que este necessariamente mede outras

habilidades que não as mediadas por aquele. Isso vai de encontro com a ideia de Cupertino (2014):

Os estudos valorizam maciçamente a produção científica nos moldes mais tradicionais, fruto do rigor metodológico experimentalista, para lhes garantir credibilidade. Essa exigência estabelece condições de aprisionamento que, as vezes, anulam o aparecimento daquilo que se quer conhecer, pelo aniquilamento do que, na criatividade, é a característica mais marcante: a diferença (CUPERTINO, 2014, p. 355).

Segundo Novaes (1972), nosso olhar sobre esse assunto deve se voltar à distinção dos modos diversificados de pensar, de relacionar e de sentir as diferenças individuais da inteligência e da criatividade. A autora defende que, do ponto de vista socioeconômico, o meio ambiente é fundamental no desenvolvimento da inteligência e da criatividade, contribuindo para a expansão dos indivíduos com comportamento de superdotação, enfatizando também o fato de que famílias pertencentes às camadas sociais mais elevadas sejam capazes de propiciar um condicionamento mais amplo de interesses.

Através das pesquisas de Torrance, Novaes (1972) destaca as principais características do pensamento criativo:

- Sensibilidade para problemas;
- Receptividade à estimulação do meio ambiente;
- Capacidade de julgamento e de imaginação;
- Espírito de indagação e curiosidade;
- Uso adequado dos erros;
- Amplitude e fertilidade de abordagens;
- Fluência ideativa;
- Flexibilidade de pensamento;
- Originalidade.

Novaes (1972) afirma que alunos mais criativos têm maior número de ideias originais, apresentam atitudes mais humoradas e falta de rigidez, quando motivados, trabalham com mais persistência e entusiasmo e gostam de ser desafiados por tarefas difíceis. A autora conclui que o critério de criatividade não pode estar ausente da definição de superdotados, uma vez que favorece a expansão das potencialidades e enriquece a adaptação ao meio, contribuindo com a integração social do indivíduo.

MacKinnon (1932 apud NOVAES, 1962), ao analisar os comportamentos criativos, propõe três condições para a análise da criatividade: resposta nova ou pouco frequente estatisticamente; resposta adaptativa à realidade; resposta que servirá para a resolução de um problema, situação ou objetivo.

Novaes (1972) defende a avaliação dos índices de criatividade nos indivíduos que apresentam comportamento de superdotação, destacando a importância de sua observação direta e testes que possibilitam a avaliação da variedade de padrões de comportamento dos indivíduos criativos.

A autora considera que a criatividade e seu estímulo podem beneficiar o processo de adaptação, pensando na manipulação das ciências e das artes. Novaes (1972) demonstra uma grande preocupação na questão do refinamento das técnicas e instrumentos de avaliação, nesse sentido.

Importante seria destacar, através dos estudos das diferenças individuais da inteligência e da criatividade, bem como do processo de adaptação, aspectos significativos que servissem de base para uma avaliação científica e válida dos indivíduos superdotados. (NOVAES, 1972, p. 150).

Esses aspectos são as características físicas, emocionais, intelectuais, sociais, interesses e aptidões possíveis de serem investigadas, além do ambiente familiar e social a serem levados em consideração na avaliação do comportamento criativo em um indivíduo superdotado. Segundo Novaes (1972), o rendimento desses indivíduos, tanto na escola quanto na profissão e na vida, dependerá dos seguintes fatores:

- Adequação da escolha ocupacional ou dos estudos;
- Controle e resistência do ego;
- Socialização e interação social;
- Aproveitamento do tempo;
- Habilidade para técnicas de comunicação;
- Tolerância e aceitação mútua;
- Ambiente motivador;
- Maturidade, responsabilidade e seriedade de interesses;
- Autoconfiança e capacidade de persuasão;
- Orientação de vida ativa e socializada.

Novaes (1972) também destaca pontos importantes no que chama de educação do superdotado. Para a autora, o importante seria cuidar de um desenvolvimento harmonioso da personalidade desse indivíduo, não enfatizando, porém, apenas a potencialidade de seu talento, mas também a sua adaptação social. Destaca que a criatividade está em todas as áreas significativas da vida do indivíduo, quais sejam: comunicação e linguagem; relações e do convívio com os demais; livre expansão; exploração do mundo e enriquecimento da sensibilidade.

Portanto, diz Novaes (1972), [...]enfatizar a dimensão da criatividade na educação dos superdotados implica em promover atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais que permitam aos alunos progredir por si mesmos, de modo consistente, num estilo próprio de aprendizagem (p. 153).

Alencar (1992) foca a questão da importância do desenvolvimento da criatividade dos alunos pelos professores, algo que se nota que vem se perdido ao longo dos anos e pelos diversos fatores que amarrariam a educação hoje.

O resultado das pesquisas que a autora realizou para notar os aspectos em comum do que chamou de *professor propiciador de criatividade*, ressalta a importância desse aspecto não apenas na educação do superdotado, mas também na prática educacional de um modo geral. Assim, os professores que são capazes de estimular ou gerar um ambiente propício ao pensamento criador, obteriam melhores resultados.

Pensando na função do professor mediador do desenvolvimento da criatividade, Alencar (1992), com base em Torrance, mostra que tal fato se caracterizaria através de alguns pontos apresentados pelo professor como: se respeita as perguntas e ideias dos alunos; se é aquele que faz perguntas provocativas; reconhece as ideias originais; ajuda o aluno a se conscientizar do valor de seu talento. Seguindo esse esquema, a autora traz, na concepção de vários pensadores, o que seria imprescindível para essas questões.

Para Torrance (1970;1992), um professor propiciador de criatividade seria aquele que promoveria ao aluno:

- Envolvimento, motivação, persistência e determinação;
- Curiosidade, espírito de aventura na exploração dos tópicos abordados;
- Independência;
- Autoconfiança;
- Impulso para experimentar e tentar tarefas difíceis.

Seguindo a mesma ideia, mas agora presente em Cropley (1991), Alencar (1992) mostra mais características do professor propiciador, que são:

- Encorajar os alunos a aprender de forma independente;
- Motiva seus alunos a dominar o conhecimento factual, de tal forma que tenham uma base sólida para propor novas ideias;
- Encoraja o pensamento flexível em seus alunos;
- Leva em conta as sugestões e questões de seus alunos;
- Oferece oportunidades ao aluno para trabalhar com uma diversidade de materiais e sob diferentes condições;
- Ajuda o aluno a aprender com a frustração e o fracasso, de tal forma que tenha coragem para tentar o novo e o inusitado.

A própria autora sugere alguns pontos em seu modelo de desenvolvimento da criatividade. Segundo Alencar (1992), para se promover o desenvolvimento do potencial criador em sala de aula, o professor deve:

- Utilizar atividades que possibilitem ao aluno exercitar o seu pensamento criativo;
- Fortalecer traços de personalidade, como autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de pensamento, coragem para explorar situações novas e lidar com o desconhecido;
- Ajudar o aluno a se desfazer de bloqueios emocionais, como o medo de errar, o medo de ser criticado, no lido com sentimentos de inferioridade e de insegurança;
- Instrumentar os alunos no uso de técnicas de produção de ideias e de resolução criativa de problemas;
- Propiciar um clima em sala de aula que reflita valores fortes de apoio à criatividade.

Desses pontos, Alencar (1992) também ressalta:

- Valorização da pessoa do aluno;
- Confiança em sua capacidade e competência;
- Apoio à expressão de novas ideias;
- Provisão de incentivos às novas ideias;
- Implementação de atividades que ofereçam desafios de oportunidades e atuação criativa.

2.5.1 – CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO

Kneller (1973) discute a importância da autodireção no processo educacional criativo, orientando os professores e tutores que se interessam pela educação criativa a permitir que seus discentes cometam erros e, inclusive, que o façam sem supervisão, acreditando que esse fato contribuirá para o surgimento de novas intuições para a criança ou o jovem durante seu processo criador. Para o autor, durante esse período, o indivíduo deve ficar só. Nesse sentido, as crianças ou jovens devem ser incentivados a “brincar” com as ideias e a seguir as implicações de palpites que, à primeira vista, talvez não pareçam promissores. Devem aprender a conceder às suas ideias um julgamento justo e a estar preparadas para ir até onde possam se conduzir. Nesse sentido, acreditamos que o papel do pensamento criativo é de grande importância para uma vivência mais integrada e confortável desse público em seu meio social.

Segundo Cupertino (2014), os indivíduos considerados criativos são aqueles que se renovam constantemente e procuram uma inovação construtiva. Do ponto de vista educacional, é preciso fomentar, em qualquer indivíduo, a necessidade da atividade criativa,

levando-o a despertar atitudes criadoras, provendo fontes geradoras de ideias e ações criativas, de forma a desenvolver uma crítica construtiva e seu enriquecimento integral.

A autora propõe aos condutores de oficinas voltadas ao público com altas habilidades/superdotação que a preocupação deve estar na viabilização do processo criativo e não naquilo que é apresentado como produto final. Enfatiza que as oficinas voltadas ao fomento do processo criativo devem ser tratadas como complemento e não emulação do processo de escolarização infantil.

Nosso papel, então, recai eminentemente na suspensão (tanto quanto possível) da expectativa de resultados e no acompanhamento cuidadoso do processo que se desenrola no contato da criança com os materiais. Aqui se abre a primeira dimensão das oficinas de criatividade, complementando – e não espelhando – o processo de escolarização infantil. Não ter um problema a resolver, identificando, específico e duradouro, é um dos princípios que fundamentam as oficinas. A surpresa sobre o que pode acontecer é mais fundamental do que criar condições de acúmulo de conhecimentos que objetivem melhores soluções. A principal coisa que temos de ser capazes de manter é justamente o estado de não solução. A vivência da suspensão, de uma instabilidade planejada, de gestação, de ser capaz de suportar, por longos períodos, a ausência de soluções (CUPERTINO, 2014, p. 367).

A educação voltada à criatividade deve ter seu foco no *processo* e não no *produto final*. O foco no produto final do processo artístico mata a liberdade necessária ao processo de criação. A importância desse processo está na fertilização do campo das descobertas, o encontro com o desconhecido e a perda momentânea das referências (CUPERTINO, 2014).

A beleza da obra funda-se primordialmente na autenticidade do processo que a gerou e o processo é a experiência que a criança leva, depois, para a sua vida dentro e fora da escola. Essa vivência de autenticidade espelha as palavras de Cupertino (2001, p.197): “o que é bom, belo e verdadeiro é porque sim. Essa experiência que é porque sim dá sentido a si mesma” (CUPERTINO, 2014, p. 366).

Cupertino (2014) relaciona esse caso a outros fatos observados, nos quais crianças, quando profundamente dedicadas em seus projetos criativos, ainda que considerados esteticamente ruins, colocam-nas em algum local de destaque. A autora afirma que a satisfação das crianças ao produzirem algo que acham bonito é comparável à satisfação sentida ao perceberem que progrediram na compreensão da peça que foi criada, e que tal compreensão estrutural empodera a criança de um forte sentimento de autonomia, encorajando-a a realizar outras criações. Justifica esse fato como algo profundamente significativo, como um símbolo desse processo de descoberta pela qual a criança trilhou. Logo, ao se considerar esse tipo de atitude durante a educação criativa, estaremos fomentando um sentimento de gratuidade na produção.

Cupertino (2014) afirma que o foco no produto final do processo artístico mata a liberdade necessária ao processo de criação. Mostra também que a importância desse processo

está na fertilização do campo das descobertas, ou seja, o encontro com o desconhecido e a perda momentânea das referências.

A beleza da obra funda-se primordialmente na autenticidade do processo que a gerou e o processo é a experiência que a criança leva, depois, para a sua vida dentro e fora da escola. Essa vivência de autenticidade espelha as palavras de Cupertino (2001, p.197): “o que é bom, belo e verdadeiro é porque sim. Essa experiência que é porque sim dá sentido a si mesma” (CUPERTINO, 2014 p. 366).

A autora liga esse caso a fatos observados e usa o exemplo de que crianças, quando profundamente dedicadas a determinado projeto ou trabalho, ainda que esteticamente ruins, colocam-nas em algum local de destaque. Cupertino (2014) afirma que a satisfação das crianças, ao produzirem algo que acham bonito, é comparável à satisfação que é sentida ao perceberem que progrediram na compreensão da peça que foi criada, e que essa compreensão estrutural dá à criança um forte sentimento de autonomia, abrindo suas possibilidades para realizar outras criações. Justifica esse fato como algo profundamente significativo, como um símbolo desse processo de descoberta pela qual a criança trilhou. Para a autora, ao se considerar esse tipo de atitude durante a educação criativa, estaremos fomentando um sentimento de gratuidade na produção.

Quando o educador se sente inseguro pela sofrível qualidade de acabamento final de um trabalho, a criança certamente fará a escolha de experimentar menos e polir mais, replicando ali um processo já bastante explorado no meio escolar cotidiano. Para encorajar a criança a dar um passo de coragem criadora, sempre é preciso que o educador tenha confiança caminhando nessa estrada. E que ele tenha o privilégio de realizar esse trabalho em um ambiente escolar receptivo (CUPERTINO, 2014, p. 366).

Cupertino (2014) observa a atitude tomada pelas crianças durante o processo, ressaltando que essas formas são as mais habituais, como imaginar algo antes de concretizá-lo, buscar contato físico com o objeto como maneira de encontrar inspiração, ou trabalhar em pequenos grupos, mesmo que com dificuldade para que assim sejam encontradas novas ideias. A autora também discute a ideia de que no ambiente escolar a criação produzida pela criança precisa ser apresentada de maneira satisfatória, mesmo que tenha liberdade para fazer essa criação e ter suas experimentações, mas enquanto condutores de oficinas voltadas ao público com altas habilidades/superdotação a preocupação deve se voltar para a viabilização do processo criativo e não do produto final. Logo, tal processo para o fomento das capacidades criativas nas crianças é possível de ser realizado em um ambiente facilitador de experiências e liberdade. Cupertino (2014) traz um apontamento e um alerta sobre o caso:

ao iniciar esse trabalho com crianças, encontramos a primeira surpresa: não orientar uma criança na escola dessa forma é uma das tarefas das mais difíceis. Ao recusarmos o papel didático habitual, perdem-se por consequência muito dos critérios vigentes de qualidade, dos objetivos a serem alcançados, das tarefas a serem cumpridas. Suspender a interferência no processo de contato da criança com os materiais traz a sensação de inutilidade, de perda de seriedade, de não estar fazendo nada que seja útil. Os projetos iniciais dos alunos – montagens em argila, sucata, etc. – mostram resultados predominantemente rústicos, sem acabamento reconhecível, como se fossem meros empilhamentos de peças. A tentação de controlar o ambiente criativo, de ensinar técnicas, de “polir” os trabalhos, para fazê-los parecer bonitos aos adultos é muito grande (CUPERTINO, 2014, p. 365).

O comportamento produtivo-criativo não é apresentado como um pulso constante a todo o momento da vida desses indivíduos. Acredita-se haver uma relação temporal e situacional da natureza desse tipo de superdotação, que se baseiam mais nos anéis da criatividade e comprometimento com a tarefa.

Como já discutido anteriormente, Cupertino (2014) observa a velocidade com a qual as mudanças no campo da informação passaram a ocorrer durante o século XXI e mostra que estamos presenciando uma lacuna geracional nos ambientes educacionais, no sentido de que o ritmo de aprendizado e os interesses dos estudantes estão muito distantes da maneira como os professores estão habituados e/ou foram moldados a ensinar.

Não raro as reclamações constatadas sobre como jovens que não respeitam mais os “modos” da linguagem, vestimenta, comportamento etc., o que demonstra uma dissincronia no que diz respeito às maneiras em que as relações entre estudantes e professores ocorrem.

De fato, podemos pensar que se trata de um momento em que a constituição das subjetividades das diferentes gerações ocorre com base em circunstâncias difíceis de compartilhar e aos mais velhos faltam mesmo as condições para compreender pessoas criadas, atualmente, em condições tão diversas (CUPERTINO, 2014, p. 351).

Cupertino (2014) se atenta ao fato de que a linha de pensamento que vem se firmando atualmente está muito mais preocupada com a pluralidade e velocidade das informações que retém e transmitem do que manter uma linearidade sólida. Muitas vezes, essas informações podem ser inclusive, sobrepostas. A autora afirma que estamos presenciando um momento de transição ou uma encruzilhada, intelectual e cultural, onde os modos em que imaginávamos alicerçados na produção de conhecimento não são mais capazes dar suporte ao estilo de absorção de informação das novas gerações. Por isso, a necessidade do estabelecimento de novas formas de compreensão e contato entre visões de mundo tão diferentes. [...]as transformações vividas hoje apontam para o fato de que está cada vez mais difícil deduzir o futuro com base no passado(CUPERTINO, 2014, p. 354).

A autora propõe abordar o papel da criação e do pensamento na educação e na vida contemporânea. Cupertino (2014) lança mão das abordagens tradicionais da criatividade para tentar compreender como as concepções do professor podem ou não favorecer o pensamento e a educação de seus discentes. Mostra que desde a década de 1950, os estudos sobre a criatividade têm tomado uma direção democratizadora do fenômeno, de forma a desvincular criatividade da genialidade e paulatinamente aprendendo a observá-la em todos os indivíduos em maior ou menor grau. O embate geracional surge nesse sentido, uma vez que as produções científicas estabelecidas desde o período iluminista visam ao controle absoluto das variáveis.

Cupertino (2014) apresenta também as ideias de Marion Milner, psicanalista inglesa nascida em 1900, que se dedicou ao estudo da criatividade e educação. Mostra que o conhecimento ocorre na medida em que o ser humano recria o mundo por meio de sua criatividade, enquanto relaciona o que lhe é ou não familiar. No entanto, a escola como se apresenta atualmente, expõe ao indivíduo algo que não lhe é significativo e o obriga a moldar-se a esse fato. No caso dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, que são considerados criativos, percebem a escola como entediante e incapaz de suprir seus interesses.

Marion Milner auxilia-nos na compreensão desse modo de ser. Para ela, a questão da criatividade é fundamental, pois, quando não conseguimos dar conta dela, podemos sofrer sérias dificuldades de adaptação, experimentando sentimentos constantes de angústia e falta de pertencimento. Cada um, a seu modo, pode encontrar uma via de expressão, uns mais adaptados socialmente, outros ainda procurando se encontrar, mas todos tentando deixar sua marca pessoal nesse mundo, produzindo coisas que possam ser significativas para si próprios e para os que os cercam (CUPERTINO, 2014, p. 363).

Cupertino (2014) propõe que [...]as oficinas de criatividade são uma modalidade de prática psicológica baseada no uso de recursos expressivos de natureza artística(p. 363-364). Indica ainda que os recursos artísticos e expressivos utilizados em grupo para essa finalidade são colagens, desenho, pintura, argila, massa, música e atividades de expressão corporal. É importante nos atentarmos ao fato de que essas oficinas de criatividade devem proporcionar antes de tudo:

Uma condição de conhecimento pelo intervalo, ou lacuna, entre o que esperamos e o que, inesperadamente, nos aparece por acaso. Essa é uma condição necessária para a descoberta de novos modos de ser e de novas possibilidades de lidar com as situações que a vida apresenta a cada um. O criativo, nesse sentido, relaciona-se estreitamente à ideia de liberdade em Heidegger: não a liberdade de tomar uma ou outra direção específica, mas a liberdade de escolher entre opções já conhecidas e de conceber novas alternativas, de buscar novos rumos para situações nem sempre inéditas (CUPERTINO, 2014, p. 364).

Finalmente, a autora expõe o que acredita ser a forma ideal de trabalho em oficinas de educação criativa para crianças com altas habilidades/superdotação, e que dessa maneira,

enquanto responsáveis pelo enriquecimento dessas crianças, sermos capazes de saber para qual lugar, nesse processo de desenvolvimento, dirigir nossos olhares e trabalhar de maneira conjunta os processos de desenvolvimento cognitivo e as experiências criativas.

Nosso papel, então, recai eminentemente na suspensão (tanto quanto possível) da expectativa de resultados e no acompanhamento cuidadoso do processo que se desenrola no contato da criança com os materiais. Aqui se abre a primeira dimensão das oficinas de criatividade, complementando – e não espelhando – o processo de escolarização infantil. Não ter um problema a resolver, identificando, específico e duradouro, é um dos princípios que fundamentam as oficinas. A surpresa sobre o que pode acontecer é mais fundamental do que criar condições de acúmulo de conhecimentos que objetivem melhores soluções. A principal coisa que temos de ser capazes de manter é justamente o estado de não solução. A vivência da suspensão, de uma instabilidade planejada, de gestação, de ser capaz de suportar, por longos períodos, a ausência de soluções (CUPERTINO, 2014, p. 367).

Com isso, podemos destacar a importância da educação criativa como apresentada por Cupertino (2014) ao afirmar que a linha de pensamento que vem se firmando atualmente está muito mais preocupada com a pluralidade e velocidade das informações que são retidas e transmitidas, mesmo que sobrepostas, do que manter uma linearidade sólida. A proposta da autora se dá na abordagem, propriamente, do papel da criação, do pensamento criativo na educação e na maneira como lidamos com o ritmo da vida contemporânea, lançando mão das abordagens tradicionais da criatividade para tentar compreender como as concepções dos professores podem ou não favorecer o pensamento e a educação dos discentes. Mostra que, desde a década de 1950, os estudos sobre a criatividade têm tomado uma direção democratizadora desse fenômeno, de maneira a desvincular criatividade da genialidade e paulatinamente aprendendo a observar aquela em todos os indivíduos em maior ou menor grau. Porém, seguindo essa lógica, o que acaba sendo realizado na observação das manifestações criativas são os fins e não os processos criativos, sendo este o mais importante, do ponto de vista educacional.

Pensando em uma educação criativa, Novaes (1972) propõe que se deve favorecer a mobilização do potencial criativo em todas as disciplinas e assuntos, valorizando o pensamento produtivo. Para a autora, a escola deve continuar a transmitir conhecimento, porém não como um fim em si mesmo, como um depósito de informações, mas como meio de o indivíduo utilizá-lo para atingir uma vida em que se sinta realizado, levando-o a descobrir aquilo que lhe chama a atenção, a colocar em xeque o que já é conhecido e ensinar princípios que permitam a ele produzir um maior e melhor número de ideias. Novaes (1972) afirma ainda que uma mudança atitudinal por parte dos professores e alunos é necessária e que um ensino voltado à criatividade deve, necessariamente, promover:

- Apreciação do novo;
- Inventividade;
- Curiosidade e pesquisa;
- Autodireção;
- Percepção da realidade.

Novaes (1972) afirma que o indivíduo criativo é um pensador independente e a sua criação tem um cunho pessoal bem marcado. Mostra as pesquisas de Torrance (1959) que indicam que a criança criativa, posta em um grupo pequeno, trabalha frequentemente sozinha.

2.5.2 – CONEXÕES ENTRE JOGOS, CRIATIVIDADE E SUPERDOTAÇÃO

Monteiro (2010) destaca que o uso dos jogos eletrônicos podem ser vinculados ao processo de ensino escolar, uma vez que tal recurso é capaz de desenvolver habilidades de concentração, atenção e raciocínio lógico. Também mostra que a atividade de resolução dos jogos eletrônicos envolve, além das funções cognitivas, a habilidade motora e que os jogos de computadores podem ser um importante aliado para esse desenvolvimento.

Praseres (2009) discute como os jogos eletrônicos podem ser considerados muito além de suas características de entretenimento, constituindo-se como forma de produzir e veicular saberes, que podem ser compreendidos como um conjunto de conhecimentos, habilidades, modos de ser e sentir, ensinar valores e atitudes que podem ser sistematizados ou não pela educação escolar.

Pensando na questão de como os jogos eletrônicos estão presentes e enraizados na cultura das novas gerações, Praseres (2009) os destaca como “representações contemporâneas da necessidade ontológica humana do jogar e se constituem do imbricamento entre as estruturas biológicas humanas e a evolução cultural da humanidade” (p. 133). Tal afirmação demonstra a necessidade de se levar em consideração o crescente interesse das gerações pelos videogames, fato que também é demonstrado pela expansão expressiva desse mercado.

Além de estimular habilidades cognitivas, motoras, de raciocínio e de atenção, os jogos eletrônicos também são capazes de desenvolver habilidades organizativas, de busca de informações, de tomada de soluções e resolução de problemas, podem também levar o indivíduo a adquirir habilidades criativas, uma vez que pode se encontrar muitos jogos que exigem de seus usuários soluções originais para o que lhes é apresentado. Considerando esse fato, mesmo para jogos eletrônicos que possuem resoluções definidas, Alfageme (2002) destaca que a habilidade criativa pode ser observada, uma vez que, mesmo nesses casos, os jogos eletrônicos estimulam geração de ideias, hipóteses e predição, raciocínio indutivo.

Tal fato é importante ao se considerar a manifestação do anel da criatividade (RENZULLI, 1988) em indivíduos com comportamento superdotado e o seu estímulo, ao passo que: “as características de pensamento criativo tem abundante importância, em função de ser a criatividade um dos anéis que determinam a presença de superdotação” (MARTINS; CHACON, 2016, p. 200).

3 - ESTUDO I: MINECRAFT

3.1 -INTRODUÇÃO

O *Minecraft* (2011) é um jogo do tipo *sandbox* por possui um universo aberto com possibilidades de ações quase infinitas. Nele, o jogador é capaz de alterar quase todos os aspectos de seu ambiente e construir tudo aquilo que sua imaginação e vontade permitirem. Visando às inúmeras possibilidades educacionais, no PAPCS o utilizamos como instrumento de ensino focando questões ambientais e de planejamento urbano, assim como um complemento à pesquisa. Também observamos a manifestação dos Anéis da criatividade e do comprometimento com a tarefa, segundo Renzulli (1986). Ao todo, foram três participantes, com idades entre nove a 14 anos, todos do sexo masculino.

Considerando que os videogames representam uma das mídias em maior expansão (ELLISON et al., 2016) e que o *Minecraft* é um dos jogos mais observados sendo utilizado por crianças e jovens, é importante que os professores pelo menos entendam o seu potencial educacional e saibam lançar mão de algumas estratégias nesse sentido. Acreditamos que, como ferramenta educacional, esse jogo se apresentar como uma opção valiosa quando utilizado com crianças precoces com comportamento de superdotação.

Como já dito anteriormente, o *Minecraft* é um jogo digital do tipo *sandbox* que permite aos jogadores criar e manipular livremente seus próprios mundos, possibilitando-os a terem controle total para criá-los intencionalmente (ELLISON et al. 2016). São mais de 100 milhões de jogadores registrados nas mais diversas plataformas disponíveis para o jogo (diferentes marcas de consoles de *videogames*, celulares e computadores) em mais de 66 países, somando mais de 1 bilhão de horas jogadas em mais de 130 milhões de mundos criados (MAKUCH, 2014 *apud* ELLISON et al. 2016).

Ellison et al. (2016) defendem que o *Minecraft* é mais do que um simples jogo virtual que permite aos jovens criarem seus mundos. Esses autores afirmam que esse jogo se tornou uma ferramenta capaz de ensinar conteúdo crítico a seus usuários, apontam que os jovens que fazem uso desse jogo possuem a habilidade para tomar o controle e serem aprendizes ativos, ao passo que potencializam suas motivações para o aprendizado (JUNCO, 2014 *apud* ELLISON, 2016). O *Minecraft* também pode servir como um suplemento para as salas de aula atuais, beneficiando o ensino de ciências, matemática, história, engenharia, arquitetura e, inclusive, programação de códigos de computadores.

De acordo com a Mojang (desenvolvedora do *Minecraft*, disponível em: <https://minecraft.net/>), esse jogo eletrônico se trata de mover blocos; construir estruturas, simples ou complexas; trabalhando em equipe ou não para criar coisas maravilhosas e imaginativas. Ellison et al. (2016) definem o “*Minecraft* como um ambiente tridimensional parecido com o Lego, no qual o jogador pode construir e interagir com um mundo virtual” (tradução livre, p.32). Segundo os autores, este jogo eletrônico também

[...]permite que seus jogadores usem sua criatividade para construir mundos usando os blocos *pixelados* sem qualquer limitação. O jogo eletrônico também permite a seus jogadores desenvolver seus próprios espaços, explorar os espaços criativos de outros e interagir com outros jogadores nos servidores de multijogadores, que foram desenvolvidos especialmente para os *Minecrafters* com sub interesses específicos. Tais servidores permitem que os *Minecrafters* enfrentem ou criem juntamente com outros entusiastas do *Minecraft* por todo o Mundo (tradução nossa, p. 32).

Basicamente, esse jogo eletrônico pode ser jogado de duas maneiras: o modo livre e o modo sobrevivência. No primeiro, o jogador tem liberdade total para gerar o ambiente em que deseja realizar o seu projeto. O chão pode ser plano, conter apenas determinado tipo de elemento, quantidades específicas de camadas de chão, acesso a todos os itens e materiais, de forma que a criatividade do usuário, dentro da física específica do jogo, seja o único limite.

O segundo modo de jogo coloca o jogador em um ambiente gerado aleatoriamente, com diversos biomas, animais dóceis ou hostis, apresenta também a necessidade de buscar alimentos, construir as próprias ferramentas com os materiais disponíveis, construir ou procurar abrigos para proteção nos períodos noturnos (que se tornam perigosos devido a presença de monstros) e a possibilidade de morte.

Minecraft não apresenta, necessariamente, uma história a ser seguida, fases a serem superadas, instruções, vencedores ou perdedores. Segundo Ellison et al. (2016), o [...]objetivo principal desse jogo é criar livremente mundos sustentáveis de acordo com os padrões dos próprios jogadores e depois fazer aquilo que se desejar neles” (tradução livre, p. 32-33). Outro importante ponto destacado pelos autores é do que:

[...]os professores devem estar cientes de que o *Minecraft* permite ações/construções/destruições que desafiam as leis físicas presentes no mundo real. É recomendado aos professores que ao notarem seus estudantes se dedicando a tal prática, poderiam lançar mão desses momentos como um momento de aprendizado – possivelmente iniciando o estudante ou a sala toda para considerar ou realmente tentar notar como essa prática pode funcionar (ou falhar) na sala de aula. (p. 34).

Os autores apontam que grande parte da resistência dos professores com o *Minecraft* ocorre devido ao fato de eles não compreenderem totalmente as possibilidades do jogo. Ellison et al. (2016) mostram que as relações dos/entre os usuários do jogo extrapolam e se

misturam entre o virtual e o real, uma vez que a comunidade possui um amplo espaço para discussão e de visibilidade para suas próprias criações. Somado a isso o fato de que, ao passo que os professores também passarem a entender melhor os benefícios do jogo no processo de aprendizado ou até mesmo nas práticas sociais, os conhecimentos desses benefícios podem ser divididos com os pais desses estudantes, transformando essa oportunidade, também, em algo capaz de aumentar a parceria entre os pais e escola. Segundo Norton-Meier (apud Ellison et al. 2016):

os jogos eletrônicos têm o potencial para impulsionar o indivíduo para aprender e pensar cognitivamente, socialmente e moralmente. Jogadores criam ativamente mundos virtuais novos; participam na tomada de decisões complexas e pensam de maneira reflexiva sobre as escolhas que são feitas, incluindo o desing do jogo (tradução nossa, p. 430).

Os autores também defendem que os jogos eletrônicos como o *Minecraft* são capazes de trazer benefícios vitais para os jovens, [...]ajudando-os a expressar e controlar suas emoções, construir fortes laços sociais e contribuir com o desenvolvimento de sua criatividade, o comprometimento com seus pares e o trabalho em equipe (ELLISON et al. 2016, p. 29, tradução nossa).

Ellison et al. (2016) também destacam o fato de que o *Minecraft* é particularmente significativo no que diz respeito ao processo de aprendizado, porque os jovens aprendem a processar informação de maneiras diferentes. Uma vez que o uso da linguagem escrita dentro desse jogo eletrônico ser bastante reduzida, dando prioridade a outros tipos de linguagem como músicas, imagens, sons e símbolos, por exemplo, além de desenvolver, em seus jogadores, noções de manipulação de objetos tridimensionais em um mundo virtual, o que contribui com habilidades relacionadas à construção de modelos virtuais e reais, construção de estruturas complexas e o desenho.

Há uma vasta comunidade de professores que utilizam o *Minecraft* como instrumento de ensino em sala de aula, disponibilizam seus métodos, e abrem espaço para discussões e trocas de ideias. É usada por eles uma versão propriamente educacional do jogo, que está disponível online. É possível baixar aulas prontas, obter ideias para o planejamento delas e trocar experiências com os demais participantes da comunidade. Existe uma versão do jogo chamada *MinecraftEdu*, disponível em: <https://education.minecraft.net/>, que se trata de uma adaptação do *Minecraft* original, mas visando ao seu potencial criativo, desenvolvido por professores que notaram o potencial do jogo para a educação. O site traz aulas, ideias e projetos que podem ser realizados dentro do campo escolar e também oferece suporte a uma

comunidade de educadores que usam o recurso, para que possam trocar informações e relatar suas experiências.

Ellison et al. (2016) apontam seis usos para o *Minecraft*, focando a educação escolar. Defendem o uso desse jogo, uma vez que suas contribuições e *affordances* contribuem para o desenvolvimento do aprendizado colaborativo, pensamento crítico, e habilidades para a resolução de problemas. E que, apesar da resistência de pais e professores contra o jogo de *videogame*, o *Minecraft* é capaz de beneficiar os estudantes, desenvolvendo seu aprendizado nas áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática.

3.2 - MÉTODO

No que diz respeito à utilização do *Minecraft*, os três participantes selecionados (P2, P3 e P4) fazem parte do PAPCS, onde recebem enriquecimento educacional através de oficinas voltadas aos seus interesses, e apresentarem grande interesse pelo jogo. tendo em vista que a pesquisa como um todo contou com a participação de 10 participantes (denominados por P e seu número), em diversas atividades com jogos diferentes, onde, em alguns casos, o mesmo participante esteve em mais de uma coleta. Para cada um foi explicado que se tratava de uma pesquisa sobre jogos eletrônicos e não eletrônicos. Lhes foi explicado como a atividade seria realizada e a importância de seguirem as instruções dadas.

TABELA I – PARTICIPANTES DO *MINECRAFT*

PARTICIPANTE	GÊNERO	IDADE	Escolarização
P2	M	9	4ºano
P3	M	10	5ºano
P4	M	14	9ºano

Legenda: P = Participantes

Fonte: [Acervo Pessoal, Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Os dados do *Minecraft* foram coletados durante as oficinas do PAPCS, como uma atividade direcionada a pesquisa de um tema proposto: planejamento urbano e questões ambientais, a escolha desses temas se baseou em temáticas trabalhadas direta ou transversalmente pelo currículo escolar.

Primeiramente, foi proposto para que os participantes fizessem uma pesquisa sobre o que era planejamento urbano, utilizando a internet. O pesquisador e mais um colaborador do PAPCS auxiliaram nos diferentes tipos de pesquisa, sites etc., cujas dificuldades apresentadas se impunham pela falta de familiarização com os recursos da internet para a realização da atividade. Apesar de estarem juntos durante o processo de pesquisa, os participantes utilizaram computadores separados e, depois que cada um se dizia satisfeito com o que tinham lido, era feita uma conversa entre os colaboradores e cada um deles inquirindo-os sobre o que era para eles planejamento urbano e qual sua importância. Alguns pontos, onde os participantes apresentavam dúvidas ou dificuldades eram melhor discutidos. Em alguns casos, era feita uma leitura dos textos acessados, com cada participante, de forma a fixar melhor sua compreensão.

Após essa ação, os participantes podiam começar a jogar o *Minecraft*, ajustado para o modo criativo, para realizar a segunda parte da atividade, na qual cada um criaria no jogo um cenário que remetesse ao que foi entendido por planejamento urbano, em qualquer aspecto que fosse desejado.

Para garantir a produção individual e criativa de cada um deles, os computadores foram dispostos de maneira que não era possível visualizar o que cada um estava criando.

3.3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados do *Minecraft* contou com a participação de dois juízes, aqui discriminados como J1 e J2. J1 é formado em Pedagogia, atualmente mestrando no Programa de Educação, na linha de Educação Especial, participante do grupo de estudo e das atividades relacionadas ao PAPCS. J2 é psicólogo, cursa pedagogia e mestrando no Programa de Educação, na linha de Educação Especial e também participa das atividades do programa.

O material coletado, que consiste em *prints* da produção de cada participante no jogo, os textos, como escrito e formatado por eles mesmos, foi organizado e, a partir disso, elaboramos um questionário (APÊNDICE A) com elementos dissertativos e de múltipla escolha, que arguem sobre a observação da manifestação dos anéis de Renzulli (1986; 2014) referentes às atividades realizadas como oficinas de enriquecimento no PAPCS. O questionário apresenta questões com elementos de múltipla escolha, onde apenas uma das opções poderia ser assinalada. As questões 1 e 3 apresentam duas opções de resposta, enquanto as questões 2, 4 e 5 possuem três opções de resposta. As questões 1 e 2 apresentam também elementos dissertativos e a sexta questão é apenas dissertativa.

Feito isso, realizamos a análise dos resultados das respostas dadas pelos juízes a partir das definições de confiabilidade e concordância entre juízes, de acordo com Matos (2015), onde o foco se dá sobre a [...]análise da informação e dos resultados enfatizando o critério de confiabilidade entre juízes e suas aplicações na área educacional (p.4),que resultou em um índice de concordância entre a análise realizada pelo pesquisador (descrito como P, na tabela), e as considerações dos juízes sobre o material produzido pelos participantes e organizados em forma de questionários.

O termo juiz é usado aqui como sinônimo de avaliador, ou seja, em situações nas quais mais de um juiz (avaliador) participa de um processo avaliativo, existem estratégias para verificar qual o grau de concordância desses juízes (avaliadores). Em situações como essas, é crucial verificar se existe um nível mínimo de concordância entre os juízes. A importância disso reside no fato de explicitar a confiabilidade de um processo avaliativo. Se dois ou mais juízes discordam muito em uma avaliação, isso pode indicar uma falta de confiabilidade nos resultados(MATOS, 2015, p.4).

As comparações foram realizadas entre as análises feitas pelo pesquisador contraposto às opiniões manifestadas por cada juiz, separadamente, e a porcentagem de concordância representa a totalidade das respostas dadas pelos participantes em conjunto, levando em consideração comovariáveis de concordância, a manifestação dos três anéis de Renzulli (1986; 2014) através da observação das imagens dos cenários e textos criados pelos participantes durante as oficinas onde os dados foram coletados.

As atividades realizadas com o *Minecraft* apresentaram os seguintes resultados de índice de concordância:

TABELA 2 - Índice de concordância Minecraft – Atividade I

P x J	Q – 1, 3	Q – 2, 4, 5
P x J1	100%	67%
P x J2	100%	89%

Fonte: [Elaboração própria;Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

TABELA 3 - Índice de concordância Minecraft – Atividade II

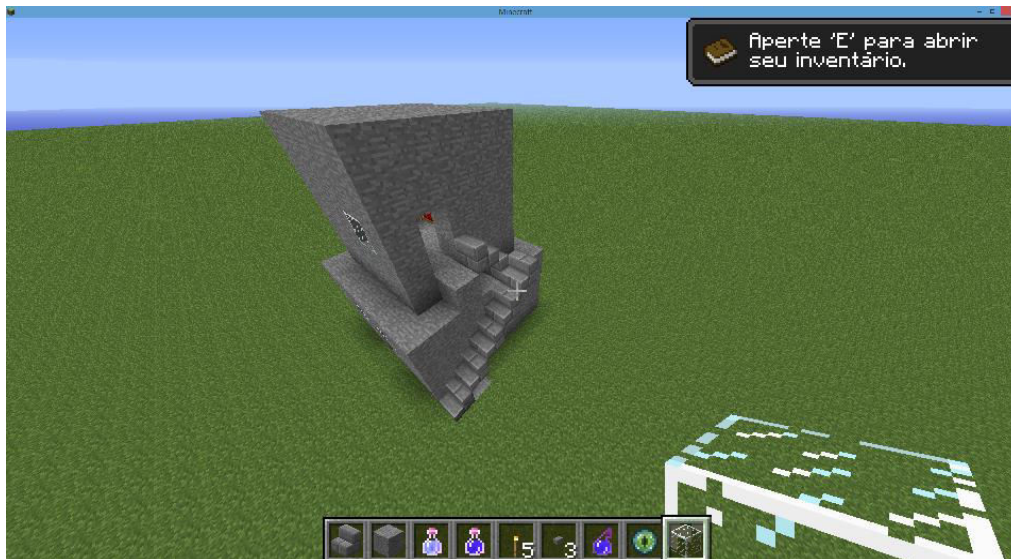
P x J	Q – 1, 3	Q – 2, 4, 5
P x J1	50%	77%
P x J2	75%	77%

Fonte: [Elaboração própria;Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

A análise desta atividade discutir a Criatividade necessária para projetar, no *Minecraft*, pesquisas sobre temas diversos a serem estudados nas diferentes disciplinas escolares. Nesse caso recorreremos às questões ambientais e de planejamento urbano.

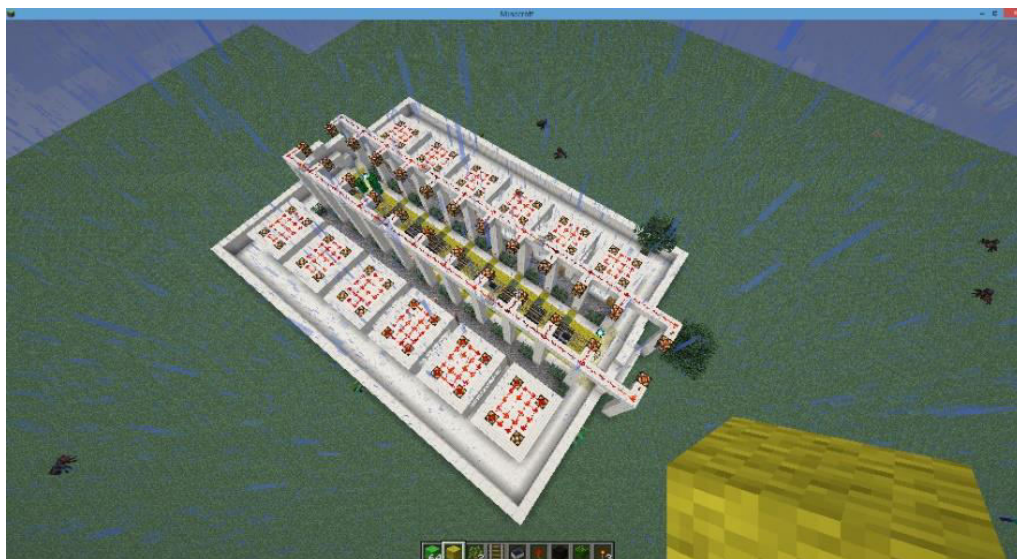
Seguem as imagens, retiradas dos jogos, da produção realizada nessa primeira atividade com o *Minecraft*.

Figura 3 – Minecraft P2, imagem 1



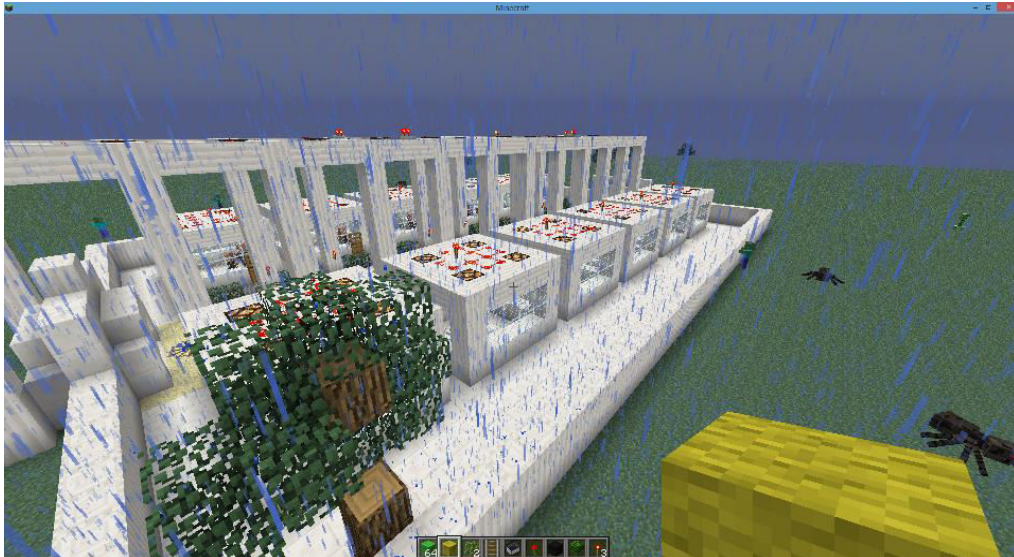
Fonte: [*Minecraft*; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 4 – Minecraft P4, imagem 1



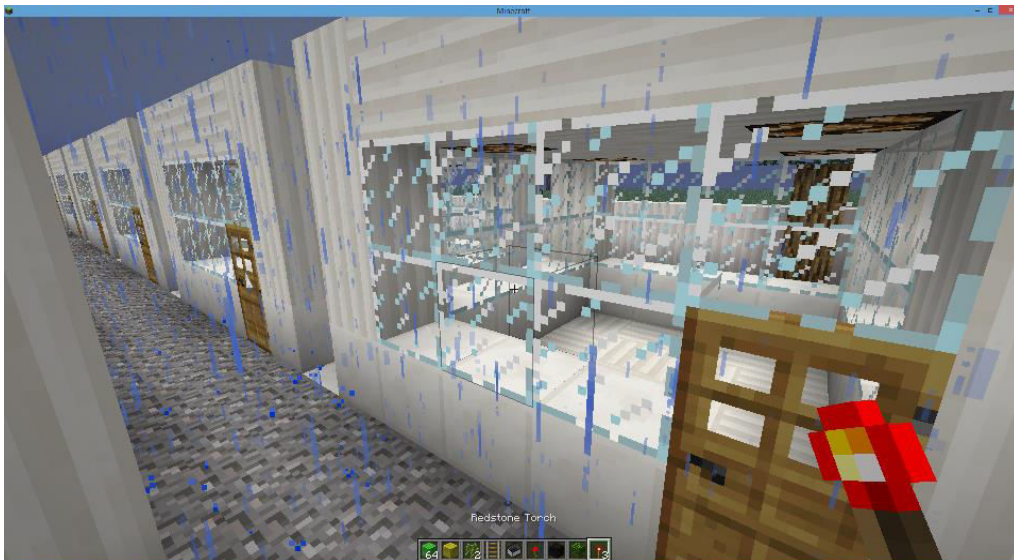
Fonte: [*Minecraft*; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 5 – Minecraft P4, imagem 2.



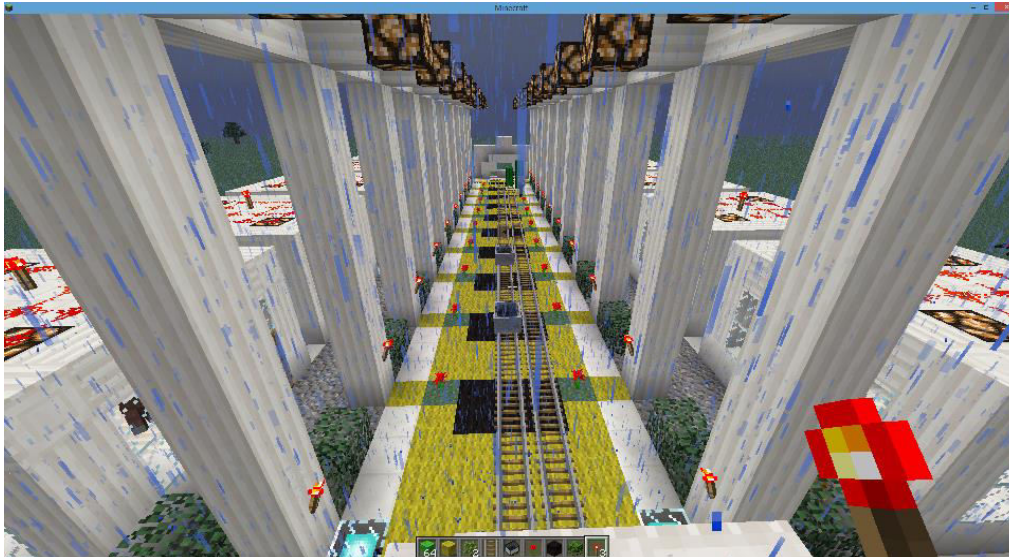
Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 6 – Minecraft P4, imagem 3



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 7 – Minecraft P4, imagem 4.



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 8 – Minecraft P3, imagem 1



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 9 – Minecraft P3, imagem 2



Fonte: [*Minecraft*; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 10 – Minecraft P3, imagem 3



Fonte: [*Minecraft*; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 11 – Minecraft P3, imagem 4



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Na atividade foi pedido aos participantes para que respondessem algumas perguntas sobre o que tinham aprendido com a pesquisa. Não estipulamos uma quantidade de encontros para a realização destas atividades, de forma a não interferir nos processos de criação, como já discutidos anteriormente. Os participantes poderiam escrever da maneira que preferissem, sem que houvesse um questionário preestabelecido. Segue o recorte do texto, estruturado por um dos participantes:

1 - O que você aprendeu com Planejamento Urbano?

2 - O que você construiu no Minecraft?

3 - O que isso tem relação com o Planejamento Urbano?

R1 - Aprendi que o Planejamento Urbano é um jeito de criar locais acessíveis e bons para todos os cidadãos, é muito além de um modelo ideal concebido por urbanistas.

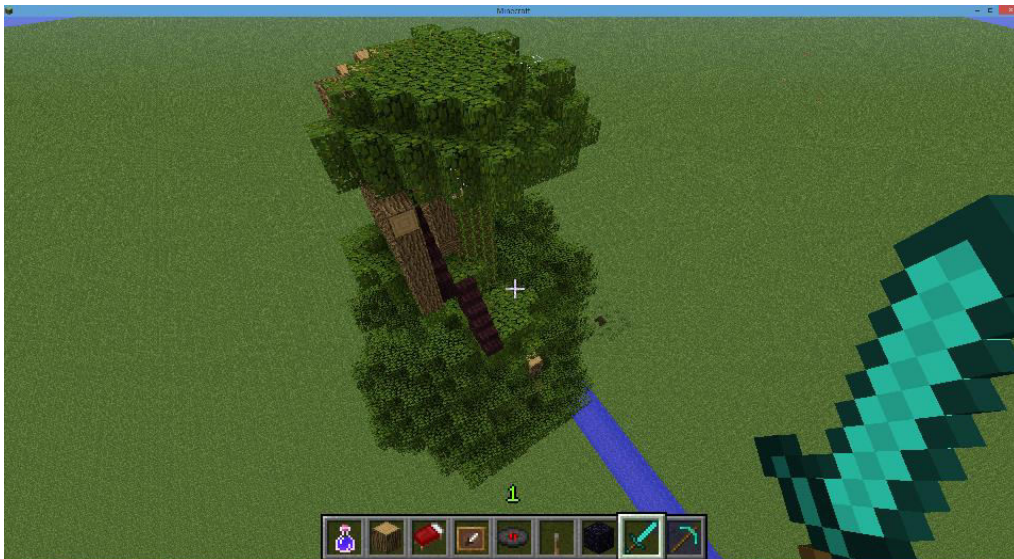
R2 - Construí um metrô no Minecraft.

R3 - A relação entre o Metrô no Minecraft e Planejamento Urbano é a acessibilidade de todos: cadeirantes, gestantes, homens, mulheres e crianças (sic).

A segunda atividade ocorreu exatamente como descrito pela primeira, salvo que o tema sugerido dizia respeito a questões ambientais. Foi pedido também que os participantes escrevessem textos relacionando as pesquisas realizadas com os modelos construídos no

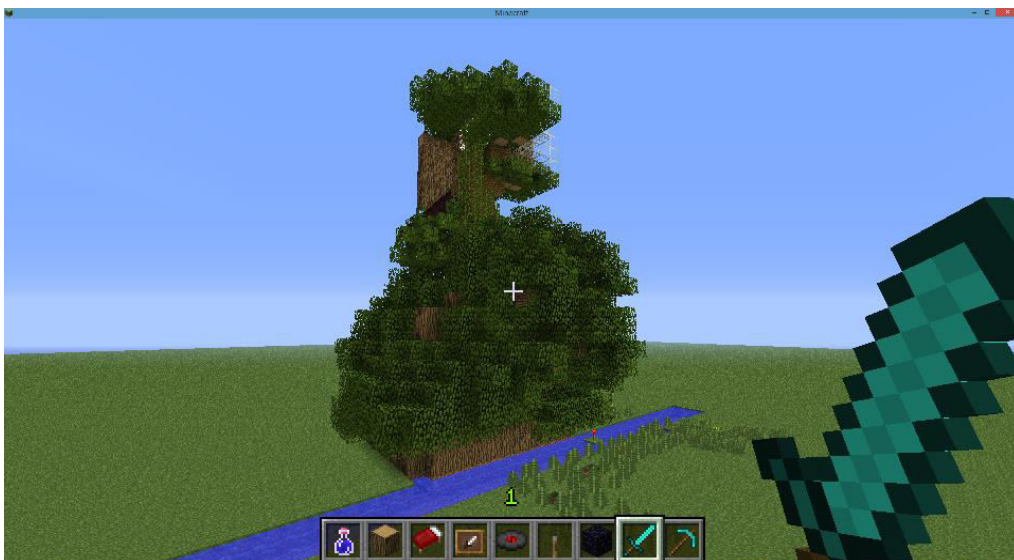
Minecraft. Um dos participantes ficou doente durante a segunda parte dessa atividade e o material de outro foi apagado do computador utilizado pelo PAPCS, porém o produto de sua atividade foi impresso. Seguem abaixo imagens retiradas do jogo, nessa segunda atividade:

Figura 12 – Minecraft P2, imagem 2



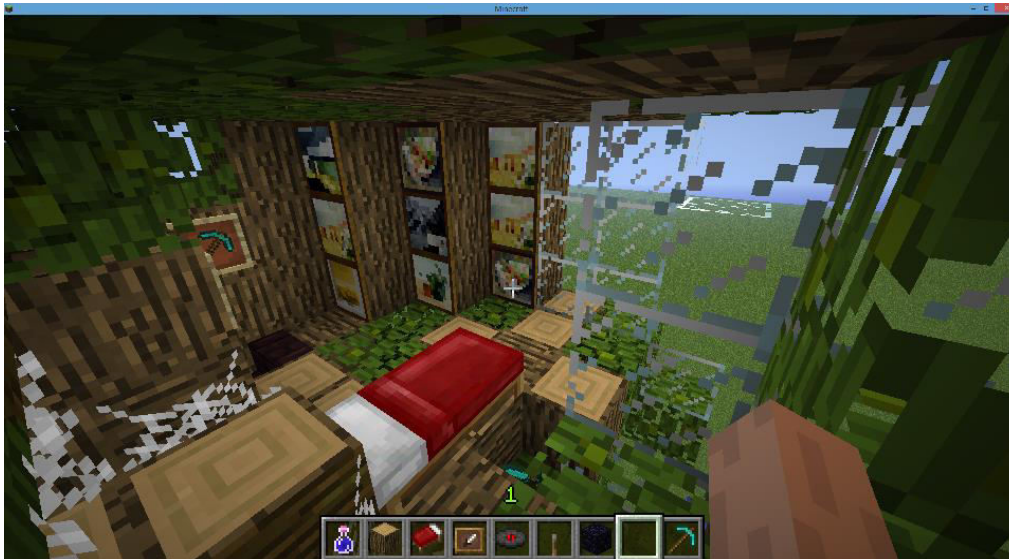
Fonte: [*Minecraft*; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 13 – Minecraft P2, imagem 3



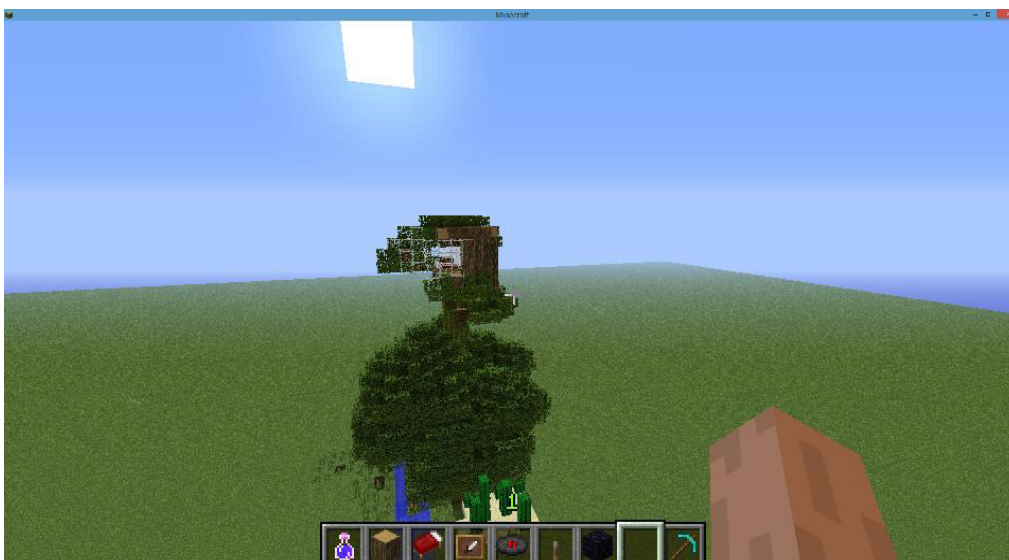
Fonte: [*Minecraft*; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 14 – Minecraft P2, imagem 4



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 15 – Minecraft P2, imagem 5



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 16 – Minecraft P2, imagem 6



Fonte: [*Minecraft*; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

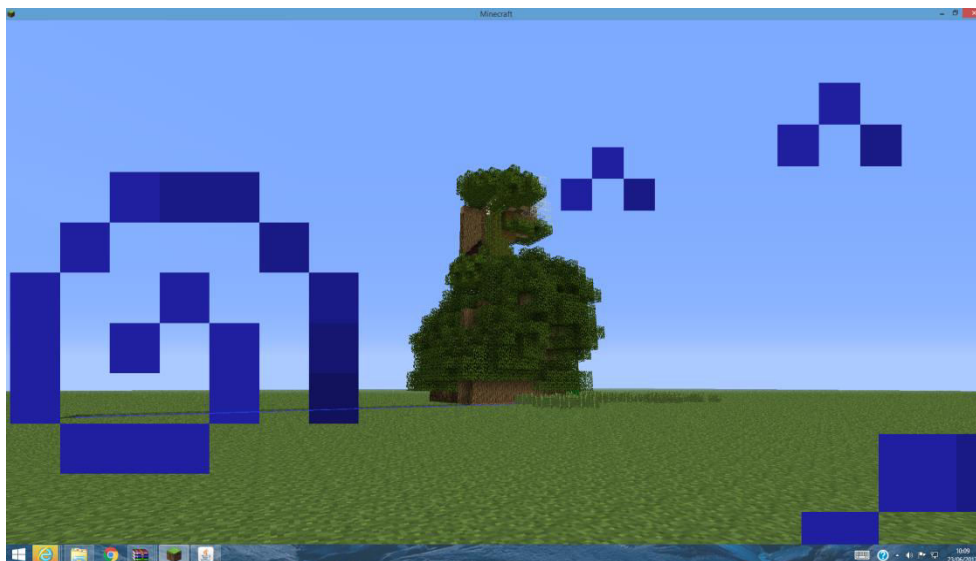
Assim como na primeira atividade, também foi pedido aos participantes que elaborassem em documento digital em forma de texto para expor sua produção no *Minecraft*, ligando-a ao que foi aprendido. Um dos participantes elaborou o seguinte texto:

1 - Você escolheu a floresta e a casa na árvore por quê?

R1 - Eu escolhi a floresta e a casa na árvore porque a floresta é muito importante para o ambiente. A floresta é importante pois limpa o ar do planeta terra. A casa na árvore é uma opção de anti desmatamento (sic).

Essa é a minha casa na árvore:

Figura 17 – Minecraft P2, imagem 7



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Nesse caso, julgamos que não foram criativos em todas as atividades, segundo nossas observações, seguindo as considerações de Novaes (1972) Ostrower (1977) e outros autores discutidos anteriormente, sobre produções criativas. Para demonstrar isto descreveremos a seguir o que cada jogador criou para “planejamento urbano” e para “questões ambientais”:

P2 no que se refere ao planejamento urbano construiu uma casa (Figura 30), por exemplo, que não consideramos como uma atividade criativa, pois a casa foi cópia de uma foto de um site sobre erros de engenharia e o mesmo apenas copiou e construiu a mesma casa corrigindo o que estava apontado como erro, no caso a escada. Como se trata de uma cópia, não consideramos essa atividade como criativa, embora P2 tenha a reproduzido com as alterações que julgou serem corretas. Podemos considerar como criativo o esforço para imaginar como corrigir o projeto, porém os resultados apresentados pelo participante consistiram em construir uma escadaria corretamente, o que não consideramos como criativo.

Em relação a questões ambientais, P2 criou uma árvore (Figuras 12, 13, 14, 15, 16 e 17), com uma entrada secreta, que nos leva através de um labirinto até a sua copa onde há um quarto confortavelmente decorado e bem iluminado. Seu texto, mesmo que simples, reflete sua preocupação com a preservação do meio ambiente e apresenta também uma solução, imaginada por ele para esta questão. Essa ação foi considerada como criativa porque, partindo de uma pesquisa, P2 conseguiu assimilar alguns aspectos de seu conteúdo e oferecer uma solução àquilo que entendeu como um problema.

Ostrower (1977, p. 32) coloca a imaginação criativa como um processo de pensamento específico sobre um fazer concreto e que o pensamento só se torna criativo através de sua concretização, caso contrário o pensamento é considerado apenas como uma divagação descompromissada. Pensando em questões de processo e produto, Novaes (1972) propõe que seria por meio da análise da experiência e do processo de criatividade que se poderia verificar que o indivíduo considerado criativo é aquele que se renova constantemente e procura uma inovação construtiva. Novaes (1972) sintetiza que, inicialmente, é preciso criar no indivíduo a necessidade da atividade criativa e também incutir nele uma atitude criadora, provendo fontes geradoras de ideias e ações criativas, de forma a desenvolver uma crítica construtiva e seu enriquecimento integral. Novaes (1972) também ressalta que um comportamento criativo é a representação de uma resposta adequada a uma nova situação. P2 também apresentou capacidade de elaboração, que é um dos aspectos apontados por Kneller (1973) como um dos traços a ser considerado na observação de uma ação criativa.

Comparando as duas criações produzidas no *Minecraft* por P2, podemos destacar também que foi notado maior domínio sobre os comandos do jogo, fato percebido pelo nível de complexidade de suas duas criações. Relacionamos isso às afirmações de Monteiro (2010), que destaca o potencial que os jogos eletrônicos possuem no desenvolvimento de concentração e atenção. Também notamos maior comprometimento com a tarefa, durante o processo de produção e criação da segunda atividade, após termos o incentivado nesse sentido.

A criação de P2 e sua proposta de uma solução para os temas que ele pesquisou sobre as questões ambientais se enquadram na fala de Praseres (2009), que compreende o potencial dos jogos eletrônicos como uma forma de produzir e veicular saberes, habilidades (aqui, no caso motoras, de prática de pesquisas, de atenção).

P3, no que se refere ao planejamento urbano, demonstrou vontade de criar um metrô pela importância desse tipo de transporte, mas nunca tinha estado em um antes, de maneira que pesquisamos alguns sites e assistimos a vídeos no *youtube* sobre os metrôs de New York e Paris, por exemplo. A partir disso, P3 criou a entrada de um metrô e a entrada de acesso ao vagão (Figuras 8, 9, 10, 11). Essa criação pode ser considerada como criativa se levarmos em consideração a maneira como P3 utilizou o recurso do jogo para criar a ambientação do interior de um vagão de metrô e a entrada do mesmo, todos caprichosamente decorados e coloridos, uma vez que o jogo, como foi apresentado, consistia apenas em uma área plana sem nenhum elemento, fora o chão e algumas poucas árvores geradas automaticamente.

P3 também apresentou muito foco e atenção durante o procedimento, o que demonstra seu comprometimento com a tarefa (RENZULLI, 1986; 2014). Porém, apesar de seu texto destacar a importância da acessibilidade nas questões de planejamento urbano, o projeto do metrô criado por ele possuía apenas uma escada de acesso ao vagão do metrô, o que não demonstra acessibilidade. Seu projeto também não apresentou qualquer tipo de indicação de acesso preferencial. Podemos justificar esse fato se levarmos em consideração que a única maneira de construção de rampas dentro do *Minecraft* seja possível através do uso de trilhos de trem, que não foram utilizados pelo participante, que utilizou para a realização de seu projeto apenas os blocos com os quais são impossíveis criar esse tipo de estrutura. Para Ostrower (1977), as impossibilidades de ação não devem ser conhecidas como limitadoras, mas como orientadoras, “pois dentro das delimitações, através delas é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para se ampliá-lo em direções novas” (p. 32).

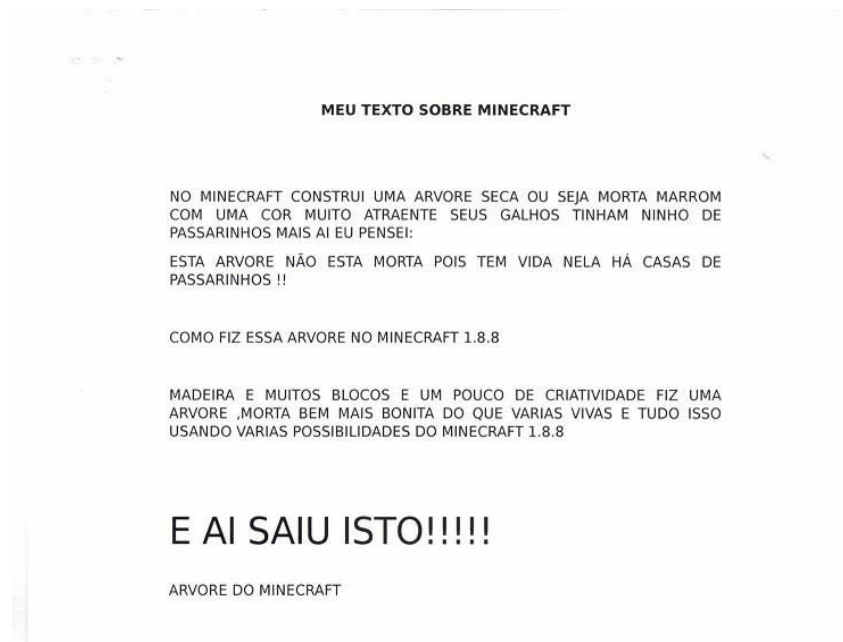
Ostrower (1977) destaca que devemos pensar o fato do imaginar em um pensar específico sobre um fazer concreto, e que não devemos observar o concreto como limitado, menos imaginativo ou não criativo. P3 partiu de modelos reais e criou o que seria a sua própria versão de um metrô, e esse fato pode ser considerado como criativo. Em relação a questões ambientais, P3 não participou das atividades, durante o período programado, por motivos pessoais.

P4 mostrou ter muito domínio sobre o jogo e suas criações surpreendiam por si só. Demonstrava muito interesse por *Minecraft* e até mesmo afirmou pensar em criar um canal no site *YouTube* para exibir suas partidas no jogo. O domínio dos recursos do jogo permitiu que P4 conseguisse utilizar todo o seu potencial criativo para realizar a tarefa, com a qual se comprometeu de forma notável, também auxiliando seus colegas nos momentos de dúvidas. Nesse caso, considera-se a observação da manifestação dos três anéis de Renzulli (1986/2014), o comprometimento com a tarefa, habilidades acima da média e a criatividade.

P4, no que se refere ao planejamento urbano, criou o que seria a representação de uma cidade (Figuras 3, 4, 5 e 6). Essa cidade foi totalmente criada, sem a utilização de modelos. A cidade possui uma rede elétrica, trilhos com vagões como sistema de transporte, casa simples e funcionais, enfim, um sistema urbano complexo na sua funcionalidade e na sua elaboração para o *Minecraft*. P4 também adicionou pessoas em cidade e monstros que ficavam do lado de fora do muro, sem acesso ao seu interior. Não quis escrever um texto sobre o que tinha entendido sobre planejamento urbano, mas tanto seu projeto quanto suas falas, durante as oficinas em que as coletas foram realizadas, demonstraram sua preocupação com algumas necessidades básicas que, em sua opinião, as cidades deveriam oferecer aos seus moradores.

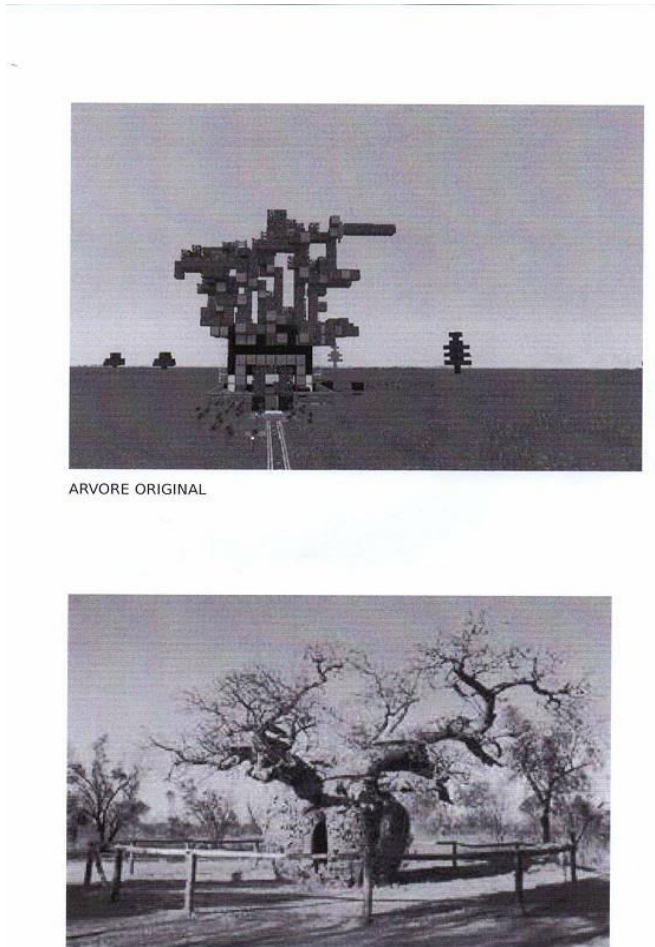
Em relação a questões ambientais, P4 reproduziu um Baobá com base na observação de árvores de Baobá, que pesquisou na internet. A árvore reproduzida é reflexo das que foram observadas durante o processo de pesquisa, de maneira que se trata de uma cópia transportada para o *Minecraft*. No entanto, seus arquivos foram perdidos do computador que estava usando, sobrando apenas uma versão impressa de seu texto e sua produção no jogo:

Figura 18 – Texto de P4 sobre *Minecraft*



Fonte: [Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 19 – Texto 2 de P4



Fonte: [Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Segundo P4, seu baobá, apesar de morto, é imenso e abriga muitos animais que ele próprio inseriu em seus galhos e base. Isso pode ser relacionado à fala de Novaes (1972) quando afirma que o comportamento criativo pertence à categoria dos comportamentos integrativos. A autora afirma que a dimensão criadora também diz respeito à ação de se fazer novas associações para integrar ideias e também manipulá-las com o objetivo de ativar sua mente e descobrir novas potencialidades (p. 47). A atividade de P4 mostra que, apesar de aparentemente morto, seu baobá recebeu uma nova função, o de lar para os passarinhos.

3.4 – CONCLUSÃO

Consideramos que os objetivos foram atingidos ao observarmos que os três participantes considerados nessa atividade apresentaram todas as etapas do processo criativo, que consiste na apreensão, coleta de dados, incubação e a iluminação, nas quais se evidencia a revelação do material criado, onde também notamos o impulso de criar a fim de se resolver uma necessidade, no caso a atividade e os problemas que os próprios participantes criaram a partir dela (NOVAES, 1972). Entendemos que o comando da atividade realizada na oficina do PAPCS atende os fatores de impulso e necessidade e que os participantes da pesquisa com o *Minecraft* atenderam, por si, os outros pontos destacados.

Amparados pela concordância observada entre os juízes, através do percentil obtido pelas análises, podemos considerar que o *Minecraft* se mostrou eficaz como instrumento de observação da manifestação dos três anéis de Renzulli (1986; 2014) e também como ferramenta de enriquecimento educacional (RENZULLI, 2014).

Entendemos também que a maneira como utilizamos este recurso nesta pesquisa, não é a única forma de se trabalhar com o *Minecraft*, e, enquanto instrumento de apoio para o enriquecimento, pode ser considerado como uma ferramenta promissora, mas que carece de atenção para que possamos utilizar toda a sua potencialidade para o fomento de competências escolares e sociais.

4 - ESTUDO II: ROLEPLAYING GAME

4.1 – INTRODUÇÃO

O livro escolhido para a realização da atividade relatada nessa pesquisa foi o *GURPS*³ *Módulo Básico*, de Steven Jackson, que não possui uma ambientação específica, sendo muito mais um conjunto de regras genéricas, que podem ser utilizadas em praticamente qualquer tipo de ambiente desejado. A razão para essa decisão se deu justamente por esse motivo, o de possibilitar a construção de uma narrativa que pode ser ajustada ao desejo dos participantes, uma vez que as regras apresentadas cobrem satisfatoriamente, ou podem ser moldadas, para cobrir qualquer tipo de cenário. As regras também cobrem todo o tipo de objetos pertencentes a diversos períodos históricos e explicações sobre como se poderia criar o que fosse necessário para melhor se adequar à aventura planejada.

No caso, a dinâmica usada para a realização da partida de RPG partiu da apresentação do livro de regras e do tipo de ambiente em que os participantes gostariam de vivenciar ou que tipo de personagens eles gostariam de construir. Por meio dos relatos orais dos participantes, o ambiente escolhido foi um futuro distante, em uma Terra invadida por alienígenas, que possibilitasse uma viagem ao tempo, já que era de interesse dos participantes jogar o RPG em uma ambientação na antiguidade também. Para essa transição temporal, o GURPS se mostrou adequado, já que suas regras permitem totalmente que essa liberdade seja possível.

Vasques (2008) destaca que os livros de RPG conhecidos como “módulos básicos” trazem, além das regras primárias para realização de uma partida, dicas e explicações sobre as interatividades para os narradores ambientar da melhor maneira possível as suas histórias. Mostra, além disso, que alguns jogos de RPG também fazem uso de mapas, miniaturas para a melhor visualização das ações e combates dos personagens. Vasques (2008) se atenta aos livros “complementares” que se aprofundam em um tema determinado, como o exemplo de *GURPS Império Romano* (CARELLA, 1995), que apresenta

características geográficas da região, a história da cidade, dos jogos e do império, o panteão e os cultos, a organização do exército romano e as suas batalhas, a descrição da economia da época, além de trazer informações para a criação de personagens, como a lista de nomes utilizados pelos romanos e das profissões existentes (VASQUES, 2008, p. 13).

³GURPS é uma abreviação de *Generic Universal RolePlaying System* (traduzido livremente como Sistema de Roleplaying Genérico e Universal), e traz uma ampla lista de vantagens, desvantagens, habilidades e outras características que podem ser atribuídas aos personagens construídos.

De acordo com Vasques (2008), todos os jogos de RPG são desenvolvidos em um universo ficcional, a isso se dá o nome de ambientação (p. 13), na qual se constrói o cenário onde os personagens atuarão.

Junto com a ambientação, um livro de RPG apresenta um sistema de regras que define a criação de personagens dentro do universo ficcional escolhido, delimita suas características e determina os resultados de suas ações, a quantidade de dano causado por uma queda ou um soco, por exemplo. Essas informações devem ser coerentes para formarem um sistema de regras, que representa a característica quantitativa do RPG. (VASQUES, 2008, p. 13).

Esse fato ocorre independente de o cenário escolhido ser totalmente fantasioso ou de uma ambientação que pretende se aproximar da realidade. No caso da aventura elaborada para essa pesquisa, as personagens foram levadas por uma máquina do tempo até uma cidade fictícia grega do séc. VIII a.C., na qual se buscou, nas possibilidades de ação que os jogadores ofereceram, dar vestígios sobre a maneira como a sociedade se organizava naquele período.

Em um RPG, os jogadores participam atuando como as personagens que criaram e, para isso, utilizam uma ficha que deve conter todas as suas capacidades, qualidades, defeitos, talentos, aparência etc., descritas. Um jogador não deve atuar sua personagem de maneira diferente de como ela está definida em sua ficha. “Se, por exemplo, o personagem sabe escalar, é na sua ficha que esta informação deve ser anotada. Cada jogador controla a ficha do personagem por ele interpretado”(VASQUES 2008, p. 14).

Todo RPG precisa de um participante que será o narrador, conhecido também como mestre, responsável pelo desenvolvimento da história a ser ambientada. Segundo Vasques (2008), o jogador que assume o papel de narrador deve:

agir como um “juiz” das ações, quando estas não são abarcadas pelo sistema de regras, determinando, através da lógica proposta pelo sistema adotado pelo grupo, a dificuldade de se obter um sucesso em ações dos personagens dos jogadores, além de descrever suas consequências (p. 14).

O narrador também controla todas as personagens da história que não são controladas pelos jogadores, mas que estão presentes na história narrada, são os *Non Player Character* (NPC), e que devem reagir de acordo com as características e limitações estipuladas a eles, em suas próprias fichas, de maneira a enriquecer a narrativa. Por exemplo, um jogador que se porta de maneira rude frente a um rei orgulhoso deve sofrer algum tipo de consequência pelas suas ações, uma violência gratuita contra um bebedor em uma taverna de valentões geralmente acaba numa briga generalizada.

O narrador é responsável também por traçar em linhas gerais os objetivos e eventos principais de uma aventura, mas não deve se prender totalmente a elas. Se o objetivo da

aventura está definido, é de sua responsabilidade gerar a motivação necessária para que os jogadores se sintam compelidos a realizá-lo. Porém, é muito comum o fato de os jogadores se interessarem por algum aspecto da narrativa que não foi previsto. Portanto, apesar de a história poder ser planejada em linhas gerais, muito do que ocorre dentro de uma partida de RPG é também improvisada, dentro do quadro de regras e de limites lógicos do universo ambientado. A partida de RPG começa quando o narrador

Descreve uma situação inicial, a partir da qual cada jogador define livremente sua ação, de acordo com as possibilidades oferecidas pelo sistema de regras. Todo jogador deve comunicar a atitude de seu personagem diante da situação proposta, ainda que esta consista em uma não-ação. São anunciadas então, pelo narrador, as consequências das ações que, em alguns casos, precisam ser submetidas a testes, cujos resultados se definem pelos números obtidos nos dados. Desta forma prossegue o jogo, sendo modificado a cada nova ação dos personagens. Como muitas destas ações fogem do plano inicial do narrador, é preciso que ele improvise grande parte do jogo (VASQUES, 2008, p. 14).

O jogo termina quando os jogadores alcançam o objetivo estipulado pelo narrador ou o grupo se sentir satisfeito com os resultados. No caso deste trabalho, o grupo de jogadores faz parte de um projeto com horário estipulado para começar às 14h e para terminar às 15:30h. As aventuras narradas podem também ser retomadas e continuadas indeterminadamente, transformando-se em verdadeiras campanhas com anos de duração, nas quais é possível que as personagens evoluam, aprendam novas habilidades e até mudem, dentro das regras, as características de suas personagens. Um trauma muito grave vivido em uma aventura pode fazer com que uma personagem adquira pavor por fogo, por exemplo, e o jogador deve passar a interpretar dessa forma.

Quando discute a relação entre narrador e as personagens, Vasques (2008), mostra que, apesar de ser considerado um jogo, o RPG possui a capacidade de ir além disso. Enfatiza que esse tipo de jogo é um método de criação de histórias coletivas dentro de um universo ficcional e que esse fato contribui para a aproximação das relações do próprio grupo, uma vez que é no processo conjunto da criação das aventuras que emoções, altos e baixos de toda a sorte, podem ser vivenciados pelos jogadores, mesmo que através de caminhos que a imaginação coletiva criou, o que não torna a experiência menos real.

É nesse ponto que o RPG dos livros se diferencia dos chamados RPG eletrônicos ou online, conhecidos como *Massive Multiplayer Online RolePlaying Game* (MMORPG), no qual todas as interações entre as personagens são programadas e as possibilidades de ação são limitadas. É justamente por conta da mediação de um narrador que o RPG se transforma em uma atividade coletiva, uma vez que a história pré estruturada por ele está sujeita às alterações de percurso realizadas pelos jogadores, fazendo com que a narrativa seja constantemente

adaptada para que possa fluir, o que ocasiona situações e resultados que são imprevistos por todos, pois

apesar deste exercer uma atividade essencial no jogo, o RPG só é praticado enquanto outros participantes estiverem jogando, trocando informações, dialogando, acrescentando suas escolhas à história, desta forma o RPG só pode ser praticado coletivamente (VASQUES, 2008, p.16).

Vasques (2008) considera o RPG como um suporte à oralidade e mostra que, além da narrativa, a interatividade também é uma característica fundamental para o jogo que, diferentemente de um teatro, apresenta diálogos que não são pré-determinados por um *script*, cabendo a cada jogador, portanto, tomar as decisões que condizem com as fichas ou que interessam mais aos seus personagens.

O RPG é considerado como um jogo de construção de narrativas coletivas pelo fato de as personagens controladas pelos jogadores serem entidades autônomas (Vasques, 2008). Uma vez que o narrador não tem controle sobre as ações dessas personagens, a história narrada está sujeita a receber alterações que condizem com a experiência única de cada participante. Mesmo que o narrador saiba a direção em que quer seguir, muitas vezes os jogadores encontram soluções para problemas que não foram imaginadas por ele, no sentido de que “um personagem no RPG é a interface entre o jogador e o jogo, pois através dela, vivencia-se, mais do que se acompanha a história” (VASQUES, 2008, p. 17).

No que diz respeito às regras do RPG, elas são postas pelos autores dos livros como uma sistematização da realidade, que “favorecem e pressupõem a cooperação entre os participantes, não a competição, diferentemente da maioria dos jogos” (PEREIRA, 2003, p. 29, *apud* VASQUES, 2008, p. 18). As regras definem limites ao RPG, de maneira a tornar a experiência justa e divertida, o que desafia os jogadores a superá-los com a própria criatividade.

Vale a pena ressaltar que as regras dos jogos de RPG estão abertas a mudanças e até mesmo supressões, desde que sejam decididas em grupo, para melhor se ajustar ao grupo que está jogando. Na experiência realizada no PAPCS, as regras de combate foram simplificadas para se tornarem mais dinâmicas e ocuparem menos tempo, de modo que se deu mais ênfase, nesse caso, aos diálogos e narrativas construídas pelo grupo. A ‘regra de ouro’, apresentada no livro de RPG “Vampiro, a máscara” contribui para esse entendimento:

Lembre-se que no fundo há apenas uma regra real em **Vampiro**: não há regras. Você deve adaptar este jogo de acordo com a sua necessidade – se as regras o atrapalharem, então ignore-as ou mude-as. No fim, a verdadeira complexidade e beleza do mundo real não podem ser captadas por regras; é preciso narrativa e imaginação para fazer isso. Na verdade essas regras são mais orientações que

propriamente regras, e você tem total liberdade para usar, abusar, ignorar e muda-las de acordo com a sua vontade (HAGEN, 1994, p. 79)

Isso possibilita aos RPGs serem adaptados a diferentes faixas etárias, públicos e objetivos didáticos ou de lazer a serem realizados.

4.2 – MÉTODO

As oficinas em que ocorreram as coletas do RPG tiveram a duração de cinco encontros durante os horários de funcionamento do PAPCS, portanto 90 min de duração.

TABELA 4 - PARTICIPANTES - RPG

PARTICIPANTES	IDADE	SEXO
P1	11	M
P5	9	F
P6	10	F
P7	14	F
P8	14	M
P9	14	M
P10	17	M

O primeiro encontro consistiu na apresentação do livro de regras GURPS – Módulo Básico (JACKSON, 1991) no qual foram apresentadas todas as regras que os participantes e os colaboradores, aqui descritos como C1 e C2, (C1 é professora de artes e C2, psicólogo estudante de pedagogia) precisavam entender para a criação dos personagens. Após esse momento, houve uma conversa em grupo, em que foi definido o tipo de ambiente onde a aventura seria ambientada. Ficou decidido pelos participantes em conjunto que a ambientação seria futurista, numa realidade distópica, com possibilidades de volta ao tempo, já que um deles optou por montar uma personagem baseada na antiguidade. O pano de fundo da história seria elaborado pela pessoa que assumiria o papel de narrador do jogo, que no caso ficou a cargo do pesquisador/narrador.

O segundo encontro seguiu com a elaboração das personagens de cada participante e dos colaboradores. As personagens foram criadas seguindo uma ficha distribuída a cada uma (Anexos 1 a 14), na qual deveria constar: Nome da personagem; uma breve descrição da

aparência e da história da personagem; definição da força, destreza, inteligência e saúde da personagem; itens pessoais; perícias; vantagens, desvantagens e peculiaridades de suas personagens que devem seguir uma combinação de pontos. Contém, ainda, um espaço para o jogador desenhá-las e descrevê-las. Em suma, as personagens criadas pelos participantes foram as seguintes (as fichas completas encontram-se com os apêndices):

Descrição dos personagens

P1 [Anexos 1 e 2]: Criou o hacker David Milstone, menino frágil e extremamente tímido, mas que possui o maior intelecto do grupo. Sua função está toda voltada na manipulação e controle das máquinas e sistemas de segurança.

Vantagens: Ambidestria; autodidatismo, talento matemático e memória eidética (memória fotográfica).

Desvantagens: miopia, Hiperalgia (baixa tolerância a dor), fúria, honestidade, timidez e acrofobia (medo de altura).

Peculiaridades: Cabelos bagunçados, ser extremamente curioso, não beber álcool, dormir com um ursinho de pelúcia, desenhar em borrachas e possuir um estigma social em seu background, que foi definido como um trauma decorrido de bullying.

Perícias ou Habilidades: Mecânica, engenharia mecânica, operação de aparelhos eletrônicos, matemática, operação de computadores, furtividade, criação de armadilhas e “manha” (“habilidade de conviver bem em má companhia”, JACKSON, pg. 68, 1991), para que consiga sobreviver em um ambiente urbano hostil, como retratado pelo pano de fundo da narrativa.

P5 [Anexos 3, 4 e 14]: Criou a personagem chamada Akira Wakamoto. P5 criou um pano de fundo elaborado, no qual Akira teria participado da terceira guerra mundial, fora abatida em combate e teve sua mente transportada para dentro de um corpo robótico. Agora a motivação de Akira é a busca de conhecimento, uma vez que sua personagem não envelhece e não pode morrer se sua manutenção for mantida corretamente. Akira é uma personagem com foco em atributos de inteligência

Vantagens: Ambidestria, carisma, facilidade em outras línguas e antecedentes incomuns, para justificar o seu histórico.

Desvantagens: Distração, fanfarronice, fantasia, paranoia, impulsividade, pacifismo e intolerância.

Peculiaridades: Não possui.

Perícias ou Habilidades: Controlar trajes de combate (seu próprio corpo, no caso), construir e reparar naves, operar aparelhos eletrônicos, astronomia, física e o uso de armas de feixe.

P6 [Anexo 5]: Criou uma personagem que chamou de Nígara. Essa personagem foi concebida para agir como uma mediadora, paramédica e protetora do grupo. P6 não criou uma história para sua personagem.

Vantagens: Carisma, ouvido aguçado, força de vontade e voz melodiosa.

Desvantagens: Pobreza e falta de confiança naqueles que não estão em seu círculo de amigos

Peculiaridades: Não possui.

Perícias ou Habilidades: Dissimulação, dança, acrobacias, utilizar armas de feixe, realizar primeiros socorros e lábia.

P7 [Anexos 6, 7 e 8]: Criou uma ciborgue com orelhas de coelho e um dos olhos deformados. A personagem se chama Yushimato, é uma ciborgue criada por um cientista de uma raça alienígena desconhecida e tem como objetivo reencontrá-lo enquanto ajuda a raça humana em sua guerra contra os extraterrestres.

Vantagens: Antecedentes incomuns, que a permitem ter as vantagens de ser um ciborgue, visão noturna e reflexos de combate.

Desvantagens: Daltonismo, mau humor, fúria, sanguinolência, intolerância, paranoia, sadismo.

Peculiaridades: Possui um botão no peito que a desliga.

Perícias ou Habilidades: Utilizar qualquer tipo de artilharia, armas de feixe, demolição e briga desarmada. É capaz também de recarregar rapidamente suas armas e de brandir uma lâmina laser de duas mãos. Como equipamentos, Yushimato usa uma metralhadora laser, granadas magnéticas e seu sabre laser.

P8 [Anexos 9]: Criou o soldado chamado Dark Bob Warrior, que é um perito em combate de longa e média distância. Sua personalidade é megalomaníaca e mal humorada. Também é piromaníaco.

Vantagens: Visão aguçada, ambidestria, reflexo de combate e noção de perigo.

Desvantagens: Daltonismo, mau-humor, sanguinolência, megalomania, piromania e cleptomania.

Peculiaridades: Não possui.

Perícias ou Habilidades: Armas de feixe e trajes de combate. Como equipamento ele recebeu uma armadura fechada de liga leve que não impede seus movimentos; um fuzil laser automático com um lançador de granadas e uma pistola laser.

P9 [Anexos 10]: Criou o franco atirador chamado Fergus. A maioria dos pontos que podem ser atribuídos a uma personagem foram usados para comprar uma capacidade física formidável. Fergus também é um exímio piloto.

Vantagens: Visão aguçada, ouvido aguçado, visão noturna e visão periférica.

Desvantagens: Gigantismo, não possui um dos braços (porém recebeu um substituto mecânico), fúria, sanguinolência, cobiça, megalomania, cleptomania.

Peculiaridades: Desconfiado de qualquer um que não seja do grupo.

Perícias ou Habilidades: Controlar sua respiração, usar armas de feixe, se camuflar, pilotar qualquer espécie de veículo e recarregar rapidamente suas armas.

O pano de fundo do RPG foi previamente escrito, levando-se em consideração a decisão tomada pelos participantes, mas de forma a se constituir em uma surpresa para eles. Ela foi elaborada para ter um começo leve, introdutório para jogadores de primeira viagem e que gradualmente apresentaria situações que demandariam soluções pré-estabelecidas, que podem ser quebra-cabeças, charadas, problemas matemáticos etc., ou que poderiam ser contornadas se o argumento utilizado pelos participantes fosse coerente e cabível dentro da lógica do mundo fictício criado. Para os cenários chave também elaboramos mapas e plantas das estruturas que os participantes explorariam.

O pano de fundo opera apenas como um guia e é muito comum que, nos RPGs, ocorram desvios do percurso previamente estabelecido pelo narrador, que também deve saber improvisar, coerentemente, nessas situações. A história base, seu contexto e seus objetivos seguem descritos:

Um dos membros do grupo irá receber uma mensagem do cientista libertário para quem trabalha há algum tempo. Esse cientista é misterioso e precavido, chegando ao ponto de não ter se revelado para nenhum membro desse grupo até então. Ficou estabelecido pelo narrador que todos o seguem, conduzido por uma paixão quase messiânica, acreditando que seu trabalho e pesquisas irão auxiliar a balança da guerra para o lado dos humanos.

A mensagem aponta um local e um horário para que a pessoa escolhida ao recebê-la informe ao grupo. O local é um bar, parecido com o de Tatooine apresentado no filme Star

Wars. No bar, o personagem que recebeu a mensagem será abordado quando se separar do grupo e receberá uma espécie de pen drive contendo mais informações.

Quando as informações forem descriptografadas, descobrirão que o cientista captou um fraco sinal vindo de uma das capitais. Esse sinal pode ser melhor analisado para dar as coordenadas exatas desse local. Trata-se de um arranha-céu gigantesco. O cientista oferecerá ao grupo todo o apoio dos recursos necessários.

Três andares desse arranha-céu engatilham os eventos da história, programados da seguinte maneira: (1) o térreo: onde se pode ligar um gerador de energia e fazer com que o elevador funcione. O elevador de carga leva apenas ao primeiro nível do subsolo, por esta razão eles não conseguirão avançar aos demais níveis pelo elevador. No primeiro nível do subsolo, após explorar o que se parece com um enorme depósito com vários aparatos tecnológicos e invenções que não funcionam mais, serão abordados ou poderão descobrir um extraterrestre dentro de seu *pod* totalmente camuflado, esse seria o evento de número (2). Ao conseguirem alcançar o segundo nível do subsolo, vão se deparar com o que vinha emitindo os estranhos sinais: a máquina do tempo. O evento (3) os levará através do espaço-tempo para a Grécia antiga. A máquina, por alguma razão, não funcionará no trajeto de volta, até que o motivo seja solucionado.

Os objetivos do cenário da Grécia antiga são dois: (1) introduzir um dos personagens, controlado pelo C1, que será uma exímia guerreira de origem nobre e que controlará todas as forças de uma cidade grega, e que secretamente estará sob influência dos extraterrestres. (2) apresentar aspectos da organização das primeiras polis gregas durante o séc. VIII a.C.

A ideia é tentar aprisionar os jogadores e levá-los à pequena cidade, e durante a narrativa já incorporar elementos de organização e sociedade do período mencionado. Como por exemplo: A personagem aristocrática do C1 é uma *genoi*, portanto, de origem nobre, que acredita ser descendente de um herói ou deus grego. Sua família possui grande parte dos *oikos*, que são as terras e tudo aquilo que é capaz de produzir algo. Os *genos* são os trabalhadores desses *oikos* e os personagens, na condição de estrangeiros, serão levados à praça pública para que o conselho decida entre morrerem ou se tornarem escravos nos *oikos*, para pagar pela sua presença ali.

A intenção é que, de alguma forma, os jogadores saiam dessa situação e descubram a influência psíquica sofrida pelos gregos. Há uma criatura extraterrestre, chamada de “o cerebelo” instalado dentro do templo de Poseidon, que, após ser vencido, fará com que as pessoas influenciadas por ele sofram de uma amnésia grave. Uma máquina do tempo parecida com a primeira também será encontrada num dos compartimentos desse templo.

No terceiro encontro, apenas P1 se ausentou (assim como no quarto encontro) por estar em períodos de provas em sua escola. O narrador começou o jogo lendo o texto que seria a introdução da história, levando em consideração as decisões do grupo para a ambientação da aventura de RPG:

N: - A terceira guerra foi inevitável. O mundo mais uma vez se polarizou e, juntas, as potências da Alemanha, Japão e Estados Unidos se sobressaíram sobre as demais. Os constantes ataques nucleares “cirúrgicos”, como ficaram conhecidos, tornaram inabitáveis inúmeras regiões do globo. O conceito de primeiro e terceiro mundo foi extinto. Quatrocentos anos depois, o que restou foram três gigantescas capitais (NY, Nova Berlin e a capital nipônica) e o restante do mundo se transformou em um gueto de exploração de força humana e qualquer resquício de recursos naturais restantes. A exploração espacial avançou muito em questões de extração mineral, mas nenhum novo mundo foi terraformado. A experiência em Marte foi um desastre e o exemplo de sua lúgubre capital, Nd Tysson Urion, desencorajou qualquer tentativa futura desse fato.

Quando o primeiro ataque extraterrestre ocorreu, toda a organização governamental e militar foram rapidamente desmanteladas, uma vez que os ataques dos invasores, nomeados pelos participantes de “Brainstorm”, e a subsequente destruição dos bancos de dados da rede foram fulminantes. Os ataques seguintes foram implacáveis. Apesar de a tecnologia humana já possibilitar viagens espaciais próximas à velocidade da luz, não foi capaz de se equiparar à tecnologia dominada invasora, que pareciam prever cada tentativa de defesa vindas dos poucos focos da antiga organização das capitais.

Após um ano, o conflito cessou e aquilo que restou das capitais não passara de grandes monumentos arruinados, onde seria impossível a sobrevivência humana, uma vez que não existem mais formas de abastecimento. Uma espaçonave colossal orbita o planeta, mas nunca mais se viu ou ouviu falar desses invasores, muito menos a sua razão de estarem ali.

A existência humana prosseguiu nos gigantescos guetos, que incrivelmente se organizaram em novas formas políticas e pequenos grupos paramilitares. Os cientistas e pensadores passaram a ser considerados os indivíduos mais valorizados nessa nova organização social e muitos ainda tentam buscar respostas e maneiras de contra-atacar.

A partir daí os participantes deveriam começar a agir e atuar como seus personagens, dando seguimento ao que era narrado de acordo com os seus desejos e agindo de acordo com as características que haviam definido para eles. Alguns aspectos da narrativa também eram deixados para serem decididos em grupo, como por exemplo, o nome do cientista que o grupo seguia ou o local geográfico onde o gueto que eles habitavam ficava, mas foi definido pelo

narrador que os personagens dos participantes se constituíam em um grupo que já operava há algum tempo e que possuíam muita confiança nas habilidades uns dos outros, fato que foi respeitado e explorado até o final. O começo da aventura narrada foi elaborado de forma a introduzir a dinâmica do jogo, já que apenas P7 havia jogado outros RPGs anteriormente. A situação proposta foi a de que um membro do grupo receberia uma mensagem marcando um encontro com um contato que passaria uma informação importantes a eles.

A mensagem foi passada para Nígara (controlada por P6), que foi concebida para agir como uma espécie de mediadora, que, a partir daí, começou a reunir o grupo. Foi encorajado para que todos os diálogos fossem feitos diretamente entre os participantes, incorporando as personagens da melhor maneira possível. O narrador assumia o papel de todos os NPCs (personagens coadjuvantes). A partir daí, o grupo elaborou um plano para dar segurança aos membros do grupo que iriam entrar no local do encontro, de acordo com as características apresentadas pelo personagem de P9, que possuía uma natureza desconfiada e precavida. A todo o momento, as decisões sobre as ações e modos de abordagem das ações em grupo, eram discutidas entre os participantes até que se elegesse uma forma de ação.

No quarto encontro, as decisões discutidas em grupo e as estratégias se mostraram ainda mais evidentes. No caso, os personagens precisavam invadir um arranha-céu colossais futurista, que pelo contexto se encontrava desativado. O grupo precisava invadir a estrutura para descobrir o que significava o estranho sinal que vinha de algum ponto de seu interior. O primeiro desafio que eles precisavam vencer era conseguir acesso. O grupo se dividiu em dois: P1, P6 e P8 avançaram pela frente do prédio, na tentativa de entrarem pelas portas principais e P5, P7, P9 e C2 seguiram pelos fundos. O grupo que foi pelos fundos se deparou, em um momento, com um grande portão que, aparentemente, parecia intransponível e precisavam encontrar uma maneira de abri-lo. Por meio da decisão do grupo, foi decidido que a personagem Yushimato (controlado por P7) usaria suas bombas para tentar abrir o portão.

Segue a transcrição do momento mencionado:

CL2 – [Olhando para P7] E aí Yushimato vai usar as bombas?

P7 – Ai. Vai.

CL2 – A Yushimato colocou a bomba...

N - [olhando para P7] vamos jogar?

CL2 – ou a granada ela colocou...

N – Eu não vi falar isso, nem a ação... [olhando para P7] você tem que narrar..

CL2 – Narra!

N – Você vai usar a bomba então?

P7 – sim

N – Então tá... Do coldre que ela tem na cintura, ela puxa uma granada, que tem o tamanho de uma palma... e você só põem, não tem o que fazer, quantas você vai colocar? Você tem três...

P7 – A... Coloco duas...

N – Duas? Como? Imagina assim... Aliás, colocou... Daí tem um timerzinho que você [faz o barulho do timer imaginário] ajustou pra quanto tempo?

P7 – 20 segundos...

N – 20 segundos? [começa a imitar os toques do timer].

CL2 – Corre!

P9 – To correndo já!

P5 – Eu também!

P7 – Tá... Eu também...

N – Explodiram as duas bombas e aí vocês veem a fumaça, tudo, a onda de choque, vinte segundos foi tempo suficiente e aí vocês repararam no portão, tem duas manchas escuras que vocês explodiram assim...

CL2 – E o portão está lá?

P5 – Intacto?

N -... Tirando as manchas, sim.

Como a primeira tentativa não surtiu efeitos (a resistência da estrutura já havia sido definida durante a elaboração da história), o grupo discutiu a tentativa de outra abordagem. Segue a transcrição do momento referido:

P5 – Então a gente não pode entrar pela frente, não tem como?

N – Não, até então vocês não acharam um jeito.

P5 – Então que tal um do grupo procurar o outro grupo para...

P9 – [gesticulando como se falasse ao celular para P1] Mano, a gente tentou explodir o bagulho aqui, deu ruim no portão, não aconteceu nada, um portozão gigante e a gente não tá no seco não quer que molhe nós[sic.] aqui não mano... aí ó... dá uma mão pra nós[sic.] aqui, cola aqui e dá uma invadição[sic.] no negócio aqui e aí a gente entra invade tudo e aí já era é nós[sic.], falou.

N – Vocês estão ligados todos juntos no sistema de comunicação e todo mundo escuta, só se vocês falarem, vou mandar uma mensagem privada e tal.

P5 – Sim, claro.

N – Então todo mundo escuta aí o mano... Fechando assim... E esse sistema já está dentro do ouvido mesmo, vocês não precisam se preocupar em pegar o celular... Mas no caso o Fergus é *vintage* então ele tem um celular ainda.

P1 – Um celular da Nokia...

N – O grupo da frente recebeu...

CL2 – O grupo da frente recebeu a mensagem e aí?

P9 – Aqui nós vai no iphone 2 mesmo, nós é *vintage*.

N – [Olhando para P1] David, você vai pra lá?

P1 – Então povo, se ele tá chamando eu vou tentar rackear.

N – No caso você tem que estar lá. Você foi sozinho?

P5 – Com seu *drone*?

CL2 – Sozinho?

N – O *drone* está sempre por perto... [olhando para P6 e P8] vocês dois ficaram na frente ainda?

P6 – Não sei...

N – Não sei não, pode ser.

P6 – A gente fica na frente.

P5 – Acho melhor vocês perseguirem ele, se por acaso ele conseguir entra todo mundo.

P9 – Eu acho que, na minha opinião, deveria ficar pelo menos duas pessoas, porque uma é ruim, porque se vier devem ficar dois lá por precaução porque vai que acontece alguma coisa lá e daí dá pra avisar a gente pra gente saber

N – David, você chegou ali perto deles, você viu o portão manchado da explosão...

P9 – O Fergus deu um tapão nas costas dele pra pirraçar.

N – Além dessa afronta [olhando para P1] você olhou para o portão e você já... Bateu de olho e já manja... E aliás é uma coisa que a engenheira do grupo também [aponta para P5] deveria ter percebido antes, mas não olhou...

P5 – Eu?

N – Você não tentou nem examinar o portão... É... Você conhece o funcionamento desse dispositivo e tem um painel que pode ser aberto, ele fica omitido, mas você conhece e você pode facilmente tentar mexer nele para abrir o portão. Apesar de não ter mais energia e eles serem elétricos, existem algumas células de energia que você pode tentar ativar. Você tem esse conhecimento. Tá, você bateu o olho no portão e já percebeu...

P1 – Eu vou fazer isso então...

N – Você chega perto do painel, pega as suas ferramentas, puxa um fio que sai do seu pulso, você tem o computadorzinho, liga no portão, mexe um pouquinho e a primeira alimentação que você dá ao portão sai diretamente do seu computador, para tentar reativar a célula... Faz um... Quanto você tem de habilidades com sistemas eletrônicos?

P1 – É... 17.

N – 17? Faz um teste.

P1 – doze!

N – Perfeito, deu na lata. Você conseguiu... Você vê no seu painel uma das células se religando e você percebe que é possível sim abrir o portão, não totalmente, a célula não está em perfeito estado para abrir o portão inteiro, mas uma fresta onde é possível passar uma pessoa com facilidade.

Entendendo que o portão se tratava de um dispositivo eletrônico, o grupo decidiu pedir o auxílio do hacker David Milstone (controlado por P1), que obteve sucesso nos dados para invadir o sistema do prédio e obter energia para abrir uma pequena fresta para a passagem de todos. A maneira como o grupo se organizou para entrar no prédio escuro e potencialmente perigoso seguiu a mesma lógica estratégica, em que ficou decidido que o *drone*, que auxilia a

personagem de P1 David Milstone faria um reconhecimento do local antes de algum personagem entrar e arriscar sua vida.

Essa lógica também foi observada durante esse mesmo encontro, quando o grupo explorou o andar térreo do arranha-céu, até conseguir religar as principais células de energia e o elevador que os levaria ao encontro de um alienígena. Neste ponto, os participantes demonstraram uma grande perspicácia ao ligar apenas a energia e as luzes dos corredores que iriam usar, para que não chamassem a atenção de perigos que potencialmente poderiam estar observando o prédio. Tal hipótese nunca foi mencionada pelo narrador/pesquisador, partindo exclusivamente do raciocínio dos participantes.

No último encontro, as personagens fizeram a viagem ao tempo e se depararam com o cenário da Grécia Antiga, que contou com a participação de C1, atuando como uma guerreira, líder de uma *polis* fictícia, previamente definida para agir como uma espécie de vilã.

Outro aspecto notável da ação do grupo se deu durante o último encontro, no qual, feita a viagem ao tempo, as personagens se encontraram capturadas e trancafiadas em uma prisão. Em conjunto, os participantes elaboraram um plano para quebrar a porta da cela (utilizaram a imensa força do corpo mecânico de Akira, controlado por P5) e, silenciosamente, foram capazes de incapacitar e prender todos os guardas que estavam no interior da prisão. Quando um alarme finalmente foi soado e um pequeno exército fechou o cerco sobre a prisão, eles a defenderam pela porta de entrada, deixando os personagens que não sabiam se defender (P1, P6 e C2) do lado de dentro, observando que, como os atacantes estavam armados apenas com espadas, não poderiam passar por ali ou cercá-los, minimizando assim a desvantagem numérica.

4.3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados do RPG contou com a participação de três juízes, aqui discriminados como J2, J3 e J4. J2 é psicólogo, cursa pedagogia e mestrando no Programa de Educação, na linha de Educação Especial e participa das atividades do programa. J3 é formada em Letras, habilitada em literatura com ênfase em português, inglês e artes visuais. Mestranda no programa de Educação (UNESP – Marília), é professora de artes há cinco anos. E J4 é historiadora licenciada e possui contato com o RPG desde 1997.

O material coletado foi organizado e, a partir disso, elaboramos um questionário (apêndice B) com elementos dissertativos e de múltipla escolha, que arguem sobre a observação da manifestação dos anéis de Renzulli (1986; 2014) referentes às atividades realizadas como oficinas de enriquecimento no PAPCS. O questionário apresenta questões

com elementos de múltipla escolha, onde apenas uma das opções poderia ser assinalada. As questões 1 e 3 apresentam duas opções de resposta, enquanto as questões 2, 4 e 5 possuem três opções de resposta. As questões 1 e 2 apresentam também elementos dissertativos e a sexta questão é apenas dissertativa.

Feito isso, realizamos a análise dos resultados das respostas dadas pelos juízes a partir das definições de confiabilidade e concordância de Matos (2015), seguindo o mesmo procedimento do Estudo I desta dissertação, que resultou em um índice de concordância entre a análise realizada pelo pesquisador (descrito como P, na tabela), e àquelas realizadas pelos juízes. As comparações foram realizadas entre as análises feitas pelo pesquisador contraposto às opiniões manifestadas por cada juiz, separadamente, e a porcentagem de concordância representa a totalidade das respostas dadas pelos participantes em conjunto.

As comparações foram realizadas entre as análises feitas pelo pesquisador contraposto às opiniões manifestadas por cada juiz, separadamente, e a porcentagem de concordância representa a totalidade das respostas dadas pelos participantes em conjunto, levando em consideração como variáveis de concordância, a manifestação dos três anéis de Renzulli (1986; 2014) através da observação das filmagens realizadas durante os encontros, textos criados pelos participantes narrando suas histórias e as fichas de suas personagens, durante as oficinas onde os dados foram coletados.

As atividades realizadas com o RPG apresentaram os seguintes resultados de índice de concordância:

Tabela 5 – ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA- RPG

P x J	Q - 1, 3	Q – 2, 4, 5
P x J2	83%	83%
P x J3	83%	78%
P x J4	25%	46%

Fonte: [Elaboração própria; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

No caso, os índices percentuais de concordâncias entre P e J4 estão abaixo de 50%, mas são aceitáveis acima de 40% segundo a abordagem de Matos (2015). Isso pode ser justificado se levarmos em consideração a maneira como J4 disserta sobre a forma como as personagens de RPG foram montados, seguindo a regra à risca. Como destacado, para a atividade e considerando a idade dos participantes e o fato de ser o primeiro contato deles com o RPG, alguns aspectos das regras foram relevados ou adaptados para que as personagens pudessem ser concebidas da maneira mais livre possível.

No que diz respeito às análises das demonstrações de criatividade, foram consideradas desde o primeiro encontro. Durante o *brainstorm* realizado para definir que tipo de pano de fundo os participantes gostariam de jogar o RPG, foram lançadas várias ideias até que chegaram a uma ambientação futurista pós-apocalíptica, num planeta dominado por extraterrestres.

Observamos também um grande nível de comprometimento com a tarefa de todos os participantes, através de nossas observações durante os jogos, das análises das gravações e das respostas dadas nos questionários pelos juízes, e expressões criativas em diferentes níveis, que podem ser observados nos desenhos que retratam suas personagens e, também, pela história que P5 apresentou para o seu personagem (anexos 1 a 14). Essas expressões também são consideradas nos exemplos exibidos acima, nas ações tomadas durante as partidas de RPG e nos argumentos que defendiam essas ações.

4.4 - CONCLUSÃO

Consideramos que os objetivos foram atingidos ao notarmos que o RPG se mostrou uma ferramenta competente tanto como recurso educacional, quanto como ferramenta na observação dos comportamentos apresentados, segundo os anéis de Renzulli (1986; 2014). Também observamos que os sete participantes considerados nessa atividade apresentaram todas as etapas do processo criativo, segundo Novaes (1972), como observados em suas contribuições para criar o pano de fundo onde o RPG seria jogado, na criação e na realização de suas personagens, seja através dos desenhos ou da escrita dos *backgrounds* delas. Entendemos que o comando da atividade realizada na oficina do PAPCS atende os fatores de impulso e necessidade e que os participantes da pesquisa com o RPG, assim como no caso do estudo I.

Amparados pela concordância observada entre os juízes, através do percentil obtido pelas análises, podemos considerar que o RPG se mostrou eficaz como instrumento de observação da manifestação dos três anéis de Renzulli (1986; 2014) e como ferramenta de enriquecimento educacional (RENZULLI, 2014).

Acreditamos que o RPG opera como uma importante ferramenta estimuladora de ações criativas e de comprometimento com a tarefa, uma vez que a sua fluidez e desenvolvimento dependem muito desses fatos. Porém, reconhecemos que cada expressão individual no RPG contribui para a criação conjunta de uma história vivida em um plano fantástico, que apesar de possuir um fio condutor, está totalmente aberto a receber essas contribuições devido à própria natureza do RPG. Esse fato se relaciona à fala de Cupertino

(2014) quando destaca a necessidade de se ensinar um indivíduo capaz de se acostumar às mudanças e de se sentir confortável a esse fato.

Acreditamos no potencial do RPG, nesse sentido e destacamos também que esse recurso, como apresentado pela pesquisa, pode ser ajustado para compreender outros tipos de competências escolares ou sociais.

Destacamos também que através da narrativa criada em conjunto durante o percurso da pesquisa gerou também uma ação conjunta, na qual os mesmos participantes trabalharam para roteirizar, desenhar e finalizar uma história em quadrinhos, guiados por uma dissertação que visa a educação colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de as pesquisas sobre estudantes superdotados estarem crescendo no Brasil, acreditamos que ainda há muito a ser feito, especialmente em relação a trabalhos que sejam elaborados a partir do interesse destes, visando seu enriquecimento, e nesse sentido, no que diz respeito à utilização de jogos, as produções científicas na área ainda são escassas.

A partir dessa perspectiva, o uso de jogos eletrônicos, como o *Minecraft* e o RPG, como apresentados nesta pesquisa, obtiveram um resultado positivo no que diz respeito ao trabalho de enriquecimento e observação da superdotação segundo a abordagem de Renzulli (1986; 2014), levando em consideração o nosso foco maior para o anel da criatividade. Gostaríamos de ressaltar o espaço para a exploração de outros jogos para o fomento das habilidades criativas, uma vez que essa utilização seja elaborada considerando os processos internos dessa manifestação em cada indivíduo, a sua maneira e seus períodos de ativação e incubação (NOVAES, 1972).

Desta forma, no *Minecraft*, além das contribuições observadas pela pesquisa, destacamos também a contribuição desses recursos para o desenvolvimento de outras habilidades como, no caso, o uso de computadores, de noções de conexões para jogos em rede, do contato com línguas estrangeiras, a possibilidade de trabalho com diversas disciplinas escolares, das quase infinitas possibilidades de criação. Podemos somar a isso à facilidade do trabalho com esse jogo, devido a sua enorme popularidade entre crianças e jovens.

As contribuições do RPG para a criatividade podem ser destacadas em vários âmbitos, como a elaboração das personagens, na participação ativa e colaborativa das narrativas, na possibilidade do contato com elementos da cultura literária, na necessidade de uma postura ativa para a resolução dos desafios que vão sendo impostos aos jogadores e nos demais fatores já destacados ao longo desta pesquisa. Em questões da popularidade, não há como fazer uma comparação justa ao fenômeno que o *Minecraft* é atualmente, mas destacamos o interesse e a aceitação desse recurso, como observado pelo aumento do número de pesquisas na área da Educação, explorando suas potencialidades. Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa pode ser considerada como um avanço para a visibilidade e contínua exploração de um recurso tão enriquecedor.

Nesse sentido, destacamos que consideramos importante esse olhar sobre os jogos e suas potencialidades no campo educacional, mesmo no caso de jogos que foram gerados como entretenimento. No caso de jogos eletrônicos, por exemplo, apresentar aos estudantes

um jogo com uma narrativa envolvente, que trabalhe algum contexto histórico pode ser capaz de estimular o estudo de inglês, já que muitos jogos não são traduzidos para o português. Apresentar jogos com muitos quebra-cabeças de raciocínio lógicos para que suas fases sejam vencidas, podem servir como uma introdução ou complemento de competências matemáticas.

Jogar uma partida de xadrez enquanto se explica, através das peças do jogo, questões sobre estratificação social no feudalismo, pode ser um exemplo do uso de jogos não eletrônicos também.

Para concluir, apesar do método utilizado nesta pesquisa, gostaríamos de propor que esse olhar sobre a temática seja expandido, pensado e, porque não, recriado através de outros jogos e maneiras de utiliza-los, que pelos limites de nossa imaginação e criatividade, obviamente, não foram vislumbrados.

REFERÊNCIAS

- ALFAGEME, B. *Apriendendo Habilidades com Videojuegos*. 2002. Disponível em <www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=19&articulo=19-2002-20>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *A identificação e o atendimento ao superdotado*. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 1992, vol.12, n.1, pp.22-27. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931992000100005>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.
- ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. *Rev. psicopedag.* [online], v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em <pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013>. Acesso em: 13 de Setembro de 2017.
- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes. 1998.
- BALDWIN, A. *Instructional Planning for Gifted Disadvantaged Children*. 1973. Disponível em: <eric.ed.gov/?q=Instructional+Planning+for+Gifted+Disadvantaged+Children&id=ED082425>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.
- BARBOSA, A. J. G. O método das pesquisas sobre talento: análise a partir de artigos indexados na base de dados Scielo. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 115-124.
- BELLO, R. S. *Sobre História e Videogames: Possibilidades de Análise Teórico-Metodológica*, 2013. Anais ANPUH. Disponível em: <www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371302546_ARQUIVO_RobsonBelloAnpuh2013.pdf>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *Práticas educativas: criatividade, lucidade e jogos*. Bauru, MEC, 2008, v.12
- CARELLA, C. J. *GURPS Império Romano*. São Paulo: Ed. Devir, 1995.
- CHERRY, B. S. *A Handbook of Bright Ideas: Facilitating Giftedness*, 1976. Disponível em: <eric.ed.gov/?q=A+Handbook+of+Bright+Ideas&id=ED135174>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.
- CUPERTINO, C. Pensamento e criação na educação contemporânea: aportes teóricos e sugestões práticas. In VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade*. São Paulo: Ed. Papirus, 2014.
- ERISTI, B. To Learn From Teachers at School, Ideal Teacher or E-Learning Applications From the Perspectives of Gifted Students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, v13 n4 p153-166, 2012. Disponível em: <eric.ed.gov/?id=EJ1000420>. Acesso: 13 de

Setembro, 2017.

ELLISON, T. L. PIKE, J. *Minecraft*, Teachers, Parents and Learning: What They Need to Know and Understand. Disponível em:

<http://www.adi.org/journal/2016fw/LewisEllisonEvansFall2016.pdf>. Acesso: 13 de setembro, 2017.

GRIGOROWITSCHS, T. *Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self*. Rev. Bras. Educ. [online], , v.15, n. 44, p. 230-246, 2010.

HAGEN, M. R. *Vampiros: a máscara*. São Paulo: Ed. Devir, 1994.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento na cultura*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

JACKSON, S. *GURPS Módulo Básico*. Cambuci, SP, 1991.

LANDAU, E. *A Coragem de Ser Superdotado*. Bela Vista: Ed. Arte & Ciência, 2002.

LIMING, D. *Work for Play: Careers in Video Game Development*, 2011. Disponível em: <www.bls.gov/careeroutlook/2011/fall/art01.pdf>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.

MACLELLAN, E. *Technology for the Gifted and Talented*, 1985 Digest. Disponível em: <www.ericdigests.org/pre-923/gifted.htm>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.

MARTINS, B; CHACON, M. C. M, *Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso*, Rev. bras. educ. espec. vol.22 no.2 Marília Abr/ jun, 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0189.pdf>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.

128

MATOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes : aplicações na área educacional. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2750/2856>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

MONTEIRO, T. V. B. *A Importância dos Jogos Eletrônicos na Formação do Aluno*. 2010. Disponível em:

<anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/Tairine_Vieira_Barros_Monteiro__Claudia_Dolores_Martins_Magagnin_e_Claudia_Helena_dos_Santos_Araujo.pdf>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.

MORRIS, C. *Commonsensemedia: Machinarium*. Disponível em:

<www.commonsensemedia.org/app-reviews/machinarium>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.

NAEINI, F. H. *Effect of educational computer games on student creativity*. Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology 4, 2012. Disponível em: <pakacademicsearch.com/pdf-files/eng/392/5280-

5284%20Vol.%204,%20Issue%2023%202012.pdf>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.

NEWZOO. *A Regional Breakdown of the \$99,6 Bn Global Games Market*. Disponível em: <https://newzoo.com/insights/trend-reports/regional-breakdown-99-6-bn-global-games-market-free-report/>. Último acesso: 16.mar.2018.

NOVAES, M. H. *Psicologia da Criatividade*. Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2017.

KNELLER, F. G. *Arte e Ciência da Criatividade*. São Paulo: Ed. Ibrasa, 1978.

OLIVEIRA, S. ; MENDES, L. O videogame como produto cultural: Proposta para definir o jogo eletrônico como objeto empírico do campo da comunicação. *Esferas*, Ano 1, n. 2, p. 135 - 144. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/download/3994/3009>. Acesso em: 19 de Setembro, 2017.

OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1977.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; MORAES, L. A.P.; CHACON, M. C. M. *Altas habilidades ou superdotação: levantamento dos artigos indexados no SciELO*. Revista Interfaces da Educação, Paranaíba, v.7, n.19, p. 275-295, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1039/964>. Acesso em: 19 de Setembro, 2017.

129

PRASERES, J. O. *Jogos Eletrônicos e a nova face da diversão, contando e produzindo histórias, construindo e veiculando saberes*. 2009. Disponível em: <www.sbgames.org/papers/sbgames09/culture/full/cult15_09.pdf>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.

RENZULLI, J. S. *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). *The triad reader*, p. 2-19, Mansfield Center: Creative Learning, 1986.

RENZULLI, J. S. *O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos*. Porto Alegre. RS, 2004. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamadasuperdotacao.pdf>>. Acesso em: 3 de Maio, 2015.

RENZULLI, J. S. *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.27, n.50, p. 539-562, 2014.

ROBINSON, W. A. H. *Role-Playing Games Used as Educational and Therapeutic Tools for Youth and Adults*. 2011. Disponível em: < https://www.academia.edu/3668971/Roleplaying_Games_Used_as_Educational_and_Therapeutic_Tool_for_Youth_and_Adults>. Acesso em: 27 de Janeiro, 2016.

SANTOS, S. M. *Perfil dos periódicos científicos de Ciências Sociais e de Humanidades: mapeamento das características extrínsecas*. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências

da Informação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SAN JUAN UNIFIED SCHOOL DISTRICT. *ALPS: Advanced Learning Packages 1978-1979*. Carmicheal, CA. Disponível em:

<eric.ed.gov/?q=ALPS%3a+Advanced+Learning+Packages%2c+1978-1979.++&id=ED179054>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.

SECADAS, F. *Juego y accion creativa. Intervención e Investigación Psicoeducativas en Alunos Superdotados*. In: MATE, Yolanda B. (Org.). Salamanca: Ed. Amaru Ediciones, p. 115-139, 2000.

SENESE, D. J. *Technology in Education: Its Prospects and Its Promises*, 1983. Disponível em:

<eric.ed.gov/?q=Technology+in+Education%3a+Its+Prospects+and+Its+Promises.&id=ED298884>. Acesso em: 13 de Setembro, 2017.

130

VASQUES, R. C. *As Potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar*. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras- UNESP, Araraquara, São Paulo. 2008.

APÊNDICE A

Análise do *Minecraft*

O *Minecraft* (2011) é um jogo do tipo sandbox por possui um universo aberto com possibilidades de ações quase infinitas. Nele, o jogador é capaz de alterar quase todos os aspectos de seu ambiente e construir tudo aquilo que sua imaginação e vontade permitirem. Visando as inúmeras possibilidades educacionais, no PAPCS o utilizamos como instrumento de ensino focando questões ambientais e de planejamento urbano, assim como um complemento à pesquisa. Também observamos a manifestação dos Anéis da criatividade e do comprometimento com a tarefa, segundo Renzulli (1986).

Há uma vasta comunidade de professores que utilizam o *Minecraft* como instrumento de ensino em sala de aula, disponibilizam seus métodos, e abrem espaço para discussões e trocas de ideias. É usada por eles uma versão propriamente educacional do jogo, que está disponível online. É possível baixar aulas prontas, obter idéias para o planejamento delas e trocar experiências com os demais participantes da comunidade. O chamado *MinecraftEdu*, disponível em: <https://education.minecraft.net/>. Se trata de uma adaptação do “*Minecraft*” original, mas visando o seu potencial criativo e foi desenvolvido por professores que notaram o potencial do jogo para a educação. O site traz aulas, ideias e projetos que podem ser realizados dentro do campo escolar e também oferece suporte a uma comunidade de educadores que usam o recurso, para que possam trocar informações e relatar suas experiências.

No artigo *Minecraft, Teachers, Parents, and Learning: What They Need to Know and Understand*, Ellison et al. (2016) apontam seis usos para o *Minecraft* focando a educação escolar. Defendem o uso desse jogo, uma vez que suas contribuições e *affordances* contribuem para o desenvolvimento do aprendizado colaborativo, pensamento crítico, e habilidades para a resolução de problemas. E que apesar da resistência de pais e professores contra o jogo de videogame, o *Minecraft* é capaz de beneficiar os estudantes, desenvolvendo seu aprendizado nas áreas da Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática.

Seguem as imagens, retiradas dos jogos, da produção realizada nessa primeira atividade com o *Minecraft*.

Caracterização dos Participantes

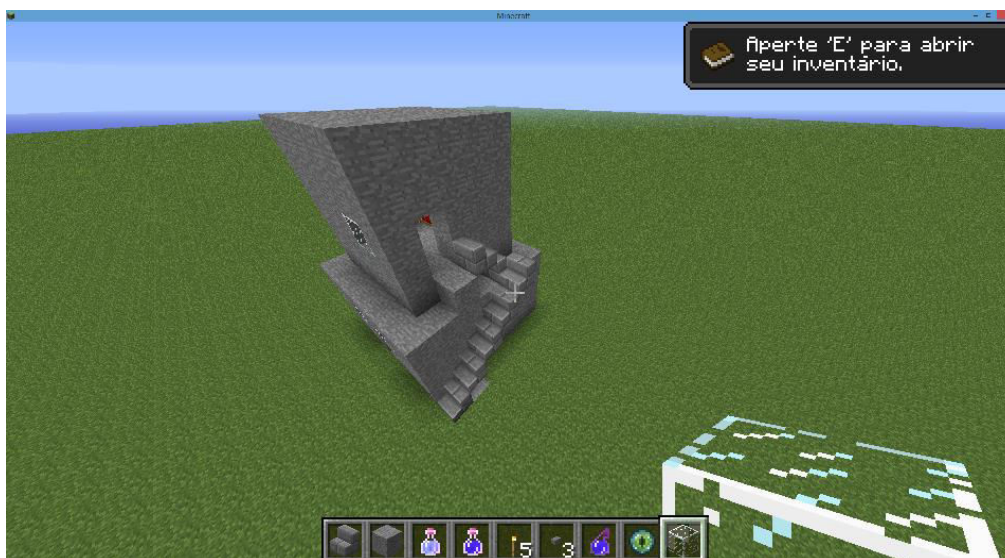
PARTICIPANTE	GÊNERO	IDADE	Escolarização
N	M	29	S. Completo
P1	M	11	6ºano
P2	M	9	4ºano
P3	M	10	5ºano
P4	M	14	9ºano
P5	F	15	1ºEM
P6	F	14	9ºano
P7	F	15	1ºEM
P8	M	10	5ºano
P9	M	14	8ºano
P10	M	17	3ºEM
C1	F	32	S. Completo
C2	M	28	S. Completo

Legenda: N = Narrador (Pesquisador); P = Participantes; C = Colaboradores

Fonte: [Acervo Pessoal, Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Para o *Minecraft*, foram convidados como participantes quatro garotos, com idades entre sete e quatorze anos. Foram selecionados por fazerem parte do PAPCS e apresentarem grande interesse pelo jogo. Para o *Minecraft*, foram convidados como participantes quatro garotos, com idades entre sete e quatorze anos. Foram selecionados por fazerem parte do PAPCS e apresentarem grande interesse pelo jogo. Lhes foi explicado como a atividade seria realizada e a importância de seguirem as instruções dadas.

Figura 28 – Minecraft P2, imagem 1



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Considerando-se desde o momento do início da atividade, você a considera pertinente na questão da contribuição da criatividade dos participantes?

Sim, pois ai havia um espaço considerável para criação, e a utilização da tecnologia como instrumento pedagógico só faz potencializar o interesse e o envolvimento com a tarefa dos nativos digitais, principalmente de estudantes com indicadores de superdotação, como é o caso do grupo focal da presente pesquisa.

1 – Você caracteriza o cenário criado por P2 como:

() pouco criativo

() muito criativo

Justifique:

2 – P2 tem 09 anos e tinha por objetivo criar uma casa com a fachada correta. Você considera que as ideias de sua criação e seu produto final podem ser considerados criativos?

() Sim () Não () em parte

Justifique:

3 – Com base no jogo, você classifica P2 como:

() pouco criativo

() muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P2 como:

() pouco envolvido com a tarefa?

() muito envolvido com a tarefa?

5 – Com base no jogo, você classifica que P2 usou o Minecraft com:

() pouco habilidade

() habilidade mediana

() habilidade acima da média

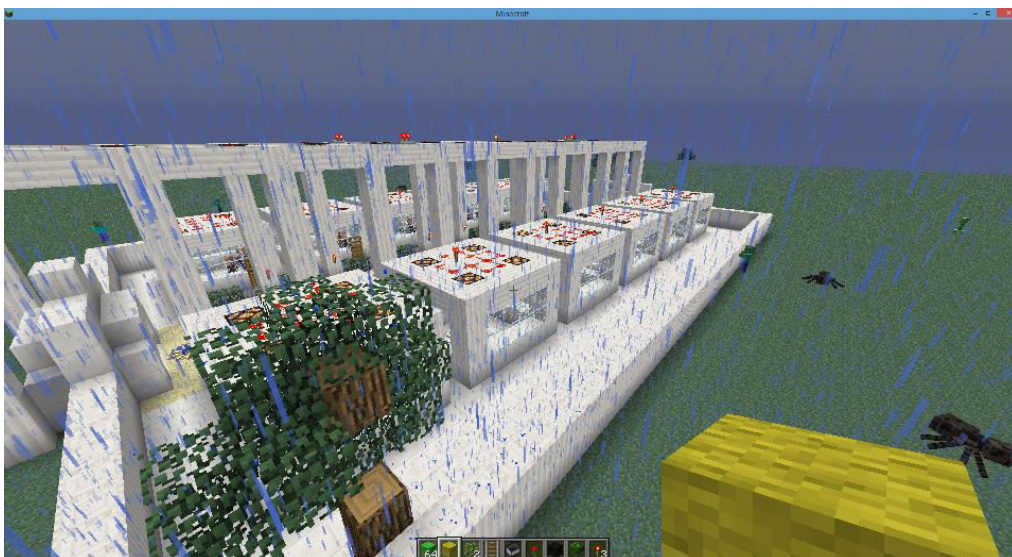
6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações?

Figura 29 – Minecraft P4, imagem 1



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 30 – Minecraft P4, imagem 2.



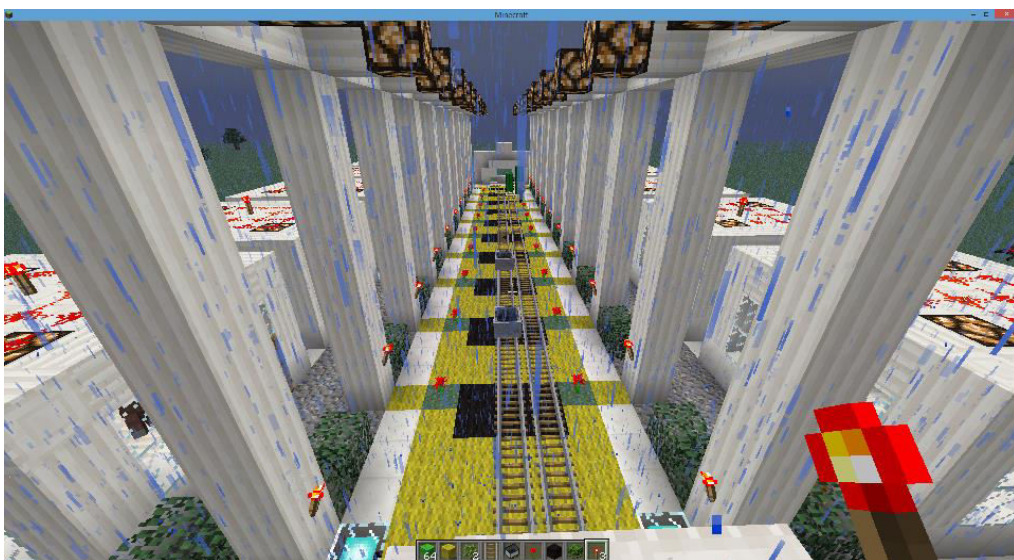
Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 31 – Minecraft P4, imagem 3



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 32 – Minecraft P4, imagem 4.



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

1 – Você caracteriza o cenário criado por P4 como:

☐ pouco criativo

☐ muito criativo

Justifique:

2 – P4 tem 14 anos e tinha por objetivo criar uma cidade protegida e funcional. Você considera que as ideias de sua criação e seu produto final podem ser considerados criativos?

☐ Sim ☐ Não ☐ em parte

Justifique:

3 – Com base no jogo, você classifica P4 como:

() pouco criativo

() muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P4 como:

() pouco envolvido com a tarefa?

(X) muito envolvido com a tarefa?

5 – Com base no jogo, você classifica que P4 usou o Minecraft com:

() pouco habilidade

() habilidade mediana

() habilidade acima da média

6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações?

Figura 33 – Minecraft P3, imagem 1



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 34 – Minecraft P3, imagem 2



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 35 – Minecraft P3, imagem 3



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 36 – Minecraft P3, imagem 4



Fonte: [*Minecraft*; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Na atividade foi pedido aos participante para que respondessem algumas perguntas sobre o que tinham aprendido com a pesquisa. Os participantes poderiam escrever da maneira que preferissem. Segue o recorte do texto de um dos participantes:

1 - O que você aprendeu com Planejamento Urbano?

2 - O que você construiu no Minecraft?

3 - O que isso tem relação com o Planejamento Urbano?

R1 - Aprendi que o Planejamento Urbano é um jeito de criar locais acessíveis e bons para todos os cidadãos é muito além de um modelo ideal concebido por urbanistas.

R2 - Construí um metrô no Minecraft.

R3 - A relação entre o Metrô no Minecraft e Planejamento Urbano é a acessibilidade de todos: cadeirantes, gestantes, homens, mulheres e crianças.

A segunda atividade ocorreu exatamente como descrito pela primeira, salvo que o tema sugerido dizia respeito à questões ambientais. Foi pedido também que os participantes escrevessem textos relacionando as pesquisas realizadas com os modelos construídos no *Minecraft*. Um dos participantes ficou doente durante a segunda parte dessa atividade e o material de outro foi apagado do computador utilizado pelo PAPCS, porém o produto de sua atividade foi impresso. Seguem abaixo, imagens retiradas do jogo, nessa segunda atividade:

1 – Você caracteriza o cenário criado por P3 como:

() pouco criativo

() muito criativo

Justifique:

2 – P3 tem 10 anos e tinha por objetivo criar uma entrada de metrô com acesso a um vagão. Você considera que as ideias de sua criação e seu produto final podem ser considerados criativos?

() Sim () Não () em parte

Justifique: A criação do cenário mostra que, por ser um estudante de 10 anos, possui um capital cultural diferenciado de seus pares.

3 – Com base no jogo, você classifica P3 como:

() pouco criativo

() muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P3 como:

() pouco envolvido com a tarefa

() muito envolvido com a tarefa

5 – Com base no jogo, você classifica que P3 usou o Minecraft com:

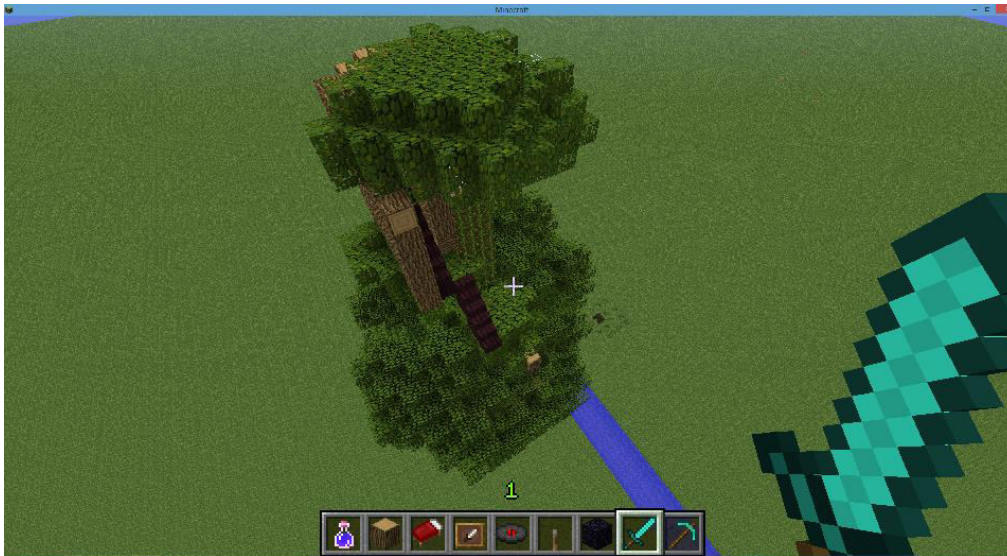
() pouco habilidade

() habilidade mediana

() habilidade acima da média

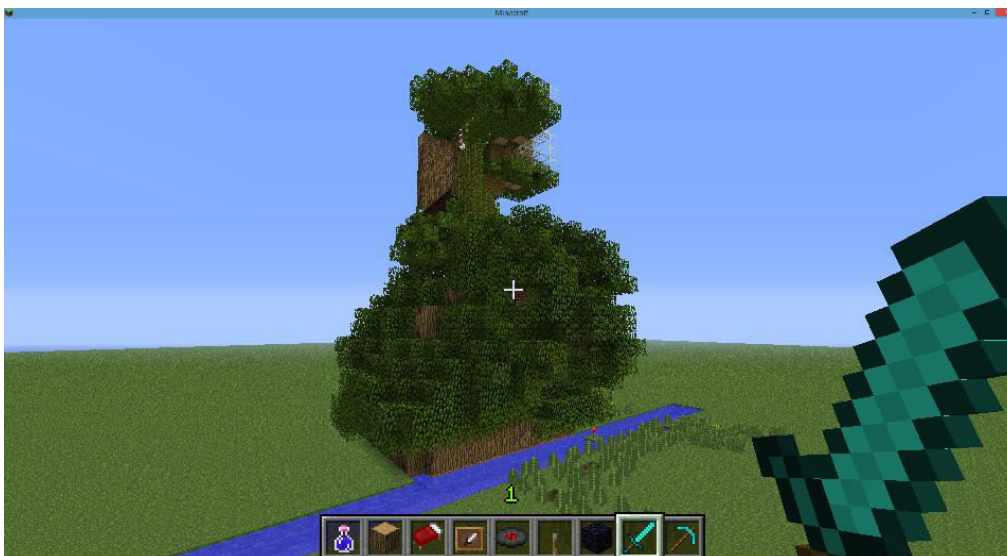
6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações?

Figura 37 – Minecraft P2, imagem 2



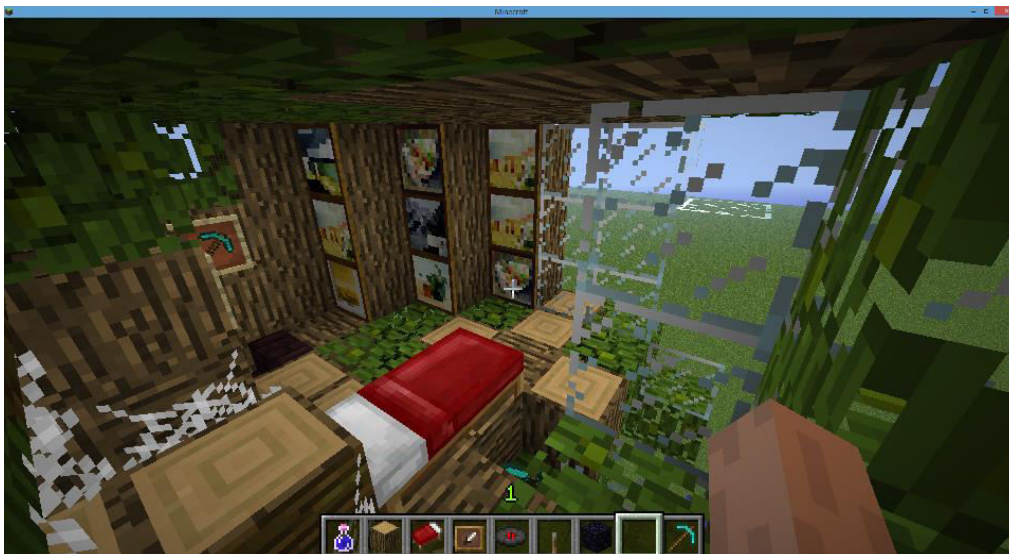
Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 38 – Minecraft P2, imagem 3



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 39 – Minecraft P2, imagem 4



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 40 – Minecraft P2, imagem 5



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 41 – Minecraft P2, imagem 6



Fonte: [*Minecraft*; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017

Assim como na primeira atividade, também foi pedido aos participantes que elaborassem em documento digital em forma de texto para expor sua produção no *Minecraft*, ligando-a ao que foi aprendido. Um dos participantes elaborou o seguinte texto:

1 - Você escolheu a floresta e a casa na árvore por quê?

R1 - Eu escolhi a floresta e a casa na árvore porque a floresta é muito importante para o ambiente. A floresta é importante pois limpa o ar do planeta terra.

A casa na árvore é uma opção de anti desmatamento.

Essa é a minha casa na árvore:

Figura 42 – Minecraft P2, imagem 7



Fonte: [Minecraft; Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

1 – Você caracteriza o cenário criado por P2 como:

☐ pouco criativo

☐ muito criativo

Justifique:

2 – P2 tem 09 anos e tinha por objetivo criar uma casa na árvore sustentável. Você considera que as ideias de sua criação e seu produto final podem ser considerados criativos?

☐ Sim () Não ☐ em parte

Justifique: 3 – Com base no jogo, você classifica P2 como:

☐ pouco criativo

☐ muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P2 como:

☐ pouco envolvido com a tarefa?

☐ muito envolvido com a tarefa?

5 – Com base no jogo, você classifica que P2 usou o Minecraft com:

☐ pouco habilidade

☐ habilidade mediana

☐ habilidade acima da média

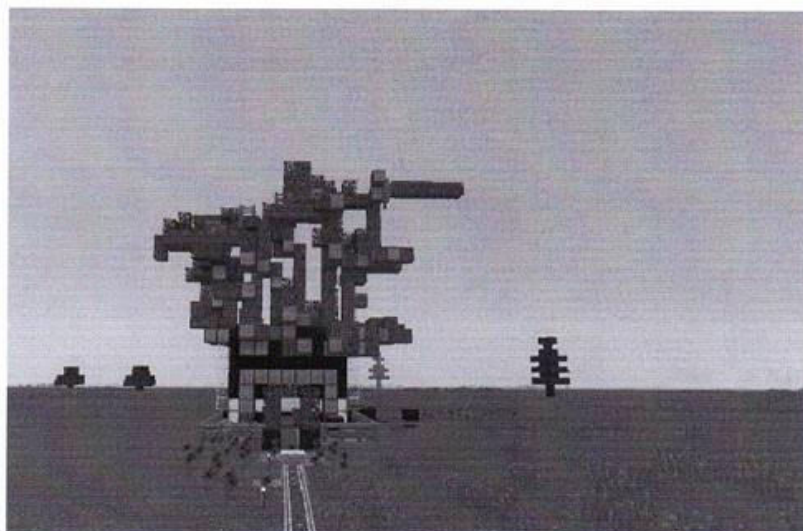
6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações?

Figura 43 – Texto de P4 sobre *Minecraft*



Fonte: [Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

Figura 44 – Texto 2 de P4



ARVORE ORIGINAL



Fonte: [Acervo pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017]

1 – Você caracteriza o cenário criado por P4 como:

() pouco criativo

() muito criativo

Justifique:

2 – P4 tem 14 anos e tinha por objetivo recriar um baobá, pensando em sua funcionalidade para o meio. Você considera que as ideias de sua criação e seu produto final podem ser considerados criativos?

() Sim () Não () em parte

Justifique:

3 – Com base no jogo, você classifica P4 como:

() pouco criativo

() muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P4 como:

() pouco envolvido com a tarefa?

() muito envolvido com a tarefa?

5 – Com base no jogo, você classifica que P4 usou o Minecraft com:

() pouco habilidade

() habilidade mediana

() habilidade acima da média

6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações?

APENCIDE B

Análise das Fichas de Personagem

O Role Playing Game (RPG) se apresenta necessariamente, através de um livro de regras que traz uma série de informações necessárias para que a partida ocorra. Como em qualquer jogo, as regras no RPG são necessárias para que a aventura narrada seja jogada de forma justa. Hoje, as opções de regras existentes e disponíveis no mercado são inúmeras, compreendendo períodos históricos e fantásticos dos mais diversos, como a fantasia medieval idealizada por J. R. R. Tolkien, as explorações dos bandeirantes no Brasil, a segunda guerra mundial ou algum momento de um futuro pós apocalíptico, por exemplo. Os livros de RPG, geralmente apresentam uma vasta descrição dos universos que ambientam, como por exemplo os tipos de sociedade, seus costumes, crenças, funcionamento da economia, as relações entre as diferentes raças existentes etc., de forma a contribuir com a imersão dos participantes.

O livro escolhido para a realização da atividade relatada nessa pesquisa foi o *GURPS⁴ Módulo Básico*, de Steven Jackson, que não possui uma ambientação específica, sendo muito mais um conjunto de regras genéricas, que podem ser utilizadas em praticamente qualquer tipo de ambiente desejado. A razão para essa decisão se deu justamente por esse motivo, o de possibilitar a construção de uma narrativa que pode ser ajustada ao desejo dos participantes, uma vez que as regras apresentadas cobrem satisfatoriamente, ou podem ser moldadas, para cobrir qualquer tipo de cenário. As regras também cobrem todo o tipo de objetos pertencentes a diversos períodos históricos e explicações sobre como se poderia criar o que for necessário para melhor se adequar à aventura planejada.

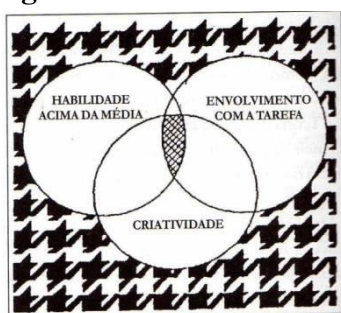
No caso, a dinâmica usada para a realização da partida de RPG partiu da apresentação do livro de regras e do tipo de ambiente em que os participantes gostariam de vivenciar ou que tipo de personagens eles gostariam de construir. Através dos relatos dos participantes, o ambiente escolhido foi um futuro distante, em uma Terra invadida por alienígenas, que possibilitasse uma viagem ao tempo, já que era interessante a eles uma ambientação na antiguidade também. Para essa transição temporal, o GURPS se mostrou perfeito, já que suas regras permitem totalmente que essa liberdade seja possível.

⁴GURPS é uma abreviação de *Generic Universal RolePlaying System* (traduzido livremente como Sistema de Roleplaying Genérico e Universal), e traz uma ampla lista de vantagens, desvantagens, habilidades e outras características que podem ser atribuídas aos personagens construídos.

Os personagens de RPG geralmente são criados a partir de estereótipos presentes na literatura, cinema, HQ's etc. Nesse sentido, levamos em consideração tal fato nas análises das fichas, no sentido de identificar se os personagens criados pelos participantes condizem com suas histórias e suas intenções para a criação dos mesmos.

Consideramos também a abordagem de análise dos comportamentos de superdotação a abordagem de Renzulli (1986; 2014), que considera a superdotação como a interação de três conjuntos de traços: habilidade acima da média; criatividade e comprometimento com a tarefa. Esse seria, em suma, a concepção renzulliana dos três anéis. A superdotação seria portanto a intersecção desses comportamentos.

Figura 1- Modelo dos Três Anéis - Diagrama de Venn



Fonte: Renzulli (1986).

Nessa abordagem, consideramos habilidade acima da média como um alto desempenho apresentado nas múltiplas inteligências, apresentadas por Gardner (1983). O desempenho com a tarefa é observado no grau de comprometimento com que a pessoa se debruça sobre seu objeto de interesse e a criatividade é observada em suas diversas formas de manifestação e formas de expressão.

Descrição dos personagens

P1 [Anexos 1 e 2]: É do sexo masculino e criou o hacker David Milstone, menino frágil e extremamente tímido, mas que possui o maior intelecto do grupo. Sua função está toda voltada na manipulação e controle das máquinas e sistemas de segurança.

Vantagens: Ambidestria; autodidatismo, talento matemático e memória eidética.

Desvantagens: miopia, Hiperalgia (baixa tolerância a dor), fúria, honestidade, timidez e acrofobia.

Peculiaridades: Cabelos bagunçados, ser extremamente curioso, não beber álcool, dormir com um ursinho de pelúcia, desenhar em borrachas e possui um estigma social em seu background, bullying.

Perícias ou Habilidades: Mecânica, engenharia mecânica, operação de aparelhos eletrônicos, matemática, operação de computadores, furtividade, criação de armadilhas e

“manha” (“habilidade de conviver bem em má companhia”, Jackson, S., pg. 68, 1991), para que consiga se manter inteiro em um ambiente hostil.

P5 [Anexos 3, 4 e 14]: É do sexo feminino e criou o personagem chamado Akira Wakamoto. P5 criou um pano de fundo elaborado para o personagem, que participou da terceira guerra mundial, foi abatido em combate e teve sua mente transportada para dentro de um corpo robótico. Agora a motivação de Akira é a busca de conhecimento, uma vez que o personagem não envelhece e não pode morrer, se sua manutenção for mantida corretamente. Akira é um personagem com foco em atributos de inteligência

Vantagens: Ambidestria, carisma, facilidade em outras línguas e antecedentes incomuns, para justificar o seu histórico.

Desvantagens: Distração, fanfarronice, fantasia, paranoia, impulsividade, pacifismo e intolerância.

Peculiaridades: Não possui.

Perícias ou Habilidades: Controlar trajes de combate (seu próprio corpo, no caso), construir e reparar naves, operar aparelhos eletrônicos, astronomia, física e o uso de armas de feixe.

P5 também anexou à sua ficha uma página contendo a história de seu personagem, segue a transcrição:

Nome: Akira Wakamoto (Light) Akira é mostrado como um se estoico e que segue as ordens da corporação NET – New Era of Technology. Akira seria uma reprogramação do Akira anterior, sendo o seu sucessor. Ele perdeu o seu corpo durante a 3ª Guerra Mundial, mas sua mente se torna eterna. Uma pessoa de sangue frio, capaz de fazer seus experimentos mortais em humanos sem muita hesitação. Reencarnou três vezes seguidas (segundo ele). Parece desconfiado, tem o hábito de empregar sua mente brilhante em invenções, dentre as quais a sua máquina do tempo (um projeto interminável). Excêntrico, usa óculos quando examina algo. Estrategista, hábil, manipulador, ataques de amnésia, após trabalhar na NET. Passou a sua vida se dedicando ao estudo de dimensões e universos paralelos e paradoxos. Extremamente sagaz, carismático e entusiasmado. Quando impulsionado por raiva ou justiça, age sem hesitação, fazendo tudo o que julga necessário, sem medir consequência. Vestuário um tanto criativo e de muitas frases de efeito. Ele é bipolar, mostrando dois lados contrastantes de sua personalidade. Engraçado, otimista ou “agindo como se fosse uma criança”, em outra é completamente frio, calculista e estrategista, mostra-se muito complexo em relação a sua personalidade. Muito misterioso e vive isolado, apenas se comunicando com

o mundo exterior através da tecnologia. Conhecimento analítico da natureza humana, descreve-a com probabilidade estatística.

P6 [Anexo 5]: É do sexo feminino e criou uma personagem que chamou de Nígara. Essa personagem foi concebida para agir como uma mediadora, paramédica e protetora do grupo. P6 não criou uma história para a personagem.

Vantagens: Carisma, ouvido aguçado, força de vontade e voz melodiosa.

Desvantagens: Pobreza e falta de confiança naqueles que não estão em seu círculo de amigos

Peculiaridades: Não possui.

Perícias ou Habilidades: Dissimulação, dança, acrobacias, utilizar armas de feixe, realizar primeiros socorros e lábia.

P7 [Anexos 6, 7 e 8]: É do sexo feminino e criou uma ciborgue com orelhas de coelho e um dos olhos deformados. A personagem se chama Yushimato, é uma ciborgue criada por um cientista de uma raça alienígena desconhecida e tem como objetivo reencontrá-lo, enquanto ajuda a raça humana em sua guerra contra os extraterrestres.

Vantagens: Antecedentes incomuns, que a permitem ter as vantagens de ser um ciborgue, visão noturna e reflexos de combate.

Desvantagens: Daltonismo, mau humor, fúria, sanguinolência, intolerância, paranoia, sadismo.

Peculiaridades: Possui um botão no peito que a desliga.

Perícias ou Habilidades: Utilizar qualquer tipo de artilharia, armas de feixe, brigar desarmada e demolição. É capaz também de recarregar rapidamente suas armas e de brandir uma lâmina laser de duas mãos. Como equipamentos, Yushimato usa uma metralhadora laser, granadas magnéticas e seu sabre laser.

P8 [Anexos 9]: É do sexo masculino e criou o soldado chamado Dark Bob Warrior, que é um perito em combate de longa e média distância. Sua personalidade é megalomaníaca e mal humorada. Também é piromaníaco.

Vantagens: Visão aguçada, ambidestria, reflexo de combate e noção de perigo.

Desvantagens: Daltonismo, mau-humor, sanguinolência, megalomania, piromania e cleptomania.

Peculiaridades: Não possui.

Perícias ou Habilidades: Armas de feixe e trajes de combate. Como equipamento ele recebeu uma armadura fechada de liga leve, que não impede seus movimentos; um fuzil laser automático com um lançador de granada e uma pistola laser.

P9 [Anexos 10]: É do sexo masculino e criou o franco atirador chamado Fergus. A maioria dos pontos que podem ser atribuídas a um personagem foram usadas para comprar uma habilidade corporal formidável. O personagem também é um exímio piloto.

Vantagens: Visão aguçada, ouvido aguçado, visão noturna e visão periférica

Desvantagens: Gigantismo, não possui um dos braços, porém recebeu um substituto mecânico, fúria, sanguinolência, cobiça, megalomania, cleptomania.

Peculiaridades: Desconfiado de qualquer um que não seja do grupo.

Perícias ou Habilidades: Controlar sua respiração, usar armas de feixe, se camuflar, pilotar qualquer espécie de veículo e recarregar rapidamente suas armas.

Considerando desde o momento da criação dos personagens ao jogo de RPG em si, você considera o RPG uma atividade criativa?

Análise das Fichas de Personagem

Participante 1 – Elementos identificadores da Ficha			
	Habilidade acima da média	Envolvimento com a tarefa	Criatividade
Nome do Personagem			
História do Personagem			
Desenho do Personagem			
Características do Personagem			
Vantagens	Ambidestria (- 10); Autodidatismo (?); e memória eidética (- 60).		
Desvantagens	Miopia (+ 10); Hiperalgia (+ 10); Fúria (+ 15); Honestidade (+ 10); Timidez grave (+ 10) e Acrofobia leve (+ 10).		
Peculiaridades	Cabelos bagunçados; curiosidade; não alcoólatra; dorme com ursinho de pelúcia; desenha em borrachas escolar; e sofre bullying.		
Perícias	Mecânica; Engenharia Mecânica; Operação de Aparelhos Eletrônicos; Operação de Computadores; Matemática; Furtividade; Criação de Armadilhas; Manha (Habilidade de conviver bem em má companhia)		

1 – Você caracteriza o Personagem criado por P1 como:

() pouco criativo

() muito criativo

Justifique:

2 – P1 tem 11 anos e tinha por objetivo criar um Hacker. Você considera que as vantagens, desvantagens, peculiaridades e perícias por ele escolhidas condizem com seu objetivo?

() Sim () Não () em parte

Justifique:

3 – Com base no jogo, você classifica P1 como:

() pouco criativo

() muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P1 como:

() pouco envolvido com a tarefa?

() muito envolvido com a tarefa?

5 – Com base no jogo, você classifica que P1 usou seu personagem com:

() pouco habilidade

() habilidade mediana

() habilidade acima da média

6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações?

Participante 5 – Elementos identificadores da Ficha			
	Habilidade acima da média	Envolvimento com a tarefa	Criatividade
Nome do Personagem			
História do Personagem			
Desenho do Personagem			
Características do Personagem			
Vantagens	Ambidestria (-10), Carisma (-5), Facilidade com outras línguas (-10), Antecedentes incomuns(-20).		
Desvantagens	Distração (+15), Fanfarronice (+10), Fantasia (+10), Paranoia (+10), Impulsividade (+10), Pacifismo (+15), Intolerância (+5).		
Peculiaridades	Não Possui.		
Perícias	Controlar trajes de combate (18), Construção de naves (18), Operar aparelhos eletrônicos (10), Astronomia (20), Física (10), Uso de armas de feixe (11).		

1 – Você caracteriza o Personagem criado por P5 como:

() pouco criativo

() muito criativo

Justifique: O personagem possui uma história com detalhes, descreve o contexto histórico, sua situação presente e as perspectivas futuras do personagem.

2 – P5 tem 14 anos e tinha por objetivo criar um ciborgue com a mente humana. Você considera que as vantagens, desvantagens, peculiaridades e perícias por ele escolhidas condizem com seu objetivo?

() Sim () Não () em parte

Justifique: Controlar trajes de combate, operar aparelhos eletrônicos são características necessárias a um ciborgue.

3 – Com base no jogo, você classifica P5 como:

() pouco criativo

() muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P5 como:

() pouco envolvido com a tarefa?

() muito envolvido com a tarefa?

5 – Com base no jogo, você classifica que P5 usou seu personagem com:

() pouco habilidade

() habilidade mediana

() habilidade acima da média

6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações

Participante 6 – Elementos identificadores da Ficha			
	Habilidade acima da média	Envolvimento com a tarefa	Criatividade
Nome do Personagem			
História do Personagem			
Desenho do Personagem			
Características do Personagem			
Vantagens	Carisma (-5), Ouvido aguçado (-10), Força de vontade (-5), Voz melodiosa (-10) Autodefesa (-15).		
Desvantagens	Pobreza (+15), Falta de confiança (+15).		
Peculiaridades	Não confia em pessoas diferentes.		
Perícias	Dissimulação (13), Dança (14), Acrobacias (13), Armas de feixe (13), Primeiros socorros (13), Lábria (14).		

1 – Você caracteriza o Personagem criado por P6 como:

() pouco criativo

() muito criativo

Justifique: 2 – P6 tem 14 anos e tinha por objetivo criar uma personagem carismática e voltada à mediação dos conflitos . Você considera que as vantagens, desvantagens, peculiaridades e perícias por ele escolhidas condizem com seu objetivo?

() Sim () Não () em parte

Justifique:

3 – Com base no jogo, você classifica P6 como:

() pouco criativo

() muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P6 como:

() pouco envolvido com a tarefa?

() muito envolvido com a tarefa?

5 – Com base no jogo, você classifica que P6 usou seu personagem com:

() pouco habilidade

() habilidade mediana

() habilidade acima da média

6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações?

Participante 7 – Elementos identificadores da Ficha			
	Habilidade acima da média	Envolvimento com a tarefa	Criatividade
Nome do Personagem			
História do Personagem			
Desenho do Personagem			
Características do Personagem			
Vantagens	Antecedentes incomuns (-15), Visão noturna (-10), Reflexos de combate (-15).		
Desvantagens	Daltonismo (+5), Mau humor (+10), Fúria (+15), Sanguinolência (+10), Intolerância (+5), Paranoia (+10), Sadismo (+15).		
Peculiaridades	Possui um botão no peito que desliga o personagem		
Perícias	Artilharia (18), Armas de feixe (18), Briga (14), Demolição (14), Recarga rápida (17).		

1 – Você caracteriza o Personagem criado por P7 como:

() pouco criativo

() muito criativo

Justifique: Desde seus desenhos até a construção das características do personagem P7 demonstrou-se bem detalhista.

2 – P7 tem 15 anos e tinha por objetivo criar uma ciborgue ninja. Você considera que as vantagens, desvantagens, peculiaridades e perícias por ele escolhidas condizem com seu objetivo?

() Sim () Não () em parte

Justifique: Soube utilizar no jogo o conjunto de características como um ciborgue ninja.

3 – Com base no jogo, você classifica P7 como:

() pouco criativo

() muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P7 como:

() pouco envolvido com a tarefa?

() muito envolvido com a tarefa?

5 – Com base no jogo, você classifica que P7 usou seu personagem com:

() pouco habilidade

() habilidade mediana

() habilidade acima da média

6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações?

Participante 8 – Elementos identificadores da Ficha			
	Habilidade acima da média	Envolvimento com a tarefa	Criatividade
Nome do Personagem			
História do Personagem			
Desenho do Personagem			
Características do Personagem			
Vantagens	Visão aguçada (-5), Ambidestria (-10), Reflexo de combate (-15), Noção de perigo (-15).		
Desvantagens	Daltonismo (+10), Mau-humor (+10), Sanguinolência (+10), Megalomania (+5), Piromania (+5), Cleptomania (+15).		
Peculiaridades	Não possui.		
Perícias	Armas de feixe (17), Trajes de combate (19).		

1 – Você caracteriza o Personagem criado por P8 como:

() pouco criativo

(x) muito criativo

Justifique:

2 – P8 tem 11 anos e tinha por objetivo criar um soldado com uma armadura futurista pesada. Você considera que as vantagens, desvantagens, peculiaridades e perícias por ele escolhidas condizem com seu objetivo?

() Sim () Não () em parte

Justifique:

3 – Com base no jogo, você classifica P8 como:

() pouco criativo

() muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P8 como:

() pouco envolvido com a tarefa?

() muito envolvido com a tarefa?

5 – Com base no jogo, você classifica que P8 usou seu personagem com:

() pouco habilidade

() habilidade mediana

() habilidade acima da média

6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações?

Participante 9– Elementos identificadores da Ficha			
	Habilidade acima da média	Envolvimento com a tarefa	Criatividade
Nome do Personagem			
História do Personagem			
Desenho do Personagem			
Características do Personagem			
Vantagens	Visão aguçada (-5), Ouvido aguçado (-10), Visão noturna (-10), Visão periférica (-15).		
Desvantagens	Gigantismo (+10), Maneta (braço) (+20), Fúria (+15), Sanguinolência (+10), Cobiça (+15), Megalomania (+10), Cleptomania (+15).		
Peculiaridades	Desconfiança de pessoas que não são de seu grupo.		
Perícias	Controle de respiração (11), Armas de feixe (20), Camuflagem (11), Pilotagem (18), Recarga rápida (17).		

1 – Você caracteriza o Personagem criado por P9 como:

() pouco criativo

() muito criativo

Justifique:

2 – P9 tem 14 anos e tinha por objetivo criar um franco atirador. Você considera que as vantagens, desvantagens, peculiaridades e perícias por ele escolhidas condizem com seu objetivo?

() Sim () Não () em parte

Justifique

3 – Com base no jogo, você classifica P9 como:

() pouco criativo

() muito criativo

4 – Com base no jogo, você classifica P9 como:

() pouco envolvido com a tarefa?

() muito envolvido com a tarefa?

5 – Com base no jogo, você classifica que P9 usou seu personagem com:

() pouco habilidade

() habilidade mediana

() habilidade acima da média

6 – Pensando na criatividade, o que você destacaria nesse participante e em suas ações?

1993259595

GURPS

Nome: Carlos Príncipe **Jogador:** David Melton

Aparência: 19 anos, 50kg.

História do personagem: Um garoto pobre, a família gostava de jogar videogame.

Data de Criação	Sociedade
Pontos p/Criar	Total de Pts.
65	100

PLANTILHA DO PERSONAGEM

ST 9	FADIGA
DX 10	DANO BÁSICO
IQ 18	GDP:
HT 10	Bal.:
Mvmt	PTOS. VIDA
Velocidade Física (HT+DX)/4	Deslocamento (Vida - Carga)

CARGA	DEFESA PASSIVA
Nenhuma (0) = ST	Armadura:
Leve (1) = 2 x ST	Escudo:
Med. (2) = 3 x ST	TOTAL
Pes. (3) = 6 x ST	
M-pes. (4) = 10 x ST	

DEFESAS ATIVAS		
ESQUIVA	APARAR	BLOQUEIO
= Desloc	Arma/2	Escudo/2

RESISTÊNCIA A DANO	
Armadura	TOTAL
:	:

VANTAGENS, DESVANTAGENS, PECULIARIDADES

- Computadorista
- Inteligente
- Grato para a família
- Matemática
- Melhor amigo
- Dono
- Dispositivo Múltiplo
- Percepção +10
- Língua
- Amizade
- Simpatia geral
- Carisma
- Extremamente curioso
- Sabe bagunçar coisas
- Alto nível de inteligência
- Não bebe álcool
- Trabalha com um amigo da polícia

REAÇÃO +/-

ARMAS E OBJETOS PESSOAIS

Item	Dano	NH	Peso
	Tipo	Qtd.	
Computador de vídeo			

TOTAIS: kg

ALCANCE DAS ARMAS

Arms	TR	Prec	+D	Máx

RESUMO

	Total de Pontos
Atributos	
Vantagens	
Desvantagens	
Peculiaridades	
Perícias	
TOTAL	

Estigma Social

Copyright © 1988 STEVE JACKSON GAMES TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Anexo 2 – Ficha de Personagem: David Milstone 2 , P1

GURPS Nome *David Milstone* Jogador *Carlos Vinícius* Data de Criação Sequência

Aparência *17 anos, 50 kg, Pardo, cabelo preto* Pontos p/ Criação *61* Total de Pontos *100*

História do personagem *Um garoto pobre, a família gostava de jogar seu cartão*

PLANILHA DO PERSONAGEM

ST 9 **FADIGA**

DX 10 **DANO BÁSICO**

IQ 18 **GDP:** **BAL:**

HT 10 **PTOS. VIDA**

Mvmt Velocidade Básica Deslocamento
(HT+DX)/4 (Vida - Carga)

CARGA Nenhuma (0) = ST
Leve (1) = 2 x ST
Med. (2) = 3 x ST
Pes. (3) = 6 x ST
M-pes. (4) = 10 x ST

DEFESA PASSIVA Armadura:
Escudo:
T O T A L

DEFESAS ATIVAS ESQUIVA APARAR BLOQUEIO
= Desloc. Arma/2 Escudo/2

RESISTÊNCIA A DANO Armadura T O T A L

VANTAGENS, DESVANTAGENS, PECULIARIDADES

Características
Curiosidade
Talento para motomática
Memória auditiva
Gerado
Resistência
Intuição
Inteligência
Caralho
Extremamente curioso
Tabuleiro jogado
Tabuleiro jogado
Domina com um sorriso
de polícia
Sistema Social Bullying
destinado

22 Resenha em bovinos

ARMAS E OBJETOS PESSOAIS

Item Dano NR Peso
Tipo Qtd.

Compasso de bordo de pulso
Drone
Cartão de pulso

TOTAIS: kg

ALCANCE DAS ARMAS

Arma TR Prec % D Mdx

RESUMO Total de Pontos

Atributos
Vantagens
Desvantagens
Peculiaridades
Perícias
TOTAL

PERÍCIAS

Mecânica *17*
Engenharia *17*
Motomática *17*
Operação de computador *17*
Matemática *17*
Programação *17*
Comunicação *17*
Liderança *17*
Marketing *17*

Copyright © 1988 STEVE JACKSON GAMES TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

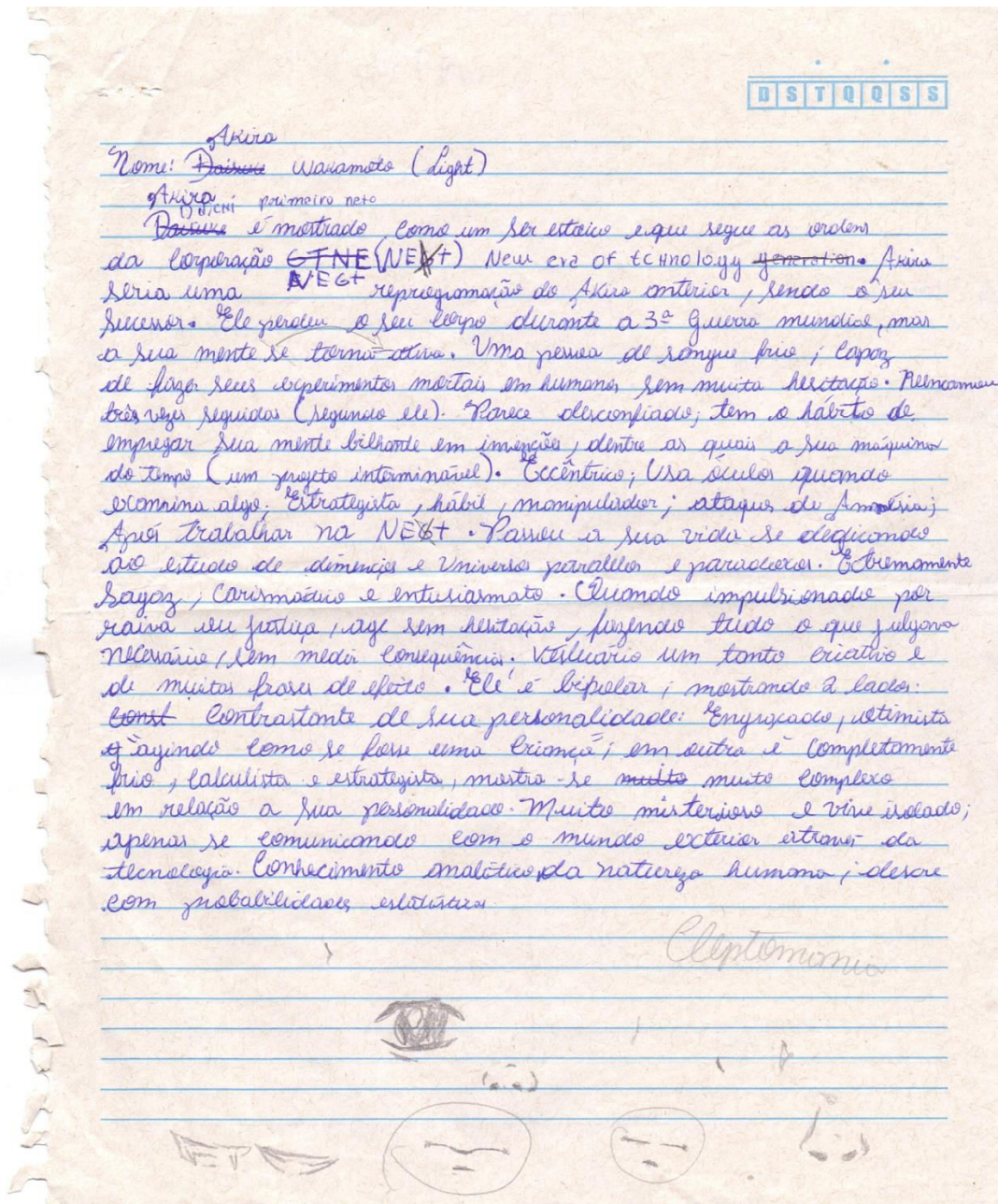
— 39 —

Snaptube

Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Anexo 4 – História do Personagem: Akira Wakamoto , P5



Fonte: [Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Anexo 5 – Ficha de Personagem: Nígara, P6

GURPS

Nome Nígara Jogador Letícia Data de Criação _____ Sequência _____

Aparência Adolescente, cabelo longo, olhos azuis

História do personagem _____ Pontos p/ Gastar _____ Total de Pts. _____

PLANILHA DO PERSONAGEM

ST 10 **FADIGA**

DX 12 **DANO BÁSICO**

IQ 13 **GDP:** _____ **Bal.:** _____

HT 10 **PTOS. VIDA**

Mvmt Velocidade Básica (HT+DX)/4 Deslocamento (V.bás. - Carga)

CARGA Nenhuma (0) = ST Leve (1) = 2 x ST Med. (2) = 3 x ST Pes. (3) = 6 x ST M-pes. (4) = 10 x ST

DEFESA PASSIVA Armadura: _____ Escudo: _____

DEFESAS ATIVAS ESQUIVA APARAR BLOQUEIO

RESISTÊNCIA A DANO Armadura: _____

VANTAGENS, DESVANTAGENS, PECULIARIDADES

ARMAS E OBJETOS PESSOAIS

PERÍCIAS

REAÇÃO +/-

TOTAIS: kg

ALCANCE DAS ARMAS

RESUMO

Copyright © 1988 STEVE JACKSON GAMES TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

— 39 —

15 Lutar defeso

78 63 +37 + 34 39 26

42 32 20 14

Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Anexo 6 – Ficha de Personagem: Yushimato, P7

Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Anexo 7 – Sketch de Personagem, Yushimato 1



Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Anexo 8 – Sketch de Personagem, Yushimato 2

Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Anexo 9 – Ficha de Personagem: Dark Bob Warrior, P8

GURPS PLANILHA DO PERSONAGEM

Nome DARK BOB WARRIOR Jogador Gabriel Data de Criação 6 Seqüência 1

Aparência História do personagem Pontos p/ Gastar 66 Total de Pontos

ST 12 **FADIGA**

DX 13 **DANO BÁSICO**

IQ 10 **GDP:** **Bal.:**

HT 10 **PTOS. VIDA**

Mvmt Velocidade Básica Deslocamento
(HT+DX)/4 (Vida - Carga)

CARGA **DEFESA PASSIVA**

Nenhuma (0) = ST Armadura:
Leve (1) = 2 x ST Escudo:
Med. (2) = 3 x ST T O T A L
Pes. (3) = 6 x ST A
M-pes. (4) = 10 x ST

DEFESAS ATIVAS **ARMAS E OBJETOS PESSOAIS**

ESQUIVA APARAR BLOQUEIO

= Desloc Arma/2 Escudo/2

RESISTÊNCIA A DANO **T O T A L**

Armadura

VANTAGENS, DESVANTAGENS, PECULIARIDADES

Atuação
habilidade
habilidade de combate
habilidade de perigo

Atuação
mal-humor
insolência
medo
proteção
adaptabilidade

REAÇÃO +/-

Item **Dano** **NH** **Peso**
Tipo **Qtd.**

Armadura de placa de
super liga leve forrada (+10HT)

Fuzil automática 17 2D
para o corpo 17 1D

Granada (foguete) 17 3D-6

TOTAIS: kg

ALCANCE DAS ARMAS

Arma TR Prec '4D Mdx

RESUMO **Total de Pontos**

Atributos
Vantagens
Desvantagens
Peculiaridades
Perícias
TOTAL

COPYRIGHT © 1988 STEVE JACKSON GAMES TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Anexo 10 – Ficha de Personagem: Fergus, P9

GURPS

Nome: Mung Hao Jogador: Lucas

Aparência: 2,40 altura, braços - atrevidos, boca grande

História do personagem: atleta, história descabida, atrevida

Data de Criação: _____ Sequência: _____

Pontos p/ Gastar: _____ Total de Pontos: _____

PLANILHA DO PERSONAGEM

ST 12	FADIGA		PERÍCIAS
DX 18	DANO BÁSICO		Custo Pontos: NH
IQ 11	GDP: _____		NH=17 (controle respiratório)
HT 11	Bal.: _____		NH=20 (armar de fuzil)
	PTOS. VIDA		NH=19 (camuflagem)
Mvmt	Velocidade Básica (HT+DX)/4	Deslocamento (V. básica - Carga)	NH=19 (super pilotagem)
CARGA		DEFESA PASSIVA	NH=19 (navegação rápida)
Nenhuma (0) = ST _____			
Leve (1) = 2 x ST _____		Armadura: _____	
Med. (2) = 3 x ST _____		Escudo: _____	
Pes. (3) = 6 x ST _____		T O T A L	
M-pes. (4) = 10 x ST _____			
DEFESAS ATIVAS		REAÇÃO +/- _____	
ESQUIVA	APARAR	ARMAS E OBJETOS PESSOAIS	
= Desloc	Arma/2	Item	Dano NH Tipo Qtd. Peso
	Escudo/2	Fuzil Loren/20/20/2D+6	
RESISTÊNCIA A DANO		5 (Alcance 2 km)	
Armadura	T O T A L	Granada fumos	
		Proteção química (gase 5 m)	
VANTAGENS, DESVANTAGENS, PECULIARIDADES		submersão	
Vantagem: <u>Controle Respiratório (N2)</u>		invisibilidade	
Vantagem: <u>Armar de Fuzil (N7)</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem (N7)</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem (N7)</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			
Vantagem: <u>Navegação Rápida</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Boca Grande</u>			
Vantagem: <u>Força</u>			
Vantagem: <u>Imunidade</u>			
Vantagem: <u>Inteligência</u>			
Vantagem: <u>Atrevidos</u>			
Vantagem: <u>Controle Respiratório</u>			
Vantagem: <u>Armar de Fuzil</u>			
Vantagem: <u>Super Pilotagem</u>			
Vantagem: <u>Camuflagem</u>			

Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Anexo 13 – Ficha de Personagem: Colaborador 2

Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

Anexo 14 – Sketch de Personagem: Akira Wakamoto, P5



Fonte: [GURPS; Acervo Pessoal; Lucas Almeida Prado de Moraes, 2017].

