

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata do jogo como uma concepção do desenvolvimento humano, do ponto de vista biológico e cultural, a ser assumida no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, em particular, no caso deste trabalho, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Maturana & Verden-Zoller (2004), com a credibilidade científica que seus trabalhos possuem, propõem que o ato de jogar contribui tanto para o desenvolvimento biológico quanto cultural. Aponta-se, assim, a estreita implicação do jogo para o processo de ensino-aprendizagem.

Os dados da pesquisa desses autores sobre o conhecimento do próprio corpo e do corpo do outro, em relação à consciência social das crianças, indicam uma capacidade operacional que elas adquirem normalmente, como resultado de seu viver num domínio de total aceitação mútua nas interações com suas mães. A partir daí, pode-se defender a idéia de que os jogos, no caso, desse estudo, os jogos digitais, não são um modismo ou algo passageiro e sim algo que está relacionado ao desenvolvimento humano.

Os autores, em suas conclusões, propõem que as consciências individual e social da criança surgem mediante suas interações corporais com as mães, numa dinâmica de total aceitação na intimidade do brincar. Ninguém pode agir ou comporta-se fora do domínio de possibilidades que sua corporeidade (é a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo) implica. Uma criança necessariamente chegará a ser, em seu desenvolvimento, o ser humano que sua história de interações com sua mãe e os outros seres que a rodeiam permitir, dependendo de como sua corporeidade se transforme nessas interações.

Segundo Maturana & Verden-Zoller (2004), muitas vezes, aceitamos o desenvolvimento da criança como algo natural e espontâneo, não percebendo que ele depende de que a relação materno-infantil se dê como um relacionamento no brincar, no qual mãe e filho interagem de modo recorrente em aceitação mútua e total.

Ainda esses autores afirmam que a sociedade atual rompe a espontaneidade da relação materno-infantil. Atualmente as mães estão mais voltadas para o lado profissional, e as condições das sociedades modernas submetem à contínua exigência de afastar a atenção de seus filhos, ocasionando nas crianças uma dificuldade para o desenvolvimento adequado de sua consciência individual e social.

Nesse sentido, também, deve-se pensar criticamente, a afirmativa de que brincar<sup>1</sup> é coisa de criança. Com esse mundo dos jogos virtuais, videogames, surge o fascínio do brincar e a ressignificação do brinquedo tanto para crianças como para adultos.

Conforme Fraga (2005), um game é palavra emblemática do rompimento das idéias de que os mundos adulto, despovoado de brinquedo, e infantil, povoado de brinquedos, são inconsoláveis .

Diz a autora (2005) que em um texto de 1930, Walter Benjamin apresenta os brinquedos russos que é tomado de empréstimo, por ela, para ilustrar o que denomina de função representacional do brinquedo. Originariamente, os brinquedos de todos os povos descendiam do ambiente doméstico. Um exemplo é a indústria de brinquedos alemã. Há as minúsculas bonecas e animais, as casinhas camponesas em caixas de fósforos. As cenas do campo, modelos de máquinas de costuras. Os brinquedos russos são fabricados pelos mais diferentes materiais : madeira, argila, osso, feltro, papel, palha que representam cavalos, vacas, porcos, ovelhas.

Argumenta que o brinquedo e o brincar são constituídos no sentido de fazer vir à tona imagens de um mundo social, cultural e fisicamente vivenciados. Todos esses exemplos surgem da função de representação do pensamento que compromete a imaginação a guardar uma relação de adequação com o real, em nossa cultura educacional, essencialmente representacional no sentido de que pela imaginação, a criança joga, reproduzindo um mundo possível, porque vivenciado física e socialmente.

Refere que sobre essa criança que assim brinca, nenhum adulto, vendo que ela passa muito tempo com esses brinquedos, pensa que vai ser

---

<sup>1</sup> Brincar e jogo, nesta pesquisa, são sinônimos de divertimento.

prejudicada por estar reproduzindo sua experiência de vida, ligada aos brinquedos como representação de objetos e pessoas. Pelo contrário, diz-se dessas crianças que são portadoras de uma grande capacidade de imaginação e inteligência. Ninguém teme que a cultura dos jogos esteja produzindo crianças e futuros adultos reprodutivos e pouco críticos porque não incentivados a criar mundos e, no entanto, o que é brincar de casinha do que reproduzir as relações sócio culturais vividas?

No artigo, aqui referido, a autora considera que o advento da tecnologia digital cria um corte epistemológico. É uma crise da representação que os meios digitais permitem. A isso chama de corte epistemológico, autorizando a criação de seres absolutamente fantásticos, em que se rompe a relação de adequação com o mundo dito representacional, base para a existência de signos. No filme *Monstros S.A.*, são os monstros que correm, assustados das crianças. Elas é que lhes são estranhas, porque eles já não têm o poder de assustá-las.. Pela linguagem digital pode-se dar vida ao corpo do lobisomem, por exemplo. Nas mãos das crianças e dos jovens são colocados seres e mundos aos quais, antes, não era autorizado o acesso, sob pena de serem taxados de doentes mentais ou portadores de distúrbios emocionais. Sabe-se que não se vê o Hulk, o Homem Aranha, Batman, o Máscara, o Super Homem e os Powers Rangers caminhando pelas ruas, mas autoriza-se sua existência em algum plano de consciência que acolhe o imaginário que pode, agora, se manifestar materialmente. Não se assume, na radicalidade, ainda, esse corte epistemológico. Talvez essa seja a razão pela qual jogar RPG<sup>2</sup> é questionável pela cultura do adulto.

Continuando na linha de pensamento da autora, pensa-se que para haver a ruptura epistemológica que o mundo dos games exige, é necessário trazer o elemento de uma estética que desconstrói o analógico – trata-se, possivelmente, da estética contemporânea. Nela vê-se a possibilidade do imaginário que os games solicitam, em nosso entendimento. A criança e o adulto que estão expostos a um cotidiano da estética contemporânea por certo terão uma atividade e julgamento favoráveis ao que os jogos eletrônicos lhes solicitam – um lugar para a aprendizagem com o fígado e o coração, *apud* João Batista Freire (1986).

---

<sup>2</sup> Role playing game ( RPG ): jogo criado nos Estados Unidos por volta de 1974, tem por base a atuação e a criatividade do participante, que vivenciará uma situação ativamente, ora como ator, ora como roteirista de um texto que ainda não foi criado.

É importante afirmar que a compreensão da cultura infantil dos games exige sua vinculação à estrutura familiar, à arte contemporânea e à tecnologia digital. Os games pressupõem, do ponto de vista do usuário, uma profunda transformação da estrutura familiar – do mundo adulto e infantil. No mundo do trabalho, criança e jovem vão para a rua. Ocupam os espaços urbanos. Trata-se de uma cultura de ocupação da cidade: vitrines, vendedores ambulantes e casas de jogos. O brincar surge indiferenciado entre o privado, a casa, e o público, a rua.

Os estudos que estão sendo realizados <sup>3</sup> sobre jogos digitais, na perspectiva de teorias lingüísticas com fins educacionais, ao que esta sendo chamado de educação lingüística em ambiente virtual, têm-se detido no RPG como jogo digital. Nele vê-se toda uma geração ansiosa por descobrir o que aconteceria se o vilão vencesse ou se o herói resolvesse escolher um caminho diferente criou seu jogo. Esse é o caso do Role Playing-Game (jogo de interpretação de papéis), mais conhecido através de sua sigla: RPG.

Em uma ambientação complexa e envolvente, o lúdico dentro do jogo de RPG se manifesta de forma intensa. Quando um jogador fala "estamos na taverna...", ele não fugiu sua percepção do espaço-tempo real, mas tem a visualização de um outro espaço, o espaço de seu imaginário diferente de imaginação, no sentido mais representacional que fantasioso.

O tema primordial do RPG sempre foi a fantasia medieval, é inegável que Tolkien (criador do Senhor dos Anéis) tem uma grande parcela de contribuição nisto. Em sua mais famosa narrativa, O Senhor dos Anéis, um grupo de indivíduos formidáveis, mas não perfeitos deveriam unir forças para combater um inimigo comum. No jogo de RPG, tornou-se padrão o grupo Guerreiro/Ladrão/Mago, cada qual com suas capacidades próprias, especialistas. Poderiam lutar entre si (o jogo normalmente dá direito a isso), mas perdem força. Os personagens unem-se então com um objetivo comum, onde suas habilidades diferenciadas são utilizadas cooperativamente. Superando as dificuldades desta forma, os personagens são individualmente valorizados dentro do grupo, gerando o companheirismo. "(...) nenhum episódio é auto-conclusivo, todos os acontecimentos individuais e coletivos são correlatos, um número potencialmente infinito de mundos paralelos.

---

<sup>3</sup> Pesquisa financiada pela UNISINOS, FAPERGS e CNPQ " Competências transdisciplinares na educação lingüística em ambiente informatizado", coordenado por Dinorá Fraga.

Nos anos 60 e 70, o universo Marvel<sup>4</sup>, com todas as referências e quebra-cabeças psicodélicos, acostumou os adolescentes do mundo inteiro a uma comunicação hipertextual e hipermediática." - Luther Blisset<sup>5</sup>, O Mistério do Gibi Desaparecido.

Nos estudos de cunho lingüístico e educacional que estão sendo feitos na pesquisa, com o jogo de RPG, têm-se a oportunidade de ver a força de mobilização com implicações educacionais que os jogos digitais apresentam junto aos jogadores. Mundos virtuais, possibilitando a criação de significados imaginários, onde há lutas, guerras, estratégias de tomada de decisão para que o grupo consiga dar conta do desafio colocado pelo mestre numa articulação perfeita com as formas de expressão, que são constituídas pela luz, mundos de luz, em nossa experiência não desenvolvem agressividade e competição, mas entusiasmo, criatividade e companheirismo.

Nesse contexto, pode-se enfatizar, que toda a atividade humana é realizada num domínio de ações especificado por alguma emoção particular (Maturana, 2004). Para o autor, a emoção básica que nos torna seres humanos sociais é o amor (O que é especialmente humano no amor não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto humano"). Sem um desenvolvimento adequado do sistema nervoso no amor, tal como vivido no jogar, não é possível aprender a amar e não é possível viver no amor. Só aprendemos a jogar por meio da intimidade de nossas relações de aceitação mútua com nossas mães e pais, daí a importância da concepção de amor trazida por Maturana para efeito deste estudo.

Tradicionalmente, a sociedade tem desprezado o jogar, contudo, torna-se crescente o número de pesquisas que traz o jogo como benefício para o desenvolvimento humano (Maturana & Verden-Zoller 2004; Pesquisas desenvolvidas do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS e no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Unisinos). Negando o jogar como aspecto central da vida humana, mediante sua ênfase na competição, no sucesso e na instrumentação de todos os atos e relações. Tanto Maturana (2004)

---

4 Editora responsável pelas HQs de personagens como Homem-Aranha, X-Men, Hulk entre outros.

5 Nome pelo qual um grupo de artistas (espalhados pelo mundo) assinava seus textos, propondo o fim dos direitos autorais.

como Verden-Zoller (2004) acreditam que para recuperar um mundo de bem-estar social e individual deve-se desenvolver o jogo no seu papel central na vida humana.

A utilização do jogo de RPG em ambientes digitais na educação é uma área recente de pesquisa, com grande potencial de crescimento. Provavelmente esteja ligado ao desenvolvimento de ferramentas arrojadas para construção de mundos virtuais com finalidade educativas, e à dimensão de jogo preso ao desenvolvimento humano e cultural, vinculando-se à educação a necessidade do lúdico.

Os jogos eletrônicos que surgiram nos Estados Unidos na década de 70, denominados *Role Playing Game* – RPG –, serão os jogos utilizados nesta pesquisa, enfatizam narrativas de fantasia num contexto histórico. São exemplos de resolução de problemas projetados com uma abordagem lúdica. Este trabalho será desenvolvido com adolescentes, aposta-se que estes repetem a experiência lúdica do faz-de-conta da infância na perspectiva desenvolvista e cultural, com a seriedade de regras escritas em ambientes virtuais que “ensinam” a criar um mundo fictício com regras próprias. Trata-se, pois de jogo de regras<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Ver na página 9 detalhes sobre Jogo de Regra (Vygotsky)

Com base na linha de pensamento expressa propôs-se que o objetivo dessa pesquisa, do ponto de vista educacional é adotar e desenvolver o jogo dentro de uma concepção de educação lingüística potencializada pelo contexto digital. São objetivos decorrentes:

- Propor e argumentar com base na teoria do interacionismo sócio-discursivo, o jogo digital como gênero textual;
- Analisar um jogo delimitando a análise nas seqüências narrativas e dialogais em suas diferentes manifestações e inter-relações,
- Propor implicações para a educação lingüística a partir dos resultados da pesquisa.

Esta pesquisa busca intervir e compreender uma pratica lingüística particular, analisando a produção textual daí resultante, discutindo-a do ponto de vista lingüístico. O trabalho foi desenvolvido na Escola Santa Mônica de Pelotas/RS, rede particular de ensino, com alunos de 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os encontros foram semanais, todas as sextas-feiras, duas horas de gravação, totalizando dezesseis horas (de jogo analisado) no período de novembro de 2004 a agosto de 2006. Essa parte será oportunamente detalhada, no capítulo da análise dos dados.

Esta dissertação está organizada nos seguintes capítulos:

No capítulo 1 intitulado “Jogos Digitais no Contexto Educacional”, a partir de estudos de Vygotsky (1979; 89; 98; 99; 2000; 01), Maturana & Verden-Zoller (2004) propõe-se a importância de pensar o jogo em ambiente digital: o brincar representacional da criança e o mundo da imaginação simbólica e os games inseridos no brincar ou mundos do imaginário. Também, argumenta-se com base nos jogos de RPG, a relevância do jogo para a Educação.

O objetivo do capítulo 2 “O Jogo como Gênero Digital” é erigir o jogo digital ao estatuto de “hipergênero”, fundamentalmente diferente de gênero, no ambiente virtual. Para tanto, é apresenta-se o jogo digital em estudo e, em seguida, sustenta-se uma criação que justifique a criação do novo termo.

O capítulo 3 “O Jogo em seu Contexto de Produção” tem por objetivo enquadrar o jogo como gênero digital levando em consideração seu contexto de produção que é particularmente complexo. Por um lado, há o ambiente físico, por outro há o sócio-subjetivo.

E o capítulo 4 “O Jogo e a Seqüência Narrativa” são abordadas as estruturas de narrativas através de modelos teóricos dos autores selecionados. E analisadas as narrativas criadas pelos alunos, através do jogo de RPG no ambiente digital.

Finalmente, nas conclusões propõe-se que o jogo de RPG seja utilizado, no ambiente escolar, pois se pode perceber o quanto os alunos precisam de motivação para deixar vir à tona suas fantasias, agregando o saber de forma espontânea e em grupo e o jogo seria uma maneira para isso.

## I – JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

### 1.1 Desenvolvimento Humano e Sócio-Cultural

O jogo tem um papel muito importante na área educacional, analisado e pesquisado por estudiosos que tentaram compreender o desenvolvimento humano, dentre eles: Piaget (1975; 98), Vygotsky (1979; 89; 98; 99; 2000; 03), Maturana & Verden-Zoller (2004). Com base nos benefícios que o jogo proporciona, busca-se no aspecto do desenvolvimento Humano e Sócio-Cultural da criança, do adolescente, e do adulto (BENJAMIN, 1984) a sustentação para essa idéia neste estudo. Neste trabalho utilizar-se-á os estudos de Vygotsky e Maturana.

As crianças aprendem jogando, já que fazem da própria vida um jogo constante. Deveria ser utilizado como meio formativo na infância e na adolescência, pois a atividade lúdica é um elemento metodológico ideal para dotar as crianças de uma formação integral.

No jogo de regras, a criança aprende a lidar com a delimitação, no espaço, no tempo, no tipo de atividade, o que pode e o que não pode fazer. Garante-se uma certa regularidade que organiza a ação tornando-a orgânica. A importância dos jogos de regras, nesse trabalho, também citado por Vygotsky, nesse estudo, está no sentido que os jogos de RPG estão enquadrados dentro nesta modalidade de jogo.

Esses jogos de regras, conforme Vygotsky (2003) surgem de regras permanente convencionais e das ações ligadas a elas, são uma espécie de escola superior de brincadeira. Eles organizam as formas superiores do comportamento, geralmente estão ligados à resolução de problemas de conduta bastante complexos,

exigem do jogador tensões, conjeturas, sagacidade e engenho, uma ação conjuntura e combinada das mais diversas aptidões e forças.

Para Vygotsky (2003) esse tipo de jogo é a maior experiência social. No jogo, o esforço da criança sempre é limitado e regulado pela grande quantidade de esforços dos outros jogadores. Em cada tarefa-jogo, como condição sempre presente, temos a habilidade de coordenar o próprio comportamento com os dos outros, estabelecer uma relação ativa com os outros, atacar e defender-se, prejudicar e ajudar, calcular e antecipadamente, prever o resultado de sua intervenção dentro do conjunto geral de todos os jogadores. Esse jogo é uma experiência social viva e coletiva da criança e do adolescente, e, nesse sentido, constitui um instrumento insubstituível para educar os hábitos e aptidões sociais.

A desvalorização do movimento espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É urgente e necessário que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças.

O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

Segundo Vygotsky (1998), a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

“As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vygotsky, 1998).

Na visão sócio-histórica de Vygotsky, a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. A

brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

Logo para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contatos regulares.

*"No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação" (Vygotsky, 1979:138).*

Vygotsky classifica o brincar em algumas fases: durante a primeira fase a criança começa a se distanciar de seu primeiro meio social, representado pela mãe, começa a falar, andar e movimentar-se em volta das coisas. Nesta fase, o ambiente a alcança por meio do adulto e pode-se dizer que a fase estende-se até em torno dos sete anos. A segunda fase é caracterizada pela imitação, a criança copia os modelos dos adultos. A terceira fase é marcada pelas convenções que surgem de regras e convenções a elas associadas.

Vygotsky (1989:109), ainda afirma que "é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos".

As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra, desta forma, pode-se perceber a importância do professor conhecer a teoria de Vygotsky.

Também não é todo jogo da criança que possibilita a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Piaget (1975), do mesmo modo que nem todo o ensino o consegue; porém, no jogo simbólico.

As características dos jogos simbólicos, para o autor, são: liberdade de regras (menos as criadas pela criança); desenvolvimento da imaginação e da fantasia; ausência de objetivo explícito ou consciente para a criança.

No jogo simbólico, a criança sofre modificações, à medida que vai progredindo em seu desenvolvimento rumo à intuição e à operação. E finalmente, numa tendência imitativa, a criança busca coerência com a realidade.

Para Vygotsky (2003) na pré-escola, o raciocínio lógico ainda não é suficiente para que ela dê explicações coerentes a respeito de certas coisas. O poder de fantasiar ainda prepondera sobre o poder de explicar. Então, pelo jogo simbólico, a criança exercita não só sua capacidade de pensar, ou seja, representar simbolicamente suas ações, mas também, suas habilidades motoras, já que salta, corre, gira, transporta, rola, empurra. Assim é que se transforma em pai/mãe para seus bonecos ou diz que uma cadeira é um trem. Didaticamente deve-se explorar com muita ênfase as imitações sem modelo, as dramatizações, os desenhos e pinturas, o faz de conta, a linguagem, e muito mais, permitir que realizem os jogos simbólicos, sozinhas e com outras crianças, tão importantes para seu desenvolvimento cognitivo e para o equilíbrio emocional.

Ao desenvolver um jogo simbólico, a criança ensaia comportamentos e papéis, projeta-se em atividades dos adultos, ensaia atitudes, valores, hábitos e situações para os quais não está preparada na vida real, atribuindo-lhes significados que estão muito distantes das suas possibilidades efetivas. A atuação nesse mundo imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal formada por conceitos ou processos em desenvolvimento.

Vygotsky (1999) também detecta no jogo outro elemento a que atribui grande importância: o papel da imaginação que coloca em estreita relação com a atividade criadora. Ele afirma que os processos de criação são observáveis principalmente nos jogos da criança, porque no jogo ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

*“Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita freqüência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança” (Vygotsky, 1999:12).*

De acordo com as concepções de Vygotsky, uma prática pedagógica adequada perpassa não somente por deixar as crianças brincarem, mas, fundamentalmente por ajudar as crianças a brincar, por brincar com as crianças e até mesmo por ensinar as crianças a brincar.

A palavra jogo remete a brincadeira de criança, algo inconseqüente, raramente ligado à educação. É uma forma indireta de buscar o conhecimento de modo espontâneo. Contudo, até mesmo os adultos, precisam do lúdico para soltar a imaginação e esquecer as preocupações de rotina. Embora, a princípio possa causar constrangimento, pela falta de costume.

Outro autor que realça a importância do jogar é Maturana, segundo estudos (2004), os seres humanos modernos vivem uma cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão. E sabemos que em qualquer fase da vida a racionalidade é importante, mas podemos aperfeiçoá-la cada vez mais com o auxílio do jogo. O jogo é prazer, é uma atividade espontânea, do começo ao fim é praticado sem imposição, flui com naturalidade. Há uma seqüência de ações que podemos utilizá-las na vida prática.

Ainda, segundo Maturana (2004), há uma preocupação do adulto em preparar a criança para o futuro. Os pais se preocupam com a segurança do amanhã de seu filho, coisa que se faz a longo prazo, porém, jogo é jogo. Não podemos misturá-lo com o futuro. O jogo é uma preparação para o nada. Interessante mesmo é saber que esse nada faz diferença na vida da criança. Depois de um simples jogo, o jogador não será mais o mesmo. Durante essa experiência, há movimento, associações de idéias, alterações, preocupações, que deixam marcas. Se por ventura for repetido o mesmo jogo, ele acontecerá de forma

diferente. Portanto, há uma modificação em quem joga. Até mesmo os erros, servem de experiência para uma próxima vez. O jogo poderá ser um treinamento para a vida real, através dele existe uma preparação para a vida adulta.

Tanto no jogo como em outra atividade qualquer é necessário que o adulto se coloque do lado da criança para entender suas fantasias. Seguidamente, os adultos criticam poesias, por exemplo, por achá-las muito infantis, porém, esquecem de que essas poesias foram feitas para crianças. As palavras ou expressões usadas fazem parte do mundo infantil. Esse pequeno ser, está na fase da inocência, da pureza que lhe é devida pela idade. A experiência transformou o adulto. A criança está em seu estado natural. Ela se identifica com a poesia infantil.

Sabe-se que a carga afetiva desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Para qualquer pessoa aprender, ela tem que querer; para qualquer pessoa jogar, ela tem que querer. Ela sabe que em qualquer jogo terá uma conduta a zelar. Faz sentido para uma criança, para um adolescente, para um jovem ou até mesmo para um adulto participar voluntariamente de um processo de aprendizagem, envolvendo o universo do imaginário, da surpresa, da arte e até mesmo da poesia e outras formas criativas pertinentes ao jogo.

A maturidade do ser humano está relacionada com sua capacidade de equilibrar fantasia e realidade, de poder moldar-se à realidade com ajuda dos meios lúdicos. Principalmente, o adolescente atual que faz parte de um mundo conflitante, onde a ação da fantasia poderá ser fundamental para sua saúde mental e sua melhor integração na vida adulta.

Segundo Maturana (2004), a consciência humana individual surge na criança com a evolução de sua consciência corporal e passa a ter domínio de possibilidades de aprender a viver consigo mesmo e com os outros. Assim ele poderá viver em total confiança.

No processo da educação o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade

construtiva da criança. É urgente e necessário que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças.

O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

Entende-se, a partir das idéias aqui expostas, que o professor deverá contemplar o jogo como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando às manifestações corporais encontrarem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo.

## 1.2 Aspectos da Cooperação nos Jogos

Um dos assuntos mais discutidos em Educação, atualmente, é como aumentar o interesse dos alunos e evitar a evasão escolar. Segundo Lino de Macedo e outros autores (2000), o uso de jogos como estratégia de ensino é extremamente eficaz para o aumento da motivação dos alunos, e uma poderosa ferramenta do professor para o processo Ensino-Aprendizagem.

Mas o “jogo pelo jogo” não traz resultados positivos para a Educação. Determinados jogos podem promover, junto com a motivação e a aquisição de conteúdo, algumas atitudes não desejadas pelos professores, como a competitividade excessiva. Fábio Brotto, em seu livro “Jogos Cooperativos” (1999) preconiza que “Se o importante é competir, o fundamental é cooperar” e, com isso, propõe um novo paradigma para os jogos. Nesse novo enfoque, a vitória pode (e deve) ser alcançada quando um jogador ajuda o outro a vencer, para que ambos possam vencer juntos. Nos jogos tradicionais, derivados dos esportes, o enfoque é competitivo, ou seja, para haver vitorioso, tem de haver derrotado(s), ou seja, a busca pela vitória leva, automaticamente, em procurar derrotar o outro. Se admitirmos que situações vividas por um indivíduo em um jogo refletem o comportamento dele na vida ou vice-versa, esse comportamento “competitivo” durante o jogo não pode ser considerado educativo.

Pode-se ver, então, que os professores necessitam, cada vez mais, de estratégias motivantes, e que agreguem aprendizagem de conteúdo com desenvolvimento de aspectos comportamentais positivos, de acordo com o Planejamento Escolar e com os PCNS. Sendo assim, os jogos atingem a primeira parte da assertiva, pois, inegavelmente, são atividades que geram motivação intrínseca. Jogos comuns que desenvolvam o conteúdo são encontrados facilmente em diversos livros, manuais e outras mídias, como CD-ROMS, Livros-Jogo, Jogos em Rede. Porém, ainda falta a alguns desses jogos alguns componentes comportamentais, como a socialização, a expressão e, principalmente, a cooperação. É preciso, portanto, que se tenha um Jogo Cooperativo e que possa proporcionar a construção do conhecimento que o professor pretende desenvolver.

Os jogos de RPG são, essencialmente, cooperativos, pois é necessária (pode-se dizer até mesmo que é fundamental) a cooperação entre os personagens

para que eles consigam “cumprir a missão”, ou seja, vencer o jogo. A vitória, portanto, só é possível se cada jogador auxilia o outro a vencer, para que todos possam vencer juntos. Ao Mestre não cabe o papel de jogar “contra” nem “a favor” dos demais jogadores, e sim, de contribuir para que o objetivo principal do jogo, ou seja, a diversão aliada à construção de conhecimentos seja atingida.

Pode-se identificar com facilidade dois dos três elementos importantes para uma atividade lúdica e educativa: o interesse decorrente do jogo e o caráter cooperativo do mesmo. Já o terceiro elemento requer um pouco de reflexão e trabalho, pois, até agora, são quase inexistentes os RPGs comerciais que se dedicam ao uso em sala de aula. O professor tem que adaptar a técnica e a estratégia do RPG ao seu trabalho didático. Ou seja, o professor será o Mestre do jogo para um grupo de alunos, em um cenário descrito/criado/adaptado por ele para garantir que o aspecto de conteúdo seja adequadamente tratado na aventura. Levando-se em conta que são infinitas as possibilidades de cenário (e ainda mais numerosas as possibilidades de se colocar o conteúdo programático em uma aventura), o professor pode ter, nos Role-Playing Games, um poderoso aliado na sua tarefa de educar.

Nos jogos de RPGs a resolução de situações-problema: ocorre o tempo todo, pois durante todo o jogo os personagens dos alunos se defrontam com situações que precisam resolver para continuar vivendo, e os alunos, continuar jogando. Realizado de maneira lúdica, essa competência é a base do RPG. Portanto, durante o jogo, essa competência é exercitada durante praticamente todo o tempo.

Aplicação de conceitos em situações práticas do dia-a-dia: as aventuras são preparadas de modo a desenvolver algum componente curricular ou tema transversal. De qualquer modo, essa aventura é uma simulação de situação real, onde os conteúdos são apresentados da mesma maneira que são aplicados na prática. Sendo assim, os conceitos adquiridos antes ou durante o jogo são usados em situações práticas simuladas no RPG.

Preocupação e respeito ao outro: como todos os personagens são interdependentes, os alunos se sentem “obrigados” a ajudarem os companheiros, desenvolvendo uma consciência de que o outro é importante também. Houve casos

em que as ações positivas dos personagens durante o jogo causaram melhora significativa nas relações interpessoais dos jogadores.

Cooperação – vitória somente através da solução coletiva: como o RPG é um jogo onde, para se vencer é preciso que o outro jogador também vença, a consciência de esse outro tipo de vitória é mostrado aos alunos, que são estimulados a agir dessa forma. Quem aplica esses jogos costumam dizer que sem união não há solução, e essa máxima está sempre presente nos jogos, ressaltando nos jogadores a importância da ação coletiva.

Como se pode evidenciar em T16:

**T16 Tales:** (...) às vezes tem um amigo teu jogando que ta perdendo para o diabo ai tu podes ajudar ele (.) tu aprendes a trabalhar em equipe a conviver em equipe.

Como o jogo se dá em grupo e sempre há uma tarefa a ser solucionada cooperativamente, o RPG está muito próximo das dinâmicas de treinamento empresarial usadas nos dias atuais, o que o torna importante na escola, pois os alunos são inseridos nos conceitos modernos de trabalho e relações pessoais, que valorizam muito a capacidade de trabalho em grupo.

Conforme entrevista com o aluno-jogador:

**T16 Tales:** jogando sozinho não me trás nenhum benefício, mas jogando on line com mais assim trás bastante benefício, pois tu aprende a trabalhar em equipe (...) (...) às vezes tem um amigo teu jogando que ta perdendo para o diabo ai tu podes ajudar ele (.) tu aprendes a trabalhar em equipe a conviver em equipe.

O jogo de RPG tem um destaque especial, porque o jogador além de desempenhar bem seu papel na aventura, precisa ter muita responsabilidade, cumprir regras, cooperar com o grupo e ainda manter a seriedade no jogo. Esses quesitos todos são importantes na formação do caráter do indivíduo.

Portanto, ao jogar uma partida de RPG, estamos ajudando na construção do conhecimento. E reafirmando do ponto de vista que Vygotskiano devido a importância do conceito da zona de desenvolvimento proximal que o

ambiente do jogo digital constitui e com Maturana devido as questões culturais do jogo.

## II – O JOGO COMO GÊNERO DIGITAL

A questão dos gêneros de texto/discurso tem sido um assunto muito discutido em Lingüística (Bronckart, 1999; Machado, 2004; Schenewly, 2004). Este capítulo tem como objetivo discutir o jogo digital como gênero, em ambiente informatizado, visando inserir nesse conceito de gênero digital, o estudo, em especial, de narrativa, amparada por uma teoria lingüística que seja discutida dentro do ambiente informatizado

Conforme a caracterização de texto e gênero textual de Bronckart (1999), pretende-se defender a idéia de que o jogo digital pode ser definido como um gênero digital. Marcuschi (2004) não inseriria os jogos (sejam eles educacionais ou não) como gêneros (digitais), pois, para o autor, eles são suportes para ações complexas envolvendo vários gêneros na sua configuração. Dessa maneira pretende-se fazer um diálogo com o autor trazendo a idéia de jogo digital como um “hipergênero”.

A expressão “gêneros digitais” parece ainda estar presa à noção tradicional de texto (linear, impresso ou falado), já a expressão “hipergênero”, no caso do jogo digital, está mais ligada a não-linearidade, a multimodalidade, seqüencialidade e a interatividade.

Na cultura grega oral e escrita, os gêneros eram definidos pela forma de uso da voz. O uso da primeira voz definia o contexto da poesia lírica; o uso da segunda voz definia o campo da poesia épica; o uso da terceira voz definia a poesia dramática.

Na cultura letrada centrada na leitura, surgiram outras necessidades: a voz não é um único meio de transmissão de mensagens. A escrita impressa abre possibilidades de usos da linguagem explorando-se o potencial prosaico do

discurso. Mostra como a língua pode ser lida e, conseqüentemente, como ela pode ser falada. A literatura e o jornalismo impresso são os campos onde essas possibilidades foram e continuam sendo exercitadas.

A cultura audiovisual abriu um campo de possibilidades comunicativas fora da palavra, como as linguagens mediadas por outros meios sensoriais (sonoros, visuais e, particularmente, de reprodução do movimento no espaço). Na cultura das mídias eletrônico-digitais, há interrelação de todas as linguagens através de uma única mediação: a linguagem digital. Nela há a possibilidade de que som, imagem, movimento em diferentes espaços sejam traduzidos pelo sistema numérico.

Com base na leitura de Bronckart (1999), define-se gêneros textuais como sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas.

Para Bronckart (1999:137) na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento. Permanecem nas formações sociais em função de seus objetivos, interesses e questões específicas. Dessas formações decorrem diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de textos) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

O autor afirma que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. Para ele, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero.

Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD), texto é a "unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário" (Bronckart, 1999, p.71). Todo texto se inscreve necessariamente em um gênero e, nesse sentido, pode-se afirmar, com Machado (2004, p.24), que os gêneros são *formas comunicativas* mais ou menos estáveis. Assim, ainda conforme a autora, os gêneros são de uma só vez, reguladores e produtos das atividades sociais de

linguagem. Ou seja, uma vez que são pré-construtos existentes antes das ações de linguagem, os gêneros regulam nossa atividade de linguagem, "se não existissem os gêneros do discurso se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (Bakhtin, 2000, p.302). Ao mesmo tempo, os gêneros de texto são um construto sócio-histórico, isto é, um produto socialmente criado - e constantemente reformulado. Machado (2004) vê, portanto, o gênero como ferramenta para operarmos lições de linguagem, que, por sua vez reformulam o gênero escolhido. Isso significa que cada produção pode contribuir para pequenas alterações do gênero em uso (cf. p.25), o que demonstra o caráter sócio-histórico e dinâmico dos gêneros.

Os gêneros textuais, segundo Bronckart (1999, p.72), podem nascer em função de novas motivações sociais, do surgimento de novas circunstâncias de comunicação ou da criação de novos suportes de comunicação. Com a difusão cada vez mais ampla da cibercultura na sociedade, não só ocorrem variações nos gêneros existentes, como ainda há surgimento de novos gêneros textuais. O ciberespaço se mostra como um grande e híbrido suporte de comunicação, que traz consigo novas necessidades para a sociedade e novas circunstancia de comunicação, que, apesar, de fundamentalmente, ente escritas, devem ser ágeis e dinâmicas. O ciberespaço, ainda, em poucos anos transformou fortemente a nossa relação com a comunicação escrita.

Em um jogo digital como o *Erínia*, utilizado nesta pesquisa, constam vários gêneros, desde fichas de atributos dos personagens até Chat de conversação (ver anexo, figuras 1, 2 e 3). Isso pode afirmar o que Marcuschi (2004) , defende que o jogo é um suporte que envolve vários gêneros textuais em sua configuração. Ao contrário, contudo, toma-se a idéia de suporte de comunicação em apenas dois sentidos. O primeiro, suporte é o meio físico por meio do qual se concretiza o texto, assim como o papel, o computador. E o segundo, o suporte é visto como um produto social em que circulam variados gêneros de texto como o jornalístico em que há artigos d opinião, propagandas, reportagens, notícias.

Comparando o jornal, por exemplo, com o jogo digital, no entanto, pode-se perceber uma diferença crucial. Enquanto que suportes como o jornal não apresentam coerência necessária entre os diversos textos que os compõem, no jogo

digital é fundamental que haja essa coerência. Não existe, no ambiente do jogo, nenhum gênero que não esteja coerentemente integrado à sua proposta geral. Dessa maneira, nota-se uma convergência necessária entre os gêneros existentes dentro de um jogo digital. Apesar do número variado de gêneros que o jogo comporta, há uma certa unidade entre eles para a qual todos os textos (ou gêneros) convergem, isto é, todos os textos ali existentes servem para a única finalidade de *jogar*. Essa convergência é, além de desnecessária, inexistente num suporte como o jornal.

Além disso, o computador como suporte físico do texto digital se caracteriza/constitui pelo uso de ondas. Isso implica inelutavelmente uma mudança em fundamentos razoavelmente estabilizados da noção de *texto*. De um lado, diferentemente do suporte papel, o suporte computador permite o movimento, a sobreposição de diferentes textos, o (des)aparecimento de textos através dos *links* ou das janelas, etc. De outro, diferente do suporte som, o computador oferece a possibilidade do uso simultâneo de uma multissemiose, isto é, o uso de imagem, escrita verbal e som. Essas características são constituintes desse "novo" meio e dos textos que nele circulam e, ao mesmo tempo, constituídos de "novas" propriedades dos gêneros de texto emergentes no ambiente digital.

Marcuschi (2004) propõe alguns parâmetros para a caracterização dos gêneros emergentes no contexto digital. Pode-se, assim, caracterizar o hipergênero jogo digital a partir desses parâmetros. A relação temporal estabelecida entre os jogadores se dá de maneira sincrônica, em tempo real. Neste estudo, as narrativas possuem em torno de quatro horas. O material verbal principal (um Chat) se organiza em turnos encadeados que apresentam extensão indefinida, contudo, essencialmente curta. Os participantes constituem um grupo fechado dentro do qual se estabelecem diversas relações. Os jogadores são colegas, possuem afinidades entre si.

Nesta pesquisa, o jogo digital possui uma função lúdica, de um lado, e uma educacional, de outro. Essas duas funções não se sobrepõem, elas se auto-regulam: à medida que o estudante joga, se diverte, porque se envolve emocionalmente com o jogo e vê a necessidade de ampliar/adquirir suas capacidades de jogador; enquanto aprende, joga, enquanto joga, gosta de aprender. Tudo isso acontece no ambiente digital que é formado por imagens, sons, textos

verbais (ver anexo, figura 4). Os diálogos entre personagens ficam disponíveis na tela para consultas dos jogadores.

Um segundo motivo para Marcuschi excluir o jogo digital de sua análise dos gêneros emergentes no contexto digital, como já foi dito, é o fato de se tratar nesses jogos de seres irreais. Contudo, acreditamos que este não constitui um critério que descaracterize um texto como pertencente a um gênero. Quando um publicitário se mobiliza para produzir uma propaganda, ele não precisa – e muitas vezes não deve! – ser "real" ou "verdadeiro" e isso não faz com que o texto por ele produzido não pertença a um gênero. Como podemos dizer que são "reais" os personagens que interagem no gênero *peça de teatro*? Ou ainda, até que ponto é real a identidade criada por um usuário de *chat aberto*? Enfim, os limites entre a "realidade" e a "irrealidade" – sobretudo quando se fala de identidade – é emasiadamente nebuloso para os utilizarmos como critério.

Não bastasse isso, vemos ainda na constituição do jogador de RPG em rede uma complexidade instigante que, por si mesmo, pode ampliar as *capacidades de ação* (Schnewly e Dolz, 2004) de seus usuários. Abaixo se expõe uma tentativa de compreensão geral dessa complexidade.

Na abordagem do ISD, o agente de linguagem é constituído por uma face física (emissor é aquele que produz o texto) e também por uma face sócio-subjetiva (o estatuto de enunciador traduz-se pela posição social assumida pelo *emissor*). Todo organismo ativo apresenta essas duas faces. O jogo de RPG em rede, esse é apenas um extrato da constituição do jogador, que chamaremos de usuário ou estudante, pois no caso da nossa pesquisa, o usuário do jogo está em ambiente educacional. O outro extrato da constituição do jogador é o do personagem. O personagem de RPG pode ser analisado, igualmente, em suas duas faces, física e sócio-subjetiva. A face física do personagem é criada a partir principalmente da **Combinação** de duas escolhas efetuadas no início do jogo: a raça e a classe do personagem.

Nesse tipo de jogo, antes de tudo, deve-se escolher a raça do personagem. No caso do jogo escolhido "Erínia" o personagem pode ser um chefe de guarda, taverneiro, mercadores, jagunços, magos, cangaceiros, enfim, seres imaginários com mais ou menos *força*, com mais ou menos *inteligência*, com mais ou menos *carisma*, etc. Cada raça pode desenvolver diversos tipos de seres, que

vão possuir habilidades e perícias específicas. Esses tipos são chamados de classe. Então, após a escolha da raça, é necessário combiná-la a uma classe. No jogo em questão, há druidas, bardos, guerreiros, bárbaros, feiticeiros, magos, etc. Esses personagens circulam em uma espécie de sociedade imaginária, que lhes coloca em situações sociais, erigindo-os como *enunciadores* que ocupam posições sociais específicas, como mercadores, compradores, sacerdotes (ver anexo, figura 5).

Ao primeiro extrato da constituição do jogador, denominamos ordinário, pois o estudante pertence ao *mundo ordinário* (Bronckart, 1999). Ao segundo extrato, chamamos de virtual-Atual, já que traduz uma realidade não apenas em potência, mas também em ato, ou seja, ultrapassando a possibilidade, ela se atualiza efetivamente no jogo. O complexo entrelaçamento desses dois extratos está sendo designado por nós de jogador.

Há ainda um complexo de interações que movimentam a imaginação do usuário do jogo de RPG em rede. Antes de tudo, existe a própria relação do usuário com a máquina. O nível de habilidade do usuário em lidar com a máquina é uma capacidade extremamente importante em cujo desenvolvimento o jogo auxilia. A essa forma de interação entre homem e máquina chamamos de interatividade. O usuário deve ainda interagir com seu próprio personagem e com a história em que este está inserido. O jogador de RPG precisa "viver" a história que está jogando. Chamaremos essa interação entre o estudante e seu personagem/história de introprojeção, uma vez que o usuário deve *se projetar para dentro do jogo, para dentro do personagem. O usuário deve vivenciar, por um lado, as limitações* de seu personagem; por outro, seus privilégios. A introprojeção proporcionada pelo jogo digital pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de linguagem ligadas à instituição de diferentes enunciadores.

O jogo digital possibilita também dois níveis de relações interpessoais. De um lado, ocorre a interação entre os diferentes jogadores. De outro, ocorre a interação entre os usuários (estudantes), já que, por mais imerso no universo lúdico que o estudante possa estar, ele jamais perde de vista sua "verdadeira" identidade. Chamaremos a essa interação entre jogadores de interação de 1ª nível e a interação entre estudantes de interação de 2º nível. A interação entre estudantes é de 2º nível porque é intermediada pela relação entre os jogadores.

Conforme Bronckart (1999), a relação entre o *mundo ordinário* e o mundo virtual criado pela atividade de linguagem coloca em funcionamento dois conjuntos de operações psicológicas de caráter binário. A combinação dessas operações mentais constituem quatro arquétipos psicológicos ou *mundos discursivos*, vertente processual dos *tipos de discurso*. Essa vertente processual é concretizada pela materialidade de uma língua natural através dos *tipos lingüísticos*. *O primeiro conjunto de operações se refere à implicação/autonomia das instâncias de agentividade no mundo discursivo criado. O segundo conjunto de operações constituidoras dos mundos discursivos diz respeito à relação entre as coordenadas gerais de espaço-tempo do mundo ordinário em que ocorre a ação de linguagem e as coordenadas gerais do mundo discursivo criado para essa ação.*

Quando o agente de linguagem provoca uma ruptura entre essas duas instâncias, passa a narrar um mundo (discursivo) *disjunto* ao mundo (ordinário) de onde emerge a ação de linguagem.

Já quando não há essa ruptura, o agente de linguagem está a expor o mundo (discursivo) conjunto às coordenadas de espaço-tempo do mundo ordinário.

No jogo de RPG em rede se constitui de um plano verbal (através de fichas de atributos dos personagens, catálogos de equipamentos, chat de conversação), e um plano não-verbal constituído por sons do ambiente, trilha sonora e imagens (tanto estáticas, quanto em movimento) . O plano verbal não se sobrepõe ao não-verbal, nem ao contrário (ver anexo, figuras 6 e 7). As marcas das unidades dêiticas nos chats comprovam a importância do não-verbal, na medida que aquelas remetem a este. A unidade de produção verbal que é o texto pode, em certos gêneros, emaranhar-se de tal forma a elementos não-verbais – mas que também veiculam mensagens organizadas (embora não lingüisticamente) que tendem a produzir um efeito de coerência - que fica impossível separá-los. O emaranhado não permite que se afirme a eminência de um plano sobre o outro. Essa visão de texto não parece entrar em choque com a noção de texto do ISD.

O plano não-verbal do RPG em rede opera uma disjunção com os parâmetros espaço-temporais do mundo ordinário em que se encontra o usuário do jogo. A ruptura entre os mundos ordinário e discursivo é marcada não só pelo som, mas também pela imagem. Os ruídos que o usuário ouve não pertencem ao seu mundo ordinário, senão ao de seu personagem. Os gráficos do jogo remetem a um

mundo virtual de coordenadas de espaço e de tempo igualmente disjuntas do mundo ordinário de onde o usuário joga.

Nesse sentido, o RPG em rede pertence à ordem do narrar, já que seu conteúdo temático é apresentado por meio da disjunção entre as coordenadas gerais do mundo ordinário e as do mundo discursivo. O plano verbal do RPG em rede, no entanto, organiza seu conteúdo temático de maneira conjunta entre as coordenadas de espaço-tempo do mundo ordinário e as do mundo discursivo criado. O usuário do jogo, sensibilizado pela imagem e pelo som digitais, se projeta para dentro da história do RPG – introprojeção – e conversa no *chat* do jogo como se fosse o próprio personagem. As marcas dêiticas mostram a conjunção entre as coordenadas de espaço-tempo do mundo ordinário representado no jogo e as coordenadas do mundo discursivo criado. Não se deve confundir, todavia, o mundo ordinário do usuário com o mundo ordinário do personagem. O primeiro diz respeito ao espaço-tempo do usuário do jogo, enquanto o segundo se refere ao espaço-tempo dramático do personagem. A falta de marcas de ruptura entre o espaço-tempo do mundo discursivo criado no *chat* e o mundo ordinário testemunha a conjunção dessas coordenadas.

Entretanto, as marcas dêiticas referem aos parâmetros não do mundo ordinário do usuário do jogo, mas sim, os do mundo ordinário em que o personagem está inserido. Esse fato ilustra o "*movimento introjetivo*" do usuário para dentro de seu personagem. Dessa maneira, no plano verbal, o mundo discursivo criado pertence à ordem do expor, por se tratar de uma operação de conjunção.

Assim o caráter binário do primeiro conjunto de operações (conjunção/disjunção) se exemplifica no RPG em rede, uma vez que não é efetiva nem uma simples disjunção, nem uma conjunção 'pura'. Em vez disso, o mundo discursivo misto (verbal e não-verbal) do RPG em rede opera, ao mesmo tempo, uma conjunção-disjunção, em relação as coordenadas gerais do mundo ordinário. Essa operação simultânea complexa de conjunção-disjunção não pertence propriamente nem à ordem do narrar, nem à ordem do expor, mas sim, a uma terceira ordem: a do jogar.

Os gêneros que circulam em ambiente digital receberam aqui o nome de hipergêneros, não por simples mudança terminológica, mas sim, porque possuem características profundamente diversas das dos gêneros "comuns", tais como a

possibilidades de movimento, de sobreposição de variados gêneros textuais que convergem para o jogar, de esses gêneros (des)aparecerem apenas no momento em que convier, através do clicar do mouse e, até mesmo, a rigidez de um programa de computador. O que difere um gênero de um hipergênero são as possibilidades tecnológicas da hipermídia, das quais o homem se apropria ativamente.

### III – O JOGO EM SEU CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Conforme Marcuschi (2004:20) os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um meio (meio físico de comunicação), um uso e a linguagem. Com base nessas características é possível enquadrar o jogo como gênero digital, pensando em seu contexto de produção.

O contexto de produção<sup>3</sup> no jogo de RPG em rede é particularmente complexo. Por um lado, há o ambiente físico, por outro há uma reorientação sócio-subjetivo no contexto digital.

O contexto físico real de produção se constitui, pelo lugar físico de produção, pelo momento em que a ação de linguagem é gerada, e pelo par emissor-receptor. O lugar físico de produção, nas condições sugeridas neste estudo, é a sala de informática de uma escola, neste caso a Escola Santa Mônica, de Pelotas. Em decorrência disso, o momento de produção é o período de aula dessa escola. Conforme Bronckart (1999), a ação de linguagem escrita se diferencia da oral, sobretudo, na medida em que esta permite ao receptor responder diretamente ao emissor, ao passo que aquela não permite ao receptor essa resposta imediata em função das diferentes coordenadas no espaço-tempo. Charaudeau (1995) chama esses meios materiais de monológico (escrito) e dialógico (oral). Na situação dialógica, apenas o receptor alcança o estatuto de co-produtor do texto produzido. Entretanto, no jogo de RPG em rede, as ações de linguagem são escritas, estando, porém, emissor e receptor no mesmo espaço-tempo de produção. Dessa forma, o receptor tem o direito de responder diretamente ao emissor, assumindo, assim, o estatuto de co-produtor. Eis porque não há razão de nomear esses sujeitos de

---

<sup>3</sup> As referências foram retiradas da pesquisa “Competências transdisciplinares na educação lingüística em contexto informatizado”, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dinorá Fraga.

emissor-receptor, mas sim, de nomeá-los co-produtores. Esses co-produtores são estudantes do Ensino Fundamental e Médio, cada um com sua identidade.

O contexto sócio-subjetivo real de produção decompõe-se em alguns parâmetros principais, que são o lugar social em que ocorre a ação de linguagem, o objetivo dessa ação, e, ainda, as posições sociais dos co-produtores (enunciador e destinatário). O lugar social presumido em nosso trabalho é o quadro de atividades escolares e o objetivo das interações estabelecidas traduz-se, *grosso modo*, em vencer o jogo. A posição social real do “emissor” (co-produtor 1), isto é, o papel social desse sujeito nessa situação (que lhe confere o estatuto de enunciador) é a de estudante, de colega de aula em relação ao outro jogador ou de aluno em relação ao professor, ou de professor, na relação deste com um aluno. Observa-se aqui que, no atual sistema de ensino, a interlocução entre colegas raramente obtém lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem. Kerbrat-Orecchioni (1996), ao tratar da relação interpessoal em situação de conversação, mostra que essa se dá horizontal e verticalmente. A relação horizontal diz respeito ao distanciamento afetivo que os participantes da ação de linguagem mantêm entre si. A relação vertical se refere à relação hierárquica, socialmente estabelecida. Dessa forma, no que concerne à relação vertical, os jogadores situam-se no mesmo nível. Quanto à relação horizontal, no entanto, varia conforme o grau de intimidade entre os colegas.

Além do objetivo geral de vencer o jogo, através das soluções de problemas, o jogador, em seu estatuto de enunciador, possui, a cada interação, objetivos específicos a serem alcançados por meio da negociação com o outro jogador e com o mestre de jogo. Nesse sentido, o jogo de RPG exige do jogador uma auto-regulação constante para a conquista do objetivo final – vencer.

O contexto real de produção da ação de linguagem proporcionado pelo jogo de RPG em rede no ambiente escolar é, dessa maneira, o ambiente que envolve o estudante como ser psicossocial que é. Resta, agora, expor alguns dados a respeito do contexto ficcional de produção da ação de linguagem.

O contexto ficcional de produção é infinitamente variado. Essa face do contexto de produção depende, primeiramente, do jogo escolhido. Neste trabalho, foi escolhido o jogo *Erinia*.

O contexto físico ficcional de produção da ação de linguagem é constituído pelos mesmos elementos que formam o contexto físico *real*. O lugar físico, ou mais apropriadamente o ambiente do Erínia é um mundo fantástico. O momento de produção se desenvolve junto com o tempo em que se desenrola o jogo. Nesse jogo, os personagens podem interagir no sentido de solucionar as situações-problema geradas no decorrer da aventura. Nesse sentido, os co-produtores são, a cada situação do jogo, diferenciados. Cada jogador deve assumir para si as características de seu personagem e, dessa maneira, os personagens são os co-produtores da ação de linguagem. A palavra “personagem”, aqui, designa a face ficcional construída para si de cada um dos jogadores.

O contexto sócio-subjetivo ficcional de produção é, igualmente, estruturado conforme o contexto sócio-subjetivo real. Os lugares sociais oferecidos no jogo em questão são variados, pois há diversos ambientes (ver anexo, figura 8). Os objetivos assumidos pela face personagem do jogador já foram assumidos por sua face real de jogador. Nesse sentido, como já dito, os objetivos são estabelecidos e perseguidos conforme a aventura se desenrola. Os estatutos de enunciador e de destinatário no contexto sócio-subjetivo ficcional de produção se relacionam, de início, com a raça dos personagens que estão em interação e com suas habilidades.

Assim, pode-se descrever um ato de linguagem no jogo em questão sem fazer menção aos recursos verbais mobilizados pelo jogador: no dia 10 agosto de 2005 (momento real de produção), na sala de informática da Escola Santa Mônica (lugar físico real), no quadro de suas atividades escolares (lugar social real), o aluno X (emissor real), assumindo, por um lado, sua face de estudante (emissor real), por outro, sua face de personagem (emissor ficcional) e que se coloca numa posição dentro do jogo (enunciador ficcional), dirige-se ao estudante Y (receptor real), seu colega (destinatário real) que no jogo é um camponês (receptor ficcional), erigido em seu estatuto de vendedor (destinatário ficcional), numa atividade comercial (lugar social ficcional), para comprar vestimentas (objetivo real e ficcional).

Em uma perspectiva transdisciplinar, portanto, a escola pode fazer uso do jogo de RPG em rede para mobilizar diversas competências do aluno. O jogo produz um ambiente, de um lado, eficiente no desenvolver de novas competências, de outro, menos "pesado" que a aula tradicional. Isto é, não só o jogo desenvolve competências discursivas na medida em que o jogador se erige como diferentes

enunciadores a cada momento do jogo, como ainda faz isso envolvido pelo prazer, o que contribui para o aumento da qualidade de vida do alunos, estimulando sua criatividade constantemente. O jogo de RPG em rede exige do jogador uma adequação a uma situação de ação de linguagem complexa, por um lado, real, por outro, ficcional. Dessa maneira, o jogador de RPG desenvolve sua criatividade.

## IV – O JOGO E A SEQÜÊNCIA NARRATIVA

Este capítulo tem por objetivo conhecer o estudo realizado pelos autores Adam (1997) e Bronckart (1999), sobre a estrutura da narrativa, com suas características comuns de situação inicial e situação final, entre as quais existe uma transformação, chegando ao modelo mais complexo, chamado de esquema narrativo canônico. A análise dos autores é fundamentada em exames de seqüências empiricamente observáveis nos textos.

O texto narrativo é a representação de ações do ser humano cuja criatividade é que vai comandar essas ações. A narração, além de ser uma das mais importantes possibilidades da linguagem, é também umas das práticas mais comuns de nossa vida. Através de nossa memória, podemos fazer associações do mundo com nossa existência e ainda utilizar a imaginação para organizar a seqüência do tema desejado. Neste caso, todo e qualquer tipo de narrativa constitui-se em uma forma de reescrever fatos do mundo real ou do mundo imaginário.

Conforme Adam (1997), todas as narrativas têm como características a presença da situação inicial e da situação final, gerando uma transformação de menor ou maior porte. Ainda afirma que, nem sempre a transformação é assimilável pela narrativa. Uma receita ou folhetos de instruções, apesar de representarem uma transformação entre seus estados, não se caracteriza como uma narrativa, por faltar o elemento chamado intriga, é com ela que o texto narrativo ganha vida.

Pesquisadores de todos os tempos dedicaram-se ao estudo da estrutura da narrativa. Por mais que esse tempo passe, e a atualidade é do ambiente informatizado, temos como suporte para nos auxiliar na busca de maiores informações, o mestre no assunto, Aristóteles que segue uma rigorosa ordem de começo, meio e fim, que é citada por Adam (1997).

Segundo Adam (1997), em sua obra “A Análise da Narrativa”, a seqüência das ações de uma narrativa, nem sempre, constitui um nó, cujo significado é determinante em toda a intriga. Existem ações que são sucessivas e que não representam qualquer ruptura na narração. Por exemplo, se alguém recortar papéis, fizer uma pandorga e soltá-la ao vento, são ações encadeadas, sem maiores complicações, percebe-se a ausência da intriga. Agora se um grupo de jovens sair à noite para fazer festa, beber e se divertir, e ao retornar para casa, sofrer um acidente, ocasionando à morte de um deles, apesar de levarem-no para o hospital, não resistir e morrer, houve um acontecimento inesperado, do qual motivou uma preocupação em restabelecer o equilíbrio inicial. O retorno desses jovens para casa é a volta do equilíbrio inicial. Nesse caso, a estrutura da narrativa fica bem definida em cinco partes. São elas segundo Adam (1997):

- 1- Situação inicial - três amigos saem à noite para se divertirem.
- 2- Nó – acidente
- 3- Ação – levam o ferido para o hospital.
- 4- Desenlace – o jovem morre a caminho do hospital.
- 5- Situação final – os três amigos voltam para casa, mas um está morto.

Numa narrativa do porte dessas duas mencionadas é possível identificar os elementos que correspondem a cada situação. Não quer dizer que em toda a narrativa isso seja possível. Muitas vezes, numa narrativa mais complexa é necessário fazer agrupamentos para uma identificação mais segura.

Para Bronckart (1999), o autor do texto tem total conhecimento do tema desenvolvido, cuja seqüência está guardada em sua memória de forma lógica ou hierárquica, às quais são chamadas macroestruturas. Embora, essa organização seqüencial exista, ela é reorganizada de acordo com as exigências das estruturas sintáticas básicas de nossa língua.

*As seqüências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências (BRONCKART, 1999, p.218).*

Segundo o mesmo autor, essas seqüências podem ser divididas em cinco tipos básicos que são as seqüências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Agora, essas seqüências podem ser utilizadas nos textos das formas mais variadas. É comum encontrar nos textos uma mescla dessas seqüências.

Ainda, para se contar uma história é necessário recorrer a personagens que de forma sucessiva relatam os acontecimentos, porém só é reconhecida como uma seqüência narrativa se houver o processo da intriga. Portanto, a intriga desorganiza uma seqüência lógica, fato necessário que mais adiante será organizado novamente, formando uma ação completa, com início, meio e fim.

“Um todo acional dinâmico: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma tensão, que desencadeia uma ou várias transformações, no fim das quais um estado de equilíbrio é obtido.”(BRONCKART, 1999, p.220).

Apesar de haver esse protótipo-padrão de início, meio e fim, do qual é possível uma compreensão clara, outro se impôs de forma mais completa, segundo Bronckart (1999), a ser preferencialmente utilizada neste trabalho:

- a fase de situação inicial – é a fase de apresentação dos elementos da narrativa, que também é uma situação de equilíbrio;
- a fase de complicação - é a fase que se inicia a perturbação;
- a fase de ações - nesta fase junta-se os acontecimentos oriundos da perturbação;
- a fase de resolução - é a fase em que os acontecimentos encaminham-se para a solução;
- a fase de situação final – é a volta do equilíbrio.

Dependendo da posição do narrador, é possível acrescentar na história narrada, mais duas fases:

- a fase de avaliação – pelo nome pode-se perceber que há liberdade para um comentário sobre os acontecimentos narrados;
- a fase da moral – é a fase em que se explica o significado geral da história.

Apesar de haver esse modelo de seqüências narrativas que segue uma ordem de sucessão nos acontecimentos, não quer dizer que todas as histórias vão se organizar dessa forma. Às vezes, uma ou mais fases não acontecem, recaindo diretamente numa fase que foge ao padrão demonstrado pelo autor.

Segundo Adam (1997), essa flexibilidade nas seqüências narrativas pode desenvolver paralelamente pelo menos duas histórias que podem se unir ou não num certo ponto. Esse tipo de seqüência narrativa é comum no cinema contemporâneo. São histórias que em determinado momento criam independência. Cada uma delas organiza sua estrutura. Há uma quebra da linearidade, pois no mínimo a primeira fase é comum para as histórias. Depois cada uma segue sua trajetória de acontecimentos, podendo juntar-se novamente numa determinada fase da seqüência narrativa.

“A narrativa pode ser ou encaixante ou encaixada.” (ADAM, 1997, p. 88).

Uma narrativa pode ser inserida numa outra narrativa, sem que a primeira acabe. A primeira estaciona para dar lugar a segunda que pode organizar-se em todas as fases da seqüência narrativa, podendo encontrar-se numa determinada fase para encontrar o equilíbrio inicial.

Segundo o mesmo autor, pode acontecer o encadeamento de ações por adição. São fases que se completam, iniciando-se outra seqüência de ações. Uma seqüência sucede imediatamente a outra, gerando uma nova seqüência narrativa. Uma se completa e a outra inicia.

A seqüência dialogal, segundo Bronckart (1999), concretiza-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados.

Através do diálogo acontecem seções de fala de forma estruturada, resultando na comunicação entre os falantes. A linguagem é a representação do pensamento por meio de sinais que permitem a comunicação. Para o autor, só podemos falar em diálogo, quando os envolvidos estão realmente comprometidos numa conversação que faça sentido para os participantes. Portanto, na seqüência dialogal é necessário haver a comunicação, ou seja, o entendimento entre os que falam.

Segundo Bronckart (1999), na seqüência dialogal, pode-se verificar três fases, organizadas em três níveis encaixados:

- uma fase de abertura, em que o primeiro contato é estabelecido, de acordo com os ritos e usos da sociedade em que está inserido;
- uma fase transacional, em que o conteúdo temático entra em ação, através da interação verbal;
- uma fase de encerramento, em que põe fim ao ato de comunicação.

Este é um modelo simplificado de seqüência dialogal, mas o mesmo pode ser decomposto em unidades dialogais ou trocas em cada fase. Os turnos de fala podem assumir uma estrutura mais complexa. Cada intervenção realizada pode ser decomposta em atos discursivos que podem realizar-se através de pedido, afirmação, injunção e outros.

Segundo Bronckart (1999), o que foi demonstrado aqui até o momento são experiências observadas em textos, que podem contribuir como modelo para o agente-produtor de um texto. Porém, esses modelos podem sofrer alterações a qualquer momento. Se anteriormente, foi dito que existe uma linearidade guardada num cantinho da memória, chamada macroestrutura e que ela pode ser reorganizada de acordo com os padrões necessários da língua, portanto, esse protótipo de representações pode ser alterado de acordo com o efeito que o produtor do texto deseja atingir em seu destinatário. Fica evidente que, cabe ao autor do texto o poder de decisão na busca de seus objetivos.

Tanto para Adam (1997) como Bronckart (1999), apontam protótipos de seqüência narrativa e seqüência dialogal que podem ser alterados de acordo com o interesse do autor. Este tem autonomia para determinar a seqüência ou o momento de inseri-la na estrutura de um texto. Ora está presente a seqüência narrativa, ora a seqüência dialogal.

Percebe-se que cada seqüência tem um papel a cumprir, ou seja, elas desempenham funções de acordo com a exigência do texto.

O RPG se desenvolve por meio de uma aventura imaginária que é colocado por um mestre (situação inicial) que também delimita o cenário e onde cada participante faz o papel de um personagem, o mestre interpretando as

personagens que contracenam com os jogadores. Com a história apresentada para que os personagens façam dela o que quiserem, as dificuldades entre as personagens, devido a incompatibilidade, antagonismo (complicações) começam a surgir. As personagens se utilizam de suas estratégias (ações) para o desenvolvimento do jogo.

O narrador, o jogador mestre, conduz um desenvolvimento dando oportunidades às personagens de lidarem com o conflito central (resolução) com isso os jogadores interagem, novas informações são estabelecidas.

Isso pode ser dito conforme a aventura que dá início ao jogo “Erínia”. As opções de jogo em Erínia iniciam com a escolha de um personagem, a missão é fazer cumprir a profecia e libertar de uma vez por todas o povo de Hur, tornando Tuorhence realmente um lugar seguro e livre das bestas que tanto nos oprimem.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

A pesquisa tem caráter empírico, de cunho qualitativo. A metodologia assumida desta dissertação pertence à linha de pesquisa “Linguagem, Tecnologias e Educação”, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dinorá Fraga. Utilizou-se textos produzidos em situação de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, como língua materna, em contexto digital. Tendo, então, textos como elemento nuclear de estudo é necessário afirmar que foi determinado como procedimento metodológico geral que a análise seja inscrita dentro das condições sociopsicológicas de produção. Isso significa partir do entendimento de que foram consideradas as situações de comunicação em que os textos são produzidos, expressas em questões como: quem está produzindo o quê, para quem, onde e em que situação particular de comunicação? Foi considerado o gênero digital: jogo. Por se tratar de um gênero emergente, devido ao tipo de contexto, apresenta-se que seu caráter metodológico geral é o de incompletude. Esse caráter deve ser, aliás, uma característica de qualquer procedimento teórico e metodológico, dentro dos cuidados epistemológicos que a pesquisa das ciências sociais e humanas devem apresentar. Este aspecto é chamado por Bronckart (1999,p.77) de “diagnóstico de não acabamento”.

### **Dados empíricos e sua coleta**

Para a coleta dos dados empíricos, visando à construção do corpus da pesquisa foi desenvolvidos os seguintes procedimentos:

Reuniões semanais com a professora-pesquisadora e com os alunos, visando às providências para a organização do ambiente de trabalho. Um computador para cada aluno-jogador, em um número total de dez alunos. O grupo de alunos pertencem a série finais do Ensino Fundamental, 7ª e 8ª séries e do Ensino Médio.

Os encontros semanais foram realizados na Escola Santa Mônica, de Pelotas, rede particular de ensino, as sextas-feiras, com duração de quatro horas, totalizando 16 horas de jogo. O grupo de alunos jogava on-line e a produção dos textos era individual, já que cada aluno ficava em um computador. Os jogos foram fotografados e gravados, ficando dessa maneira disponíveis ao grupo.

### **Procedimento de análise**

Foi adotado o critério de considerar o tipo do discurso, a saber o discurso narrativo para o jogo digital. Nesse texto, além da análise das características particulares encontradas, por se tratar de um contexto novo de produção, buscou-se, nesse contexto, a presença, do tipo de discurso, de características de transposição de um tipo para o outro, o que, para a pesquisa, segundo o marco teórico, caracterizará a não linearidade na produção digital. Tal linearidade, foi compreendida muito mais como uma tendência do que como uma característica, devido ao fato de se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, sem preocupação com a generalização, por opção epistemológica e teórica, pelas razões apontadas na observação sobre a natureza da pesquisa em ciências sociais e humanas

Para cada texto digital, houve a escolha de alguns textos, provavelmente aqueles que mais se aproximem e aqueles que mais se afastem de seu protótipo (discurso narrativo e dialogal para o gênero jogo). Uma vez que os protótipos conhecidos pela literatura, pertencem a contextos não digitais, o maior grau de afastamento poderá estar indicando, ao invés de deformações de construção, uma forte caracterização do referido gênero dentro do contexto em estudo. Nos textos individuais, buscou-se analisar a ocorrência ou não de diferentes

tipos de discurso produzidos dentro dos gêneros digitais que foi oferecido (jogo digital) o que caracterizaria ou não, a não linearidade como tendência de estruturação textual dos gêneros digitais quando utilizados em situação de ensino aprendizagem.

Com base na aventura analisada, em Erínia, procurou-se verificar como se estruturam as seqüências narrativas dentro do jogo e com base na análise feitas dessas narrativas, erigir o jogo digital, Erínia, como um hipergênero pelas características, já citadas, que o jogo digital apresenta.

Apresentar-se-á neste capítulo o jogo Erínia que serviu de modelo para as atividades junto aos alunos.

### ***Role Playing Game – RPG***

A sigla R.P.G. vem do inglês RolePlaying Game e significa “Jogo de Interpretação de Personagem”, ou “Jogo de faz-de-conta”. O RPG é basicamente um jogo de Teatro. Nele, os jogadores fazem o papel de Atores, representando heróis em um mundo fictício criado pelo Diretor, também chamado Narrador ou Mestre de Jogo. Todos os participantes criam personagens heróis como Guerreiros, Espiões, Mágicos, Samurais, Ninjas, Policiais, Detetives, Astronautas, Elfos, Anões e outros, e juntos montam um time que deve enfrentar os obstáculos, inimigos e monstros.

O RPG é uma ferramenta específica de atividade, com sentido e função social. É um jogo de produzir ficção manifestado virtualmente. Jogo, atividade lúdica, voluntária, com regras definidas e aceitas pelos jogadores.

O jogo denominado Role-Playing Game (RPG) ou Jogo de Representação. Em poucas palavras, o RPG é um jogo onde cada jogador constrói e interpreta um personagem. Um dos jogadores, denominado Mestre, é o responsável pela descrição do ambiente, pelo resultado das ações dos personagens-jogadores e pela interpretação dos NPCs (sigla em inglês para designar personagens não-jogadores). Os jogadores, após descrição do ambiente pelo mestre, descrevem virtualmente as ações dos seus personagens, e o Mestre, então, declara os

resultados dessas ações,. O ambiente, ou cenário para a aventura (que é como é chamada uma “partida” de RPG), tem infinitas possibilidades: desde a era Pré-Histórica quanto futurista, passando pela Idade Média, Revolução Francesa, Década de 20, Cenários de Ficção Científica, Cenários Fantásticos, Baseados em Obras Literárias ou em Filmes (Matrix, O Senhor dos Anéis, Harry Potter, Star Wars, Canudos, e muitos outros), pois o jogo prevê que em qualquer ambiente é possível se desenrolar uma aventura de RPG.

Nesse jogo, os jogadores, por intermédio do computador, interagem através da linguagem verbal e não-verbal. O jogo de RPG gera situações sempre novas, que devem ser resolvidas pelo jogador, à medida em que vão surgindo. Nesse sentido, não há simplesmente objetivos pré-estabelecidos que devem ser alcançados, mas sim, situações que vão sendo criadas, descobertas ou propostas, às quais o jogador precisa se auto-regular, isto é, tornar-se independente em seu pensar e responsável em seu agir, a cada passo que dá.

A tomada de decisão é uma das características do jogo em ambiente informatizado. O jogador explora sua competência de decidir, avaliando-as. A competência de decidir fará também com que ele se insira em um contexto histórico e vivencie a história.

### **Escolha do Jogo**

O jogo escolhido para este estudo foi RPG Erínia, criado por uma incubadora tecnológica do Paraná, a Ignis Games. A escolha se deveu, primeiramente, ao fato desse jogo ser produto nacional, o que ajudaria a desmistificar a idéia que jogos desse tipo são produzidos somente nos EUA e Japão. Em segundo lugar, porque o jogo é uma atividade desenvolvida, dentro da disciplina de Língua Português, com objetivo de produção de narrativas, que o mesmo possibilita, sendo assim, os alunos-jogadores nesta pesquisa produziram, conseqüentemente, textos na língua materna. Ao contrário de muitos outros jogos que a produção de narrativas é em língua estrangeira.

Erinia é um jogo RPG (Role Playing Game – Jogo de Representação de Papéis) para computador, de uso massivo pela Internet. O jogo permite que milhares de pessoas joguem simultaneamente, interagindo em um mundo virtual persistente que evolui e se altera constantemente, mesmo quando eles não estão conectados ao jogo.

O enredo do jogo é inspirado em elementos do folclore brasileiro, adaptando os monstros imaginários de nossa cultura, lendas e mitos ao contexto dos jogos clássicos de RPG, oferecendo uma alternativa aos estilos de RPG medievais existentes atualmente, quase todos baseados na mitologia européia. Algumas das criaturas que podem ser citadas, são o Saci, a Caipora, o Boiuna, o Corpo Seco, o Mapinguari, o Labatut, o Gogó de Sola, entre outros.

Este estilo de jogo on-line permite e estimula a formação de relacionamento social entre os jogadores, e o Erinia oferece diversos recursos para facilitar este tipo de interação. Dentro do jogo, os personagens podem comprar e vender itens entre si, formar clãs, integrar grupos para cumprir missões em equipe, competir entre si, enviar mensagens públicas ou particulares, entre outras.

Todo o enredo do jogo é armazenado em banco de dados no servidor, e pode ser atualizado ou alterado de forma dinâmica, a qualquer momento, permitindo a inclusão constante de conteúdo novo e/ou exclusivo.

Uma vez integrado no mundo virtual de Erinia, o jogador assume o papel de um personagem que tem como missão ajudar na luta pela sobrevivência da humanidade em um universo paralelo, infestado de criaturas fantásticas hostis. Com este objetivo, ele começa combatendo pequenas criaturas que habitam as redondezas das cidades e, à medida que vai evoluindo e adquirindo mais poderes, parte em busca de desafios e criaturas maiores e mais aterrorizantes. Neste processo de evolução, o personagem pode adquirir itens e equipamentos que o ajudar a se defender ou atacar com mais força e eficiência.

O jogo mistura fantasia, magia e combate em um ambiente fictício inspirado na baixa idade média, sem compromisso histórico, mas sem perder a aplicabilidade, característica muito comum nos mais famosos contos de fantasia existentes.

Como todo jogo de RPG, o Erinia não tem fim e nem um objetivo específico. Embora exista, dependendo do interesse dos jogadores, a competição direta, esta não é a meta dos personagens, nem tampouco existe um vencedor no Erinia. O objetivo principal de todo jogo de RPG é ajudar a escrever uma boa história, através dos atos representados por seu personagem.

A prática do jogo na educação ajuda a desenvolver de maneira satisfatória e envolvente o processo de aprendizagem. O ato de jogar em ambiente informatizado possibilita que o sujeito que aprende esteja em contato com uma forma de construção de sentido que depende dele, de uma construção textual que reflete o tipo de construções textuais que encontra fora do meio educativo propriamente dito.

### **História do Erinia**

No alvorecer da raça humana, os primeiros homens disputavam espaço na Terra com uma infinidade de outros animais que há muito tempo dominavam o planeta. Os seres humanos, desprovidos de físicos competitivos e de armas de defesa, estavam em grande desvantagem frente às demais raças existentes e corriam um sério risco de extinção.

Como agravante, entre as raças dominantes, fisicamente muito mais fortes e adaptadas ao ambiente, havia ainda algumas criaturas monstruosas, que não temiam os outros animais por terem poderes especiais ou serem fortes o bastante para neutralizar sua ameaça. A maioria dessas criaturas era inteligente o suficiente para compreender os humanos, sendo que algumas delas possuíam inteligência superior à deles.

Embora não tivessem interesse algum em dominar o mundo (eram muito egoístas e não tinham o hábito de se aliar a seus pares), tais criaturas sabiam que os humanos, pela sua inteligência e capacidade de agregação, o fariam. Como temessem pelo que lhes aconteceria num mundo dominado pelos humanos, usavam de toda a astúcia e poder para impedir sua evolução. Assim, faziam de tudo para deixar os humanos vulneráveis às raças dominantes: atacavam seus povoados, destruíam suas edificações, preparavam-lhes armadilhas, dispersavam seus

rebanhos e arruinavam suas plantações. Vez ou outra raptavam suas crianças para usá-las como escravas de seus caprichos e desfaziem-se delas como e quando bem entendessem.

Com esses ataques freqüentes, os grupamentos humanos definhavam dia após dia, sem condições de progresso, pois dedicavam a maior parte do seu tempo para fuga e defesa. A extinção da raça humana era apenas uma questão de tempo.

Porém, algumas das crianças raptadas conseguiam sobreviver até a idade adulta, e pelo convívio com as criaturas monstruosas acabavam por lhes conhecer os segredos e adquirir seus poderes. Assim que tinham alguma chance, escapavam para lugares ermos, onde podiam se esconder com mais facilidade. Como não tivessem aprendido o convívio social, dificilmente retornavam aos seus povoados originais, mantendo apenas contatos esporádicos. Esses indivíduos eram temidos por seus poderes e conhecidos por magos.

Com o tempo, alguns dos magos passaram a observar as vantagens da união de esforços, e procuraram outros magos para troca de aprendizado. Nesses encontros, verificaram que tinham muito em comum, principalmente o grande desejo de livrar a Terra das criaturas malfeitoras e aliviar a humanidade do seu jugo.

Após muito estudo, os magos descobriram uma maneira de banir do mundo todas as criaturas monstruosas: fariam um encantamento que as baniria através da “Porta dos Mundos”. Havia, porém, um grande preço a ser pago: o encantamento exigiria um nível de energia além de suas capacidades, e eles deveriam abrir mão de suas vidas em prol de apenas um deles, transferindo toda a sua energia vital para que o mago escolhido pudesse realizar a façanha. Cientes de não haver alternativa, escolheram Hur para conduzir o Ritual do Banimento Eterno.

Chegado o momento oportuno, evocaram, assim que o Grande Alinhamento de Fogo ocorreu, a última esperança de salvação da raça humana.

Porém, o encantamento foi mais forte do que o planejado, e além das criaturas monstruosas alguns grupamentos humanos também foram sugados através da “Porta dos Mundos” e dispersados no outro lado.

Ao perceber o que se passava, Hur honrou a confiança que lhe fora depositada e fez a sua cota de sacrifício: atravessou a “Portal dos Mundos” e fechou-a para sempre. Mesmo estando à beira da morte, o mago sabia que sem a sua orientação não haveria nenhuma chance de sobrevivência para os humanos exilados na nova dimensão.

Enquanto isso, no outro lado do portal a energia liberada pelo Ritual do Banimento Eterno alterou o equilíbrio do planeta Terra e um grande dilúvio teve início.

Após lacrar o portal, Hur realizou seu último esforço, reagrupando os humanos dispersos e dando-lhes força e determinação suficientes para progredirem.

Ciente de que contavam apenas com a inteligência para sobreviver e que estariam em maior desvantagem do que na Terra, deu-lhes algo em que acreditar. Assim, orientou-os a viverem escondidos nas grutas de uma enorme cadeia de montanhas e a evitar o confronto direto com as criaturas monstruosas até que um sinal surgisse no céu. Com isso, pensou Hur, haveria tempo suficiente para que os humanos progredissem em ambientes fechados, adaptando-se aos rigores do mundo novo.

Para que suas palavras não fossem esquecidas, o mago entalhou uma profecia nas paredes rochosas de uma gruta, que mais tarde ficou conhecida como a Grande Gruta de Hur:

*Quando o fogo reluzente atravessar o céu  
E mil equinócios tiverem se passado  
Sua luz intensa descobrirá o véu  
E a corrida do poder terá iniciado  
Então você terá a chance de um futuro  
Onde viver a céu aberto lhe será seguro  
O dito se cumpriu, e nessa nova aurora  
Revelam-se os sinais de que chegou a hora  
Terra é tudo aquilo que você precisa  
É sua garantia de sobrevivência  
Terra é sua glória, sua história e vida  
É a afirmação de sua onipotência*

*Mas o risco é grande, há de haver cuidado  
Pois seu inimigo pode estar ao lado  
E na floresta há algo a lhe espreitar  
Saberá você com quem pode contar?  
E nesse caminho árduo e obscuro  
O que seu deus terá a lhe dizer?  
Na busca incessante de um lugar seguro  
Terá você descanso ao anoitecer?  
Conquiste esse mundo desconhecido  
Dê ao seu povo a sonhada redenção*

*Tome a iniciativa! Seja destemido!  
E siga seu destino com o coração.*

Gravada a profecia, Hur desapareceu misteriosamente. O episódio do banimento também ficou conhecido como “A Grande Travessia”, e planeta do desterro foi batizado de ERINIA.

Durante séculos, essas linhas foram cantadas em verso e em prosa, de pai para filho, entre os povos habitantes das Grutas de Hur.

As criaturas monstruosas, com um mundo novo à sua mercê, espalharam-se por todo o globo. Embora não pudessem entrar nas Grutas de Hur, aquelas que optaram por viver nas suas redondezas aperfeiçoaram suas artimanhas, requerendo atenção redobrada dos povos das Grutas de Hur, que sofriam muito com seus ataques, mas se mantinham fiéis à profecia e pouco se aventuram a céu aberto. Entretanto, a fé na profecia enfraqueceu e muitos não quiseram aguardar o tão esperado sinal.

Nesse ambiente turbulento, entre os pequenos vilarejos das montanhas surgiram lideranças que viram, pela primeira vez em incontáveis gerações, uma chance de ascensão política e de obtenção de poder.

Com o passar do tempo, tais lideranças, fortaleceram-se cada vez mais ao adquirirem poder e fama com suas alianças e abandonaram as Grutas de Hur,

construindo fortificações nas planícies adjacentes, prevendo a grande chance de se tornarem senhores e líderes de um povo cansado e sofrido.

Durante um breve período, as vilas estabelecidas a céu aberto prosperaram, ignorantes das artimanhas das criaturas monstruosas que tramavam sua derrota à distância, e que após uma série de ataques fulminantes dizimaram a todos os que não estavam seguros nas Grutas de Hur.

Seguiu-se um novo período de reclusão nas montanhas até que, a exatos mil anos da “Grande Travessia”, a passagem de um grande cometa iluminou os céus durante sete dias e sete noites seguidas, concretizando a profecia de Hur e sinalizando a hora da conquista da liberdade!

A extrema proximidade do astro errante mudou o regime das marés de Erinia, e os oceanos alagaram toda a redondeza das montanhas, frustrando os planos de expansão dos povos de Hur. Num raio de muitos quilômetros apenas um ponto permaneceu acessível, o qual ficou conhecido pelo nome de Ilha de Tuorhence.

Tuorhence passou a ser o foco de convergência dos os esforços de conquista de Erinia e recebeu várias levas de colonização. À custa de muito esforço e luta contra as criaturas monstruosas, o povo de Hur prosperou na ilha, estabelecendo três cidades fortificadas (Aquilonius, Erynian e Hesperius) e uma segura rede de caminhos entre elas.

Temendo a prosperidade da colonização da ilha, as criaturas monstruosas mudaram seu ardil, e em vez do enfrentamento direto, aproveitaram-se da vaidade dos humanos para lançar a semente da discórdia entre eles, provocando o mais sangrento episódio ocorrido entre o povo de Hur: a Guerra das Três Cidades. Foram anos de confronto, onde Aquilonius, Erynian e Hesperius lutaram entre si até a aniquilação total de seus exércitos.

Finda a guerra, a colonização de Tuorhence quase voltou à estaca zero. As cidadelas ficaram em ruínas e os caminhos tornaram-se perigosos. À luz do dia, bandos de salteadores saqueiam as caravanas e assaltam os viajantes, mas o terror cresce com o cair da noite, quando as criaturas monstruosas a saem de seus esconderijos para aniquilar a quem encontram pela frente.

Mais do que nunca, Tuorhence precisa de reforços. Faz-se necessário alguém com força, coragem e ousadia para vencer o perigo que ronda seus caminhos e trazer segurança ao seu sofrido povo, restaurando a prosperidade local.

É o planeta para onde foram banidas todas as criaturas fantásticas que assolavam a humanidade terrestre desde há muito tempo. Conta-se que Hur, o mais poderoso dos magos, reuniu um grande grupo para eliminar as bestas e por fim ao sofrimento dos grupamentos humanos. O grupo de magos descobriu uma maneira de expulsar os monstros do planeta através de uma fenda dimensional, num episódio que ficou conhecido como o Ritual do Banimento Eterno. Infelizmente, muitos curiosos seguiram as criaturas e também cruzaram a Porta dos Mundos. Não tendo como trazê-los de volta, Hur atravessou o portal e fechou-o para sempre, dando início à saga dos homens na Terra dos Dois Sóis ou Terra do Desterro, como inicialmente ficou conhecida.

Posteriormente, Hur batizou-a Erynys, e seu povo a fez Erinia. Em seu dialeto natal, a palavra significava praga, maldição, ou fúria divina. E foi assim que Hur achou uma maneira irônica de se vingar de sua prisão.

Erinia é um lugar muito diferente da Terra. Em vez do sol, há duas estrelas médias amarelas, e sua ação sobre o planeta faz com que a duração do dia seja maior que a da noite, e que em algumas regiões nem mesmo chegue a escurecer.

O planeta também é diferente em tamanho. Muito menor que a lua terrestre, sua velocidade rotacional proporciona uma rotação completa em apenas 30 minutos, sendo 20 minutos de dia e 10 de noite em seu equador. Também não há inclinação no eixo dos pólos, e nessas regiões é sempre dia.

Seu relevo é acidentado, possuindo várias cadeias de montanhas, as quais são entrecortadas por planícies. Nas montanhas há lagos, de onde correm rios que permeiam as planícies e acabam por desaguar nos mares.

Foi nas grutas da maior cadeia de montanhas de Erinia que Hur abrigou a todos que encontrou vagando pelo planeta, iniciando uma civilização que ficou conhecida como os Povos de Hur, os Povos das Grutas de Hur, ou os Povos das Montanhas de Hur. Nesse lugar os humanos conseguiram ficar a salvo da fúria das bestas que os antecederam no Ritual do Banimento Eterno até que se

realizasse a Grande Profecia, quando poderiam finalmente descer das montanhas e conquistar as planícies!

Fruto de uma súbita elevação das águas de Erinia após a realização da Grande Profecia, Tuorhence é um pequeno planalto ao sul da grande cadeia das Montanhas de Hur.

Sua menor altitude lhe proporcionou condições de vida muito melhores que as encontradas nas montanhas, pois além de áreas planas e de fácil deslocamento, quase como as encontradas nas planícies, apresenta ainda muita vegetação e uma fauna rica e concentrada, uma vez que foi o refúgio natural encontrado pelos animais quando da subida das águas.

Inicialmente conhecida como a Ilha do Sul, o planalto foi batizado Tuorhence, que significa lugar seguro, por se tratar de um espaço limitado com acesso a partir da extremidade sul das montanhas e proporcionar maiores chances de sucesso aos Povos das Montanhas de Hur.

Entretanto, não só os animais buscaram refúgio na ilha com a subida das águas, mas também inúmeras bestas e seus seguidores nela se concentraram, e o ambiente não se mostrou tão seguro assim.

Desde que o primeiro representante dos Povos de Hur pôs os pés na ilha, muito se passou. Apesar da oposição das bestas, três grandes cidades foram construídas (Aquilonius, Erynian e Hesperius), e houve um grande período de prosperidade, quando viver em Tuorhence era realmente seguro. Depois, quando os corações dos homens se escureceram por influência dos Drakonis, sobreveio a Guerra das Três Cidades e quase tudo foi destruído.

Hoje os caminhos já não são mais seguros, mas os Povos das Montanhas de Hur ainda têm esperanças de que a Ilha do Sul ainda possa voltar a fazer jus à alcunha de Tuorhence!

A Cidade do Leste, foi construída nas encostas das Montanhas do Sul pelos homens do 1º exército pioneiro de Aquilonius, que abriram a duros golpes de espada a trilha que posteriormente veio a ser chamada de Estrada da Margem, cruzaram o Rio do Leste ou das Calmarias e após muito esforço e sofrimento erigiram as muralhas de defesa da cidade.

Protegida em sua retaguarda pelas Montanhas do Sul, Erynian ficou conhecida também como a “Cidade da Encosta” e prosperou muito até que a guerra das três cidades fosse deflagrada e trouxesse a discórdia entre os irmãos.

Quase destruída pela guerra, Erynian foi reconstruída pelos poucos sobreviventes que restaram, e assim como as outras duas cidades conta com a estrutura mínima necessária à sobrevivência de quem nela se abrigue do ambiente hostil dominado pelas bestas. De suas torres de sentinela pode-se ver todo o espaço existente entre as muralhas da cidade e o Rio do Leste, onde nos áureos tempos da cidade suas milícias armadas tornaram a região leste de Tuorhence segura para os viajantes.

Mesmo nos dias de hoje, quando os caminhos já não são seguros, seus grandes portões permanecem totalmente abertos durante o dia, mas ao anoitecer são fechados e dão passagem a apenas uma pessoa por vez. É preciso o máximo de cautela com os perigos que a noite de Erinia traz.

A primeira cidade de Tuorhence, também conhecida como a Cidade das Montanhas, Aquilonius foi construída sobre as Montanhas do Norte pelos magos e guerreiros que chegaram à ilha através do túnel do extremo sul das Grutas de Hur, e foi a que mais prosperou.

Delimitada inicialmente entre os Despenhadeiros do Norte e a Muralha Original, Aquilonius teve ainda duas expansões de seus domínios, inicialmente construindo novas muralhas próximas às originais, batizadas de Coroa de Fora, propiciando um aumento significativo no tamanho da cidade; e no auge de seu esplendor estabelecendo duas barreiras avançadas nas trilhas de acesso ao sul e oeste das Montanhas do Norte, batizadas respectivamente de Nó da Subida e Portão Oeste. Com tantas fortificações, Aquilonius também ficou conhecida como a Cidade das Muralhas. Tempos depois, durante a Guerra das Três Cidades suas muralhas mostraram-se muito úteis contra a força bruta do inimigo, mas frágeis ante a cobiça que as corroeu por dentro.

Atualmente, a única muralha funcional é a Coroa de Fora, que protege a cidade do ataque das bestas. A exemplo de Erynian, seus grandes portões permanecem abertos durante o dia, mas são fechados assim que a misteriosa noite de Erinia se insinua.

A Cidade do Oeste, também conhecida como a Cidade do Pântano, Hesperius foi construída pelo 2º exército pioneiro de Aquilonius após muito penar para costear o Grande Pântano do Oeste.

Situada entre as margens do Rio do Oeste ou Sinuoso e as margens das Águas Emersas que circundam a ilha de Tuorhence, Hesperius também ficou conhecida como a Cidade das Margens, e é a maior das três cidades. Entretanto, sua localização lhe permitiu apenas a construção de um portão de acesso, razão pela qual ficou sitiada por muito tempo durante a Guerra das Três Cidades.

Por estar na região mais selvagem e isolada da ilha, mesmo durante o esplendor das três cidades os caminhos que levam a Hesperius sempre foram os mais perigosos de todos, e mesmo as poderosas milícias armadas de outrora enfrentavam grande dificuldade em suas viagens de patrulhamento.

Atualmente, sem a proteção das patrulhas dos caminhos, Hesperius mantém seus portões quase fechados. A cidade acolhe todos os viajantes que por ali passam. Ninguém merece ficar desprotegido em uma região tão perigosa.

#### Personagens do Erínia

**Chefe da Guarda:** Encarregados de comandar o corpo da guarda da cidade, orientar suas patrulhas em busca de desordeiros, e desfazer o recrutamento de os desertores.

**Auxiliar do Chefe da Guarda:** Encarregado da Lista de Procurados de Tuorhence.

**Corpo da Guarda:** Auxiliam o Chefe da Guarda na tentativa de manter a ordem e segurança na cidade e suas vias de acesso.

**Mestre de Armas:** Descendente dos antigos mestres de armas das Montanhas de Hur, conhece como poucos a manufatura e uso de armas e acessórios, sendo o principal provedor do corpo de guarda.

**Senhor das Quests:** Um dos grandes estudiosos dos assuntos de Tuorhence, conhecido também como Senhor das Quests de Tuorhence, conhece como poucos os segredos das buscas de Tuorhence.

**Taverneiro:** Sempre disposto a bem atender, o Taverneiro-Chefe da cidade também tem seus segredos e pedidos a dizer aos que visitam sua taverna.

**Mestre de Ofícios:** Seguidores dos antigos preparadores de soldados da guerra das três cidades, os Mestres de Ofícios mantém sua tradição treinando os aventureiros nas artes militares.

**Adivinho:** Famoso por suas visões e premonições, o Adivinho presta serviços a quem deseja se comunicar com o além.

**Mercadores:** Sempre dispostos a um bom negócio, os comerciantes compram e vendem os mais variados tipos de itens que se possa encontrar.

**Informante:** Pode-se muito sobre Tuorhence conversando com seus habitantes, mas nas cidades eles são as pessoas indicadas para informar tudo sobre as particularidades da vida na ilha.

**Contador de Lendas:** Discípulo do Mestre das Lendas, sempre está disposto a contar sua versão das antigas histórias de Erinia.

**Homens do Saco:** Bandoleiros velhos, sujos e mal-encarados, carregam um saco fechado com seus pertences, roubados de viajantes, e vivem espreitando os povoados, normalmente próximo aos muros das cidades.

**Nativos:** Descendentes dos humanos que cruzaram o Portal dos Mundos mas que não se juntaram aos Povos de Hur e aprenderam a viver nas matas.

**Jagunços:** São salteadores e vivem à beira dos caminhos e próximos a pontes, onde freqüentemente exigem pedágio a quem passe por elas. Normalmente andam em bandos, cuja liderança é exercida pelos Chefes dos Jagunços.

**Cangaceiros:** São salteadores e vivem à beira dos caminhos e próximos a pontes, onde freqüentemente exigem pedágio a quem passe por elas. Normalmente andam em bandos, cuja liderança é exercida por Virgulino, o Cangaceiro-Chefe.

**Canhambora:** ex-escravos fugidos das bestas, os canhamboras desconfiam de tudo e de todos e utilizam o ataque como melhor defesa.

**Capitão do Mato:** Militares sobreviventes da Guerra das Três Cidades e que aprenderam a sobreviver a céu aberto, vivem vagando sem rumo pelas florestas, e são os que melhor dominam a arte de sobreviver em Tuorhence.

**Conhecedor do Além:** Mestres do sobrenatural, fazem trabalhos e feitiços. Podem ser encontrados tanto nas cidades quanto nos ermos. Os Conhecedores do Além seguem linhas entre si, sendo que alguns podem fazer o mal e outros podem desfazer o mal feito.

**Magos:** Além dos Magos que vagam pela Ilha do Sul, nas cidades existe um grupo disposto a auxiliar aos que pretendem aprender ou aperfeiçoar a arte da magia.

**Magos Renegadores:** Conhecedor das fraquezas humanas, o Conselho de Magos instituiu o questionável cargo de Renegador de Hur, título aplicável ao mago encarregado de atender a quem queira entrar na condição de “Renegado de Hur” ou voltar a ser um “Protegido de Hur”.

Os humanos pouco sabiam a respeito das misteriosas criaturas que tiveram a infelicidade de encontrar em seu caminho. Com o passar do tempo, o temor e o fascínio por elas cresceu de tal maneira que alguns escribas registraram suas características em pergaminhos, os quais se tornaram muito populares entre os aldeões.

Por serem muito diferentes dos demais animais do planeta e possuírem inteligência e atributos sobrenaturais, as especulações sobre sua origem eram motivo de discussões acaloradas. Para alguns escribas, elas tinham vindo das profundezas do inferno para impedir o progresso da humanidade. Para outros, elas tinham sido trazidas para Terra por seres que as expulsaram das estrelas, onde elas seriam uma terrível ameaça. Entretanto, todos os escribas eram unânimes em descrevê-las como terrivelmente más, perigosas e apavorantes.

**Gogó:** Criatura de agilidade e ferocidade extraordinárias, suas dentadas são perigosíssimas. Mesmo os gogós de pequeno tamanho não têm medo do homem, e avançam sobre ele com fúria inenarrável. Existem quatro variedades

conhecidas: os Gogós Sarnentos, que vivem a infernizar as cidades, e são os mais fracos; os Gogós de Cemitério, maiores e mais perigosos de todos; os Gogós do Mato, que atacam em bando; e os Gogós de Beira-Rio, os mais rápidos de todos.

**Saci:** criatura que mede pouco mais de um metro e meio de altura e vive vagando pelas florestas. Nasce dentro de gomos de uma árvore mágica de nome Bambu. Quando jovem, vive nas proximidades dos capões de Bhambuh e agrupa-se em bandos para se proteger. Ficando mais velho, dispersa-se para florestas distantes. Por vezes desloca-se tão rápido que provoca redemoinhos com as folhas caídas.

Em situações normais, um Saci vive setecentos e setenta e sete anos, setenta e sete dias, sete horas, sete minutos e sete segundos, e depois transforma-se num enorme cogumelo.

Existem três variedades de sacis: os Sacis das Planícies, os mais numerosos de todos, mas também os menores e mais fracos, que vivem nas matas e andam normalmente sozinhos; os Sacis Brancos ou das Montanhas, raros, maiores e mais fortes e fazem parte da guarda oficial do Lagarto das Montanhas Centrais e andam sempre em duplas; e os Sacis Cinzentos ou das Encostas, que vivem nas encostas das montanhas e andam normalmente em bandos de três.

**Boiúna:** monstro em forma de uma enorme serpente negra, vive nas profundezas das cachoeiras, rios, igarapés e lagos, de onde vem sempre que sente as vibrações de seres vivos em seus domínios. Não tem piedade nem aplaca a fome. Mata e devora aqueles que encontra. Vira as barcas, arrasta os nadantes, estrangula os banhistas, apavora a todos. À noite, pode-se ver seus dois olhos de fogo, iluminando a escuridão.

**Caipora:** monstro muito forte e muito astuto, coberto por pelos do umbigo para baixo, vaga pelas matas montado em enormes porcos do mato, conduzindo-os com um bastão de japecanga que sempre tem em mãos. Protetor da floresta, o Caipora tem o poder de ressuscitar animais, dando-lhes três pancadinhas com a ponta de seu bastão. Colecionador por natureza, vez ou outra assedia os homens, reivindicando tudo que tenham em mãos.

**Mapinguari:** monstro muito temido pelas demais criaturas por sua força e violência. Muito maior que um homem, possui pelos negros e compridos por

todo o corpo, seus pés são virados para trás e com cascos iguais aos de um cavalo, suas mãos possuem garras afiadíssimas como as de uma onça e sua boca, de onde emite sons grotescos e horripilantes, abre-se tanto que dá a impressão de estender-se desde o nariz até a altura do estômago.

Raramente encontrado, o Mapinguari evita o contato com os humanos. Porém, quando isso ocorre, não faz prisioneiros nem acordos, simplesmente despedaça com suas garras aqueles que alcança. Ele investe aos berros contra suas vítimas, golpeia-as com seus braços fortíssimos e abandona seus corpos desfigurados, procurando por outro corpo para rasgar. Normalmente o tempo que despense trucidando uma vítima é suficiente para que os demais homens fujam para bem longe de seus domínios, mas aí de quem ficar por perto, pois sua ira aumenta a cada corpo despedaçado.

Existem três variedades destas bestas: o Mapinguari Negro, maior, mais forte e habitante do Vale da Morte; os Mapinguaris Marrons, habitantes da Floresta das Sombras; e os Mapinguaris Vermelhos, menores e mais fracos, que habitam as florestas das Vastidões Leste e Norte.

**Drakonis:** a mais esperta e poderosa das criaturas, os drakonis são enormes lagartos alados cuspidores de fogo que gostam de se apossar das riquezas alheias. Vivem a defender seus domínios e expandi-los, sendo que freqüentemente cruzam os céus à procura de oportunidades de saques.

Os drakonis são remanescentes de uma época em que a Terra era dominada por inúmeros lagartos gigantes, os quais reinaram absolutos por milhões de anos. Entretanto, houve uma catástrofe geológica e todos, à exceção dos drakonis, foram extintos. Esses monstros vagaram sozinhos pelo mundo por milhares de anos, aperfeiçoando seus poderes até que descobriram artifícios para interferir na ordem natural das coisas e acelerar a geração de novas espécies. Suas primeiras experiências não foram bem sucedidas, e delas surgiram alguns seres bizarros, que viriam a ser as demais bestas existentes.

O drakonis que habita em Tuorhence é conhecido por Yakir, o lagarto das Montanhas Centrais.

**Corpo-Secos:** seres cadavéricos que vagam pelas terras do mundo novo, os Corpo-Secos são os rejeitos das entranhas da terra. Tratam-se de

humanos que, por sua maldade em vida, não obtiveram descanso ao morrer, sendo que nem a terra nem os vermes os aceitaram. Assim, vivem errantes, cobiçando as posses humanas e tentando arrancá-las à força de seus donos.

São entes que, por sua maldade em vida, nem a terra nem os vermes os aceitaram, regurgitando-os. Vagam errantes, invejando os humanos e cobiçando seus pertences. Os Corpo-Secos que infestam Tuorhence são os restos mortais dos participantes da guerra das três cidades e guardam as cores de suas bandeiras (Hesperius/Marrom; Erynian/Azul; Aquilonius/Cinza). Por se tratar de membros de grupamentos militares, não é incomum encontrar formações hierarquicamente organizadas, com comandantes e comandados.

**Capellantha:** Criatura parecida com a anta, durante a noite ronda acampamentos, barracões e residências perdidas na mata. Encontrando um homem, parte em sua direção com grande ferocidade. Seu couro é muito resistente e dificilmente é ferida.

**Capellobo:** Essa misteriosa besta tem o corpo parecido com o de um homem, coberto de longos pelos, focinho de tamanduá, garras afiadas e avança furiosamente contra os que encontra pela frente.

**Labatut:** São bestas enormes, permanentemente famintas. Suas maiores características são a sua força, os dentes que lhe saem da boca e um só olho no meio da testa. Os Labatuts só saem à noite, quando investem contra os portões e muros das cidades.

**Guará:** Avistando o viajante, essa fera ataca-o com um ímpeto irresistível e faminto, a dentadas de cão hidrófobo. Ninguém atravessa seus domínios senão em grupos de 3 a 5 pessoas. Não tem hora para deixar o esconderijo e saltar na estrada, aos berros. Raramente aparece à noite, quando ouve-se seus gritos estridentes, dentro da escuridão da mata, assombrando...

**Uaiuara:** Semelhante na forma e ferocidade ao Guará, o Uaiuara tem coloração diferente e hábitos noturnos. Suspeita-se que alguns dos Conhecedores do Além tenham a capacidade de se transformar em Uaiuaras à noite...

**Visagem:** Assombração, fantasma, aparição sobrenatural. Aparece às voltas de cemitérios, casas velhas ou locais nas florestas onde alguém, em tempos idos, deixou um "enterro".

**Isquelê:** Ser cadavérico que aparece às voltas de cemitérios, casas velhas ou locais nas florestas.

**Zumbi:** Os zumbis são cadáveres insepultos de pessoas avarentas que não queriam deixar seus pertences para os outros e que por vontade própria não quiseram descansar em paz. Saem da terra dos cemitérios à noite, pois temem a luz do sol, e avançam contra quem encontrarem na tentativa de impedir que lhes tomem seus pertences.

**Cupendipe:** uma estranha nação de índios possuidores de asas e que só andavam à noite, voando como os morcegos...quando voam, conduzem seus machados de lua , com os quais atacam a quem se aproximar.

**Planta carnívora:** Plantas que vivem nos pântanos e atacam quem passar por perto.

Ao serem banidas para Erinia, as bestas encontraram um ambiente propício e evoluíram muito, gerando algumas sub-raças. Esse processo maléfico continua ocorrendo até hoje, e os nativos aprenderam a diferenciá-lo nomeando as bestas em função de sua força. Denominaram de Mirim as bestas mais fracas, de Assu as mais fortes que o normal e de Atan as cuja força não tem comparação dentro da raça. Adotando o mesmo critério, o Povo de Hur adotou a hierarquia militar para classificar algumas das bestas que os apavoram, criando as patentes de Recruta, Sargento e Capitão.

### ***Aventura em Erinia***

Esta aventura é narrativa criada pelos alunos, por meio do jogo, que será analisada segundo a seqüência narrativa e a seqüência dialogal.

## **Aventura I**

### **Fase de situação inicial**

*“Mestre: “Olá, eu sou mestre Penedo, mercador de Armas da casa de Aquilonius. Eu sou descendente dos antigos mestres de armas das Montanhas de Hur, e conheço como poucos a manufatura de armas e acessórios, sendo o principal provedor de Aquilonius. O que você deseja?”*

## Fase de Complicação

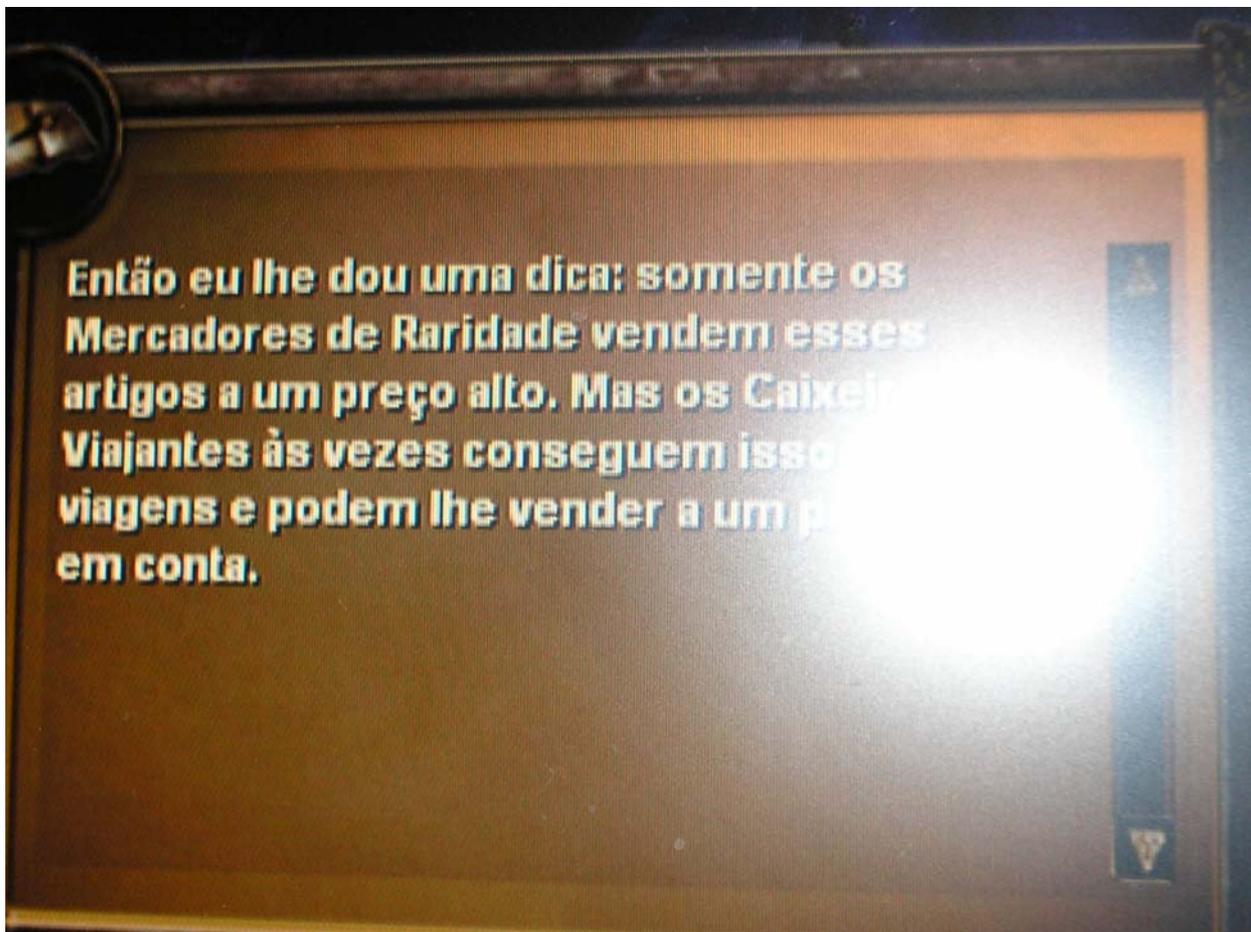
Explorando o ambiente, os personagens encontram vários obstáculos.



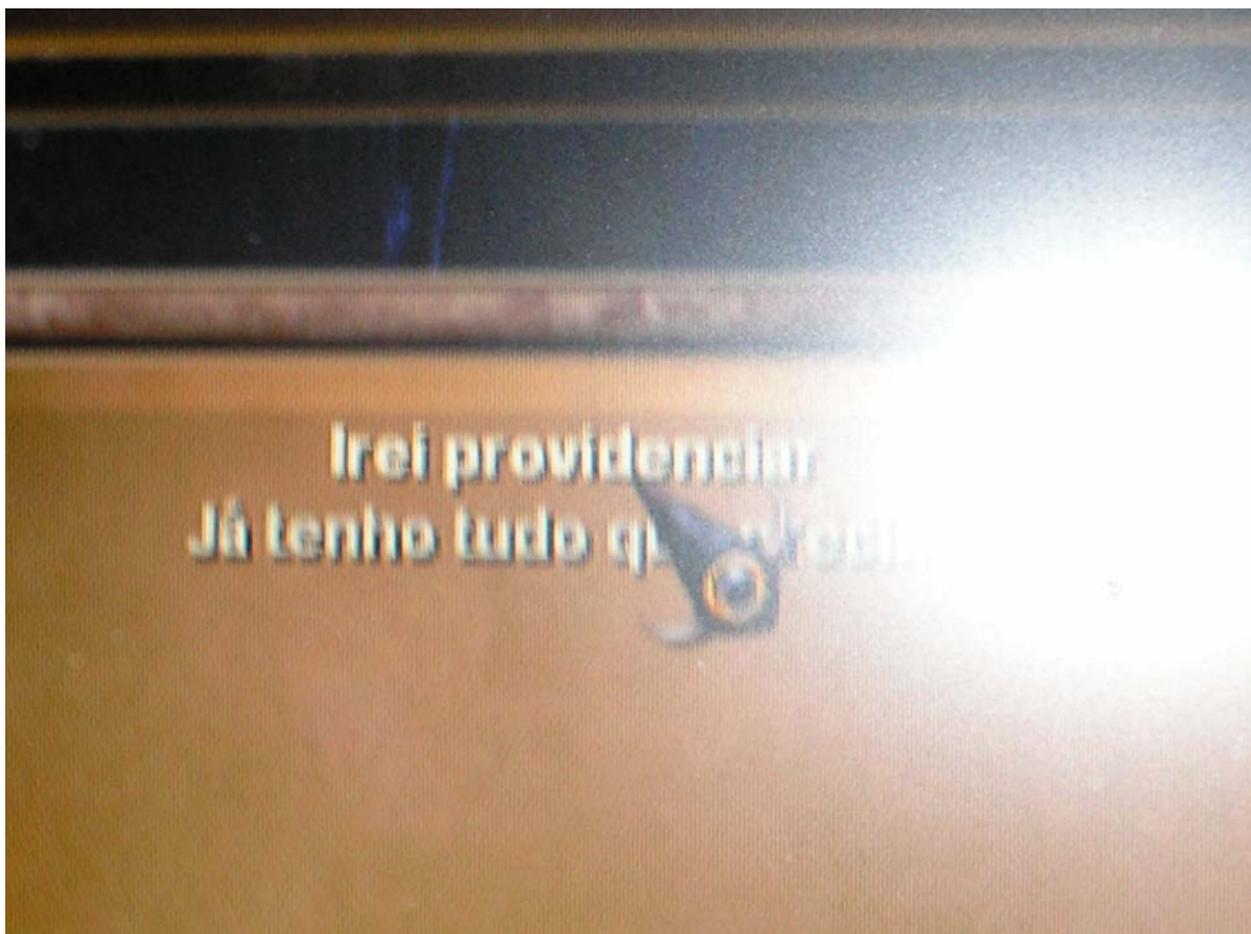
## Fase das ações

Esta fase de ações não se completa plenamente. Os personagens pensam em tomar uma atitude, mas são barrados pelo mestre, porque, às vezes, naquela situação não é possível, ou ainda, os companheiros não concordam.

Mestre: *“Então lhe dou uma dica somente os Mercadores de Raridade vendem esses artigos a um preço alto. Mas os Caixeiros Viajantes às vezes conseguem isso em suas viagens e podem lhe vender a um preço em conta”.*

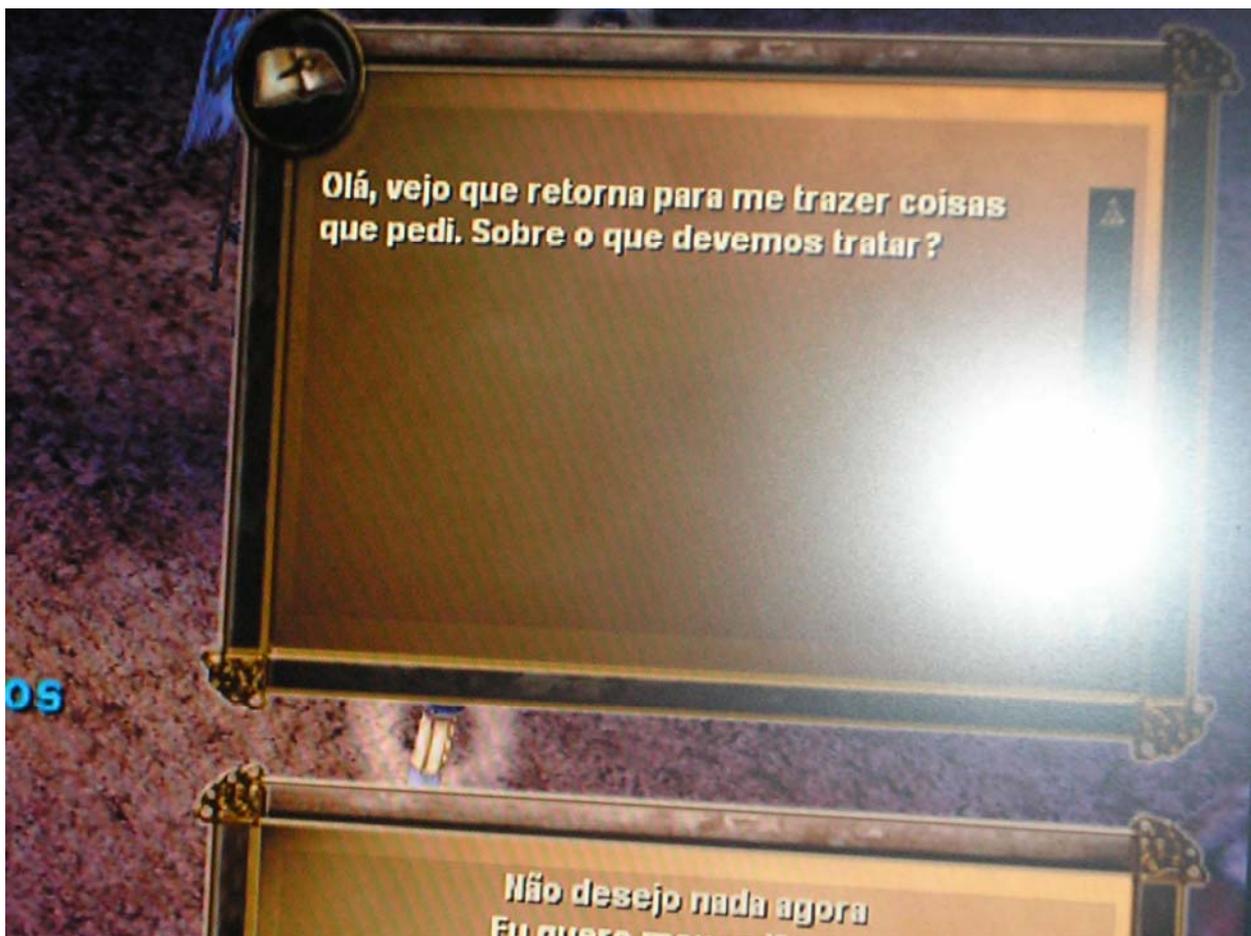


Jogador-personagem: *“Irei providenciar. Já tenho tudo que preciso”.*



### **Fase das resoluções**

Mestre: *“Olá, vejo que retorna para me trazer coisas que pedi. Sobre o que deseja agora?”*



Jogador-personagem: *“Não desejo nada agora (...)”*.

### **Fase final**

Nesta fase de situação final, acontece um novo estado de equilíbrio, que veio naturalmente, através da resolução. Este é um momento em que as duas histórias se juntam.

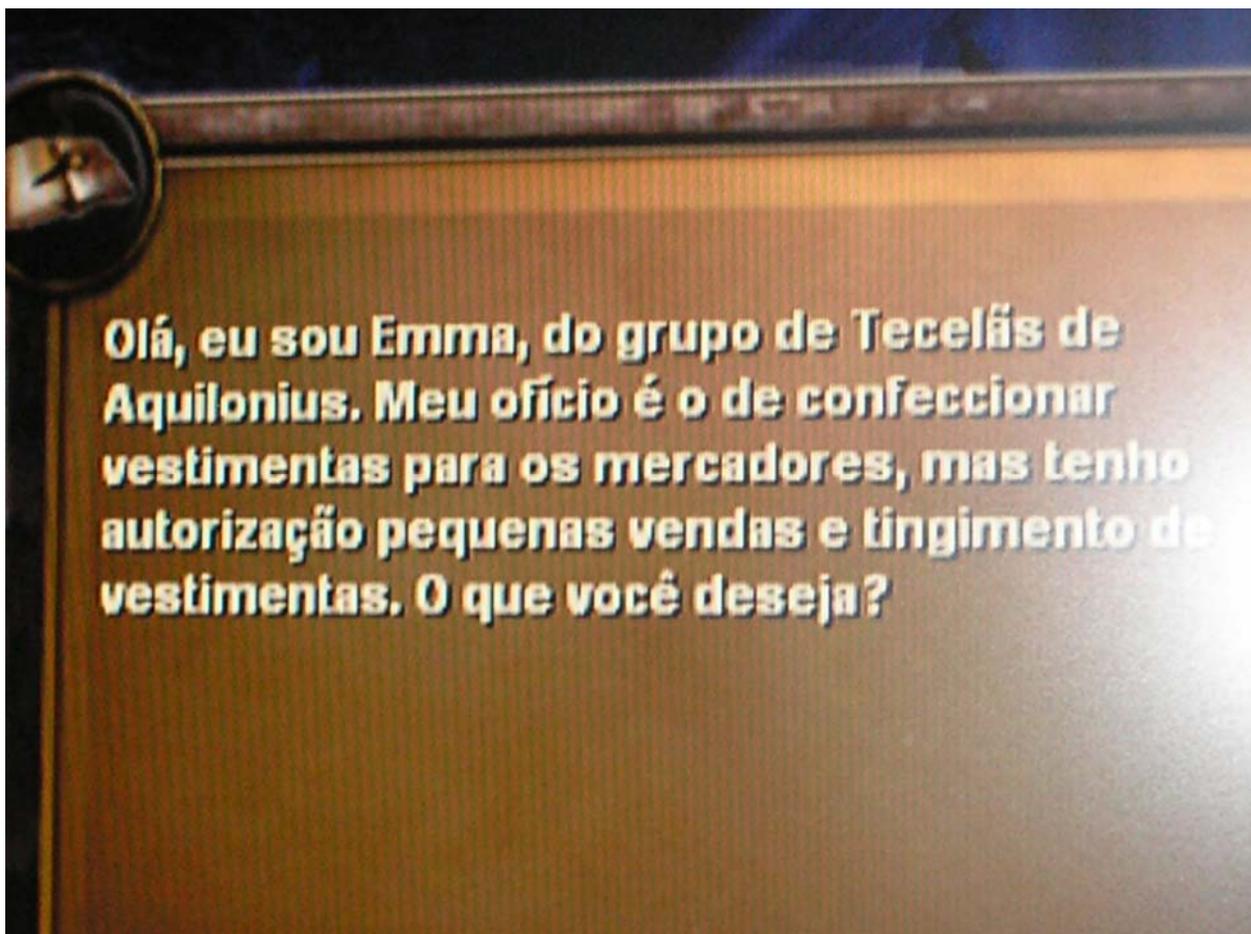
“Consideramos que o viver nos coloca, naturalmente, como sistemas auto-organizados, e que pessoas em situação de aprendizagem são sistemas vivos que se auto-organizam, na medida em que tais situações se aproximam dos princípios constituidores do viver em sociedades realmente democráticas” (FRAGA, 2005, P, 264).

## Segunda fase da seqüência de ações

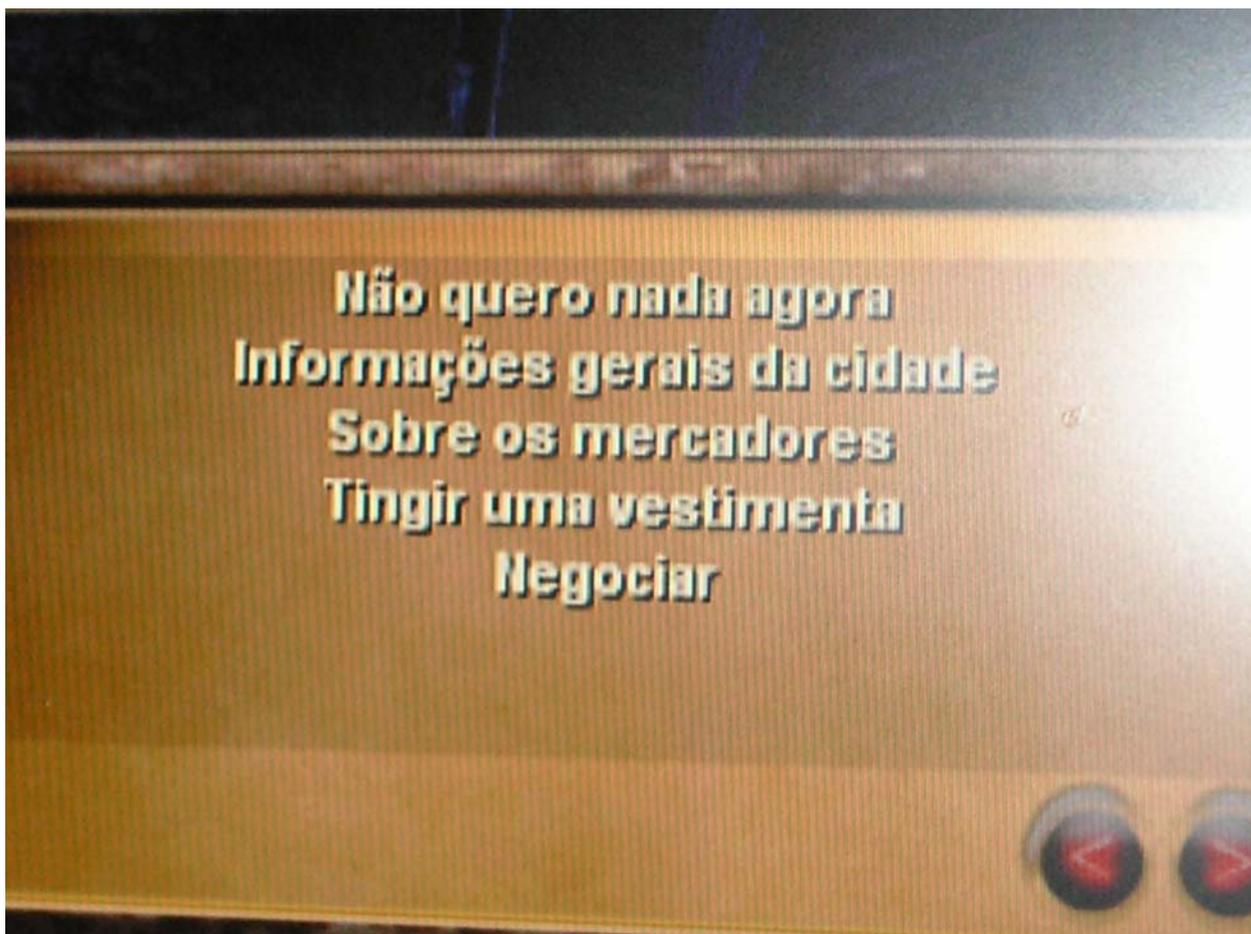
Inicia-se uma busca entre os personagens da história, no sentido, de procurar aperfeiçoar suas vestimentas.



Conforme a imagem, os dois personagens encontram-se (Sanguinário e Emma) e Emma, que tem o ofício de confeccionar vestimentas, oferece ajuda a Sanguinário.



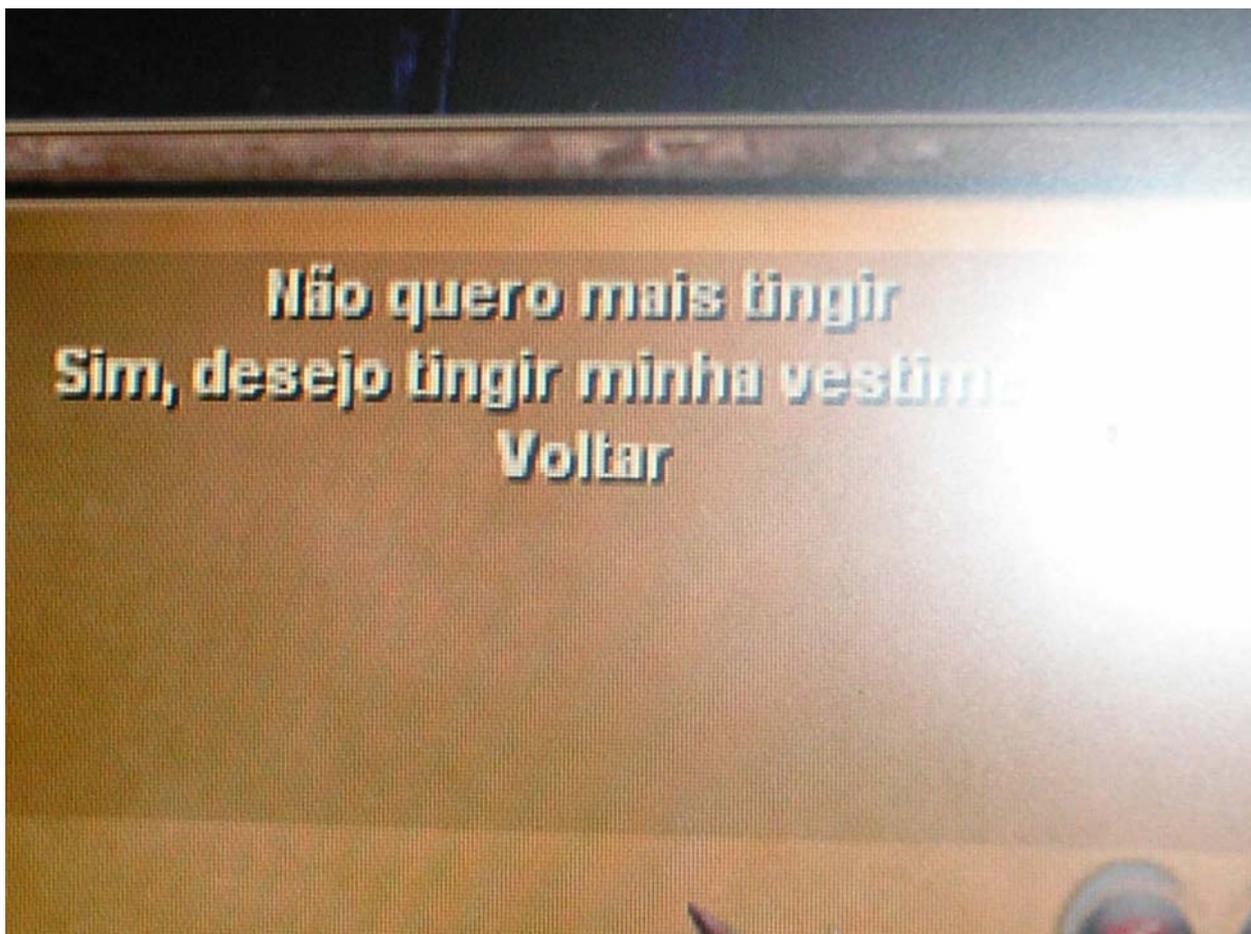
Emma: *“Olá eu sou Emma, do grupo de Tecelãs de Aquilonius. Meu ofício é de confeccionar vestimentas para os marcadores, mas tenho autorização pequenas vendas e tingimentos de vestimentas”.*



Sanguinário: *“Não quero nada agora”*.

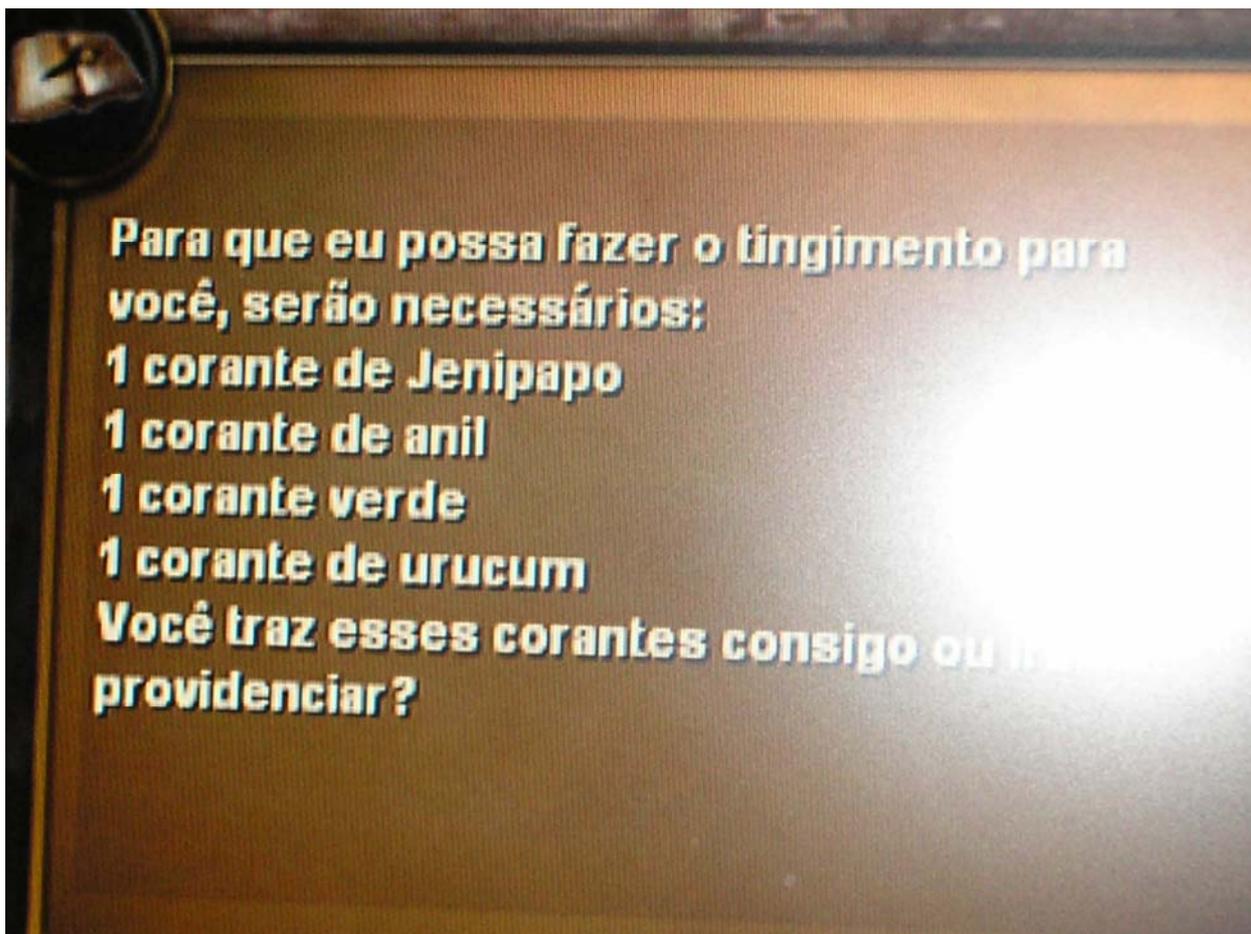
Emma: *“Embora tenhamos [ótimos corantes naturais, nem todas as vestimentas aceitam tingimento. Suas fibras sofrem alteração dependendo do uso e do local onde permanecerem armazenadas. Deseja tentar assim?”*

Embora tenhamos ótimos corantes naturais, nem todas as vestimentas aceitam tingimento. Suas fibras sofrem alteração dependendo do uso ou do local onde permaneceram armazenadas. Deseja tentar mesmo assim?



**Fase da resolução – desencadeada pela segunda fase de ações**

(Ema)



Bento: “Irei providenciar”.

### **Situação final**

“Mestre: Na confusão, alguns fugiram, levando a vestimentas. Uns vão para a Ilha. O ambiente ficou isolado”.

Essa seqüência narrativa organizou-se de um modo mais complexo. Até a fase das ações decorrentes da primeira complicação, estava desenrolando-se de acordo com o esquema narrativo canônico, segundo Adam (1997). Situação inicial, seguida de uma complicação, proposta de tingimento das vestimentas. Ainda no esquema, chegamos na fase das ações, começa o jogo de fato. Espera-se o que os personagens conseguem fazer os tingimento. Porém, no momento em que Emma, um dos personagens, oferece sua ajuda para o tingimento, percebe-se que dentro da seqüência de ações, surge nova fase de ações dentro da mesma

seqüência narrativa. A nova narrativa inicia-se na fase das ações, embora continuassem os mesmos personagens, o mesmo espaço e o mesmo tempo dos acontecimentos.

Portanto, as três primeiras fases dessa aventura estão completas, na terceira fase encaixa-se uma segunda fase de ações, completando o esquema da seqüência narrativa, com uma situação final comum àquela seqüência que foi interrompida. Percebe-se com clareza, duas narrativas com estruturas diferentes e que se constituem como narrativa por ter o elemento intriga.

Através do gráfico abaixo, será representada a estrutura da narrativa analisada. Cada fase da narrativa será identificada pelos seguintes códigos:

Fase 1 – fase de situação inicial

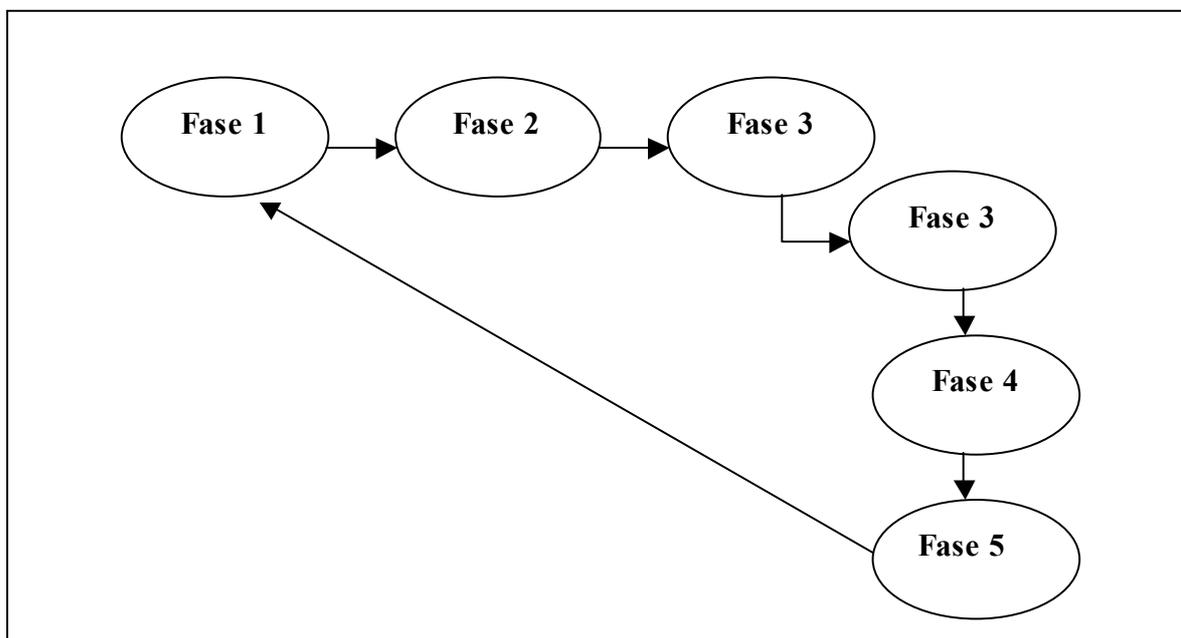
Fase 2 – fase de complicação

Fase 3 – fase de ações

Fase 4- fase de resolução

Fase 5 – fase de situação final

### Esquema da narrativa encaixada



**Fase 1 – Descrição do ambiente;**

**Fase 2 – Dica para vender os artigos**

**Fase 3 – Personagem que vem providenciar o que foi solicitado**

**Fase 3 – Nova seqüência de ações – repentinamente, começa o ofício de confeccionar vestimentas.**

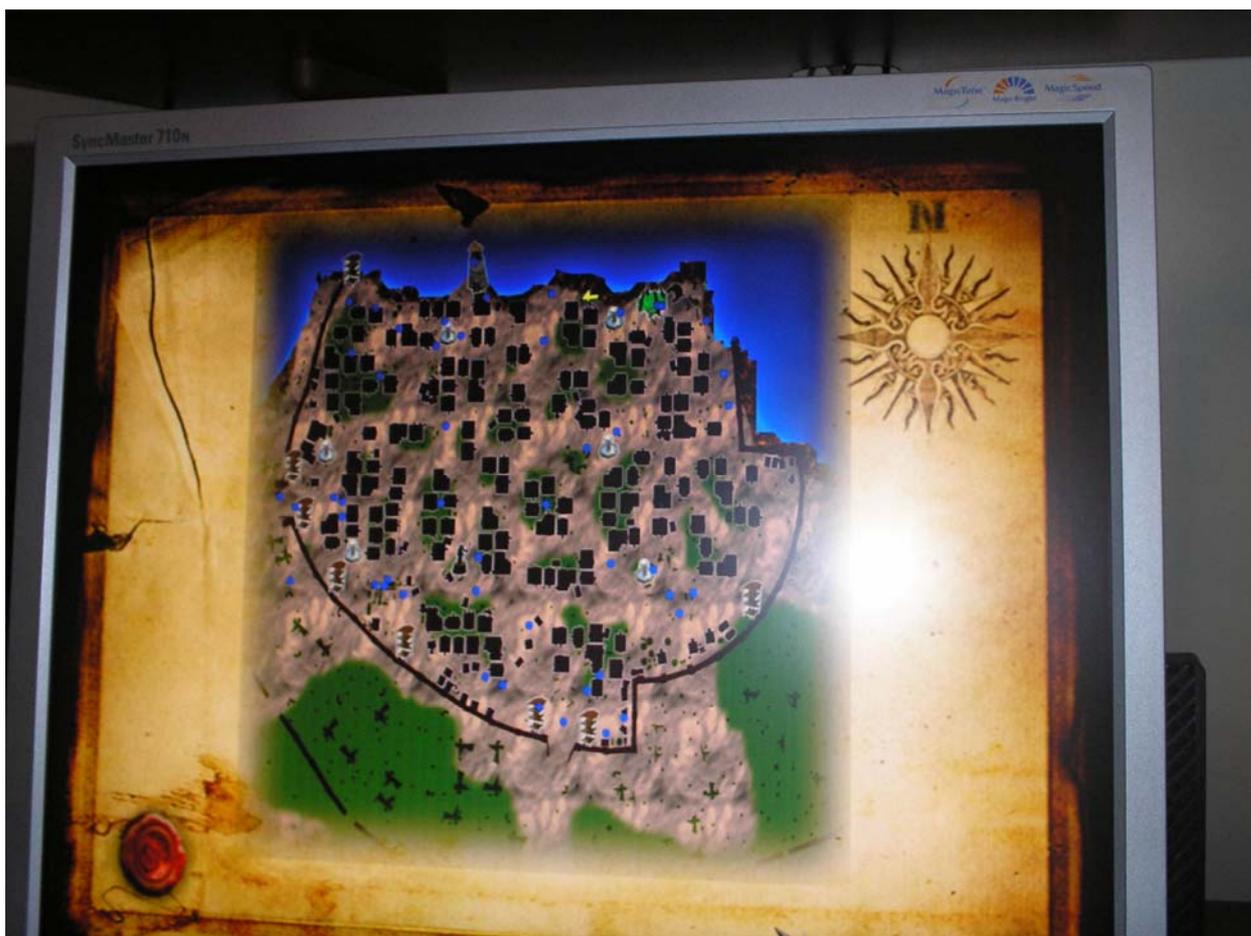
**Fase 4 – Procedimento do Tingimento**

**Fase 5 – Os personagens se isolam**

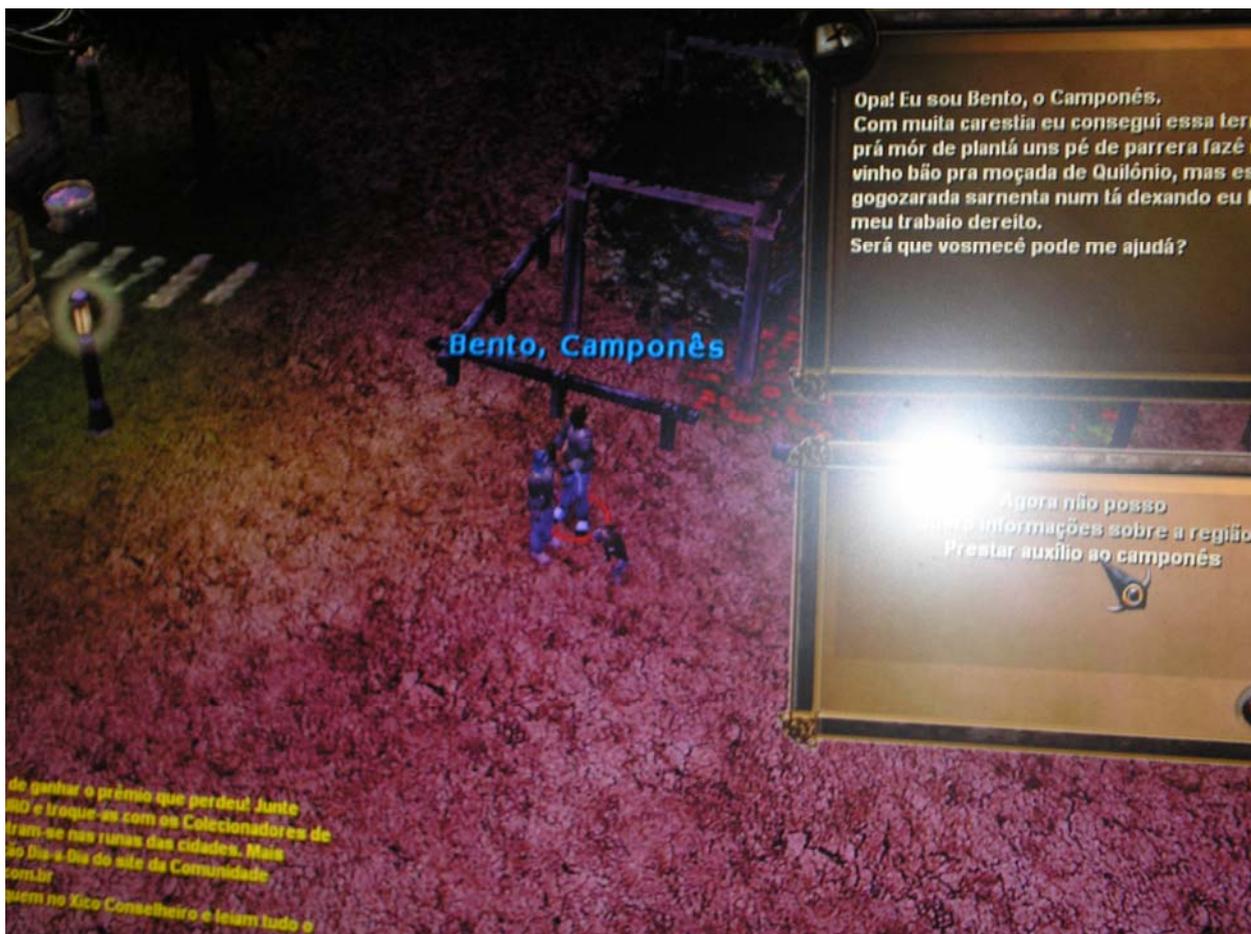
As experiências vividas não foram planejadas. O mestre criou uma problemática. Os jogadores criaram problemas que foram se modificando e surgindo outros. Os acontecimentos foram surgindo. O grupo foi reagindo espontaneamente. Agiram de acordo com suas experiências e conhecimento de mundo. Diferente do autor, que planeja sua narrativa. Os personagens desse jogo simplesmente jogaram.

## Aventura II

Os personagens depararam-se com um lugar desconhecido e tiveram auxílio de um mapa.

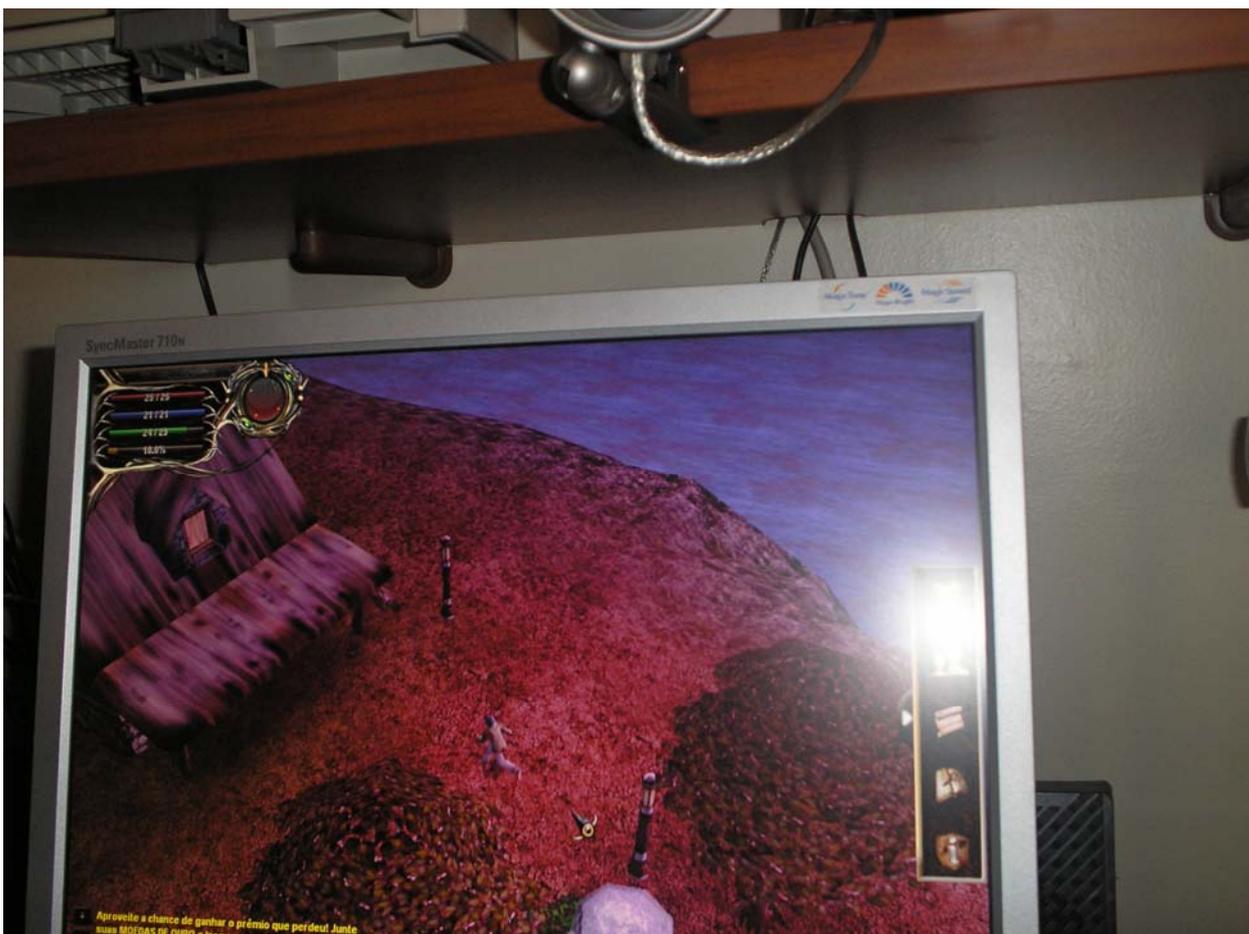


*Bento: Opa! eu sou Bento, o Camponês. Com muita carestia eu consegui essa terra prá mór de plantá uns pé de parrera faze um vinho bão para moçada de Quilonio, mas esta gogozarada sarnenta num tá dexando eu faze meu trabalho dereito. Será que vosmecê pode me ajudar?*



Sanguinário: *Agora não posso. Informações sobre a cidade prestar auxílio ao camponês.*

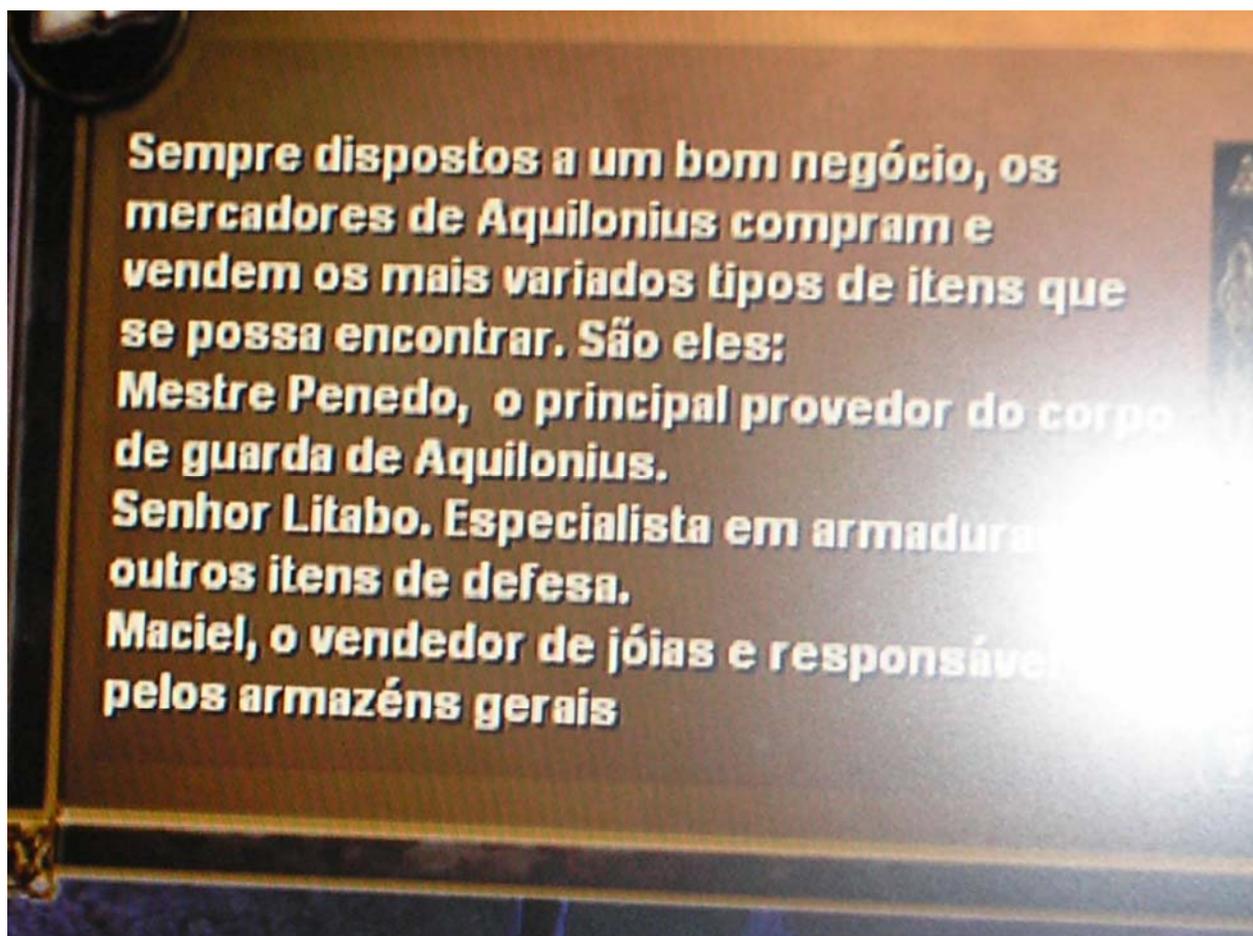
Conseguem andar mais. Chegaram num lugar habitável.



Até aqui foi descrito o ambiente e a situação em que se encontram os personagens. Um estado equilibrado dentro do protótipo estabelecido por Bronckart (1999). Os visitantes estão conhecendo um lugar novo através da orientação do mestre. Durante esta fase, outros acontecimentos se sobrepõem sempre que os personagens usam o diálogo. Essa interação verbal dá início a seqüência dialogal, já na fase transacional. Nessa seqüência, os personagens não se utilizam da fase de abertura, porque eles se conhecem. Como podemos observar no primeiro turno de fala.

Depois cessa a seqüência dialogal para dar lugar novamente a seqüência narrativa, ou seja, o mestre cumprindo sua função de orientar os jogadores.

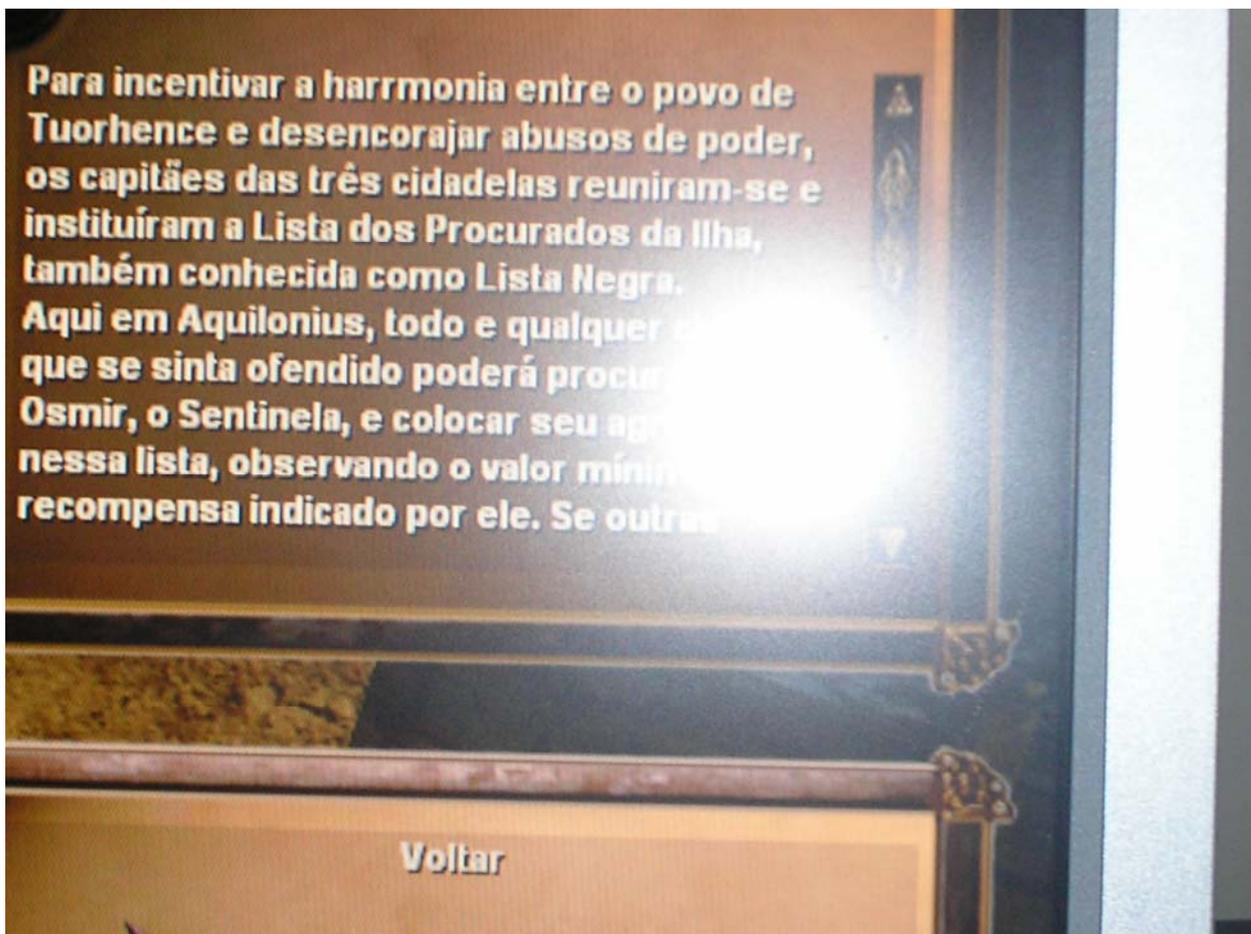
(Mestre)



Dessa forma, vão se intercalando interação verbal, pertinentes a seqüência dialogal com a primeira fase da seqüência narrativa, ou seja, a narração do mestre do jogo. Toda a fase inicial descrita na integra anteriormente é intercalada ora pela seqüência diagonal ora pela seqüência narrativa, ainda na fase inicial. É bom notar que a fase do encerramento do diálogo não acontece. Os personagens não finalizam essa interação. A qualquer momento, começa um novo diálogo.

## Fase de Complicação

(Mestre)



## Fase de Ações

Começa um quebra-quebra.



Muitos sons, risos: - Pupfff!, toin! Toma. Chega!

## Fase de Resolução

Os personagens discutem entre eles para ver qual a situação melhor para o momento.

## Fase de situação final

Não há a volta total do equilíbrio, porque um dos personagens foi preso. (Bento, Camponês)

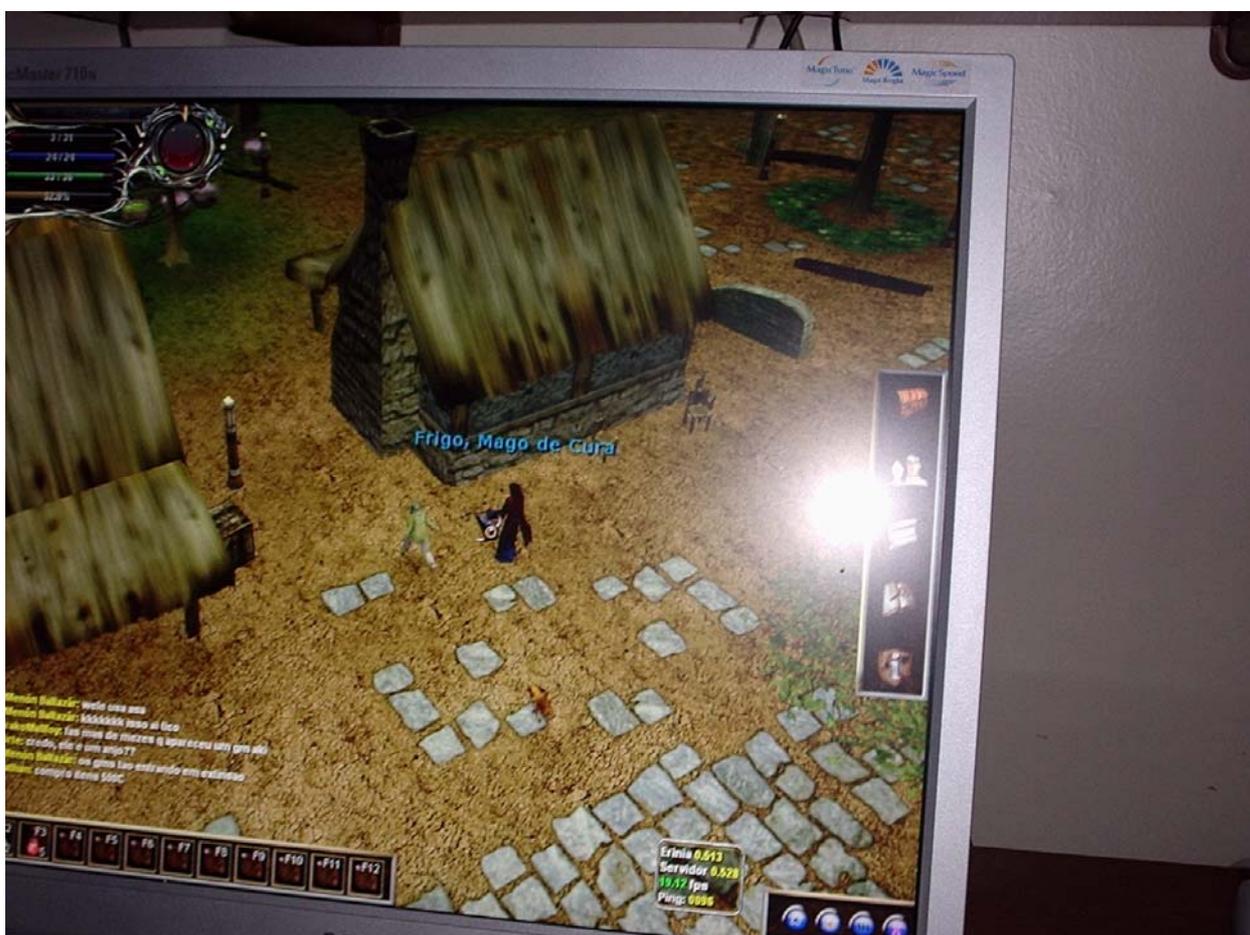


Seguindo o modelo de Adam (1997) e de Bronckart (1999), até onde esta narrativa foi analisada, está constituída das cinco fases da seqüência narrativa.

## Aventura III

### Situação inicial

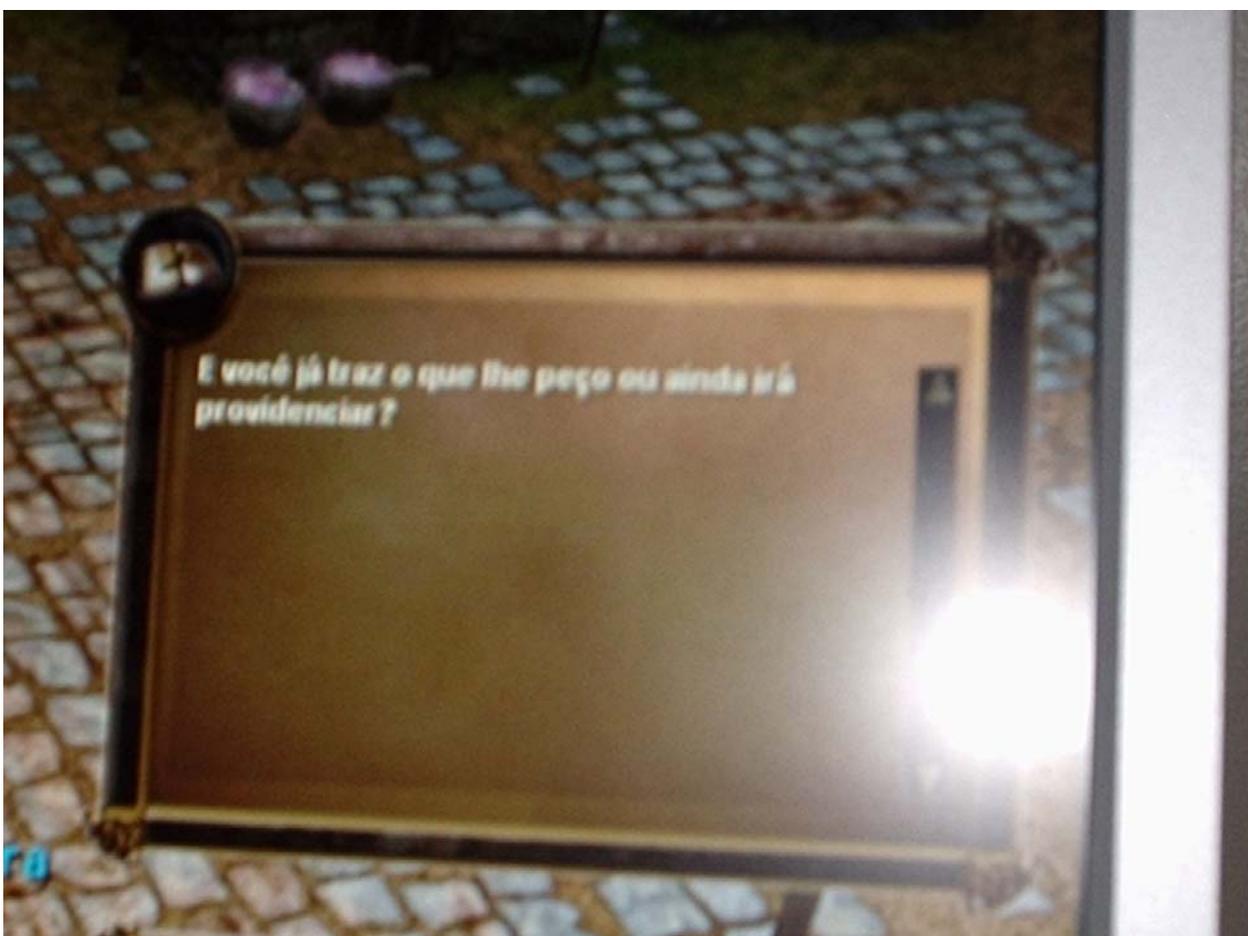
Nesta aventura é uma fase de equilíbrio dentro das condições em que os personagens se encontram, um lugar desconhecido. Ora são os personagens que agem, ora são os alunos que conversam entre si. Até aqui podemos perceber que nessa seqüência narrativa está se mantendo com uma situação inicial longa, intercalada com a seqüência dialogal. Os personagens estão indecisos, querem explorar o lugar onde estão. Percebe-se que são criados turnos de fala dos quais envolvem os personagens tanto dentro da aventura que estão vivendo ou fora dela. Essa interatividade não obedece nenhum modelo já citado. Nada é planejado. A narrativa não progride enquanto os personagens estão indecisos.



## Fase de complicação

### Fase de ações

Esta fase de ações não se completa plenamente. Os personagens pensam em tomar uma atitude, mas são barrados pelo mestre, porque, às vezes, naquela situação não é possível, ou ainda, os companheiros não concordam.



## Fase de resolução



## Fase de situação final

Os personagens vão cada um para um canto.

Nesta fase de situação final, acontece um novo estado de equilíbrio, que veio naturalmente, através da resolução. Este é um momento em que as duas histórias juntam-se.

*“Consideramos que o viver nos coloca, naturalmente, como sistemas auto-organizados, e que pessoas em situação de aprendizagem são sistemas vivos que se auto-organizam, na medida em que tais situações se aproximam dos princípios constituidores do viver em sociedades realmente democráticas “ (FRAGA, 2005, P, 264).*

As experiências vividas não foram planejadas. O mestre criou uma problemática. Os jogadores criaram problemas que foram se modificando e surgindo outros. Os acontecimentos foram surgindo. O grupo foi reagindo espontaneamente. Agiram de acordo com suas experiências e conhecimento de mundo. Diferente do autor, que planeja sua narrativa. Os personagens desse jogo simplesmente jogaram.



## CONCLUSÃO

Este trabalho mostrou que através do jogo, o ambiente escolar pode tornar-se agradável, motivador e pode ainda possibilitar o desenvolvimento das habilidades individuais e da troca de conhecimentos entre os colegas. Com o jogo os alunos escrevem, lêem e pesquisam com prazer, trocam informações com seus colegas e constroem narrativas de anônimos, sem a necessidade de formalização acadêmica. Aprendem um com o outro e deixam sua criatividade fluir, contribuindo para constituição dum conhecimento partilhado. Foi a partir do jogo de RPG que se pode perceber o quanto os alunos precisam de motivação para deixar vir à tona suas fantasias, agregando o saber de forma espontânea e em grupo.

Através do jogo é possível inserir diferentes temas na construção do saber e assim atender o objetivo proposto pela escola, mas de forma prazerosa. Esse é o papel do professor, ou seja, buscar recursos para estimular a curiosidade pela aprendizagem.

Pesquisando sobre o jogo e em especial o jogo de RPG, teve-se a certeza de que esse jogo pode ser utilizado para implementar idéias do professor. Dependendo da criatividade do mestre ou do professor, o jogo poderá instigar a curiosidade do aluno e a persistência do grupo em atingir seus objetivos.

Pode-se observar, pelas aventuras descritas, que esse jogo poderá não ter fim e como se sabe, a aprendizagem também não tem. Pelo tempo de convivência no jogo, pode-se perceber que os alunos precisam se auto-organizar para que o grupo tenha sucesso em sua história, ou seja, ele precisa andar sozinho na fronteira entre a ordem e o caos, motivado pelo aprender e aprendendo a se motivar.

Através do jogo, observou-se a participação ativa dos alunos, fazendo relações do mundo idealizado com aquilo que eles já sabiam. Em certas ocasiões para corrigir, outras para iniciar novas relações. Os acontecimentos expandiam-se do imaginário, entrelaçados com suas experiências de vida.

Ao mesmo tempo que participaram de um jogo, tinham que ser responsáveis por suas ações. Sabe-se que a autonomia é ferramenta importante na vida das pessoas. Os alunos têm que saber procurar aquilo que precisam e meios para isso não faltam. À medida que eles iam resolvendo seus problemas nas aventuras, eles se ajudavam e ajudavam o grupo.

Os textos analisados, nos mostram narrativas não lineares, cujos personagens não se comprometem, atingindo objetivos que vão sendo colocados a cada etapa. Não há uma preocupação dos jogadores em fazer um planejamento prévio dos acontecimentos. De um momento para o outro a seqüência narrativa toma uma direção inesperada, entrando uma seqüência não planejada.

De um modo espontâneo os alunos construíram narrativas complexas, previstas pelos protótipos dos autores Adam (1997) e Bronckart (1999).

Percebe-se que é um tipo de narrativa condizente com os tempos atuais, onde não há um herói e sim um grupo que se ajuda mutuamente para vencer problemas que vão surgindo ao longo de sua caminhada. Igualmente é o tipo de narrativa do cinema e da propaganda, isto é, das novas mídias. Para preparar o aluno para ser um usuário dos recursos multimídias que o computador oferece na internet.

Atualmente, estamos ligados em muitas coisas ao mesmo tempo. E apesar de fazermos planejamentos no cotidiano, coisas inesperadas acontecem e precisamos saber adaptá-las, produzindo sentidos e essa é uma das características do hipertexto que também é percebida nas narrativas dos alunos. A construção das narrativas ocorrem num processo de trocas, num ir e vir de informações que vão construindo um caminho não antes pensado, mas possibilitam a criação de links que acessados, desencadeiam ações participativas ou presenciadas.

É a teoria que confirma as narrativas existentes. As histórias que os alunos criaram auxiliaram a tornar pertinentes as propostas educacionais e culturais feitas sobre a importância do jogo.

## BIBLIOGRAFIA

ADAM, Jean-Michel e REVAZ, Françoise. **A análise da Narrativa**. Lisboa: Gradiva, 1997.

ANDRADE, F. *Possibilidades de uso de RPG* in <http://www.akrito.com.br/edu/rpgtese.htm>

ANDRADE, F. *Caminhos para o uso de RPG na educação* in <http://www.akrito.com.br/edu/rpgtese.htm>

AGUIAR, Rafael Hofmeister de. *A construção da personagem no RPG: fechamento do sistema?* [www.intervir.cjb.net](http://www.intervir.cjb.net)

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões – a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BROTTO, Fabio O. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Editora Re-Novada, 3a Edição, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In.: MARI, H. *et alii*. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso - FALE-UFMG, 2001.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: edições cotovia Ltda. 1990.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o novo milênio**. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: ed. Simnus, 1987.

CHARAUDEAU, Patrick. Une analyse sémiolinguistique du discours. In.: MAINGUENEAU, D. (org.). **Langages**. n. 117, 1995.

COUCHOT. **Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes de figuração**. In PARENTE, André. *Imagem máquina*. Rio de Janeiro: Ed:34, 1997.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**: entrevista a Maria Serena Palieri. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FILLIETAZ, Laurent. **La parole em action**: éléments de pragmatique psychosociale. Québec: Éditions Nota bene, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As Palabras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FRAGA, Dinorá. **Propostas para a educação lingüística em contexto informatizado**. Calidoscópico. São Leopoldo, p.69-85, dez. 2003.

FRAGA, D; Flores, T. Hipertexto, que texto é esse? Disponível em: [WWW.intervir.Cbnj.net](http://WWW.intervir.Cbnj.net). Acesso em: jul 2005.

FREIRE, João Batista Freire. **De corpo e alma, o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1986.

JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros: Por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Editora Brasil, 2004.

HAAG, Cassiano Ricardo & outros. O jogo como um hipergênero. Revista Letra Magna, Porto Alegre. Ano 02; set, 2005.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **La conversation**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

KERKHOVE, Derrick. **A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica**. Santa Maria da Feira: Relógio d' Água, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LANDOW, George P. **Hipertexto: La convergência de la teoria crítica contemporânea y la tecnologia**. Barcelona: Paidós, 1992.

LEVINSON, S.C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, 1993.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência*. Traduzido por Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? Tradução de Paulo Neves. São Paulo: editora 34, 1996.

MACEDO, L. de; PETTY, A.L.S. & PASSOS, N.C. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MACHADO, Anna Rachel. Para (re) pensar o ensino de gêneros. Calidoscópico, São Leopoldo vol. 02 n.01, jan/jun 2004.

MARCUSCHI, Luis A. & Xavier, Antonio C (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Reality: the Search for Objectivity or the Quest for a Compelling Argument**. Irish J. of Psychology 9 (1), págs. 25-82, 1988.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: Editora Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Unesp, 2003.

PACHECO, Samuel & SILVA, Igor. RPG, Educação e Interatividade. **Tecnologia Educacional**, São Paulo, p.3-11. out/dez – 2001.

PALANGANA, I. C. "**Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)**" – São Paulo: Plexus, 1994.

PARENTE, André. **Imagem máquina. A era das tecnologiuas do virtual**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1999.

PIAGET. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

Piaget, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PARENTE, André. **Imagem máquina. A era das tecnologias virtuais**. Rio de Janeiro: ed 34, 1999.

REIS, Vera Lucia. **Produzindo através do RPG**. São Leopoldo/RS. TCC. Departamento de Letras. Universidade do Vale dos Sinos/Unisinos, 2005.

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

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim e Colaboradores . **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado Livre, 2004.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro, Quartet Editora, 2000.

TOLKIEN, J.R.R. **Hobbit**. Trad. De Lenita Maria R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2ª Edição, 1998.

TOLKIEN J.R.R. **Hobbit. O Senhor dos Anéis**. Trad. De Lenita Maria R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

\_\_\_\_\_. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed,2003.

[www.erinia.com.br](http://www.erinia.com.br)