

5.

Análises

Abrindo o baú dos experimentos

5.1.

O livro em jogo: a produção comparada com as variáveis

Este é um capítulo de análises dos resultados dos experimentos. Nesta seção, será detalhado o que cada grupo produziu, comparando-se estes resultados com as variáveis apresentadas no capítulo anterior, o que nos permitirá verificar se o *design* poético gerou ou não um suporte impresso capaz de promover aberturas, assim como se tal suporte teve ou não algum impacto nos receptores a ponto de se constituir em inovação nas tradições de *design* de suportes impressos de RPG (Capítulo 2).

Na próxima seção, apresento algumas considerações sobre os resultados: diferenças na produção de jogadores experientes e novatos; obrigatoriedade *versus* participação voluntária; comparação do livro com o *blog*, quando se verifica a difícil passagem de espectador para interator, observando-se uma recepção linear mesmo em suportes que pedem interatividade, o que nos leva a questões de leitura e autoria.

Finalmente, na última sessão, apresento um desdobramento resultante do cruzamento de duas pesquisas de doutorado e da observação e análise dos resultados obtidos nestas duas pesquisas, que procura deslocar o que antes parecia ser uma dificuldade de recepção interativa em suporte impresso para uma dificuldade de recepção interativa em geral, independentemente do suporte e do meio de comunicação.

5.1.1. Resultados do experimento-piloto *Capitães da Areia*

Como já foi explicitado no capítulo anterior, o material retornado, após seis sessões de jogo, constituiu-se de: uma avaliação escrita (linguagem visual verbal) após a atividade, que ficou com o professor de português; dossiês das personagens, incluindo as aventuras vividas, certidão de nascimento e perfil; metajogo em diferentes linguagens; e um total de seis livros, cada um de um grupo, doravante denominados CA.G1 (*Capitães da Areia*, Grupo 1), CA.G2, CA.G3, CA.G4, CA.G5 e CA.G6.

Farei uma breve descrição do material verbal, cuja forma lingüística e literária não será analisada, visto que esta é uma pesquisa de *Design*, não de Literatura.

O perfil da personagem normalmente correspondia a uma ou duas páginas de redação em terceira pessoa, em geral contando sua vida até se unir aos *Capitães da Areia*; alguns alunos o fizeram em primeira pessoa. Uma aluna redigiu o perfil como se preenchesse um questionário.

De um modo geral, pareceu que as alunas escreveram mais do que os alunos, preocupando-se com a personalidade da personagem além dos eventos vividos. Algumas destacaram o ponto de vista da personagem em relação aos eventos, e abordaram relacionamentos amorosos. A maioria dos alunos narrou os eventos de forma quase episódica. Quase todos alunos trouxeram letras de música e/ou poesias que se relacionavam com a suas personagens.

Alunos e mestres aparentemente puderam se relacionar bem com a situação dos meninos de rua que se tornam menores infratores. As personagens eram compostas, em geral, com histórias familiares trágicas como morte dos pais, abandono, violência etc. Mas, com duas exceções, os finais das personagens eram felizes, superando as adversidades nas quais se encontravam. Uma das alunas colocou como destino da sua personagem, uma menina que havia se unido aos *Capitães da Areia*, tornar-se militante operária ao lado de Pedro Bala, casando-se e tendo filhos com ele, morrendo idosa e com netos. Outra aluna concebeu sua personagem masculina se descobrindo homossexual e se tornando um escritor de sucesso no Rio de Janeiro.

Os eventos do livro utilizados na construção da fábula para as sessões pareceram ter sido bem assimilados e fizeram parte dos textos, freqüentemente escritos à mão sob a forma de diário. Foi curioso notar que, ao contrário do livro, os *Capitães da Areia*, em algumas das aventuras vividas pelos alunos, praticaram assaltos violentos e mataram membros do bando rival.

Algumas alunas deixaram bilhetes demonstrando que, ao contrário do que esperavam, gostaram muito da atividade de RPG. Uma relatou gostar da fantasia para se distrair da realidade e que ansiava pelas aulas de quarta-feira para jogar. Isso numa atividade que, no seu ambiente comercial, é majoritariamente masculina (Bettocchi, 2002).

Em geral, a produção escrita entregue ao professor de português foi bem satisfatória, com alguns alunos demonstrando criatividade tanto nos textos quando na apresentação, com desenhos elaborados e pastas artesanais para abrigar o material. As imagens eram fotos ou desenhos de próprio punho e foram usadas para ilustrar a linguagem verbal.

Entrevistamos novamente o professor no início de 2006 para contrapor suas impressões anotadas na época com as que ele tivesse um ano após a atividade. Ele relatou que, antes do projeto, tinha apenas um conhecimento teórico superficial do RPG; sabia que era um “jogo que contava histórias”.

Em relação ao interesse da turma, ele destacou que alunos inicialmente resistentes à atividade acabaram se empolgando e participando bastante, podendo citar nominalmente pelo menos uma aluna. O professor lembrou que nas aulas normais é preciso fazer pressão para que os alunos cumpram o horário.

Nas aulas com RPG não só isso não era necessário, como muitos ficavam após o horário para continuar jogando. “Eu via um prazer maior em estar na escola. Gostei, porque normalmente os alunos não têm prazer na escola”. Ele disse que um pouco mais da metade dos alunos lhe pediu para ter a atividade novamente. Ele considerou isso ótimo, pois nunca uma atividade tem aprovação unânime.

Em relação à leitura do livro *Capitães da Areia*, ele só se lembrava de uma aluna dizer tê-lo encontrado na casa de alguém, e que o estava lendo e gostando muito.

Sobre a produção escrita, havia problemas gramaticais e de estrutura, mas alguns textos eram bem criativos. Uma aluna também oralizou mais do que escreveu. O mais importante para o professor foi reconhecer um esforço para a escrita que não era comum, mesmo quando esta também era obrigatória em outras ocasiões. Alunos que normalmente não escreviam buscaram apresentar uma história. “Surgiu um material escrito de quem antes não produzia nada. Foi um retorno ótimo”.

O professor achou que o RPG estimulou e facilitou a produção escrita. Porém, ele teve dúvidas sobre a leitura da obra literária. Na opinião dele, talvez tenha faltado de nossa parte um trabalho maior sobre o livro junto aos alunos pra estimular essa leitura. O livro também deveria estar mais disponível, pois a biblioteca da escola só possuía dois exemplares.

O professor concluiu a entrevista aprovando o RPG como ferramenta didática e conjecturando se não seria uma boa opção para um trabalho diferenciado com turmas problemáticas.

Em relação à interação com o livro, obtivemos resultados que variaram desde a manipulação e interferência total, com inserção de material produzido pelos alunos-jogadores dentro do livro até a ausência total de interação, ou seja, livros onde nem mesmo as planilhas das personagens foram preenchidas.

Vamos proceder à descrição dos resultados da interação de cada grupo com seus respectivos livros.

5.1.1.CA.G1:

O grupo 1 teve um total de seis componentes, sendo uma aluna como mestre de jogo, e um aluno e quatro alunas como jogadores.

A aluna-mestre já havia jogado vários RPGs, e continuava jogando com bastante frequência. Também jogava outros jogos e lia romances e quadrinhos. Já manifestara vontade de criar componentes narrativos para RPGs comerciais e registrá-los sob a forma de linguagem visual verbal. Por vezes trazia referências externas para o RPG e levava o RPG para outras atividades. Mencionou que sentia vontade de pesquisar o tema da ambientação caso fosse medieval.

Entretanto, dificilmente registrava o material pesquisado e/ou utilizava-o para outras atividades. Já havia lido o romance de Jorge Amado e sabia algo sobre sua vida e sobre o contexto social da história do livro.

As alunas-jogadoras já haviam ouvido falar de RPG mas nunca haviam jogado, e o aluno-jogador havia jogado não sabia qual RPG e não tinha gostado. Todos jogavam outros jogos e liam romances e/ou quadrinhos. Nenhum deles lera o romance e sabiam nada ou quase nada sobre o autor ou o contexto da história.

O livro do grupo 1 não tinha anexo nenhum tipo de produção. Os jogadores limitaram-se a escrever seus nomes na página de créditos e a anexar, sem fixar com os colchetes, as fotocópias das planilhas de personagem preenchidas e os formulários de participação. Deste modo, não foi possível comparar produção de novatos com experientes.

5.1.1.CA.G2:

O grupo 2 só entregou três formulários, dois deles sem nome, e não se identificou na página de créditos do livro. Deste modo, não foi possível identificar alunos-mestres ou alunos-jogadores nem o total de integrantes no grupo.

A jogadora que se identificou já havia jogado vários RPGs e, se pudesse, "jogaria o dia inteiro". Já criara ambientação, regras e personagens para um RPG próprio, mas não os registrara em nenhuma linguagem. Jogava outros jogos e lia outros tipos de publicação, não identificados. Costumava ter animês como influência para seus jogos e levar o RPG para outras atividades. Sempre pesquisava sobre o tema da ambientação jogada, mas nunca havia pensado em registrar estas pesquisas e usar em outras atividades. Não leu o romance nem sabia nada a respeito.

Um dos/as alunos/as não identificados/as também jogava vários RPGs, todos os dias. Já criara e registrara em linguagem visual-verbal componentes para RPGs comerciais e próprios. Jogava vários tipos de jogos e lia com frequência tudo menos quadrinhos. Tinha *Lord of the Rings* como influência nos jogos e criações e utilizava o RPG como referência para outras atividade. Às vezes pesquisava o tema da ambientação, mas nunca registrou a pesquisa ou usou em outra atividade. Lera o romance e sabia algo sobre seu contexto, mas nada sobre o autor.

O/A outro/a aluno/a não identificado/a já ouvira falar de RPG mas nunca jogara o de mesa, só o videogame. Já havia criado aventuras para RPGs existentes e próprios e registrado em linguagem pictórico-esquemática. Jogava outros jogos e lia livros técnicos e acadêmicos. Tinha os "games" como influência para o RPG, mas não o contrário. Provavelmente não entendeu as perguntas sobre pesquisa, pois respondeu que não pesquisava sobre a ambientação mas

registrava as pesquisas. Provavelmente quando se referiu a RPG estava se referindo à versão eletrônica. Não lera o romance nem sabia nada a respeito.

O livro do grupo 2 tinha anexo apenas um texto incompleto sobre a aventura jogada manuscrito em folha de diário escolar (uma prefiguração verbal manuscrita própria sobre a ambientação, anexa sem fixação com os colchetes). Deste modo, não foi possível comparar produção de novatos com experientes.

5.1.1.CA.G3:

O grupo 3 teve seis componentes, sendo o monitor como mestre de jogo e três alunas e dois alunos como jogadores.

Este grupo não entregou os formulários, portanto, não foi possível conhecer seus perfis. A identificação foi possível graças aos nomes escritos na página de créditos.

O livro teve vários anexos, nenhum deles fixado com os colchetes. O monitor anexou um total de três prefigurações: uma em linguagem verbal própria impressa sobre RPG em geral; uma em linguagem verbal alheia impressa sobre referências ao cenário, que pressupôs pesquisa mas não teve relação estética com a ambientação; e uma em linguagem pictórica alheia impressa também sobre referências ao cenário, que pressupôs pesquisa e teve relação estética com a ambientação (fotografias de Salvador na década de 1930). Destas prefigurações, foram configuradas a verbal própria, com diagramação própria sem relação com a do livro ou com a ambientação; e a verbal alheia, com diagramação alheia sem relação com a do livro ou com a ambientação.

Os alunos anexaram uma letra de música contemporânea (sem indicação de autoria) manuscrita em papel de diário escolar (prefiguração verbal manuscrita alheia sobre referências às personagens, sem relação estética com a ambientação) e depoimentos manuscritos em folhas de caderno decoradas sobre a atividade, que antes de experimentarem consideravam chata, mas da qual gostaram bastante.

Novamente não foi possível comparar produção de novatos com experientes, pois não tive acesso aos formulários.

5.1.1.CA.G4:

O grupo 4 teve sete integrantes, três alunos e quatro alunas, que escreveram seus nomes na página de créditos. Os dois alunos-mestres já haviam jogado vários RPGs com frequência e já haviam criado componentes para RPGs existentes e próprios, mas não os registraram em nenhuma linguagem. Ambos liam com frequência quadrinhos e outros. Ambos traziam influências de outras fontes para o RPG e vice-versa, além de pesquisarem sobre as ambientações

jogadas, mas nenhum dos dois registrou tais pesquisas ou utilizou-as para outros fins. Ambos leram o romance e sabiam algo sobre seu contexto e autor.

Um aluno e duas alunas jogadores já haviam ouvido falar de RPG mas nunca haviam jogado. Jogavam outros jogos, sobretudo videogame e liam diferentes tipos de publicação, mas não sabiam nada sobre o romance, seu contexto e sobre o autor. Uma aluna teve o mesmo perfil destes três, mas sabia algo sobre Jorge Amado. E uma aluna nunca havia ouvido falar de RPG, só jogava videogame, não costumava ler e não sabia nada sobre o romance.

O livro deste grupo teve como anexos textos em prosa e verso, desenhos e as planilhas preenchidas, tudo fixo com os colchetes, após a última página impressa. As prefigurações em linguagem verbal manuscritas próprias, sem relação estética com a ambientação, versaram sobre as personagens e foram diagramadas em configuração própria, sem relação estética com a diagramação do livro ou com a ambientação.

As prefigurações em linguagem verbal manuscritas alheias, sem relação estética com a ambientação, mostraram letras de músicas contemporâneas com indicação de autoria imprecisa, fazendo referência às personagens e foram diagramadas em configuração própria, sem relação estética com a diagramação do livro ou com a ambientação.

As prefigurações em linguagem pictórica manuscritas próprias foram abstrações sem relação estética com a ambientação, utilizadas como ornamentos na configuração.

Também não foi possível comparar produção de novatos com experientes, pois o material produzido não estava identificado.

5.1.1.CA.G5:

O grupo 5 teve oito integrantes, três alunos e cinco alunas, que escreveram seus nomes na página de créditos, dos quais três, entre eles o aluno-mestre, não anexaram seus formulários. A aluna-mestre já havia jogado RPG com frequência e já havia criado personagens para RPGs existentes. Jogava videogame e lia romances. Utilizava influências de outras atividades para o jogo e vice-versa, assim como fazia pesquisas sobre ambientação, as quais não registrava nem usava para outros fins. Lera o romance e sabia algo sobre seu contexto e autor.

Os alunos jogadores que anexaram formulários apresentaram, em geral, o mesmo perfil: já tinham ouvido falar, mas nunca jogaram; jogavam videogame e liam quadrinhos e outros; não sabiam nada sobre o romance. A exceção foi uma aluna, que nunca ouvira falar de RPG.

O livro do grupo teve material anexo fixo com os colchetes após última página, incluindo as fotocópias das planilhas preenchidas. Este material se

constituiu de prefiguração verbal manuscrita própria sobre as personagens e sobre a aventura, com configuração própria sem relação estética com a diagramação do livro ou com a ambientação. Além disso, havia, soltos, depoimentos manuscritos em folhas de caderno sobre a atividade, que antes de experimentarem consideravam chata e "coisa de maluco", mas da qual gostaram bastante, à exceção de duas alunas, que não anexaram formulário, e que não gostaram por acharem a temática violenta.

Sobre comparar produção de novatos com experientes, pode-se dizer que a aluna experiente estava atuando como mestre, portanto sua produção foi necessariamente relativa à aventura, enquanto os outros alunos produziram material somente sobre as personagens. Houve preferência geral pela linguagem verbal.

5.1.1.CA.G6:

O grupo 6 teve seis componentes, sendo dois alunos como mestres de jogo e duas alunas e dois alunos como jogadores. Um dos mestres não anexou seu formulário. O outro aluno-mestre jogava com frequências vários RPGs, já havia criado personagens para RPGs existentes, bem como um RPG próprio, que registrou em linguagem pictórico-esquemática. Jogava videogame e lia romances. Usava outras atividades como referência para o jogo e vice-versa, assim como fazia pesquisa sobre ambientação, mas não a registrava, nem usava para outros fins. Lera o romance e sabia algo a respeito do contexto e sobre o autor.

Um aluno-jogador só havia jogado RPG pelo computador e lia outras publicações, não identificadas. Não sabia dizer se usava referências externas para o jogo, e não sabia em que atividades o RPG poderia influenciar. Fazia pesquisa, mas não registrava nem usava para outros fins. Não sabia nada sobre o romance.

Os outros dois alunos não sabiam nada sobre RPG, jogavam videogame e liam quadrinhos e outras coisas. Também não sabiam nada sobre o romance.

O livro do grupo teve material anexo fixo com os colchetes após última página, incluindo as fotocópias das planilhas preenchidas. Este material se constituiu de prefiguração verbal manuscrita própria somente sobre as personagens, sem configuração e sem relação estética com a ambientação. Os depoimentos manuscritos, também fixos, foram três positivos e um neutro.

Não foi possível comparar produção de novatos com experientes, pois os alunos-mestres não produziram metajogo, só depoimentos sobre a atividade.

5.1.2. Resultados do experimento *Brasil Barroco*

Relembrando o que já foi explicitado no capítulo anterior, o material retornado, após várias sessões de jogo de uma fábula baseada no livro *O Trono da Rainha Jinga*, de Alberto Mussa (1999), constituiu-se de metajogo em linguagem predominantemente verbal e um total de nove livros, cada um de um jogador, identificados por letras do alfabeto após a denominação do seu grupo, doravante denominados BB.G1 (*Brasil Barroco*, Grupo 1), BB.G2 e BB.G3.

Dentro de cada grupo, cada livro será descrito separadamente, mas, como no experimento anterior, a forma lingüística e literária do material verbal não será analisada pois esta é uma pesquisa de *Design*, não de Literatura. À descrição de cada livro será acrescentada, quando houver, a descrição de metajogo veiculado em outros suportes, a saber, CD-Rom, *blog* e *e-mail*; e ainda as impressões da cada jogador sobre a atividade.

5.1.2.BB.G1:

O primeiro grupo a se constituir contou, a princípio, com quatro integrantes: três jogadores e uma jogadora. Um dos jogadores e esta jogadora desistiram de participar do experimento já na segunda sessão. Ele, por motivo ignorado, visto que simplesmente não compareceu nem retornou os *e-mails*; ela, por incompatibilidade de horário com os outros integrantes.

As três primeiras sessões aconteceram no Laboratório da Comunicação no *Design* (LabCom), no Departamento de Artes e *Design* da PUC-Rio, aos sábados à tarde. Estas sessões se constituíram respectivamente de: apresentação do cenário e das regras; construção das personagens; início da aventura.

Na quarta sessão, ainda no LabCom, aconteceu a inserção de nova jogadora, após comunicação por *e-mail* com o pesquisador-mestre Carlos Klimick. Assim, o grupo passou a contar com três integrantes, dois jogadores e uma jogadora, além dos pesquisadores.

A quinta sessão, no LabCom, deu continuidade à aventura. A partir da sexta sessão de aventura, os encontros passaram a ser na residência dos pesquisadores, pois, por necessidades de horário de um dos jogadores, passaram a ser em dia útil, o que tornou o uso do laboratório inviável.

Entre a sexta e a sétima sessão, a última de aventura, os três jogadores, inicialmente desconhecidos entre si, desenvolveram amizade e passaram a se encontrar em situações sociais externas ao jogo. Os dois jogadores entregaram o material na oitava sessão, e a jogadora somente após as festividades de final de ano.

O jogador BB.G1.A, que tomou conhecimento do experimento pelo portal Rede RPG (<http://www.rederpg.com.br>), tem curso superior incompleto e trabalha

com informática. Já conhecia e jogava diferentes RPGs, ainda que com pouca frequência, assim como outros tipos de jogos, além de ler vários tipos de publicação. Entre as coisas de que mais gosta em um livro, assinalou o conteúdo, e entre as de que menos gosta, o tamanho das letras.

Já havia criado componentes para um RPG comercial e para um RPG próprio, e registrara suas criações em linguagem visual-verbal. A seguir, depoimentos deste jogador, extraídos do formulário de participação, enviado por e-mail:

13. O que você lê, assiste ou ouve influencia ou serve como referência para criar ou jogar RPGs?

Livros de História, Contos de fada e populares, estudos e teses sobre lingüística e narratologia, romances diversos. Enfim, tudo acaba se transformando em referência.

14. O que você cria ou joga de RPG influencia ou serve como referência para outras atividades?

Sim. No que diz respeito às respostas dos jogadores (feedback), elas modelam como melhor narrar e descrever a cena, forçando-me a própria linguagem, cultura e capacidade de improviso. Como sou 'educador popular', esse estímulo me é benéfico para a distração e melhor desenvoltura quando ensinando me encontro.

15. Depois que joga um RPG você sente vontade de se aprofundar ou pesquisar sobre o tema da ambientação?

Com certeza.

16. Costuma registrar e guardar o que produz de pesquisa ou material para RPG? Tal pesquisa ou material já foi útil para alguma outra atividade? Qual?

Sim. Sim. Produção textual e meditações particulares.

Comentários:

Muito ótimo e oportuno o brilhante trabalho que a senhora desenvolve (perdoe-me a formalidade). Gostaria de ressaltar que é preciso organizar e melhorar a qualidade dos eventos de RPG aqui no Rio de Janeiro, vide o último que teve, o Dia D, onde a devir faltou com o material e o local era por demais quente e abafado.

No mais, registro aqui minhas intenções de, ao menos por telefone, trocar mais informações e idéias para o uso do RPG não apenas na educação, mas possivelmente (e infelizmente) em outros campos disciplinares, como exemplo, a serviço de uma ideologia – que já está sendo feito por uma certa editora paulista.

Digo ainda que durante a semana passada comemorou-se a 'semana Ariano Suassuna', em homenagem ao nosso grande escritor. Aproveitei a ocasião de, além de ter meu exemplar de 'A Pedra do Reino' autografado, perguntar-lhe se ele já tinha jogado rpg. Olhou-me por detrás dos óculos curioso, pois eu fiz questão de saber se nos permitiria usar o termo 'rpg armorial'. No momento em que redijo estas linhas, estou coletando informações para melhorar o e-mail que enviarei até sábado agora.

Nessa mesma mensagem que pretendo enviar, falarei dos aspectos positivos que a professora Sônia intitula como 'pilhagem narrativa' e sua importância para melhor caracterizar as personagens e o jogo; direi ainda sobre a importância do Desafio dos Bandeirantes – no aspecto de termos um jogo realmente NOSSO, como NOSSOS símbolos e culturas! – e o porquê dele ser reeditado o quanto antes, para fazer um contraponto cultural aos materiais de rpg (que andam fartando pela editora que citei nas entrelinhas acima) que se prestam ao apequenamento do ser que preocupa-se mais com ninharias 'teorias da conspiração' e 'verdade oculta' ao invés de seu enriquecimento cultural. Claro... tudo isso aliado à área de pedagogia/educação.

O metajogo de BB.G1.A constituiu-se de:

1. Prefiguração verbal impressa própria sobre sua personagem, buscando relação estética com a ambientação, configurada em diagramação alheia em conformidade com a do livro (página em branco baixada da *home-page* do cenário).
2. Prefiguração verbal impressa própria sobre RPG em geral, sem configuração e sem relação estética com a ambientação.
3. Prefiguração pictórica impressa alheia sobre referências relativas ao cenário, sem configuração e sem relação estética com a ambientação (arquivos de imagem em formato JPG em CD-Rom), pressupondo pesquisa.
4. Prefiguração verbal impressa própria sobre personagem do livro, buscando relação estética com a ambientação, sem configuração (arquivo de texto em formato TXT em CD-Rom).
5. Prefiguração verbal e pictórica impressa alheia sobre referências relativas ao cenário, configuradas sem relação estética com a ambientação ou com o livro (arquivos de hipertexto eletrônico em formato JPG e HTML em CD-Rom), pressupondo pesquisa.

O material foi anexado ao livro sem fixação, apesar deste jogador ter chegado a abrir os colchetes do livro para retirar a planilha, já na primeira sessão.

Este jogador também trocou *e-mails* com o mestre e com os outros jogadores sobre eventos da aventura envolvendo sua personagem, mas não enviou material para o *blog*.

Alguns exemplos de seu metajogo estão no ANEXO VII.

Na última sessão, comentou que ficou fascinado com a possibilidade de se mostrar a História de forma lúdica. Alegou que não teve tempo de "postar" no *blog*, mas escreveu "meditações" sobre sua empolgação com essa relação lúdico-pedagógica. Sentiu necessidade de orientação para materializar as idéias e acredita que uma associação do RPG com cultura pode motivar interesse dos jogadores pelo conteúdo do cenário.

O jogador BB.G1.B, que foi o monitor do experimento-piloto, tem curso superior completo e atua na área de ciências sociais. Já conhecia e jogava vários RPGs com alguma frequência. Joga vários outros jogos e lê diversos tipos de publicação. Entre as coisas de que mais gosta em um livro, assinalou o conteúdo, e entre as de que menos gosta, o tamanho das letras. Criou componentes para RPGs existentes e cenários e personagens para RPG próprio, registrados em linguagem verbal e musical. A seguir, depoimentos deste jogador, extraídos do formulário de participação, entregue impresso na primeira sessão e digitalizado como imagem:

13. O que você lê, assiste ou ouve influencia ou serve como referência para criar ou jogar RPGs?
 Sim, a todo momento você recebe influências que acabam refletindo no RPG, dando inspiração para criar personagens, cenários, enfim, influência diversos elementos do RPG.

14. O que você cria ou joga de RPG influencia ou serve como referência para outras atividades?
 Sim, principalmente em relação ao que jogo de RPG. As situações, as referências histórias e culturais são utilizadas constantemente no em outras atividades da minha vida, por exemplo, quando estou dando aula. Já citei muitos exemplos de situações que surgiram a partir de jogos de RPG.

15. Depois que joga um RPG você sente vontade de se aprofundar ou pesquisar sobre o tema da ambientação?
 Normalmente sim, essa busca sobre conhecer melhor o tema da ambientação do jogo já ocorre antes da própria partida e continua após o jogo. Você sente necessidade de conhecer melhor o cenário onde está desenvolvendo a história para que possa interagir melhor com ele. Eu também faço pesquisas para desenvolver melhor o personagem, principalmente procurando ler sobre suas perícias e livros (romances, técnicos e históricos) que tenham alguma ligação com personagem.

16. Costuma registrar e guardar o que produz de pesquisa ou material para RPG? Tal pesquisa ou material já foi útil para alguma outra atividade? Qual?
 Sim, eu costumo guardar principalmente a parte de textos. Esse material já foi útil nas aulas que eu leciono. Pois, muitas pesquisas que realizei para o jogo de RPG eram na área de história e esse material acabou sendo utilizado também em sala de aula quando o tema da aula tinha alguma ligação com a aventura de RPG.

Comentários:

O metajogo de BB.G1.B constituiu-se de:

1. Prefiguração verbal impressa própria sobre sua personagem, buscando relação estética com a ambientação, configurada em diagramação própria em conformidade com a do livro (tipografia similar à do caderno de assentos da artesã do livro).
2. Prefiguração pictórico-esquemática impressa alheia sobre referências relativas ao cenário, sem configuração, mas com relação estética com a ambientação (mapas de época), pressupondo pesquisa, acompanhadas das respectivas fontes.

O material foi anexado ao livro sem fixação, apesar deste jogador ter chegado a abrir os colchetes do livro para retirar a planilha, já na primeira sessão.

Este jogador também trocou *e-mails* com o mestre e com os outros jogadores sobre eventos da aventura envolvendo sua personagem, e enviou parte do metajogo no. 2 para o *blog*.

Alguns exemplos de seu metajogo estão no ANEXO VIII.

Na última sessão, comentou que gostou do metajogo por *e-mail* e do cenário, mas teve dificuldades técnicas com o *blog*, que, depois de superadas, renderam uma experiência interessante de "materialização de algo que só fica no plano das idéias". Inclusive, preferiu "postar" no *blog* a imprimir. Mencionou que o metajogo pode servir para juntar pessoas que se encontram pouco e que foi um bom exercício para vencer a dificuldade de escrever, muito relacionada à auto-crítica e necessidade de precisão. Empolgou-se com a idéia de escrever um diário nos moldes do século XVII, e achou apaixonante a relação entre Fantasia e

História. Junto com o jogador A, teve idéias para projetos a partir deste experimento.

A jogadora BB.G1.C, com pós-graduação e atuação na área de fonoaudiologia e lingüística, já tinha ouvido falar de RPG, mas nunca havia jogado. Joga outros tipos de jogo e lê vários tipos de publicação. Entre as coisas de que mais gosta em um livro, assinalou capa e contra-capas, cor do papel e conteúdo, e nada entre as de que menos gosta.

Seu metajogo limitou-se ao envio, por *e-mail*, de linguagem pictórica impressa alheia relativa à sua personagem, sem configuração, mas com relação estética com a ambientação, pressupondo pesquisa, sob a forma de arquivos de imagem JPG. Também fez anotações nas páginas do livro e usou a planilha, mas não chegou a abrir os colchetes. E não enviou nada para o *blog*.

Na última sessão, comentou que ficou receosa, por ser sua primeira experiência com RPG. Acrescentou que achou os termos difíceis para quem não tem familiaridade com literatura e teve dificuldades com interagir e atuar ao mesmo tempo e com as regras, dificuldade que foi superando até sentir que sua personagem "ganhou vida", na última sessão de aventura. Acredita que ainda não compreendeu o processo completamente. Sentiu-se frustrada com o metajogo, pois, acabou não produzindo tudo o que poderia por não ter entendido logo de início, e por ter ficado muito preocupada com a precisão histórica.

Neste grupo, pareceu evidente que a familiaridade prévia com RPG facilitou a produção de metajogo. Além disto, os jogadores experientes sentiram-se mais à vontade para pesquisar e produzir material não apenas sobre suas personagens, mas também sobre o cenário. Houve preferência pela linguagem verbal por parte dos jogadores experientes, bem como configuração do material anexo. A manipulação do livro, no entanto, foi similar.

5.1.2.BB.G2:

O segundo grupo contou com três jogadores do sexo masculino, que jogou seis sessões, todas na residência dos pesquisadores, aos domingos à tarde. Os três jogadores já tinham relações de amizade prévias, entre si e com os pesquisadores. Seus formulários foram impressos e preenchidos à mão, na primeira sessão. Dois deles entregaram os livros na última sessão e o outro cerca de dois meses depois.

O jogador BB.G2.A, com pós-graduação e atuação na área de turismo, já tinha ouvido falar de RPG, mas nunca havia jogado. Costumava jogar cartas e damas e lia romances e livros acadêmicos. Entre as coisas de que mais gosta em um livro, assinalou o conteúdo, e o tamanho das letras, e entre as de que menos gosta, tamanho, capa e contra-capas, orelhas e cor das letras.

Além de utilizar a planilha do livro, seu metajogo, anexo sem fixação com os colchetes, constituiu-se de:

1. prefiguração verbal impressa própria sobre a personagem, sem configuração nem relação estética com a ambientação;
2. prefiguração pictórica impressa alheia sobre a personagem, sem configuração, mas com relação estética com a ambientação (arquivo de imagem em formato JPG enviado por *e-mail*);
3. prefiguração verbal impressa alheia sobre referências relativas ao cenário, pressupondo pesquisa, configurada em diagramação alheia sem relação estética com a do livro ou da ambientação, enviada pelo correio; interessante acrescentar este metajogo foi fixado com os colchetes ao livro do mestre Carlos Klimick, conforme mostrado no ANEXO V;
4. prefiguração esquemática impressa alheia sobre referências relativas ao cenário, pressupondo pesquisa, sem configuração nem relação estética com a ambientação, (arquivo de animação em formato GIF enviado por *e-mail*).

Durante as sessões, este jogador chegou a fazer um rascunho pictórico da sua personagem, para que o outro jogador a desenhasse, bem como anotações sobre a aventura em folhas avulsas. Este material, no entanto, não foi entregue.

Ao final, comentou que gostou bastante da experiência, mesmo tendo, a princípio, uma idéia negativa dos RPGs comerciais. Acrescentou que sentiu-se confortável com a atuação dramática, visto que tivera experiência prévia com teatro, bem como com o cenário histórico, pelo qual demonstrou grande interesse e conhecimento. Sentiu-se, no entanto, pouco confortável com as regras, que a princípio achou complicadas, mas com as quais acabou se acostumando.

Alguns exemplos de seu metajogo estão no ANEXO IX.

O jogador BB.G2.B tem segundo grau (atual Ensino Médio) completo e atua na área de *webdesign*. Já tinha experiência com vários RPGs, incluindo o sistema *Incorporais*, jogando com frequência, bem como com *videogames* e costuma ler quadrinhos. Entre as coisas de que mais gosta em um livro, assinalou todas as opções, e entre as de que menos gosta, nenhuma.

Este jogador já criara personagens para um RPG comercial e personagens e cenários para um RPG próprio que foi publicado por uma editora do Rio de Janeiro. Este material foi registrado e publicado em linguagem pictórica. Costuma utilizar referências externas para o RPG e vice-versa e fazer pesquisa sobre ambientação, que algumas vezes utilizou em quadrinhos feitos por ele.

Curiosamente, este jogador não produziu nenhum metajogo. Não utilizou a planilha do livro, preferindo baixá-la do *site* e imprimir. Anexou estas planilhas sem fixá-las, apesar de ter aberto os colchetes para inserir o livro dentro de um

fichário, junto com as regras do sistema *Incorporais* baixadas do *site*. Resumiu-se a observar que "diversão que vira obrigação deixa de ser diversão".

O jogador BB.G2.C, com graduação incompleta e atuante na área de *design* gráfico, também já tinha experiência com RPG, incluindo o sistema *Incorporais*. Além disso, joga *videogames* e livros-jogo e costuma ler quadrinhos. Entre as coisas de que mais gosta em um livro, assinalou capa e contra-capas, orelhas, cor e textura do papel, imagens e conteúdo; e entre as de que menos gosta, tamanho, encadernação, cor, forma e tamanho das letras.

Já criara personagens e cenários, publicados em RPGs comerciais, e para RPG próprio, em linguagem verbal e pictórica. Costuma utilizar referências externas para o RPG e vice-versa, fazer e registrar pesquisa sobre ambientação, mas nunca utilizou tais pesquisas para outros fins. Seu comentário no formulário foi: "Gostei muito da programação visual do livro".

Assim como o jogador B, não utilizou a planilha do livro, preferindo baixá-la do *site* e imprimir. Durante as sessões, fez vários rascunhos em um bloco, alguns a partir de referências impressas disponíveis no local, como livros e caixas de DVD.

Este jogador não entregou o livro nem enviou material para o *blog*. Também não foi registrado nenhum comentário sobre a atividade por parte do jogador C.

Neste grupo ocorreu o oposto do anterior. Os dois jogadores experientes não produziram nenhum metajogo, enquanto que o jogador novato produziu material não apenas sobre sua personagem, mas também sobre o cenário. A manipulação dos livros, no entanto, foi similar para os dois jogadores que os entregaram.

5.1.2.BB.G3:

Este grupo, com um jogador e um jogador e uma jogadora constituindo um casal, reuniu-se por seis sessões em dias úteis na residência do casal de jogadores. Os três jogadores já tinham relações de amizade e profissionais prévias, entre si e com os pesquisadores. Seus formulários foram enviados por *e-mail*. Dois deles entregaram os livros na última sessão e a jogadora, cerca de dois meses depois.

O jogador BB.G3.A, com graduação e atuação na área de *design* e ilustração, já jogava RPG, bem como vários outros tipos de jogos, e costuma ler publicações variadas. Entre as coisas de que mais gosta em um livro, assinalou capa e contra-capas, textura do papel, imagens e conteúdo; e entre as de que menos gosta, acrescentou às opções notas de rodapé e apresentações muito grandes.

Costumava jogar apenas um título de RPG com frequência, mas estava sem jogar há algum tempo. Não criara nada para RPGs comerciais ou próprios, mas já registrara componentes de jogo em linguagem verbal e pictórica. A seguir, comentários extraídos do formulário:

13. O que você lê, assiste ou ouve influencia ou serve como referência para criar ou jogar RPGs?

Acho que, de uma forma ou de outra, tudo me influencia.

14. O que você cria ou joga de RPG influencia ou serve como referência para outras atividades?

Certamente que sim. São problemas propostos que precisam ser resolvidos – isso não é parte da vida?

15. Depois que joga um RPG você sente vontade de se aprofundar ou pesquisar sobre o tema da ambientação?

Não só depois, como antes e durante também.

16. Costuma registrar e guardar o que produz de pesquisa ou material para RPG? Tal pesquisa ou material já foi útil para alguma outra atividade? Qual?

Somente guardo alguns desenhos. Nunca os utilizei profissionalmente.

Comentários:

Vamos jogar!

Este jogador, além de usar a planilha do livro e fazer anotações sobre a aventura em caderno sem pauta durante as sessões, só produziu uma prefiguração verbal impressa própria sobre sua personagem, com configuração própria sem relação estética com a diagramação do livro ou com a ambientação. Comentou apenas que gostou da experiência.

O jogador BB.G3.B, com graduação e atuação na área de Direito, já jogara vários RPGs, ainda que ultimamente estivesse sem jogar. Também joga videogame e lê diferentes publicações. Entre as coisas de que mais gosta em um livro, assinalou capa e contra-capas, encadernação, imagens e conteúdo; e entre as de que menos gosta, cor e textura do papel.

Não criou nem registrou nada para RPGs comerciais ou próprios, mas costuma trazer referências externas para o jogo. Não soube dizer se o RPG influencia outras atividades. Ainda que costumasse fazer pesquisa sobre ambientação, nunca registrara ou utilizara o material para outros fins.

A participação do jogador B foi bastante prejudicada por não poder comparecer a várias sessões em virtude de viagens profissionais. Ainda assim, durante as sessões das quais participou, fez anotações sobre a aventura em folha de caderno avulsa e utilizou a planilha do livro. Comentou que achou as regras fáceis.

A jogadora BB.G3.C, com graduação e atuação na área de Letras, já ouvira falar de RPG, mas nunca jogara. Também não costuma jogar outros jogos, mas costuma ler diversos tipos de publicação. Entre as coisas de que mais gosta em

um livro, assinalou todas as opções, exceto o tamanho; e entre as de que menos gosta, somente o tamanho.

Utilizou a planilha do livro e fez anotações sobre a aventura em uma folha de caderno pautado, anexada ao livro sem fixar com os colchetes.

Como metajogo, anexou, sem fixação, uma prefiguração verbal impressa própria sobre sua personagem e sobre a aventura, com configuração própria com relação estética com a diagramação do livro (tipografia similar à do caderno de assentos da artesã). Comentou que se surpreendeu ao perceber que gostara mais dos aspectos de ação do sistema do que de atuação e representação de papel do jogo.

Seu metajogo está no ANEXO X.

Neste grupo, não houve diferenças entre a produção de jogadores experientes e novatos.

5.1.3. Refigurações: sedimentação versus inovação

As análises que se seguem pretendem verificar se a produção dos participantes nos experimentos pode ser definida em termos de refiguração, fazendo com que jogadores passem a ser efetivamente interatores.

Relembrando o que foi explanado no Capítulo 3, a refiguração, resultante de uma fruição interativa e hipertextual de um suporte impresso concebido de modo a facilitar esta fruição, se daria sob a forma de novas associações sógnicas a partir dos sistemas remáticos potenciais (os componentes narrativos) e suas realizações em sistemas dicissógnicos (ilustrações e textos escritos do suporte) e argumentativos (manchas gráficas na diagramação do suporte).

Assim, verificaremos se os metajogos produzidos consistiram-se em atualizações destes sistemas, que passariam à condição de sistemas remáticos virtuais, promovendo, portanto, uma problematização e conseqüente reconstrução ativa do livro, do jogo e da própria realidade do interator.

Estes resultados servirão como "medida crítica" para avaliar se o método de *design* poético cumpriu ou não seu objetivo de concepção de um suporte impresso interativo, com aberturas capazes de facilitar a atuação dos seus sistemas sógnicos como *links*, promovendo um deslizamento no sentido da inovação (renovação dos códigos que não se perde no estranhamento, retornando ao campo prático) segundo o conceito de Tradição proposto por Ricoeur (1983) aplicado, no Capítulo 2, ao *design* gráfico dos suportes impressos de RPG.

Vamos começar relembrando as questões instrumentais colocadas no Capítulo 3, que são as fontes de onde emergiram as variáveis da pesquisa.

Em relação à **Forma-objeto (variáveis A)**: comparando-se prefigurações (legissignos icônicos ou indiciais dicissígnicos pictóricos ou esquemáticos) e configurações (legissignos icônicos ou indiciais argumentativos esquemáticos) do livro com as prefigurações e configurações produzidas nos metajogos, incluindo incorporação ao livro, observamos,

- nos grupos CA: Prefiguração predominantemente própria, manuscrita, verbal, do componente personagem, sem relação estética com a ambientação; preponderância de configuração própria, sem relação estética com a do livro ou com a ambientação; preponderância de não escrever nas páginas do livro (exceto nos créditos). Somente o monitor anexou prefiguração e configuração alheias sobre referências relativas ao cenário. E metade dos grupos fixou o material com os colchetes.
- nos grupos BB: Prefiguração predominantemente própria, impressa, verbal, do componente personagem, com relação estética com a ambientação; e alheia de referências sobre a ambientação, sem relação estética com a ambientação; preponderância de configuração própria, com relação estética com a do livro; e alheia sem relação estética com a do livro ou ambientação; preponderância de escrever nas páginas do livro (sobretudo nas planilhas), mas de não fixar o material com os colchetes.

Com base nestas observações, perguntamos:

1. Houve abertura - desvio transgressor - para produção de novos signos?
 - A princípio, podemos dizer que sim, uma vez que, de um modo geral, houve alguma produção em quase todos os grupos CA e em todos os grupos BB. No entanto, os efeitos da abertura pareceram mais evidentes nos grupos CA, que, segundo a entrevista do professor mencionada anteriormente, não tinham hábito de escrever. Nos grupos BB, vale destacar que nenhum dos três participantes com atuação profissional na área de *design* produziu metajogo em linguagem pictórico-esquemática.
2. A escolha de um *design* próprio em lugar de um *design* padrão em RPGs comerciais, além de evitar vícios e discussões de preferências, estimulou a refiguração?
 - Nos grupos CA, podemos dizer que não em relação à mancha gráfica, uma vez que toda a produção prefigurada e configurada, fosse própria, fosse alheia, não apresentou relação estética nem com o livro, nem com a ambientação; no entanto, podemos dizer que sim em relação à encadernação, pois metade dos grupos fixou seu material ao livro.
 - Nos grupos BB, podemos dizer que sim em relação à mancha gráfica, pois a maior parte do material próprio apresentou relação estética com o livro ou com a ambientação, tanto na prefiguração quanto na configuração; já em

relação à encadernação, podemos dizer que não, pois nenhum participante fixou seu material ao livro.

Em relação ao **Conteúdo-objeto (variáveis B)**: observando-se prefigurações e configurações alheias coletadas pelos participantes sobre a ambientação, com ou sem relação estética com ela, observamos,

- nos dois experimentos: poucos jogadores experientes sentiram-se mais a vontade para produzir metajogo também sobre cenário, além de personagem e enredo. Houve preferência geral pela linguagem verbal. Não houve representação pictórico-esquemática própria de componentes, portanto, não se pode falar de representações imagéticas típicas;
- nos grupos BB: em geral, os experientes tenderam mais a configurar seus metajogos. A manipulação do livro foi bastante similar entre experientes e novatos, ficando, em geral, restrita à anexação sem fixação com os colchetes;
- nos grupos CA: não foi possível observar a variável B.2.a por falta de material e a variável B.2.b não se aplica.

Com base nestas observações, perguntamos:

A escolha de uma ambientação e sistema de regras próprios em lugar de se utilizar um RPG comercial, além de evitar vícios e discussões de preferências, estimulou a refiguração?

- Aparentemente não, pois o único jogador experiente que nunca criara nada para outros RPGs e não registrava suas eventuais pesquisas também não produziu metajogo para este RPG. De um modo geral, aqueles que pesquisavam mas não registravam suas pesquisas também não o fizeram neste experimento.

Em relação ao **Processo**: o *design* poético do suporte impresso alterou em alguma coisa o processo de jogo?

- Podemos dizer que somente para o jogador experiente BB.G1.A, que comentou que esta experiência o fez pensar na possível relação lúdico-pedagógica a ser construída com o RPG. O jogador BB.G1.B, que fora monitor nos grupos CA, já costumava jogar tendo em vista esta possibilidade.

5.2. Considerações

Diante dos resultados obtidos, posso extrair algumas considerações sobre o método e sobre os impactos de um suporte impresso concebido com base neste método. Para enriquecer estas considerações, vou lançar mão de uma comparação das condições de fruição interativas e hipertextuais neste suporte impresso e no suporte eletrônico introduzido na pesquisa, o *blog*.

O método do *design* poético promoveu abertura na concepção do suporte impresso? Podemos dizer que sim, no que diz respeito à prefiguração, pois houve produção em partícipante todos os grupos; e configuração da mancha gráfica, no caso de *Brasil Barroco*. Esta abertura estendeu-se para a encadernação com colchetes em *Capitães da Areia*, onde três dos seis grupos fixaram o material, mas não aconteceu em *Brasil Barroco*, onde não houve nenhum material fixado.

Com base nisto, podemos dizer que houve inovação nas tradições de *design*? De um modo geral, não, pois as especificidades da forma do suporte impresso não pareceram causar impacto nos usuários, uma vez que, entre os jogadores experientes já havia costume de produção de material e de pesquisa sobre ambientação. No entanto, observamos um certo impacto na encadernação, pois tivemos 50% de fixação do material nos grupos CA, representando 20% do total de livros nos dois experimentos.

Diante destes resultados - que não chegam a representar uma amostra quantitativa, devo ressaltar -, eu poderia adotar uma postura subjetiva um tanto alarmista de que o suporte impresso está fadado ao fracasso em reencotrar seu espaço no concerto de mídias contemporâneas. E, de fato, talvez esteja, quando finalmente os suportes eletrônicos alcançarem uma autonomia de portabilidade (quem vai querer um livro quando estiverem disponíveis telas flexíveis com baterias solares?).

Entretanto, o que me preocupou mais nestes resultados não foi a pouca fruição interativa com o suporte impresso, mas sim a pouca fruição interativa. Isto é observável também na participação dos jogadores de *Brasil Barroco* no *blog*: apenas um jogador "postou" material, apesar da relativa facilidade de manipulação do suporte. Por que, se a quantidade de plataformas participativas eletrônicas é enorme, assim como a quantidade de participações?

Esta questão se constitui em uma nova pesquisa. Mas, assim mesmo vou-me arriscar a lançar algumas sementes: a temática dos cenários não despertou o interesse dos jogadores? Os jogadores se sentiram intimidados diante de cenários literários ou históricos, por acreditarem não ter conhecimento suficiente

sobre estes cenários? Existe alguma relação entre não fixar o material ao livro e não publicar o material para o *blog*, enviando-o apenas por *e-mail*?

Não me proponho a responder a estas perguntas. Mas gostaria de retomar os conceitos, apresentados no primeiro capítulo, de interatividade e hipertexto como condições de fruição em qualquer suporte, e problematizá-los, além de acrescentar outras duas questões: as noções de leitura e de autoria.

Relembrando os Capítulos I e II, definimos interatividade como condição de fruição autônoma e imprevisível, o que nos levou ao conceito de interator, um perfil do desejo, assim como J.R.R. Tolkien desejava os dragões no seu conceito de fantasia (Capítulo 4). Por conta disto, alertamos para a possível incongruência deste perfil com os participantes do experimento-piloto, cuja participação não foi voluntária.

No entanto, o pesquisador Carlos Klimick observou que, apesar de a participação na atividade ter sido obrigatória aos alunos, a produção de metajogo (à exceção das exigências do professor de português) acabou se dando de forma voluntária. Ou seja, os alunos foram obrigados a participar de uma atividade, mas produziram parte do material porque assim o desejaram. E, em termos de abertura, podemos dizer que o estímulo à produção dos participantes nos grupos CA, onde não havia hábito de escrita em nenhuma linguagem, foi maior que nos grupos BB, onde não houve nenhuma obrigatoriedade.

O que isto quer dizer? Será que estamos diante da velha dualidade trabalho/diversão? Relembrando o comentário de um dos participantes de *Brasil Barroco*, a diversão cessa quando se torna obrigação. Então, produzir significado é obrigação, e está relacionado a trabalho? A diversão, para se considerada como tal, tem que ser apenas contemplativa? Como se explica, então, o sucesso das plataformas participativas? Existe uma preocupação em se mostrar apenas os produtos finais, e não os *hiperlinks* que constituíram o processo de construção destes produtos finais?

Estarão as plataformas participativas sendo usadas de modo efetivamente interativo, ou apresentam-se como mais uma modalidade de veiculação de produtos lineares, cuja concepção e fruição associativa e fragmentada permanece oculta dentro das mentes produtoras e receptoras?

Na mesma conversa informal com Marco Silva, em que foi sugerida a utilização de uma plataforma eletrônica participativa, o pesquisador também comentou sobre dificuldades em obter de seus alunos uma fruição interativa de cursos a distância em plataformas participativas. E observou ainda que não apenas os alunos demonstram dificuldade, mas os próprios professores ainda utilizam meios eletrônicos de modo linear.

E, em discussões durante o processo de concepção de um curso a distância pelos membros do Núcleo de Estudos do *Design* na Leitura (NEL), observou-se que muitos cursos limitam-se a transcrever conteúdos produzidos em modo de recepção linear (em geral veiculados em suportes impressos) para um suposto modo de recepção hipertextual, acreditando que esta passagem se dará pelo simples fato de disponibilizarem tais conteúdos em suportes eletrônicos.

Deste modo, deixo aqui mais uma pergunta: será que o problema está nos suportes, ou será que está nos modos de recepção? Estarão os sujeitos contemporâneos de fato exercendo uma fruição interativa dos meios de comunicação? E, se um meio muda se mudar um dos seus três elementos (recepção, tecnologia e linguagem), é possível falar em livro interativo?

Estas interrogações parecem estar longe de se esgotarem. E para não ficarmos andando em círculos, eu gostaria de deslocá-las para um outro terreno, não menos acidentado: o da leitura.

No experimento-piloto, os sujeitos foram definidos, pelo pesquisador Carlos Klimick, a partir da questão do baixo desempenho na leitura, e conseqüentemente na escrita e no próprio pensar. Este problema vem preocupando educadores e escritores, que vêem a necessidade de “explicadores do escrito” em postos de atendimento público e fracassos de estudantes nas universidades na leitura e elaboração de textos como tendo uma origem em comum: um contato infeliz, mal realizado, com a leitura que a transformou de portal para um universo maravilhoso em abismo de pesadelos. Isso numa realidade que tanto ampliou as possibilidades de leitura! (Yunes, 2002).

Segundo Barthes (1992), o texto plural ideal se constituiria de redes múltiplas que se entrelaçam sem que uma possa dominar as outras; uma galáxia de significantes em vez de uma estrutura de significados. Reversível, sem início, pode ser penetrado por várias entradas sem que haja uma principal. No texto plural não há nada fora dele, mas também não há um todo do texto: ele está liberto simultaneamente da exterioridade e da totalidade. Por isso, não têm estrutura narrativa, gramática ou lógica da narrativa. Os textos plurais são “multivalentes, reversíveis e francamente indedutíveis”.

Barthes afirma que "quanto mais plural é o texto, menos está escrito antes que o leia, onde a leitura é um trabalho de linguagem em que escrevo a minha leitura" (Barthes, 1992: 43). Eliana Yunes sustenta a “hipótese de que a leitura precede a escrita e de que não há escritor ou artista que produza sem antes ter vivido com densidade a condição de leitor” (Yunes, 2002:33), hipótese que dialoga bem com a proposição de Barthes que todo “eu-leitor” é constituído por um emaranhado de outros textos em que a leitura é uma escrita.

O texto escrevível, do qual é difícil dizer algo, está do lado do que é possível escrever, da prática do leitor, de que textos desejar fazer avançar no mundo. Podemos então ampliar o conceito de produtividade do texto, pois, se esta se refere a diferentes leituras possíveis e leituras são escritas, também pode incluir o poder de mobilização do texto para diferentes escritas a partir dele.

Em relação à leitura de um livro, os resultados do experimento-piloto não foram tão animadores, pois, excetuando-se os mestres, os alunos em sua grande maioria não demonstraram interesse em ler a obra de Jorge Amado, apesar de terem gostado da atividade e terem escrito a partir da narrativa vivenciada através de suas personagens.

Levantamos a hipótese da necessidade de leitura apontada por Andréa Pavão (2004): os mestres leram a obra literária porque precisavam para se sair melhor no seu papel (novamente, a obrigatoriedade). Alguns comentavam a leitura durante o curso e as sessões com os alunos, outros reclamaram que só havia dois exemplares na biblioteca da escola. Portanto, o estímulo à leitura deve ser trabalhado de alguma outra forma numa próxima aplicação para envolver os jogadores.

Mas, estávamos falando de modos de recepção hipertextuais e interativos. Assim, dizer que não houve leitura implica assumir um conceito de leitura bastante restrito: ler palavras impressas em um livro. Pois se pensarmos o livro somente como meio de comunicação composto de tecnologia impressa, linguagem visual (verbal, pictórica e esquemática) e modo de recepção linear, não há como disponibilizar neste meio um texto plural como o quer Barthes.

Se, ao contrário, compreendermos leitura em seu sentido amplo, conforme proposto pela Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio: “A leitura é entendida hoje como uma interação entre o texto e o leitor, ambos forjados no amplo circuito de significações e mídias da contemporaneidade; como experiência do diálogo entre o sujeito e as textualidades/linguagens do mundo pós-moderno”;¹ leitura, portanto, no seu sentido amplo de textos e imagens que se articulam numa leitura de mundo que permite uma ação criativa e autônoma, estimulando uma visão crítica do mundo ao redor e das próprias práticas, então houve leitura, independentemente do meio de comunicação lido.

Mas se houve leitura neste sentido, por que não houve incorporação das escritas a partir do texto plural aos suportes que se mostravam abertos para isso?

¹ Disponível em <http://www.catedra.puc-rio.br/apresentacao.htm>, capturado em 27/08/07.

Como vimos nos Capítulos I e II, interatividade implica autoria coletiva e diluição de fronteiras autor/leitor. Partindo da definição do dicionário, autor é "[...] 1. A causa principal, a origem de [...]. 2. Inventor, descobridor [...]. 3. Criador, instituidor, fundador [...]. 4. Escritor de obra artística, literária ou científica. 5. O praticante de uma ação, agente. [...]" (Ferreira, 1995). E leitor é "[...] 2. Aquele que lê, ledor [...]. 3. Aquele que, numa casa editora, tem a incumbência de ler e julgar os manuscritos propostos. [...]" (Ferreira, 1995).

Deste modo, se as fronteiras se diluíram e ficamos diante de co-autores, esperamos ver os resultados destas ações, pois, do contrário, não teríamos acesso a elas e, portanto, não teríamos co-autoria.

Vamos trazer a discussão para o corpo físico dos suportes: um material enviado por *e-mail* privativo para um grupo de cinco pessoas conhecidas entre si fica restrito a estas cinco pessoas. O mesmo material publicado em um *blog* pode ser acessado por muito mais pessoas, saindo da esfera privada. Ou seja, o autor, ou co-autores, para serem vistos e sabidos como tais, tornam públicas as suas ações.

E no suporte impresso? O simples fato de anexar material ao livro não seria suficiente? Seria se um livro não tivesse uma encadernação, que define uma ordem narrativa e temporal - mesmo que provisória - para o sistema sógnico da diagramação, em que as linguagens visuais são dispostas em uma ordem seqüencial, uma ação executada por um *designer* gráfico em parceria - ou co-autoria - com outros agentes editoriais (escritores, ilustradores, editores etc).

Nos livros *Incorporais*, onde se pressupõe que as edições subseqüentes são tornadas públicas contendo o material produzido pelos jogadores, a co-autoria é ainda mais fundamental. Em palavras simples: onde, na diagramação do livro, os interatores desejam que seu material seja incluído pelo *designer*? Se a estrutura do livro o permite, por que não fazê-lo, como o fizeram três dos grupos *Capitães da Areia*? Afinal, mesmo que a ordem do livro venha a ser modificada depois, na fruição, não podemos esquecer que o livro chegou às mãos do usuário com uma forma inicial, feita por um ou vários autores, aqueles que deram início à ação e a tornaram pública.

Chego, afinal, a uma proposição: um modo de recepção interativo e hipertextual, para se efetivar, implicaria os seguintes passos: leitura do texto plural (entendendo texto como produção em qualquer linguagem), escrita a partir deste texto (entendendo escrita também como produção em qualquer linguagem) e publicação, ou seja, tornar público o resultado, não necessariamente pelos - difíceis e complicados - meios tradicionais (os meios de mercado, como editoras, televisão, cinema etc).

Portanto, para não terminar esta pesquisa com um certo clima de desalento, proponho, a seguir, um método que emergiu de todas estas observações, e que vem sendo desenvolvido e testado em co-autoria com o pesquisador Carlos Klimick: a TNI.

5.3. TNI: Técnicas de Narrativas Interativas

Este método, nascido do cruzamento entre as duas pesquisas, foi primeiramente publicado como artigo (Klimick, 2006) e sistematizado por Carlos Klimick na sua pesquisa de doutorado². Esta gestação encontra-se no prelo para publicação sob a forma de artigo no periódico *Design em Foco*.³

A TNI integra o *Projeto Incorporais*, uma plataforma lúdica multidisciplinar e multimidiática para construção coletiva (co-autoria) de histórias e expressão criativa, resultante dos experimentos descritos nas duas pesquisas e aplicada para fins educacionais e de treinamento.

Assim, o objetivo geral deste projeto é a aplicação desta plataforma lúdica a diferentes situações de aprendizado através da concepção de cenários e seus suportes específicos para cada situação e utilização destes cenários e suportes em oficinas. Para tanto, os objetivos específicos e as principais ações deste projeto são:

- a identificação dos participantes e seus Temas Transversais (segundo o Ministério da Educação, em Parâmetros Curriculares Nacionais, 2007) de interesse;
- a geração de um suporte impresso - por meio do *design* poético - de baixo custo para veiculação de cenários de jogo que abordem tais temas transversais de forma lúdica, buscando uma interface com obras da literatura brasileira, e que seja capaz de estimular e incorporar a produção dos jogadores, atuando, portanto, como veículo de materialização e divulgação (tornar pública) também desta produção criativa;
- a capacitação dos jogadores, por meio de oficinas presenciais, na utilização deste suporte impresso e na utilização da TNI para a construção de conhecimento dentro de uma pedagogia construtivista;
- a capacitação dos participantes na aplicação da TNI a seus projetos particulares e na qualificação de novos participantes, num efeito multiplicador;
- avaliação dos projetos propostos pelos participantes como resultado das oficinas e acompanhamento das aplicações da TNI através destes projetos e dos resultados junto às comunidades por eles atendidas.

² A ser defendida em abril de 2008 sob o título *Uma ponte pela escrita*.

³ Periódico impresso e virtual da UNEB/Colegiado de Desenho Industrial, Salvador.

Os resultados descritos nestas pesquisas nos levaram a perceber que talvez se fizesse necessário um treinamento prévio dos participantes não tanto para jogar o RPG, mas mais ainda para exercitar uma fruição interativa com uma participação co-autoral.

Deste modo, o Projeto *Incorporais* compõe-se das seguintes etapas, algumas delas as mesmas que constituíram esta pesquisa: uma instância de identificação dos participantes e escolha do cenário; uma instância formal, de geração dos suportes (um dos objetivos específicos desta tese); e uma instância processual de oficinas de fruição dos suportes, cujo embasamento teórico será agora detalhado.

A TNI, utilizada nas oficinas, se fundamenta nas propostas da Pedagogia da Autoria (Neves, 2005) e da Educação Flexível (Australian Flexible Learning Framework, 2007; Flinders University, 2007; Elearnspace, 2007; Race, 2007; The Australian National University, 2007).

A Pedagogia da Autoria busca a apropriação das mídias para a criação de conteúdos num trabalho colaborativo de docentes e alunos. Neste sentido, é interessante que a compreendamos como um processo em três etapas:

- Exploração: busca de informações em diferentes fontes: livros, TV, internet etc.
- Experimentação: trabalhar as informações coletadas (comparar, analisar, debater com os colegas, extrapolar etc.)
- Expressão: autoria propriamente dita; criação a partir das informações coletadas, analisadas e trabalhadas.

É importante frisar que a pedagogia da autoria não transfere a responsabilidade do processo educacional para os alunos, mas sim busca estimular a autonomia, a busca de conhecimento, a criatividade, com a presença dos professores no planejamento e acompanhamento, garantindo uma organicidade que faz com que os alunos adquiram conhecimentos significativos ao fim do processo.

O processo de autoria desperta uma capacidade de leitura crítica dos alunos e professores, tornando-os mais capazes de lidar com a mídia. Além disso, a apresentação pública de sua criação tende a trazer uma compreensão melhor do processo de construção do conhecimento além de um senso de responsabilidade e compromisso ético para os autores.

A pedagogia da autoria, como coloca Carmen Neves (2005:21), "[...] incentiva o uso integrado de múltiplas linguagens e promove a autoria e o respeito à pluralidade e à construção coletiva, reconhecendo nos alunos, professores e gestores sujeitos ativos e não passivos."

Educação Flexível, em seu sentido mais amplo, constitui-se em reconhecer que todos os estudantes têm diferentes necessidades de aprendizado e criar e implementar uma estratégia educacional a partir deste fato. As diferentes necessidades são principalmente da ordem de quando e onde estudar e sob que ritmo de aprendizado. Mas, também incluem diferenças culturais, psicológicas, sociais, de conhecimentos prévios etc.

A educação flexível é centrada no aluno, do qual espera-se uma postura ativa e uma responsabilidade pelo seu processo de aprendizado. Fundamentando-se nas teorias construtivistas de aprendizado onde o aluno é visto como um processo ativo e interativo de construção ativa do conhecimento e não de sua recepção passiva da parte do professor.

Esta linha pedagógica objetiva que o aluno aprenda a aprender, a pesquisar e raciocinar criticamente, a trabalhar de forma colaborativa. Os alunos entram num processo de descoberta, usando o que já sabem para aprender o que precisam ou que atrai seu interesse, em que o professor é um guia e orientador. Os papéis tradicionais de professor e aluno são então alterados. O professor torna-se muito mais um facilitador, um orientador, um guia, do que um sábio num pedestal. O aluno, por sua vez, torna-se um construtor ativo do seu conhecimento, em vez de um receptor passivo. As interações e trocas entre alunos são incentivadas, por exemplo, através de trabalhos de grupo. Este é o princípio balizador para se oferecer programas com flexibilidade para o aluno escolher, quando, onde, o que estudar e de que forma.

Este desejo por autoria e flexibilidade seria um dos traços emergentes do momento em que vivemos, uma mudança de paradigma para um ambiente mais interativo. Para Marco Silva (2002), novos paradigmas estão se formando e requerendo novas perspectivas educacionais. Pois, não é suficiente introduzir as novas tecnologias em qualquer ambiente educacional ou de treinamento - ou mesmo lúdico - sem que os envolvidos se preparem para usá-las dentro de uma lógica interativa. Caso contrário, as novas mídias simplesmente reproduzirão as práticas tradicionais de outro modo, “passando a limpo” sua atuação de uma mídia para outra. Um outro “modo de pensar” se faz preciso.

É neste ambiente que a TNI oferece a sua contribuição para auxiliar os participantes a fazerem a passagem de um paradigma de recepção linear para um interativo, através de um suporte impresso, para que as interfaces interativas das novas tecnologias digitais possam ser utilizadas em todo seu potencial.

Os participantes são desafiados a construir uma relação interativa com o suporte impresso, e a levar esta relação para o suporte eletrônico, permitindo-lhes explorar tais suportes mais plenamente, ao mesmo tempo em que serão qualificados em TNI como interatores através de oficinas presenciais, com etapas

teórica e prática, e capacitados a aplicar a TNI aos seus interesses e a qualificar novos interatores, num efeito multiplicador.

As oficinas objetivam desenvolver nos participantes a reflexão crítica sobre o tema, a criatividade e a autonomia para a solução dos desafios, a responsabilidade ética através da relação de causalidade narrativa (atos e suas conseqüências) e a capacidade de utilizar a TNI, permitindo-lhes criar histórias interativas para qualificar outros participantes no uso da TNI.

A divulgação - tornar público - do material produzido busca desenvolver a auto-estima, a noção de autoria e a capacidade de produção de conhecimento. A seguir, descrevo, de modo genérico, as etapas da oficina do *Projeto Incorporais*. Obviamente estas etapas podem variar e adaptar-se às diferentes necessidades de cada grupo:

1. **Identificação dos participantes e escolha do cenário:** apresentação dos cenários do projeto e seus temas transversais relativos e seleção do cenário a ser jogado.
Pode ser proposto um levantamento de obras narrativas em diferentes linguagens (literatura, cinema, teatro etc) que abordem os temas transversais e que cujos ambientes sejam coerentes com o do cenário escolhido.
2. **Instância formal:** concepção dos suportes por meio do *design* poético.
3. **Sessões teóricas** para todos os inscritos, com o seguinte conteúdo:
 - introdução aos conceitos narrativos para o contexto lúdico da história interativa;
 - explanação sobre o *design* do suporte impresso e sua importância no processo de jogo;
 - apresentação crítica dos principais RPGs disponíveis no mercado e de experiências de aplicação em treinamento, terapia e ensino;
 - apresentação da proposta da TNI;
 - casos específicos de aplicação desta TNI.
4. **Sessões práticas** semanais de 4 horas cada para cada grupo de 5 pessoas, divididas em:
 - distribuição dos livros e concepção de personagens pelos participantes;
 - vivência de uma história com as personagens dos interatores, baseada em obra literária que aborde os temas transversais.
 Durante estas sessões será requisitada produção dos participantes sobre o conteúdo jogado, em qualquer linguagem, suporte e técnica (desenho, texto, vídeo etc), a qual será registrada e disponibilizada no *blog* do cenário. Quatro sessões presenciais, com interações virtuais.
5. Terminadas as histórias, os participantes voltam a se reunir para seleção do material produzido a ser incorporado ao suporte impresso do cenário. Este material será entregue a um *designer* para tratamento gráfico e impressão em gráfica rápida.
6. Discussão sobre os projetos dos participantes para aplicação da TNI às suas respectivas necessidades e interesses. Este momento poderá ser virtual, com interação aluno-professor.
7. Apresentação dos projetos dos participantes e da nova edição do suporte impresso, com a inclusão do material produzido.

O material produzido é avaliado segundo os seguintes critérios:

- qualidade da produção em termos de busca de informações sobre os temas;
- qualidade da produção em termos de capacidade de observação e crítica a estereótipos e preconceitos;
- incorporação do material ao livro como parte da diagramação e encadernação, assumindo a autoria coletiva do jogo.

Os projetos finais são avaliados segundo os seguintes critérios:

- viabilidade;
- capacidade de estimular busca de informações sobre o tema;
- capacidade de estimular o senso crítico e de incentivar a autoria coletiva.

Serão considerados interatores capacitados aqueles que atenderem aos requisitos acima e cujos projetos sejam implementados, gerando novos interatores. Por isso, os projetos destes interatores deverão prever possibilidades de comunicação com os pesquisadores e de suas visitas aos locais de trabalho, incluindo a possibilidade de registro do material produzido pelos participantes atendidos.

Finalizo este capítulo apresentando algumas possibilidades do *Projeto Incorporais* e da TNI que se encontram em curso:

A Sobrevivência das Lendas

Cenário, em fase de idealização, com base no tema transversal Meio Ambiente, agraciado com a terceira colocação no IV Prêmio Mostra PUC-Rio/Petrobrás em agosto de 2007, que tem como ambiente um Brasil atual com toques de fantasia, onde seres do folclore, como Curupira, Iara e Boto, lutam pela preservação dos seus ambientes naturais e da nossa memória cultural.

O objetivo deste cenário é apresentar a educadores uma ferramenta que lhes permita trabalhar, de forma lúdica, a conscientização ambiental de alunos da rede pública e, através deles, de seus familiares e vizinhos, mudando hábitos arraigados e estimulando a leitura e a busca de informação, sobretudo em áreas com carência tecnológica e de infra-estrutura. Esta maior consciência ambiental facilitaria a viabilização de campanhas para a preservação das fontes de água em ambiente urbano, rios e lagoas, reduzindo o acúmulo de lixo em suas margens, melhorando suas condições e a preservação do meio ambiente.

O projeto tem como público-alvo educadores e estudantes de pedagogia ou de licenciatura e membros de ONGs, que atuem ou pretendam atuar junto a grupos sociais que necessitem de conscientização ambiental, inicialmente nas áreas de Jacarepaguá, Barra da Tijuca e Recreio dos

Bandeirantes, podendo depois ser estendida para outras regiões do Rio de Janeiro.

Treinamento para professores do Ensino Médio

Apresentação desta plataforma lúdica como ferramenta didática interativa para os professores do Colégio Estadual Vicente Januzzi, localizado na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. O projeto foi selecionado pelo edital Apoio à melhoria do ensino nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, lançado pela Faperj no segundo semestre de 2007 para execução no ano de 2008.

Encontra-se em implantação, já entrando na etapa da sessão teórica para os professores dos turnos da tarde e da noite. Serão utilizados os cenários *Capitães da Areia* e *Sobrevivência das Lendas*.

Além destes dois projetos específicos, estamos adaptando a oficina como disciplina em dois cursos de pós-graduação *lato-sensu*: um no Departamento de Educação da Uerj e outro na Coordenação Central de Extensão (CCE) da PUC-Rio, junto com o Departamento de Artes e *Design*; e como curso livre para o Instituto de Estudos da Complexidade (IEC), no Rio de Janeiro.

5.4. Resumindo as análises...

Neste capítulo analisamos os resultados dos experimentos. O primeiro passo foi descrever a produção dos jogadores, e depois comparar prefigurações (legissignos icônicos ou indiciais dicissígnicos pictóricos ou esquemáticos) e configurações (legissignos icônicos ou indiciais argumentativos esquemáticos) do livro com as prefigurações e configurações produzidas nos metajogos, incluindo incorporação ao livro, com base nas variáveis definidas no capítulo anterior, verificando-se se houve ou não alguma refiguração.

Lembremos que, em se tratando de uma pesquisa de *Design*, não analisamos nem conteúdo nem forma lingüísticos e literários da produção verbal.

No experimento-piloto, com o livro *Capitães da Areia*, uma adaptação da obra de Jorge Amado para *Incorporais* concebido de acordo com um método de *design* poético ainda informal, tivemos um total de seis livros, um de cada grupo de alunos do Colégio Estadual Vicente Januzzi. A participação dos alunos foi obrigatória, assim como a produção de um dossiê escrito em linguagem visual verbal sobre a personagem de cada um. Todos os outros tipos de produção aconteceram voluntariamente.

Nos grupos deste experimento, observamos, em relação à forma-objeto (variáveis A), uma preponderância de prefiguração predominantemente própria, manuscrita, verbal, do componente personagem, sem relação estética com a ambientação; de configuração própria, sem relação estética com a do livro ou com a ambientação; e de não escrever nas páginas do livro (exceto nos créditos).

Assim, podemos dizer que houve abertura - desvio transgressor - para produção de novos signos, principalmente se destacarmos que estes participantes não costumavam produzir nada em nenhuma linguagem, segundo depoimento do professor de português que orientou a atividade.

Já a escolha de um *design* próprio em lugar de um *design* padrão em RPGs comerciais pareceu estimular em parte a refiguração para estes grupos, pois suas configurações não demonstraram relação estética com o suporte ou seu conteúdo, mas não podemos desprezar o fato de que metade dos grupos fixou seu material com os colchetes.

Em relação ao conteúdo-objeto (variáveis B), observamos que poucos jogadores experientes sentiram-se mais à vontade para produzir metajogo também sobre cenário, além de personagem e enredo. Houve preferência geral

pela linguagem verbal. Não houve representação pictórico-esquemática própria de componentes, portanto, não se pode falar de representações imagéticas típicas.

Deste modo, podemos dizer que, neste experimento, a escolha de uma ambientação e sistema de regras próprios em lugar de se utilizar um RPG comercial não estimulou a refiguração, pois os jogadores que já costumavam pesquisar mas não registravam suas pesquisas também não o fizeram neste experimento.

Finalmente, nestes grupos, o *design* poético do suporte impresso não alterou o processo de jogo.

No experimento com o livro *Brasil Barroco*, formalmente concebido com base no *design* poético, tivemos um total de três grupos com três jogadores cada, perfazendo um total de nove livros. A participação no experimento e a produção de material foi totalmente voluntária.

Em relação à forma-objeto (variáveis A), observamos preponderância de prefiguração predominantemente própria, impressa, verbal, do componente personagem, com relação estética com a ambientação; e alheia de referências sobre a ambientação, sem relação estética com a ambientação; de configuração própria, com relação estética com a do livro; e alheia sem relação estética com a do livro ou ambientação; e de escrever nas páginas do livro (sobretudo nas planilhas).

Assim, podemos dizer que houve abertura - desvio transgressor - para produção de novos signos, apesar de nenhum dos três participantes com atuação profissional na área de *design* ter produzido metajogo em linguagem pictórico-esquemática.

Também nestes grupos, a escolha de um *design* próprio em lugar de um *design* padrão em RPGs comerciais pareceu estimular em parte a refiguração para estes grupos, pois suas configurações demonstraram relação estética com o suporte ou seu conteúdo, mas nenhum dos participantes fixou seu material com os colchetes.

Em relação ao conteúdo-objeto (variáveis B), observamos também que poucos jogadores experientes sentiram-se mais à vontade para produzir metajogo também sobre cenário, além de personagem e enredo. Houve preferência geral pela linguagem verbal. Não houve representação pictórico-esquemática própria de componentes, portanto, não se pode falar de representações imagéticas típicas. Observamos que os experientes tenderam mais a configurar seus metajogos, mas a manipulação do livro foi bastante similar entre experientes e novatos.

Podemos então dizer que, neste experimento, a escolha de uma ambientação e sistema de regras próprios em lugar de se utilizar um RPG comercial também não estimulou a refiguração, pois o único jogador experiente

que nunca criara nada para outros RPGs e não registrava suas eventuais pesquisas também não produziu metajogo para este RPG.

Finalmente, nestes grupos, o *design* poético do suporte impresso só alterou o processo de jogo para um jogador experiente.

Diante disso, pudemos inferir que o método do *design* poético promoveu abertura na concepção do suporte impresso, pois tivemos prefiguração, configuração e, em *Capitães da Areia*, fixação do material ao livro.

No entanto, pareceu imprudente afirmar que houve inovação na tradição de *design* de suportes impressos de RPG, pois a forma do suporte não chegou a alterar hábitos de produção de jogadores experientes e a especificidade da encadernação alcançou apenas 20% do total de livros.

Após compararmos estes resultados com a participação de apenas um jogador de *Brasil Barroco* no *blog* do cenário, refletimos que talvez o mais preocupante não seja a pouca fruição interativa com o suporte impresso, mas sim a pouca fruição interativa.

Levantamos, então, uma série de questões sobre essa escassez: falta de interesse nos temas dos cenários; intimidação em materializar idéias diante da falta de conhecimento sobre os cenários; e uma possível relação entre não fixar o material ao livro, mantendo-o apenas anexo, e não enviar material para o *blog*, mantendo-o restrito a *e-mails* privados.

O mais curioso foi observar que onde houve obrigatoriedade de participação e de produção escrita, foi onde houve fixação do material.

A partir daí, tecemos considerações sobre as possíveis relações entre interatividade e autoria, partindo de observações que parece ainda existir uma dificuldade de recepção interativa mesmo nos meios de comunicação eletrônicos, considerados essencialmente hipertextuais.

Isto poderia significar que o modo de recepção interativo permanece restrito ao pensamento e à esfera privada, não vindo a público e, portanto, não podendo ser assumido como autoria, ou co-autoria.

Para enriquecer a discussão, deslocamo-na para o terreno da leitura, lançando mão do conceito amplo de texto plural a partir do qual se produz outros textos, leitura, portanto, no seu sentido amplo de textos e imagens que se articulam numa leitura de mundo que permite uma ação criativa e autônoma, estimulando uma visão crítica do mundo ao redor e das próprias práticas.

Neste contexto, se as fronteiras autor/leitor se diluem e ficamos diante de co-autores, esperamos ver os resultados destas ações, pois, do contrário, não teríamos acesso a elas e, portanto, não teríamos co-autoria.

Levamos esta discussão para a materialidade do suporte impresso, onde, dentro desta noção de leitura, o produto final emerge como resultado de uma co-autoria de todos os agentes envolvidos no processo editorial.

Assim, o produtor que não indica ao *designer* o posicionamento de seu material na seqüência narrativa da diagramação não estaria completando o ciclo de ações necessárias a um modo de recepção interativo e co-autoral: leitura do texto plural (entendendo texto como produção em qualquer linguagem), escrita a partir deste texto (entendendo escrita também como produção em qualquer linguagem) e publicação, ou seja, tornar público o resultado.

Finalizamos, deste modo, o capítulo, sugerindo um desdobramento resultante do cruzamento das duas pesquisas, em *Design* e Literatura Brasileira: a TNI, Técnicas de Narrativas Interativas para construção coletiva (co-autoria) de histórias e expressão criativa, aplicada para fins educacionais e de treinamento sob a forma de oficinas, constando de uma instância de identificação dos participantes e escolha do cenário, uma instância formal, de geração dos suportes por meio do *design* poético e uma instância processual de oficinas de fruição dos suportes, fundamentadas na Pedagogia da Autoria e na Educação Flexível.

Esperamos, assim, contribuir para auxiliar os participantes a fazerem a passagem de um paradigma de recepção linear para um interativo, através de um suporte impresso, para que as interfaces interativas das novas tecnologias digitais possam vir a ser utilizadas em todo seu potencial.