

3 OS JOGOS/BRINCADEIRAS COMO PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO

"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo." (Carlos Drummond de Andrade)



Figura 4 – Faz-de-conta

Neste capítulo, apresento a noção vigotskiana das brincadeiras como socializadores da linguagem adotada neste trabalho, relacionando-a a prática do RPG. Discuto de que forma os jogos/brincadeiras são mediadores do processo de aquisição de linguagem e de construção de conhecimentos. A continuidade do capítulo, sessão 3.2, destina-se a esclarecer o que vem a ser o RPG (*role-playing game*) e apresentar estudos sobre o RPG como prática de letramentos.

Considera-se, neste contexto, a relevância do dialogismo, crucial para a formação do indivíduo e para o entendimento do processo de aquisição de linguagem. Este é o principal fundamento da perspectiva sócio-histórica ou sócio-interacionista, da qual o psicólogo russo Vygotsky (1896-1934) é o precursor. Alinha-se ao restante da abordagem teórica, tendo em vista que a linguagem constitui o sujeito. Luria (1987 [1902-1977]), um dos discípulos de Vygotsky, aborda a relevância da linguagem e da história sócio-cultural para a passagem do homem do sensorial ao racional.

O trabalho de Vygotsky marca uma inflexão nos estudos psicológicos ao trazer à cena, apoiado na filosofia marxista, o papel fundamental do social e do

cultural na constituição do psiquismo. Entretanto, não encara o psiquismo somente como um reflexo da cultura e do social. O sujeito, em um movimento dialético, ao mesmo tempo em que é constituído na e pela cultura, produ-la.

Segundo a perspectiva sociointeracionista, o desenvolvimento da linguagem é influenciado por diversos aspectos, sendo o ato de brincar um dos mais importantes. Vygotsky, juntamente com seu discípulo Leontiev (2001 [1903-1979]), propôs que o jogo/brincadeira é a principal atividade da infância e que ele possibilita que a criança alcance patamares mais elevados no desenvolvimento da linguagem e da cognição. Pesquisadores de diversas áreas – como Psicologia, Linguística, Educação, Sociologia e Antropologia – também abordaram os temas brincadeira e jogos, analisando a sua influência sobre o comportamento humano, o aprendizado, a cultura e a sociedade. Se a interação social é fundamental, então a brincadeira passa a ser um instrumento dialógico igualmente fundamental no desenvolvimento da criança.

Scollon (2002) e Ochs (1993 e 2002), ancorados na perspectiva da abordagem ecológica¹, são alguns dos pesquisadores que apontam para os processos de socialização² e especialmente para as brincadeiras como mediadores da aquisição de linguagem na criança. Ambos, ao abraçarem a abordagem ecológica para a aquisição de linguagem, consideram a interação dinâmica entre os processos de socialização e a cultura como responsáveis pelo desenvolvimento daquela. Scollon (2002) afirma que reduzir a linguagem a nada mais do que um sistema de representação nos impede de entender ecologicamente o seu uso no mundo.

Ochs (2002) descreve alguns conhecimentos sociais e culturais necessários para uma pessoa fazer parte de um ritual ou jogo. Para ser um jogador ou membro de determinado ritual, é necessário saber as categorias e regras das atividades envolvidas, as expectativas e as estratégias, para que se estabeleça a identidade social do participante. As crianças, lance a lance, testemunham o surgimento

¹ A abordagem ecológica estuda aspectos socioculturais de contextos de uso da língua, incluindo o processo de ensino-aprendizagem de línguas, destacando a importância de estudar o discurso e a interação em contextos pedagógicos.

² A socialização é entendida aqui como um processo essencialmente ativo que se desenrola durante toda a infância e adolescência por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando de modo algum a um simples treinamento realizado pela família, escola e outras instituições especializadas.

gradual das construções interacionais e das realidades sociais que fazem parte do jogo.

No caso do desenvolvimento de linguagem no contexto da surdez, os jogos podem funcionar como um tipo de atividade que facilita a socialização da linguagem ao permitirem que formas linguísticas ainda não instituídas no *nexus da prática* sejam introduzidas na interação e possibilitem o *posicionamento* (orientações afetivas e epistêmicas) e a *ação* da criança surda como sujeito do discurso (cf. Ochs, 2002; Scollon, 2002). Ou seja, os jogos com regras teoricamente permitem a apropriação de hábitos na ação e interação com terapeutas/facilitadores enquanto interlocutores dentro da moldura de brincadeira.

3.1

O desenvolvimento das brincadeiras e o contexto da surdez

Tratando de aspectos específicos sobre a evolução do ato de brincar e da relação dos jogos com a linguagem, Vygotsky (1998a) e Leontiev (2001) descrevem a evolução dos jogos infantis. Para eles, os jogos partem de situações vivenciadas e evoluem para situações imaginárias; além disso, ressaltam a importância e participação do outro no processo interacional. Segundo os autores, os desenvolvimentos linguístico e cognitivo da criança ocorrem segundo os mesmos parâmetros, ou seja, através da socialização e das experiências sociais.

Kishimoto (2000), apoiando-se na abordagem sociointeracionista, reuniu cinco características comuns encontradas nos jogos de caráter lúdico: caráter voluntário e motivação interna e episódica da ação lúdica que gera liberdade de ação do jogador; regras implícitas ou explícitas; valorização do processo de brincar e não dos resultados; situação imaginária, reflexão de segundo grau e não-literabilidade; contextualização no tempo e no espaço. Estas características são fundamentais para a compreensão da atividade de brincadeira, pois as relações entre os participantes são baseadas nelas assim como a própria construção do significado.

Vygotsky e Leontiev (2001) dizem que a situação imaginária passa a fazer parte da atividade de brincadeira no jogo de faz-de-conta, momento em que a criança cria um laboratório em que representa as mais diversas representações do

cotidiano real. As diversas situações imaginárias suscitadas pela criança antecipam no faz-de-conta o que ela irá representar no futuro como adulta. Quando já se considera suficientemente conhecedora dos papéis representados no faz-de-conta, passa a investir na representação de seu próprio papel. Num segundo momento, os autores descrevem a atuação das crianças nos jogos com regras que exigem o conhecimento das representações do faz-de-conta. Esse conhecimento diz respeito às estratégias de interação, pois os participantes têm que avaliar a própria representação e a representação do outro para atingir o propósito comunicativo (Starosky, 2005). Estas estratégias interacionais são constituídas de funções cognitivas e linguísticas como atenção, percepção, memória, planejamento, argumento, imitação, repetição e silêncio dentre outras (Starosky, 2005 e Goldfeld, 1997).

A situação imaginária no jogo com regras é oculta ou disfarçada por meio das regras arbitrárias e dos objetos que mediam a atividade (cartas, dados, bola, tabuleiro etc). A ação nos jogos com regras constitui-se das relações que a criança estabelece para construir estratégias, ao contrário do que acontece nos jogos de enredo como brincar de escolinha, polícia-ladrão e outros semelhantes, nos quais a troca de papéis é explícita (Vygotsky, Luria e Leontiev, 2001; Elkonin, 1998). No jogo com regras, a situação imaginária depende da capacidade da criança de prever as ações dos outros participantes e colocar-se no lugar do outro, adotando uma nova perspectiva da situação. A ação do outro, no entanto, não é tão previsível já que não está baseada em uma conduta ou papel social, mas em regras convencionadas, que, diferentemente das regras sociais, não possuem um significado concreto para as crianças (Starosky, 2005 e Starosky, Saliés e Goldfeld, 2006).

Pesquisas com crianças surdas, filhas de mães ouvintes demonstrou que a brincadeira favorecia a compreensão mútua com a utilização de língua de sinais (Rossi, 2003; Goldfeld e Chiari, 2004). Já Silva (2002) pesquisou o modo como as crianças surdas, filhas de pais ouvintes e que tiveram contato tardiamente com a Libras, brincavam. Estas crianças, no início do seu aprendizado da língua de sinais, apresentavam uma exploração do brinquedo e da interação com outros na brincadeira muito diferentes das crianças ouvintes da mesma faixa etária. Na maioria das vezes, as crianças surdas do estudo brincavam sozinhas, as explorações dos objetos eram predominantemente motoras, não conseguiam

atribuir significados imaginários aos objetos nem papéis imaginários aos participantes. No entanto, quando foram expostas à língua de sinais e começaram a utilizá-la, iniciaram um *tipo de brincar* com características semelhantes às das crianças ouvintes, ou seja, estabeleciam um enredo ou situação imaginária no seu ato de brincar, com objetos e papéis imaginários, e sempre brincavam em grupos.

Segundo a autora, “a língua de sinais altera qualitativamente a experiência da criança com o mundo, com outras crianças e consigo mesma” (Silva, 2002, p. 109) e isto parece ser determinante para que o indivíduo surdo inicie seu desenvolvimento e passe à situação de membro social, cultural e discursivo da sua comunidade.

3.2

ZDP e mediação: processo de construção de sentidos

É a atividade sociohistórica³ que impulsiona o desenvolvimento infantil. Os interlocutores conhecedores e praticantes das regras socioculturais que organizam a vida em sociedade discursivamente desempenham o papel de pares mais competentes no processo de desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998a) considera que o par mais competente constrói conhecimentos com a criança ou o aprendiz ao utilizar a linguagem para agir na ZDP – zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1998a, p. 112)

Isto nos faz pensar na imitação e na repetição como atividades infantis inerentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem. É ao imitar o adulto que a criança desenvolve sua capacidade imaginativa. Se assim o é, é através da imitação e da repetição em situações de interações diversas, inclusive nas

³ Entendemos como atividade sociohistórica “seres humanos criando e produzindo atividades/ambientes de atividades ‘dentro’ e ‘fora’ dos materiais presentes no ambiente dialético da existência humana” (Newman e Holzman, 2002, p. 118).

situações de jogos com regras, que as crianças podem chegar à autonomia do pensar e do agir:

Uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental. [...] Recentemente, no entanto, psicólogos têm mostrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. (Vygotsky, 1998a, p. 114)

Para o autor, a criança já está em franco processo de aprendizagem muito antes de entrar para a escola. Ela aprende em todo momento na sua relação com o mundo, com as outras crianças e com os adultos. Para que isso fosse melhor entendido, Vygotsky (1998a) dividiu o desenvolvimento em dois níveis: nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. A área de atuação com a linguagem e a cultura que *medeia* estes dois níveis é a *zona de desenvolvimento proximal* – ZDP (Figura 5).

O círculo menor demarca tarefas que a criança é capaz de realizar sozinha por já ter completado certos ciclos do desenvolvimento. O círculo maior é a área em que a criança consegue solucionar problemas, ajudada por seus interlocutores. O círculo do meio representa funções que estão em processo de construção. A zona de desenvolvimento proximal é um forte indicativo do desenvolvimento mental infantil: “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vygotsky, 1998a, p. 113).

O aprendizado, por sua vez, é o que impulsiona e cria a zona de desenvolvimento proximal, estabelecendo um elo indissociável entre aprendizagem e desenvolvimento infantil. O jogo, como prática de operar a palavra, é um dos instrumentos utilizados pela criança para desenvolver o pensamento abstrato, a imaginação. Parece-nos que pode exercer papel mediador fundamental no desenvolvimento da linguagem por crianças surdas. Sobre isto, Vygotsky (1998a) afirma:

Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brincar. Assim, o brincar cria uma zona de desenvolvimento

proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998a, p.134)

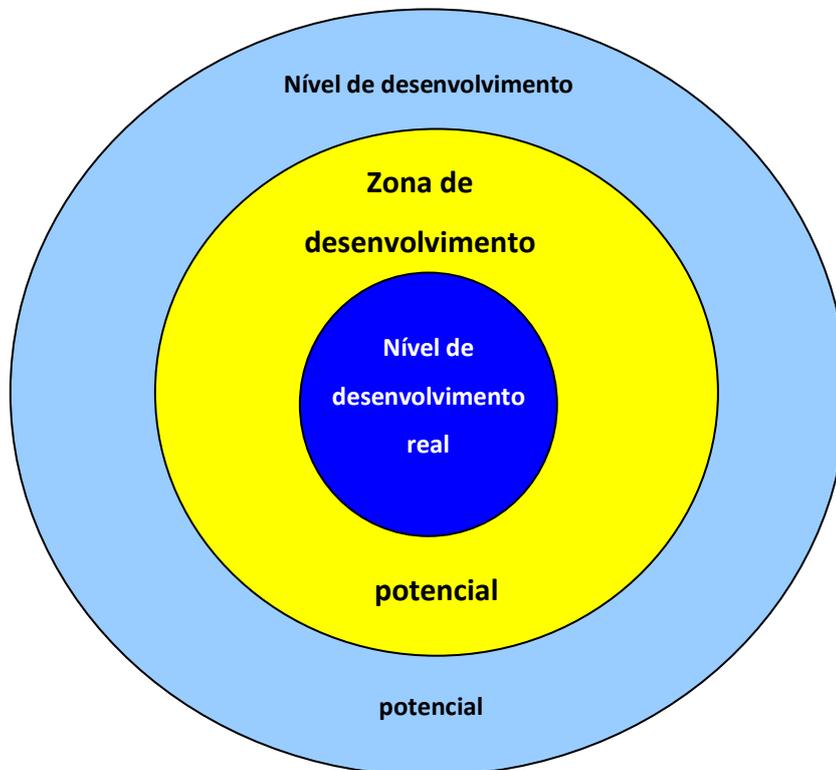


Figura 5 – A Zona de Desenvolvimento Proximal

Portanto, o jogo emerge como a própria ZDP na concepção de Vygotsky. Para Newman e Holzman (2002, p. 121) é a própria instância da “aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento”.

Dois outros conceitos neo-vigotskianos são importantes para a compreensão da mediação como construção de sentidos e conhecimentos: *scaffolding* e *apropriação*. O primeiro termo foi originalmente cunhado por Wood, Bruner e Roos (1976 apud Mercer, 1994)⁴, traduzido para nossa língua como andamento e pode ser entendido como uma metáfora utilizada para explicar como uma assistência ou interação colaborativa promove a aquisição de novas habilidades e níveis de compreensão. O conceito de *apropriação* foi criado por

⁴ Wood, D.; Bruner, J.; Roos, G.. The roling of tutoring in problem-solving. Journal of child psychology and child psychiatry, 17, 89-100, 1976.

Leontiev (1981)⁵ e discutido por Mercer (1994). Explica como a criança se apropria discursivamente dos conhecimentos através do contato sociocultural. Este é entendido como um processo dinâmico no qual a criança ou o aprendiz experimenta ações e internaliza conceitos otimizado pela sua participação crescente em comunidades de prática. O foco, conseqüentemente, não é posto na transferência das habilidades dos que sabem mais para os que sabem menos, mas no uso colaborativo das formas de mediação para criar, obter e comunicar sentidos para ajudar o aprendiz a apropriar-se ou a tomar o controle da sua própria aprendizagem, ser agente discursivo das atividades em que está inserido.

Finalizo a discussão sobre mediação como construtora de sentidos argumentando que o entendimento desta está fundamentado em um dos principais postulados da perspectiva sociohistórica: a atividade humana é *mediada* pelo uso de ferramentas, que são criadas e modificadas pelos humanos como forma de se ligarem ao mundo real (objetos e acontecimentos) e de regularem o seu comportamento e as suas interações com o mundo e com o outro (Vygotsky, 1998b). Para Vygotsky, existe uma analogia básica entre *ferramenta* e *signo* que reside na função de mediação que caracteriza cada um daqueles elementos. A função da ferramenta ou signo é servir como um condutor da influência humana no objeto da atividade, sendo externa e internamente orientada e provocando mudanças nesse objeto, reconstruindo-o. Desta forma, entendemos que a interação com os interlocutores – seus modos específicos de atuação – e todos os recursos sógnicos envolvidos na atividade – como o jogo – participam como construtores e reconstrutores dos sentidos que a constituem.

Assim, caracterizamos e discutimos a importância da atividade lúdica ao longo de desenvolvimento da criança e para o processo de socialização. Abordados os principais aspectos que constitui os jogos/brincadeiras como atividades de mediação para a construção de sentidos e como uma prática de socialização, passamos a apresentar uma prática específica, o RPG. A seguir, acredito ser importante contextualizar as regras de funcionamento do jogo e seus elementos constituintes para que, posteriormente, possa relacionar o RPG às duas principais questões subjacentes a presente pesquisa: o jogo como proposta pedagógica e a co-construção de narrativas.

⁵ Leontiev, A. N.. Problems of de development of mind. Moscow: Progress Publishers, 1981.

3.3

O role-playing game: quando jogar é contar história

“Para quem não conhece RPG, dizemos que se trata de um jogo de interpretação é complicado. Como assim, é jogo de interpretação? É teatro? Ou é um jogo? Existem cartas, pinos coloridos, tabuleiro como em todo o jogo? E, se é um jogo de interpretação, eu tenho que falar alguma coisa, eu tenho que interpretar um papel, existe em script? [...] O RPG, ou role-playing game, é tanto jogo, quanto brincadeira, quanto interpretação. É uma mistura de jogo, brincadeira e teatro. [...] é uma brincadeira de criar e contar histórias coletivamente.” (Luis Eduardo Ricon)

Nascido nos anos 70 nos Estados Unidos, por influência da difusão de jogos de guerra e da literatura e da mitologia nórdica criada por J. R. R. Tolkien⁶ (Pavão, 2000) – autor da obra e mais recente sucesso de bilheteria nos cinemas com *O Senhor dos Anéis (The Lord of the Rings)* –, o RPG é um tipo de jogo cujo objetivo é a criação de narrativas e a interpretação de personagens. Há várias traduções do termo para o português que já apontam para esse objetivo central: “jogo de representação” (Pavão, 2000), “jogo de encenação ou de dramatização” (Higuchi, 2001), “jogo de interpretação” (Pereira, 2003), “jogo de narrativa”, “jogo de personificação de papéis”, entre outras possíveis traduções.

O primeiro RPG criado nos Estados Unidos recebeu o título de *Dungeons and Dragons* – conhecido pela sigla D&D – (Pavão, 2000) e, no Brasil, tornou-se bastante popular nos anos 80, principalmente após o aparecimento de um desenho animado chamado *A caverna do dragão* (tradução para o português de título homônimo ao jogo).

Os primeiros RPGs brasileiros só surgiram no final dos anos 80, início dos anos 90. Destacam-se, neste contexto, os RPGs *Tagmar* e *Desafio dos Bandeirantes* (Pereira, Andrade e Ricon, 1992), o primeiro com ambientação medieval e o segundo utilizando-se de temas e personagens nacionais, mais especificamente relativos ao início do processo de colonização do Brasil pelos portugueses. Esse foi um momento muito importante na história do RPG no Brasil, pois o jogo começou a atingir camadas mais populares e surgiram as primeiras associações de jogadores de RPG (ou RPGistas) (Pavão, 2000).

⁶ Tolkien é considerado, por muitos, o pai do RPG. Apesar de Tolkien nunca ter escrito um RPG propriamente dito, o autor deixou um legado de histórias e uma mitologia própria com base em elementos fantásticos oriundos do universo mitológico europeu (em especial, o imaginário

No *role-playing game*, características do faz-de-conta e dos jogos com regras encontram-se presentes, pois, ao mesmo tempo em que a situação imaginária é explícita, as regras são pré-determinadas. Este jogo pode ser considerado como um método e um jogo de cooperação em que os participantes, controlando as ações de suas personagens e cooperando entre si, criam histórias coletivamente e as compartilham (Rodrigues, 2004; Pereira, 2003). No entanto, o termo “jogo” é questionado por alguns profissionais, pois o caráter competitivo é substituído pelo empreendimento cooperativo no RPG como salienta Pereira:

Narrador e jogadores representam as ações de suas personagens descrevendo-as e enunciam suas falas de modo direto ou indireto. As dúvidas sobre os resultados das ações das personagens dos jogadores, quando há possibilidade de falha ou sucesso parcial, são resolvidas pelo sistema de regras. O termo “jogo”, no contexto do RPG, não se refere à disputa, mas à interação, ao próprio ato de representar uma personagem. Os participantes de uma sessão de RPG, narrador e jogadores, cooperam entre si em vez de competir. (Pereira, 2007, p. 75)

As histórias criadas no RPG são narrativas ficcionais que se originam de uma aventura proposta por um narrador principal – o *mestre* – e são interpretadas pelos jogadores, que constroem para si um personagem (Rodrigues, 2004). Para Pereira (2003), o RPG é constituído por:

- (i) *cenário* – mundo, período histórico, situação social ou grupo social;
- (ii) *personagens* – é a interface entre o jogador e o jogo, ou seja, a forma pela qual o jogador atua;
- (iii) *regras* – compõem um sistema de simulação da realidade assim como no faz-de-conta;
- (iv) *enredo* – sequência de eventos da narrativa amarrada pela causalidade, criado por mestres e jogadores;
- (v) *ambientação* – combinação de todos os componentes fornecendo os elementos para as histórias construídas. Os três principais cenários de RPG utilizados no Brasil são a fantasia medieval, a ficção científica e o histórico (Pereira, 2007).

Em um livro ou qualquer que seja o suporte de RPG (*site*, HQs etc) encontra-se parcialmente descrito um cenário, no qual a narrativa será baseada. As histórias criadas pelos jogadores e pelo mestre deverão ser coerentes com o

anglo-saxão e celta). Suas histórias e personagens serviram de base para a criação dos primeiros RPGs, que tinham ambientação medieval.

cenário (como senhores de engenho e escravos em um cenário de Brasil Colonial; vampiros e zumbis em um cenário de terror). A história começa a ser contada pelo narrador, mas os jogadores são livres para decidir o que suas personagens falam e fazem na história. Assim, os rumos da história são frequentemente alterados pelas personagens, sendo, na verdade, uma história contada em conjunto pelo narrador ou mestre e jogadores. Portanto, o RPG constitui-se como um meio lúdico de gerar narrativas através de histórias interativas que tem como principais características a socialização, a interatividade, a construção da narrativa e a hipermídia⁷ (Pereira, 2003, 2007 e 2008).

Segundo Dormans (2006), existem quatro tipos ou formatos diferentes de RPG. São eles o “RPG lápis e papel”, o “RPG *live-action*”, o “RPG computacional” e o “*Massively Multipayer* RPG”. Nesta pesquisa, tratamos do tipo mais tradicional que é o “RPG lápis, papel” ou “RPG de mesa”, em que os jogadores jogam sentados em volta de uma mesa e utilizam geralmente o suporte escrito (livro) com a descrição do cenário e o sistema de regras, uma ficha de descrição do personagem e dados para a simulação das ações serem bem ou mal sucedidas (Pereira, 2007). O jogo pode ser desenvolvido ao longo de diversos encontros, também chamados de sessões, podendo levar dias, meses e até anos para chegar ao fim. O desenrolar de um enredo em suas diversas sessões de jogo é chamado de *campanha*.

Sendo o RPG de mesa um jogo eminentemente oral, centrado no diálogo entre os jogadores, mestre e personagens, segundo Pereira (2007), ele tem um potencial para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, especialmente em relação à construção da narrativa oral.

O mestre, segundo Robin Law argumenta no seu livro *Robin's Laws of Good Game Mastering* (2002), é figura central que promove o envolvimento e a participação ativa dos jogadores para que a sessão de jogo tenha um bom resultado, ou seja, seja divertida e prazerosa. Uma das ações desenvolvidas pelo mestre, no esforço de envolver os jogadores, é a descrição minuciosa dos lugares e das situações pelos quais os jogadores passam enquanto personagens. Segundo Pavão (2000), o papel do mestre é, ao mesmo tempo, de conduzir a narrativa e de

⁷ “Forma combinatória e interativa de multimídia na qual o RPG se constitui de texto verbo-audiovisual – texto escrito, imagens, narração e interpretação dos jogadores.” (Pereira, 2003, p. 26).

seduzir os jogadores para participarem da aventura, permitindo que as ações destes interfiram no roteiro que tem em mente. Portanto, segundo a autora, a postura do mestre não deve ser autoritária, ou seja, de reclamar a sua autoria, mas flexível, contribuindo para a riqueza da construção da história. “À medida em que o ouvinte interrompe, pergunta, critica, reconduz a narrativa em outra direção, o mestre vale-se de seu atributo ‘repentista’, como também de sua bagagem pessoal, do repertório acumulado pela vida” (Pavão, 2000, p. 94).

Através dos esforços do mestre com a atuação dos jogadores na relação aos demais elementos que compõem o jogo é que se constrói a característica interativa do mesmo. Para Pereira (2008), o conceito de interatividade utilizado para entender o dinamismo envolvido na construção coletiva de histórias no RPG corresponde ao terceiro nível de abertura da obra proposto por Plaza (2003) na sua discussão sobre a interação entre o leitor e o texto. Neste nível, é possível realizar alterações ou complementações estruturais na obra, ou seja, modificar seu enredo. Este é o nível de abertura encontrado no RPG, em que mestre e jogadores interagem e atuam com seus personagens criando histórias a partir de um cenário. Segundo Pereira (2008), os participantes da sessão de RPG podem ser nomeados *interatores* justamente por apresentarem esse modo de atuação combinado.

Ao olharmos para o RPG como prática lúdica, vemos o quanto este pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem enquanto fenômeno social. Pereira (2003) realizou um estudo entre crianças surdas de uma escola especial para surdos tendo como foco a utilização do RPG como estímulo à aquisição da língua portuguesa oral e escrita. O autor concluiu que o jogo de narrativa interativa constitui um artefato pedagógico que auxilia no desenvolvimento da linguagem e da cognição do aluno surdo.

Pereira (2007 e 2008) realizou ainda uma pesquisa de campo com alunos do 1º e 3º ano do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro com o objetivo de estimular, através da utilização do RPG, uma produção escrita crítica. Foram realizadas oficinas de *Técnicas para Narrativas Interativas* (TNI) com os alunos do 3º ano que, posteriormente, atuaram como mestres-auxiliares para seus colegas de 1º ano em sessões de RPG, oferecidas como atividades da disciplina de língua portuguesa. A produção escrita foi trabalhada durante as sessões de RPG e

fora dela, através da prática do *metajogo*⁸. Os resultados deste estudo indicaram que a prática do RPG estimula a criatividade e mobiliza a produção escrita com prazer, “mesmo nos alunos com mais dificuldades e mais relutantes” (Pereira, 2008, p.84).

Oliveira (2003) estudou o RPG como uma prática de letramento, focalizando a construção de narrativas orais e identidades sociais em um grupo de RPG composto por adolescentes do 2º ano do ensino médio de uma escola particular do Rio de Janeiro. Dentre as considerações da pesquisadora, está a de que o RPG trata-se de uma prática de letramentos, pois “abarca uma pluralidade de vozes, de intertextos e de criatividade” (Oliveira, 2003, p.138), mas, no entanto, a escola ainda não reconhece o jogo como tal e se limita à leitura em seu aspecto técnico de decodificação.

Ainda olhando para o RPG como uma prática de socialização, Guimarães e Simão (2008) desenvolveram um estudo sobre negociação intersubjetiva e de significados através do RPG. Os pesquisadores estudaram um grupo de RPG formado por estudantes universitários da USP e concluíram que, ao jogar, os participantes satisfazem seus objetivos e desejos através do compartilhamento intersubjetivo imaginativo e criativo com a emergência de soluções emergentes e inovadoras.

(...) pensamos que o diálogo nos RPGs pode constituir um campo de abertura para o sujeito experimentar aquilo que é diverso da sua perspectiva, seja no nível do conteúdo da fala, seja no da posição de si percebida na relação eu-outro. [...] Essa experiência com a diversidade pode ser entendida como emergência de uma novidade no campo de sentido dos sujeitos, possibilitando a externalização de mudanças na relação com os outros. (Guimarães e Simão, 2008, p. 438)

Segundo os autores, as negociações se dão no trabalho constante de reflexão, discussão e avaliação das ações dos personagens e atitudes dos jogadores e no surgimento de oposições dialógicas como mestre/jogadores, jogador/personagem, sistema/cenário, realidade/fantasia, jogador/jogador. Outro ponto levantado é a complexidade comunicativa envolvida no RPG que é constituída pela multiplicidade de “vozes” – nos termos bakhtinianos – e temas envolvidos no processo.

⁸ “Jogo fora do momento do jogo, ou seja, o jogo que continua depois que acaba uma sessão de jogo ou que ocorre entre diferentes sessões de jogo” (Vechione, 2004 apud Pereira, 2007).

O RPG, portanto, é um jogo de criação conjunta de narrativas orais ficcionais que engloba características que são potenciais para a construção de práticas de multiletramentos. Além disso, deve ser focalizada, neste estudo, a capacidade de mestre e de jogadores envolverem-se no processo de criar as aventuras, ou seja, quais são os modos interacionais apresentados durante a aplicação da proposta. Encerro o capítulo 3, portanto, enfatizando a relevância dos jogos/brincadeiras – especialmente, o RPG – como práticas sociais que proporcionam o desenvolvimento linguístico-cognitivo e interacional.

No próximo capítulo, discutirei as interfaces teórico-metodológicas utilizadas no presente estudo.