

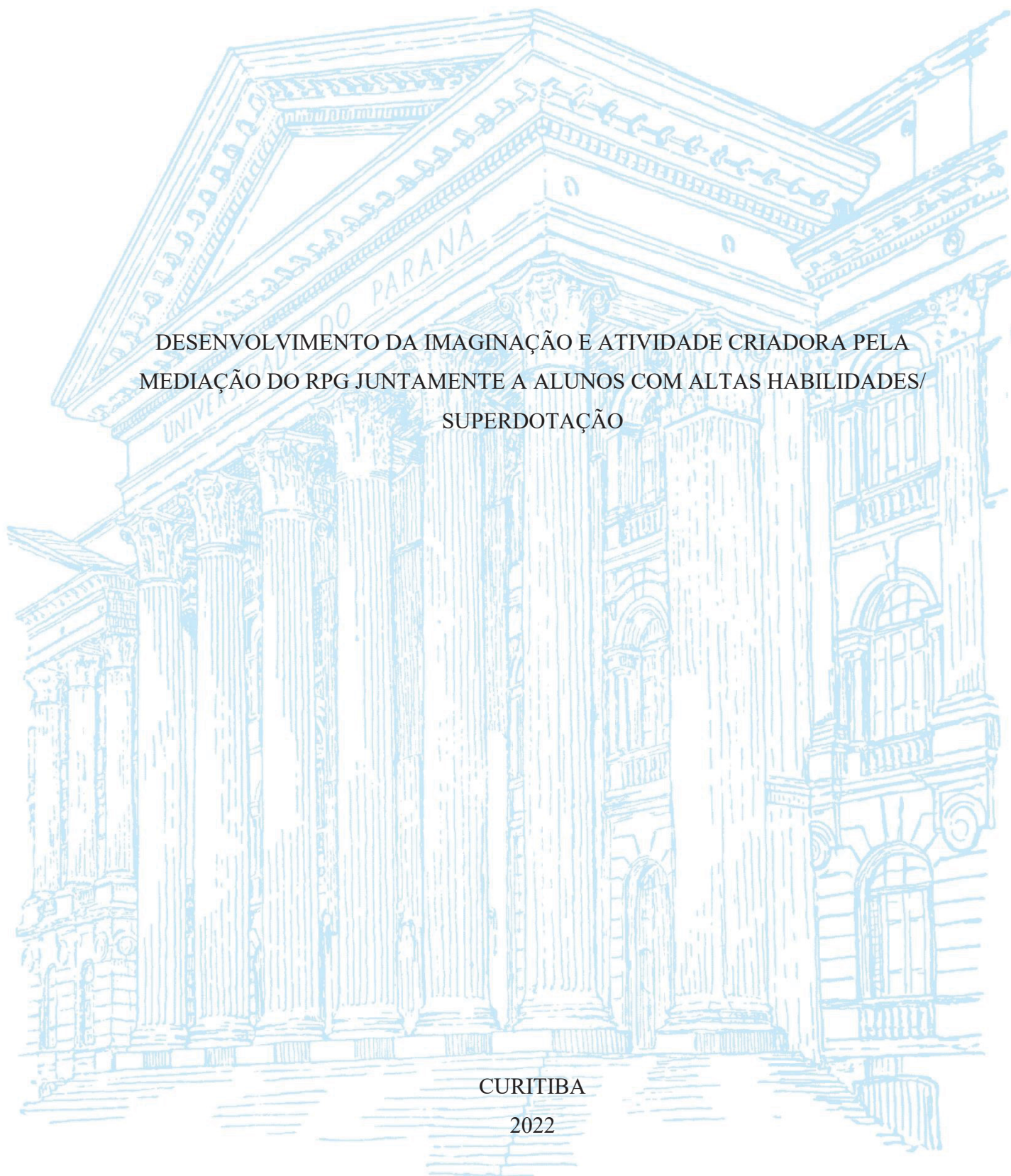
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WESLEY KOZLIK SILVA

DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA PELA
MEDIÇÃO DO RPG JUNTAMENTE A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO

CURITIBA

2022



WESLEY KOZLIK SILVA

DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA
PELA MEDIAÇÃO DO RPG JUNTAMENTE A ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Carla Luciane Blum Vestena

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Silva, Wesley Kozlik.

Desenvolvimento da imaginação e atividade criadora pela mediação do RPG juntamente a alunos com altas habilidades/superdotação / Wesley Kozlik Silva. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Carla Luciane Blum Vestena

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Superdotados – Educação. 3. Jogos educativos. 4. Criatividade (Educação). 5. Adolescentes superdotados. I. Vestena, Carla Luciane Blum. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº493

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

No dia sete de outubro de dois mil e vinte e dois às 09:00 horas, na sala 232-B, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da UFPR, Rua Rockefeller nº 57, Curitiba/Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese do doutorando **WESLEY KOZLIK SILVA**, intitulada: **Desenvolvimento da imaginação e atividade criadora pela mediação do RPG juntamente a alunos com Altas Habilidades/Superdotação**, sob orientação da Profa. Dra. CARLA LUCIANE BLUM VESTENA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CARLA LUCIANE BLUM VESTENA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE), DENISE DE CAMARGO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), IZABEL AUGUSTA HAZIN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE), FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO), MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CARLA LUCIANE BLUM VESTENA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca destacou a inédita contribuição do trabalho e recomendou a publicação em artigos científicos.

CURITIBA, 07 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica

20/10/2022 12:10:56.0

CARLA LUCIANE BLUM VESTENA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/10/2022 19:48:39.0

DENISE DE CAMARGO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/10/2022 11:52:38.0

IZABEL AUGUSTA HAZIN

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE)

Assinatura Eletrônica

21/10/2022 10:42:09.0

FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

20/10/2022 21:18:12.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 228822

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 228822



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **WESLEY KOZLIK SILVA** intitulada: **Desenvolvimento da imaginação e atividade criadora pela mediação do RPG juntamente a alunos com Altas Habilidades/Superdotação**, sob orientação da Profa. Dra. CARLA LUCIANE BLUM VESTENA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica
20/10/2022 12:10:56.0
CARLA LUCIANE BLUM VESTENA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/10/2022 19:48:39.0
DENISE DE CAMARGO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
20/10/2022 11:52:38.0
IZABEL AUGUSTA HAZIN
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE)

Assinatura Eletrônica
21/10/2022 10:42:09.0
FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
20/10/2022 21:18:12.0
MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta tese à minha esposa **Graziella**, que me move a ser alguém melhor todos os dias, é a pessoa que mais me conhece e já viveu os momentos mais lindos da minha vida junto a mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à existência, à consciência por me fazer me reconhecer enquanto ser, por me dar a possibilidade de criar.

A meus familiares, iniciando por meus pais Selia e Wellington, que me educaram para uma sociedade justa e ética, desde as questões mais simples da vida às mais complexas. Meu irmão Willey, que, além de compartilhar do mesmo gosto por RPG e arranjar diversas mesas para que eu pudesse jogar durante a pesquisa, possui olhar crítico sobre a sociedade, me ajudando a repensar diversos pontos da tese. Meu primo Alex, que proporcionou momentos de verdadeira transcendência em relação à vida, durante a escrita da tese. Minha tia Tânia, que, em longuíssimas conversas, me fez repensar questões existenciais que refletiram no texto. À minha avó, que é a grande paladina da família.

À minha esposa Graziella, por todo o apoio diante das crises ansiosas durante as madrugadas a partir das dificuldades na escrita, por todas as leituras e correções efetuadas durante todo o processo, por cada parágrafo lido e debatido por horas em relação a um conceito e qual o seu efeito no texto.

À minha professora orientadora Carla, por imaginar junto a mim a possibilidade da materialização deste trabalho, por oferecer dada liberdade para que eu pudesse criar, além do apoio incondicional a essas criações.

Às professoras da banca de qualificação, Izabel, Flávia, Miriam e Denise, que abriram os olhos para diversas possibilidades em relação a meu texto, destaco a indicação de autores como Veresov para a metodologia e análises, Bakhtin para as análises, também, a criação da categoria de consciência, que expandiu e enriqueceu o trabalho consideravelmente.

Agradeço às professoras Araci e Tânia da linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (linha a qual pertencia inicialmente) que contribuíram com disciplinas importantes para a composição teórica e metodológica de meu texto.

Aos amigos, Alan, Patrini, Allyne, que torceram desde a época da seleção do programa e ouviram diversas das minhas lamúrias durante o processo e comemoraram quando sinalizei que havia terminado. Aos amigos que fiz no programa e juntei com os que já tinha, Ivan, Talitha, Ellen e Emanuely, ao obrigá-los a jogar RPG comigo para os meus primeiros testes com as histórias que havia criado para a prática da pesquisa. A meus alunos, que por diversas vezes tiveram que compreender meus estados caóticos em aulas e supervisões, também compreenderam minhas crises ansiosas em plenas aulas.

Todos os MO: “[...] não tenho imaginação para pensar fora da minha programação [...], eu só consigo ver o mundo como ele é. Mas, a sua imaginação, BMO, deixa você ver o mundo como ele pode ser” (HORA DE AVENTURA, temporada 7, episódio 14).

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é a imaginação e atividade criadora. Como objeto, é suscetível de análise a partir das mais diversas noções. Das várias tentativas de analisar este fenômeno, observamos que algumas se aproximam, de fato, da realidade, enquanto outras se afastam ou compreendem de maneira equívoca. Esta noção que consideramos equívoca parte de e atinge tanto o senso comum como o meio acadêmico. De modo geral, o paradigma que norteia estas concepções de imaginação e atividade criadora é profundamente interligado ao sistema econômico capitalista, cujo interesse tem sido a exploração de tudo o que é possível para se manter em hegemonia. Lubart e Sternberg (1992; 1995), têm contribuído consideravelmente para o *status* que a imaginação e atividade criadora possuem no capitalismo. Por esta razão, concordamos com Raslam Filho e Barros (2018) quando apontam que a instrumentalização da imaginação e atividade criadora, na realidade, aprisiona os sujeitos em lugar de libertá-los. Desta forma, para superar essa estrutura sobre a atividade criadora, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural, que propõe um paradigma revolucionário que supere o capitalismo. Partimos deste ponto para propor uma intervenção no desenvolvimento da imaginação. Assim, o instrumento que propusemos para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora foi um jogo, objeto que também é cooptado pelo capitalismo a ser utilizado tanto em empresas como em escolas. Para superar estas concepções de jogo, recorreremos a Elkonin (2009) que entende o jogo a partir de uma visão sócio-histórica. Diante dos princípios lançados por Elkonin (2009), encontramos no *Role Playing Game* (RPG), o jogo mais apropriado para lidar com as barreiras encontradas. Entendemos o RPG como um dos jogos mais complexos e mais propensos ao desenvolvimento da atividade criadora, assim como uma das formas de compreender o mecanismo da imaginação em Vigotski (2009). De posse dessas informações, iniciamos a busca da forma mais profícua de se aplicar o RPG nos moldes que determinamos e, encontramos nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação o espaço favorável para tal. Desta forma, chegamos ao objetivo principal da pesquisa, que foi compreender o processo de desenvolvimento da imaginação e atividade criadora de crianças com Altas Habilidades/Superdotação à luz da teoria histórico-cultural, a partir da mediação do instrumento denominado *Role Playing Game*. A partir do delineamento da pesquisa-intervenção, organizamos os procedimentos e instrumentos para a obtenção de informações em torno de: uma entrevista inicial com participantes, seus pais e sua professora, os modelos de como se jogar e mestrear RPG, as orientações e o tempo para a criação das histórias, o período de aplicação das criações de cada participante e uma entrevista final. Todo o resultado desse processo foi analisado a partir da perspectiva microgenética de Vigotski e a análise do diálogo a partir de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017). Os participantes da pesquisa foram quatro adolescentes entre treze e quinze anos, além de contatos com seus pais e professora. Foi analisado o entorno de cada participante, assim como suas interações antes e depois da aplicação do RPG. Sobre o desenvolvimento da atividade criadora, constatamos que em todos os casos, nas histórias narradas por seus criadores, foi um padrão tal desenvolvimento, confirmando a tese prosta nessa pesquisa. Além desta constatação, apreciamos em ação o mecanismo de imaginação descrito por Vigotski (2009), no qual encontramos nuances no funcionamento, ou seja, o mecanismo varia diante de cada sujeito. Por último, analisamos os resultados destas interações e criações dos participantes para a sua tomada de consciência.

Palavras-chave: Educação; Teoria Histórico-Cultural; Imaginação e Atividade Criadora; Jogos; RPG.

RESUMEN

El objeto de estudio de esta investigación es la imaginación y la actividad creativa. Como objeto, es susceptible de análisis desde las más diversas nociones. De los diversos intentos de analizar este fenómeno, hemos observado que algunos están, de hecho, más cerca de la realidad, mientras que otros están más alejados o mal entendidos. Esta noción, que consideramos equívoca, forma parte y afecta tanto al sentido común como a la academia. En general, el paradigma que guía estas concepciones de la imaginación y la actividad creativa está profundamente entrelazado con el sistema económico capitalista, cuyo interés ha sido la exploración de todo lo posible para mantener su hegemonía. Lubart y Sternberg (1992; 1995), han contribuido considerablemente al estatus que la imaginación y la actividad creativa tienen en el capitalismo. Por eso, coincidimos con Raslam Filho y Barros (2018) cuando señalan que la instrumentalización de la imaginación y la actividad creativa en realidad aprisiona a los sujetos en lugar de liberarlos. Así, para superar esta estructura sobre la actividad creativa, recurrimos a la Teoría Histórico-Cultural, que propone un paradigma revolucionario que supere al capitalismo. Partimos de este punto para proponer una intervención en el desarrollo de la imaginación. Así, el instrumento que propusimos para el desarrollo de la imaginación y la actividad creativa fue un juego, un objeto que también es cooptado por el capitalismo para ser utilizado tanto en las empresas como en las escuelas. Para superar estas concepciones del juego, recurrimos a Elkonin (2009) quien entiende el juego desde un punto de vista socio-histórico. A la vista de los principios lanzados por Elkonin (2009), encontramos que el *Role Playing Game* (RPG) es el juego más adecuado para hacer frente a las barreras encontradas. Entendemos el RPG como uno de los juegos más complejos y más proclives al desarrollo de la actividad creativa, así como una de las formas de entender el mecanismo de la imaginación en Vygotsky (2009). Con esta información iniciamos la búsqueda de la forma más fructífera de aplicar los RPG en las formas que determinamos y encontramos en los Centros de Actividades de Altas Habilidades/Superdotación el espacio propicio para ello. De esta manera, llegamos al objetivo principal de la investigación, que fue comprender el proceso para el desarrollo de la imaginación y la actividad creativa de los niños con Altas Habilidades/Superdotación a la luz de la teoría histórico-cultural, a partir de la mediación del instrumento llamado RPG. A partir del diseño de la investigación de intervención organizamos los procedimientos e instrumentos para la obtención de información en torno a: una entrevista inicial a los participantes, sus padres y su profesor, los modelos de cómo jugar y dominar los RPG, las pautas y el tiempo para la creación de las historias, el periodo de aplicación de las creaciones de cada participante y una entrevista final. Todo el resultado de este proceso fue analizado desde la perspectiva microgenética de Vygotsky y el análisis del diálogo de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017). Los participantes de la investigación fueron cuatro adolescentes entre trece y quince años, además de contactos con sus padres y docente. Se analizó el entorno de cada participante, así como sus interacciones antes y después de la aplicación del RPG. En cuanto al desarrollo de la actividad creativa, encontramos que en todos los casos, en los relatos narrados por sus creadores, dicho desarrollo fue un patrón, confirmando la tesis planteada en esta investigación. Además de esta observación, apreciamos el mecanismo de la imaginación descrito por Vygotsky (2009) en acción, en el que encontramos matices en el funcionamiento, es decir, el mecanismo varía con cada sujeto. Finalmente, analizamos los resultados de estas interacciones y las creaciones de los participantes para su toma de conciencia.

Palabras llave: Educación; Teoría Histórico-Cultural; Imaginación y Actividad Creativa; Juegos; RPG.

ABSTRACT

The object of study of this research is imagination and creative activity. As an object, it is susceptible to analysis from the most diverse notions. Of the various attempts to analyze this phenomenon, we have observed that some are, in fact, closer to reality, while others are farther away or misunderstood. This notion, which we consider equivocal, is part of and affects both common sense and academia. In general, the paradigm that guides these conceptions of imagination and creative activity is deeply intertwined with the capitalist economic system, whose interest has been the exploration of everything possible to maintain its hegemony. Lubart and Sternberg (1992; 1995), have contributed considerably to the status that imagination and creative activity have in capitalism. For this reason, we agree with Raslam Filho and Barros (2018) when they point out that the instrumentalization of imagination and creative activity actually imprisons subjects instead of freeing them. Thus, to overcome this structure on creative activity, we resort to the Historical-Cultural Theory, which proposes a revolutionary paradigm that overcomes capitalism. We start from this point to propose an intervention in the development of imagination. Thus, the instrument we proposed for the development of imagination and creative activity was a game, an object that is also co-opted by capitalism to be used both in companies and in schools. To overcome these conceptions of the game, we turn to Elkonin (2009) who understands the game from a socio-historical point of view. In view of the principles launched by Elkonin (2009), we found the Role Playing Game (RPG) to be the most appropriate game to deal with the barriers encountered. We understand the RPG as one of the most complex games and most prone to the development of creative activity, as well as one of the ways to understand the mechanism of imagination in Vygotsky (2009). With this information, we started the search for the most fruitful way to apply the RPG in the ways that we determined and, we found in the Centers of Activities of High Skills/Giftedness the favorable space for this. In this way, we arrived at the main objective of the research, which was to understand the process of imagination development and creative activity of children with High Abilities/Giftedness in the light of the cultural-historical theory, from the mediation of the instrument called Role Playing Game. From the design of the intervention research, we organized the procedures and instruments for obtaining information around: an initial interview with participants, their parents and their teacher, the models of how to play and master RPG, the guidelines and the time for the creation of the stories, the period of application of the creations of each participant and a final interview. The entire result of this process was analyzed from the microgenetic perspective of Vygotsky and the analysis of the dialogue from Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017). The research participants were four teenagers between thirteen and fifteen years old, in addition to contacts with their parents and teacher. The surroundings of each participant were analyzed, as well as their interactions before and after the application of the RPG. Regarding the development of creative activity, we found that in all cases, in the stories narrated by their creators, such development was a pattern, confirming the thesis propounded in this research. In addition to this observation, we appreciate the mechanism of imagination described by Vygotsky (2009) in action, in which we find nuances in the functioning, that is, the mechanism varies with each subject. Finally, we analyze the results of these interactions and participants' creations for their conscience.

Key words: Education; Historical-Cultural Theory; Imagination and Creative Activity; Games; RPG.

LISTAS DE ABREVIACES

AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
D&D	Dungeons and Dragons
EAD	Ensino a Distância
ERIC	Educational Resources Information Center
GURPS	Generic Universal RolePlaying System
LARP	Live Action Role-Playing
MMORPG	Massively Multiplayer Online Role-Playing Game
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econmico
RPG	Role Playing Game
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT-DP	Test of Creativity Thinking-Drawing
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. TESE	23
1.2. OBJETIVO GERAL	23
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
2. IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA: PESQUISAS, CONCEITOS E CRÍTICAS.....	29
2.1. APROXIMAÇÕES INICIAIS AO OBJETO	29
2.2. PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA E EDUCAÇÃO	37
2.3. A CRIATIVIDADE PARA STERNBERG	40
2.4. A CRIATIVIDADE PARA LUBART	42
2.4.1. Fatores Cognitivos	44
2.4.2. Fatores Conativos	46
2.4.3. Fatores Emocionais	48
2.4.4. Fatores Ambientais	49
2.4.5. Buy Low and Sell high: an investment approach to criativity – comprar baixo e vender alto: uma abordagem de investimento para a criatividade	50
3. A IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO	53
3.1. IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA PARA VIGOTSKI	53
3.1.1. O mecanismo da imaginação criadora	58
3.1.2. Dificuldades na criação	60
3.1.3. A Imaginação da criança e do adolescente	61
3.2. A ATIVIDADE CRIADORA NA ESCOLA	63
3.2.1. Breve panorama das pesquisas a partir da Teoria Histórico-Cultural	70
4. JOGOS E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES COM A IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA	80
4.1. A APROPRIAÇÃO DO JOGO PELO CAPITALISMO	80
4.2. O JOGO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	91
4.3. O JOGO NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL ..	99

5. RPG: FUNCIONAMENTO, MESTRAGEM E RELAÇÕES COM A IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA, EDUCAÇÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	106
5.1. DE ONDE PARTO	106
5.2. BREVE HISTÓRIA, DEFINIÇÃO E TIPOS DE RPG	110
5.3. FUNCIONAMENTO DO RPG E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	114
5.3.1. Campo da ficção	115
5.3.2. Campo da dinâmica de Jogo	121
5.3.3. Campo dos critérios de resolução de ações	123
5.4. CRIAR E MESTRAR UM RPG	126
5.4.1. A tese	128
5.5. PANORAMA DAS APLICAÇÕES DO RPG À EDUCAÇÃO	128
6. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DE RENZULLI A VIGOTSKI	136
6.1. TEORIA DE RENZULLI SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	139
6.1.1. Avaliação e Trabalho com a Superdotação	142
6.2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E VIGOTSKI	148
7. METODOLOGIA	153
7.1. A PESQUISA-INTERVENÇÃO	157
7.2. PARTICIPANTES	159
7.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	160
7.4. ANÁLISE DOS DADOS	163
7.4.1. A análise a partir de Bakhtin	165
8. RESULTADOS E ANÁLISES	168
8.1. ENTORNO	169
8.1.1. O entorno de Sun	170
8.1.2. O entorno de Damon	176
8.1.3. O entorno de Neco	181
8.1.4. O entorno de Santos	185
8.1.5. Entrevista com a professora e o complemento ao entorno dos participantes	190
8.2. AS INTERAÇÕES	192
8.2.1. Interações fora do RPG	193
8.2.2. Interações durante as histórias de RPG	195

8.3. A MESTRAGEM E O MECANISMO DA IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA	214
8.3.1. Análise da criação de Sun	216
8.3.2. Análise da criação de Damon	226
8.3.3. Análise da criação de Neco	240
8.3.4. Análise da criação de Santos	253
8.3.5. O desenvolvimento da atividade criadora a partir da mestragem do RPG	260
8.4. A CONSCIÊNCIA	263
8.4.1. A tomada de consciência e a criação de Sun	265
8.4.2. A tomada de consciência e a criação de Damon	268
8.4.3. A tomada de consciência e a criação de Neco	271
8.4.4. A tomada de consciência e a criação de Santos	274
8.4.5. A tomada de consciência na realidade material	276
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	279
REFERÊNCIAS	290
ANEXOS	305

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo “imaginação e atividade criadora” ou, como é mais regularmente citado, “criatividade”, é alvo de recorrentes pesquisas já há algum tempo, ainda que o entendimento sobre tal objeto ao longo da história, na sua maioria, tenha sido um tanto errôneo. A começar pela terminologia utilizada, “criatividade”, que dá a ideia de algo pronto e sem movimento, também a ideia de um produto acabado e com pouca explicação sobre como se chegou a este. Nesse sentido, temos um conceito que desconsidera contexto e história pela qual se passou, apontando uma problemática da qual necessitamos expor nesta tese, antes de atingir seu objetivo.

Quando falamos da inadequação do conceito em relação ao que realmente se trata o fenômeno, não estamos realizando somente um alerta etimológico, mas, expressando a necessidade de relacioná-lo a seu contexto, este, que direciona o objeto de estudo desta pesquisa exatamente para um produto acabado, a-histórico, sem movimento e útil apenas a um sistema mercantilista.

Essas características são encontradas na teoria de Sternbeg e Lubart (1992) denominada “Buy low and sell high: An investment approach to creativity”¹. Embora Lubart (2007) procure analisar diversos aspectos relacionados à atividade criadora, dando certo movimento ao fenômeno, sua teoria acaba por sempre reforçar esse aspecto mercadológico e que auxilia a sustentar um sistema que devora a força de trabalho humana em prol de apenas uma ínfima parcela da população mundial, que é o Capitalismo.

Assim, diversos autores, professores e outros profissionais que trabalham com a imaginação e atividade criadora utilizam-se de teorias como esta para embasar suas ações em campo, fornecendo a manutenção para tal sistema, o que é uma contradição à própria teoria e outras desta mesma perspectiva, que entendem a ação criadora como um pensamento divergente. O fato é que estes agentes, nas suas práticas cheias de rotinas e conteúdos programados à transmissão, não possuem tempo ou até formação suficiente para observar e se contrapor a tais contradições, perpetuando estas concepções para as novas gerações que, por sua vez, levarão adiante essas práticas.

Esta é uma contradição também observada por Raslan Filho e Barros (2018) que, em seu trabalho, apontam que o desenvolvimento de imaginação e atividade criadora na

¹ “Comprar baixo e vender alto: uma abordagem de investimento para a criatividade” – tradução nossa.

escola tem sido um imperativo no mundo contemporâneo – afirmação encontrada exaustivamente em diversos trabalhos científicos (SATHLER; FLEITH, 2010; 2016; NAKANO, 2011; SANTOS; FLEITH, 2015; ALENCAR et al., 2018; NAKANO; WECHSLER, 2018) – levando a educação obrigar-se a instrumentalizar comportamentos criativos em professores e alunos. Os autores utilizam o termo instrumentalizar em contraponto a emancipar, que consideram como o uso mais adequado da imaginação e atividade criadora.

Como dito, tanto práticas como trabalhos científicos têm partilhado dessa mesma perspectiva de atividade criadora, tanto na escola como em outras organizações. Os trabalhos científicos que descrevem a relação das organizações e atividade criadora, deixam bastante escancarado o que afirmamos até aqui, em suma, as pessoas que serão aceitas no sistema ou mercado de trabalho devem ser inovadoras, rápidas, enxergando além da competição, para isso utilizando-se da imaginação e atividade criadora como instrumentos (OLIVEIRA, 2010; FREITAS, et al., 2017; LACERDA; MELLO; MARÇAR, 2018; REIS; ZILLE, 2020).

Portanto, para além do termo, com essas pesquisas apresentamos os motivos pelos quais consideramos essa perspectiva de atividade criadora como produto acabado e a-histórica. Produto acabado porque se apresenta apenas como instrumento de uso num sistema já dado, desconsiderando seu complexo e trabalhoso desenvolvimento, e a-histórica porque ignora a relação emancipatória que a atividade criadora estabelece entre trabalho e sociedade.

No entanto, é justamente por essa característica emancipatória do ser humano que possui a imaginação e atividade criadora, que ela torna-se um objeto de relevância para pesquisas científicas, desde que seja observada de um ponto de vista mais complexo e dependente de sua história.

Ponto de vista, este, encontrado em Vigotski (2009), que considera previamente que o ser humano atua no mundo por dois tipos de atividades. A primeira delas é a reprodutora, que seria a repetição de situações que já foram criadas, muito próximo do que se vê nas pesquisas que consideramos errôneas acerca da atividade criadora. A segunda seria a própria atividade criadora, resultado de uma situação combinatória de elementos vivenciados e o que aparece na imaginação do sujeito.

Aqui destacamos o uso do termo “imaginação e atividade criadora”, que temos feito e continuaremos a fazer adiante². Pela utilização deste termo reconhecemos o movimento que há entre a imaginação, propulsora do ato criador, e a atividade criadora, prática resultante da imaginação e o que é possível se fazer no contato com a realidade.

Portanto, observamos e estudamos este objeto a partir do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e autores da mesma linha. Dentre esses outros autores, destacamos Mitjás Martínez (2002) que considera a imaginação e atividade criadora como um processo plurideterminado, relacionado a fatores socioculturais, econômicos, ideológicos, históricos e subjetivos.

Nessa perspectiva, embora Mitjás Martínez (2002) ressalte que a escola é um local essencial no desenvolvimento e expressão da imaginação, necessitando-se do planejamento de intervenções que possam desenvolver a atividade criadora e também modificar a própria escola, são reduzidos os trabalhos que realizam tais intervenções na área da educação.

Bahia e Trindade (2013, p. 21) consideram que a imaginação e atividade criadora têm sido omitidas da agenda educacional devido a uma série de fatores que demonstram o desconhecimento deste objeto, seu recorte do mundo social e a “insistência na preservação de uma série de obstáculos à promoção da criatividade”. Porém, as mesmas autoras defendem que é possível incluir a atividade criadora na agenda educacional, apontando métodos, para tal, como a produção de ideias ou soluções alternativas para atividades, ideias que indiquem variedade de possibilidades, a criação em si e a comunicação bem-feita dessas ideias.

É a partir destas lacunas no meio educacional que propomos a pesquisa sobre imaginação e atividade criadora. E, para abordarmos tal objeto de maneira complexa, entendemos que o jogo é uma possibilidade, pois apresenta-se flexível, passível de relação com diversos temas e pertencente a todos os públicos e culturas, como aponta Huizinga (2000).

Nessa perspectiva Huizinga (2000) denomina a espécie humana, em uma de suas principais teses, como *Homo ludens*, o que significa que o desenvolvimento da espécie foi permeado, e continua sendo, por jogos, antecedendo até mesmo o que conhecemos

² Faremos o uso sempre que o termo partir de nossas afirmações. Porém, quando for uma afirmação de outros autores, seja citação direta ou indireta, manteremos o que o autor preferiu, inclusive por respeito à sua base epistemológica.

por sociedade. Ainda, a partir desta tese, o autor aponta que jogar é uma necessidade de diversas espécies, demonstrando que animais também brincam, ou jogam.

Embora o autor não busque conceituar o jogo, considerando impossível tal fato, ele procura descrevê-lo a partir de algumas características. O jogo é uma atividade voluntária, que se desenvolve dentro dos limites de tempo e espaço, possui regras e um fim em si mesmo, gerando sentimentos de alegria à tensão, dando a possibilidade da distinção para a realidade cotidiana e, o que destacamos para esta pesquisa, a liberdade que o jogo oferece e a impossibilidade de se obter lucro, descaracterizando a atividade (HUIZINGA, 2000).

Vigotski e Elkonin (2009) concordam que é no jogo que nasce a imaginação, o que ressalta ainda mais a proposta de se utilizar este método.

Baseando-se nessas informações parece atraente envolver jogo e educação, o que também não é uma novidade, havendo pesquisas sobre o tema há bastante tempo.

Por outro lado, ao analisarmos este fenômeno encontramos uma situação próxima da forma que a imaginação e atividade criadora é encarada na sociedade, ou seja, este também é apropriado pelo sistema capitalista de forma ainda mais clara, existindo, por exemplo, uma indústria para este fim, a indústria dos jogos eletrônicos que movimenta bilhões de dólares por ano.

Essa situação, contrapõe as características que Huizinga (2000) levanta sobre o jogo, principalmente a liberdade e impossibilidade de lucrar, descaracterizando a atividade – existem, por exemplo, profissionais de jogos eletrônicos, ou seja, de ócio passa para ofício – e direciona a sociedade para um conceito fragmentado e também utilitarista de jogo, o que reflete na educação.

Assim, a característica lúdica dos jogos passa a ser utilizada, por exemplo, em treinamentos de funcionários em grandes empresas, mas, não para uma formação humana e sua relação com a empresa e sociedade, para uma formação exclusivamente tecnicista que torna-se mais tragável somente pelas sensações que o jogo gera.

Este é o caso da pesquisa de Gardesani e Silva (2018), que utilizam-se de jogos para realizar o treinamento de um novo sistema digital. O resultado é tão surpreendente que os autores indicam que o aprendizado dos funcionários através de jogos, leva-os a conseguir desempenhar uma dupla função na empresa, auxiliando a organização a conseguir melhores resultados, ganhando novos clientes, sendo este o caminho para a inovação e sucesso.

Com essa e outras pesquisas que tomam o jogo a partir dessa mesma linha (WERBACH; HUNTER, 2012; SOUZA; GONÇALVES; GOMES, 2017; FRAGA, 2017; PAIXÃO; CORDEIRO, 2021), temos a noção de que este instrumento tem sido utilizado como uma distração para a manutenção ou até mesmo um aumento da força de trabalho de funcionários, desvalorizando-a ainda mais.

Como dito, o reflexo dessas características na educação é também visível em outras pesquisas. Tolomei (2017), considera que é preciso superar a crise motivacional existente na educação e engajar os alunos para que realizem as atividades da escola, sendo uma preparação para o mercado de trabalho. Assim, a crítica às práticas pedagógicas tradicionais ou pouco engajadoras feitas por pesquisas como a de Tolomei (2017) e outros (MARTINS; GIRAFFA, 2018; LAVOUÉ, 2018; BARNA; FODOR, 2019; FULTON, 2019; SANTOS et al., 2020; ISABELLE, 2020; SANTOS; ASSIS; BALUZ, 2021) aparecem como justificativas não atendidas nas suas propostas, uma vez que não alteram a prática pedagógica tradicional, mas distraem os alunos para realizarem práticas tradicionais por meio de jogos, ainda, visando a preparação para o mercado de trabalho.

O que podemos salientar das pesquisas destes autores é que, de fato, a escola necessita rever suas práticas pedagógicas mais tradicionais, inclusive ligadas à imaginação e atividade criadora, porém, a proposta que apresentam não passa de um instrumento para o mesmo fim da pedagogia tradicional e tecnicista.

Além disso, quando há a proposição de jogos, estes são fragmentados, muito simples e descolados da realidade, como a cruzadinha e a batalha naval vistas na pesquisa de Martin et al. (2018) e; dominó, jogo da velha e jogo da memória, na pesquisa de Gurgel et al. (2017). Esta situação e os jogos serem utilizados como distrações motivadoras, trata-se de mais uma lacuna que buscamos preencher com este trabalho.

Assim, consideramos que os jogos até então utilizados na educação contradizem as teses de Elkonin (2009) sobre o jogo: sempre estar ligado a um papel social e ter sua origem no social; que o conteúdo fundamental do jogo na idade pré-escolar é o ser humano e suas atividades e; as ações lúdicas presentes nos jogos constituem-se como sínteses das suas ações coletivas na relação com outros. Ou seja, o jogo surge do social, portanto seu conteúdo está ligado às atividades humanas, servindo como sínteses para a relação com o meio, ainda, auxiliando no desenvolvimento das funções superiores.

Baseando-nos nessas teses de Elkonin (2009) consideramos que um jogo especificamente possui todas essas características, além de ser muito amplo e livre para a criação de verdadeiros universos, o *Role Playing Game* (RPG). O RPG é um jogo em que

seus participantes interpretam papéis em diferentes contextos, que vão dos mais lúdicos possíveis aos mais próximos da realidade, inclusive a sua tradução literal seria jogo de interpretação de papéis.

O surgimento deste jogo é uma forma de rompimento com determinados jogos de guerra de tabuleiro que possuíam regras e um funcionamento mais restrito. Na década de 1960, Dave Wesley tem a ideia de transferir o que seria um jogador contra o outro ou contra um composto de regras, para a mediação por um dos jogadores, que serviria de juiz, deixando as partidas mais flexíveis e adaptadas a mais possibilidades de jogadas para os outros participantes (SCHMIT, 2008).

Aos poucos, em contato com demais entusiastas dessas mudanças, como Dave Arneson e Gary Gigax, tal ideia foi se configurando, culminando no primeiro jogo de RPG existente, com lançamento em 1974, o jogo *Dungeons & Dragons (D&D)* (SCHMIT, 2008).

De maneira geral, para se jogar, são necessários de dois a seis participantes em que um deles é o narrador ou mestre (juiz). Este narrador tem conhecimento de algum sistema (ou universo), por exemplo o *D&D*, e irá descrever este universo para os jogadores que, ao escolherem personagens existentes nesse sistema, irão interagir com as proposições oferecidas pelo mestre. Assim, o mestre descreve o cenário e cuida das regras do universo apresentado em detalhes, enquanto os demais jogadores interagem com as situações propostas, adquirindo habilidades, artefatos e conhecimento do sistema.

A partir de experiências com este jogo e de pesquisas como de Pavão (2000), Rodrigues (2004), Schmit (2008) e Pereira (2021), verificamos a potencialidade em desenvolver a imaginação e atividade criadora dos participantes do jogo, pois terão de lidar com situações inesperadas como batalhas ou charadas. Nesse sentido, destacamos o papel do mestre que, embora possa conhecer o universo e suas regras, terá de lidar com as escolhas dos demais jogadores, muitas vezes tendo que criar um contexto na mesma hora em que o jogo está acontecendo.

Para além disso, entendemos que há a possibilidade de o mestre ultrapassar a utilização de sistemas já existentes e criar o seu próprio universo. É nessa possibilidade que firmamos a principal ideia desta pesquisa, pois, ao criar seu próprio universo, o mestre, na interação com os demais jogadores, terá de fazer ajustes imediatos e cada vez mais ampliar sua criação. Assim, destacamos que este pode ser um método que promova o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora a ser utilizado na escola.

Uma das possibilidades mais fecundas de sua utilização seriam nas salas multifuncionais, que possuem uma flexibilidade maior de práticas pedagógicas, de acordo com cada aluno. Nestas salas destacamos o trabalho para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que, de maneira geral, têm sido desamparados pelas práticas pedagógicas muito tradicionais ou tentativas muito aquém de suas expectativas.

De acordo com Vigotski (1988) as AH/SD se tratam de um nível de talento de enorme produtividade criadora, possuindo grande importância para a história humana. Esta condição pode se apresentar nas mais diversas áreas da produção humana, porém, os gênios, como chama o autor, são iniciadores de novos paradigmas históricos em suas épocas.

As pesquisas com pessoas que apresentam Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) vêm crescendo ao longo dos últimos anos, embora seja a necessidade especial que menos receba atenção por parte da mídia, governo ou até da comunidade acadêmica (NAKANO; SIQUEIRA, 2012; CHACON; MARTINS, 2014; MARTINS et al., 2016).

Uma pesquisa desenvolvida por Nakano e Siqueira (2012) apresenta um panorama das publicações de artigos no Brasil do ano de 1992 a 2011, resultando num total de trinta artigos. O panorama mostra que o interesse pelo tema começa a ser representativo somente a partir do ano de 2002, tendo seu auge de publicações em 2008, com seis artigos, o que mostra claramente o baixo número de publicações sobre o tema.

Outros autores (CHACON; MARTINS, 2014; MARTINS et al., 2016), através de levantamentos bibliográficos realizados no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontraram um panorama melhor para a produção de pesquisas sobre AH/SD. Chacon e Martins (2014) encontraram 109 pesquisas e 25 delas concentravam-se nos anos de 2010 e 2011. Martins et al. (2016) encontraram um total de 126 pesquisas desde o ano de 1987 a 2014, mostrando crescente interesse da academia por esse tema.

Numa perspectiva internacional acerca de metodologias de ensino para crianças com AH/SD, algumas pesquisas apontam características desta questão. Um trabalho realizado na Macedônia relata que a maioria dos professores que trabalham com alunos com AH/SD encontram-se insatisfeitos com o suporte pedagógico a esses alunos (CEKA; BAJARAMI; KADRIU, 2017).

Outra pesquisa, efetuada no Chile com estas crianças no ensino regular, demonstrou que os estudantes encontravam-se descontentes com os currículos e práticas

pedagógicas utilizadas, considerando-as rígidas, sem sentido e não desafiadoras (GOMEZ-ARIZAGA et al, 2020).

Ainda outra pesquisa, feita na Jordânia, com alunos do Ensino Superior, indagou as suas preferências quanto a estratégias pedagógicas entre quatro dimensões: Apresentações, Acomodação para diferenças individuais, Estratégias de pensamento crítico e Estratégias de pensamento criativo. O estudo revelou que a estratégia preferida foi a de pensamento criativo, seguida de pensamento crítico (AL-KHAYAT; AL-HROUT; HYASSAT, 2017).

Mesmo que essas pesquisas tornem-se cada vez mais relevantes em número, ainda encontram-se reduzidas as que abordam o desenvolvimento das potencialidades de crianças com AH/SD, principalmente com relação a práticas pedagógicas ou metodológicas de ensino (CHACON; MARTINS, 2014) e à imaginação e atividade criadora (MARTINS et al., 2016), o que dificulta o desenvolvimento educacional das crianças nessa condição.

Assim, chegamos a esta última lacuna que direciona os objetivos desta pesquisa. A saber, temos a imaginação e atividade criadora como potencialidades humanas sendo reificadas como produtos do capitalismo, assim como o jogo sendo captado por este meio de maneira simplificada e descolada da realidade e, por fim, o pobre amparo pedagógico dado aos alunos com AH/SD e suas potencialidades.

1.1.TESE

A partir desse contexto elaboramos a seguinte tese: tornar os alunos com AH/SD mestres de RPG, a partir de uma perspectiva social e crítica, auxilia o desenvolvimento emancipatório da imaginação e atividade criadora e consciência, o contrário da lógica tecnicista do sistema vigente.

1.2.OBJETIVO GERAL

Para embasar a tese exposta, consideramos que o objetivo principal desta pesquisa é compreender o processo de desenvolvimento da imaginação e atividade criadora de crianças com Altas Habilidades/Superdotação à luz da teoria histórico-cultural, a partir da mediação do instrumento denominado *Role Playing Game*.

1.3.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ensinar o RPG e seus diversos sistemas aos participantes da pesquisa para que possam compreender a dinâmica do jogo;
- Orientar os participantes da pesquisa quanto à produção dos seus próprios sistemas de RPG, coletando suas produções iniciais;
- Analisar as rotas alternativas e ampliações dos sistemas jogados, realizadas quando necessário, na aplicação de suas histórias e interação com seus colegas, a partir da microgênese de Vigotski e a análise de enunciado de Bakhtin.
- Verificar, nesta última análise, a relação do desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, a partir do RPG, com a consciência.

Antes do alcance dos objetivos específicos se fez necessária uma revisão teórica, descrita em capítulos. O capítulo inicial expõe a maneira como a imaginação e atividade criadora tem sido utilizada e tratada no momento, o que, a nosso ver, não promove um desenvolvimento saudável, humano, tampouco que amplie a consciência dos sujeitos. Ainda nesse capítulo, são apresentadas duas teorias, de Sternberg e de Lubart, que corroboram para que a imaginação e atividade criadora sejam vistas dessa maneira, mantendo-a dentro de um escopo instrumental.

No capítulo seguinte apresentamos como vemos a imaginação e atividade criadora, ou seja, a partir da Teoria Histórico-Cultural, principalmente de Vigotski, destacando o mecanismo da imaginação criadora, as dificuldades de se criar e a imaginação na criança e no adolescente. Neste mesmo capítulo, abordamos como a imaginação e atividade criadora apresenta-se importante para o ambiente educacional, amparados por autores da Teoria Histórico-Cultural e, embora tal importância receba reconhecimento por parte de educadores e da sociedade como um todo, o cenário que se apresenta é de dificuldades em manejar essa potencialidade humana e, assim, resistências em relação ao seu desenvolvimento na escola.

O capítulo adiante destaca o jogo como um instrumento disponível e que apresenta características importantes para o seu uso na educação, principalmente no desenvolvimento da imaginação e atividade criadora. Porém, este instrumento tem sido

tomado pelo capitalismo como um aparelho para sua manutenção, existindo uma indústria somente para o jogo. No mesmo capítulo é apontada a importância do jogo como mecanismo auxiliar ao desenvolvimento infantil, a partir da Teoria Histórico-Cultural, e, por fim, uma revisão bibliográfica sobre como o jogo tem sido utilizado na educação a partir de uma visão histórico-cultural.

No capítulo seguinte apresentamos o RPG como instrumento de mediação para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, assim como o seu funcionamento. Iniciamos o capítulo, no entanto, com um relato pessoal sobre a experiência do autor da tese com o RPG, depois seguimos com uma breve história deste jogo, seu funcionamento e relação com a Teoria Histórico-Cultural. Adiante, um importante tópico sobre a criação e mestragem de um RPG, em que demonstramos como mestrear ou narrar é mais relevante do que apenas jogá-lo como outros participantes. Por fim, um panorama das aplicações do RPG na educação a partir de uma visão histórico-cultural.

O último capítulo teórico identifica o público da pesquisa, crianças e adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação. Sujeitos nessa condição acabam por carregar expectativas de uma sociedade que não compreende, ao todo, o que seria esse fenômeno, deixando-os vulneráveis aos objetivos do capitalismo para a sociedade. O capítulo ainda apresenta uma perspectiva da Teoria Histórico-Cultural sobre as AH/SD, mesmo que Vigotski tenha escrito pouco sobre o tema.

Os objetivos seguintes são atingidos, acreditamos, somente a partir de uma pesquisa qualitativa, especialmente a pesquisa a partir da Teoria Histórico-Cultural, que tem como característica ser histórica, cultural, material e dialética, ou seja, com essa perspectiva procuramos entender a relação do objeto com o meio em que está inserido sem excluir sua história.

Também, tratando-se de uma pesquisa materialista, procedemos com uma intervenção no grupo selecionado afim de verificar a tese proposta. Esse tipo de pesquisa tem sido chamado de pesquisa-intervenção e possui certa proximidade com a pesquisa-ação e a pesquisa participante, embora existam diferenças. As principais características desse tipo de pesquisa estão ligadas (i) ao rompimento com a especialidade que o capitalismo promove, (ii) a autonomia em relação às práticas de pesquisa e (iii) a ação transformadora da realidade (ROCHA, 2003; DAMIANI, 2012; DAMIANI et al., 2013).

Desta forma, em termos práticos, realizamos uma intervenção em um grupo de cinco alunos com AH/SD matriculados no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) da cidade de Guarapuava, afim de entender se e

como esta intervenção auxilia no desenvolvimento de sua imaginação e atividade criadora, com desencadeamento no desenvolvimento da consciência.

A forma inicial de abordar os participantes é através de uma entrevista semiestruturada, tanto com os alunos como seus pais e professora, para conhecer um pouco sobre suas vidas, suas perspectivas, preferências e aspectos da personalidade. Em seguida, demos início ao ensino do jogo RPG por meio de sessões desses jogos. Quando os alunos entenderam a dinâmica geral do jogo, procedemos com as orientações para as criações de cada um e, após criados os jogos, os alunos jogaram entre si. Por fim, uma nova entrevista semiestruturada foi realizada e, assim, a pesquisa foi encerrada com os participantes.

A análise dos dados foi feita a partir do método microgenético de Vigotski. Consideramos esse método o mais adequado, pois, para Vigotski, trata-se da análise de uma pequena mudança em alguma função superior decorrente de algum experimento ou intervenção (MOURA et al., 2016). As análises dos diálogos feitos a partir das criações dos participantes também foi submetida à análise de enunciados de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017). Segundo este autor os enunciados podem refletir a subjetividade de cada indivíduo, porém, acontecem em uma vivência, um ambiente vivo, portanto devem ser compreendidos a partir do contexto socioeconômico e cultural dos indivíduos.

Entretanto, por mais organizado que estivesse o método da pesquisa, houve uma situação que influenciou consideravelmente qualquer resultado ou análise da intervenção realizada, a Pandemia de Covid-19. Assim, julgamos necessário expor algumas mudanças que ela causou nas vidas dos indivíduos e como ela permeou este trabalho.

A Pandemia de Covid-19 inicia-se no continente asiático, mais precisamente na China, tendo uma alta taxa de transmissão através de gotículas respiratórias em contato com a mucosas como a conjuntiva, a nasal, boca ou material fecal. Por esse motivo, os governos internacionais têm indicado, acertadamente, o isolamento social como fator preventivo à disseminação da doença (BEZERRA, et al., 2020; BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021).

De acordo com Bezerra et al. (2020, p. 2-3) “o distanciamento social ocasiona mudanças no padrão de convivência nos ambientes de trabalho e *loci* familiares, despertando sentimentos de solidão, medo e ansiedade generalizada, juntamente ao temor ocasionado pela alta taxa de transmissão viral [...]”, além da desumanização que a distância entre as pessoas causa.

Dados de diferentes pesquisas apontam que os impactos psicológicos na população mundial são de moderados e graves em relação à pandemia e ao isolamento social (BEZERRA, et al., 2020). Para adaptar tanto o trabalho como a convivência com as pessoas, prontamente algumas tecnologias aliadas à Internet foram utilizadas no sentido de remediar a situação (SILVEIRA; ROSSI; VUONO, 2020).

No entanto, mesmo com a tentativa de superar o distanciamento por meio dessas tecnologias, o isolamento provocou e ainda provoca profundas alterações nas relações e diversos impedimentos acerca do funcionamento social. Dentre esses impactos temos a educação.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou pareceres e resoluções que reorganizavam as ações educacionais em todo o país desde o ensino básico até o superior, visando o cumprimento do calendário escolar de maneira adaptada à situação de emergência (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021).

Dentre as atividades sugeridas e mais utilizadas para manter o fluxo do calendário estão as aulas síncronas, via reuniões *online* em tempo real, as atividades assíncronas como aulas gravadas e trabalhos acadêmicos deixados em ambientes virtuais ou enviados para os alunos. No entanto, essas estratégias de ensino possuem limitações e não alcançam todos os alunos (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021).

Algumas pesquisas mostram que os professores e alunos “[...] com a inserção da educação remota estão enfrentando muitos desafios e grandes impactos, principalmente porque as tecnologias embora estando inseridas no contexto de muitas instituições educacionais, ainda não haviam sido usadas como principal recurso didático” (SILVA; SILVA NETO; SANTOS, 2020, p. 29).

É de se imaginar, então, que semelhantes desafios também aparecem nas pesquisas que envolvem a escola ou educação como um todo. No caso desta pesquisa, entendemos que, embora possamos nos utilizar (e utilizamos) de aplicativos de reunião virtual com vídeo de cada participante, nem sempre foi possível captar todas as informações que julgamos necessárias à análise, como algumas expressões, por exemplo.

Apesar disto, somente uma das campanhas aconteceu de modo remoto, portanto, as problemáticas que prevíamos antes do início das ações em campo, foram minimizadas pela possibilidade de encontros presenciais, ainda que com certo distanciamento e com o uso de máscaras. Além disso, uma das categorias que surgiu como resultado da intervenção foi relacionada às interações que houveram nessas vivências.

Como resultados e análises, antes de mencionar as vivências, destacamos a primeira categoria que elegemos como importante para compreendermos a subjetividade dos participantes. Com o entorno (primeira categoria) pudemos nos aproximar das: vivências; perspectivas de mundo, da educação e do objeto desta pesquisa; das influências causadas por seus responsáveis e educadores. Esta percepção nos permitiu analisar e elucidar algumas das criações dos participantes, como por exemplo, o motivo de um dos participantes estimular os jogadores ao acúmulo de riquezas.

A categoria seguinte, as interações, se tratava de um esperado movimento que aconteceria no momento dos jogos. No entanto, a qualidade das interações, que foi melhorando ao longo do processo, surpreendeu de maneira positiva, pois, ao analisar o entorno dos participantes, era esperado que sua interação fosse limitada, o que acabou superado quando, por exemplo, um dos alunos decide abraçar seu colega para demonstrar uma situação de seu personagem.

A terceira categoria tratou do objetivo principal do trabalho, a mestragem e o mecanismo da imaginação e atividade criadora. Neste momento observamos o RPG como facilitador para o desenvolvimento do objeto de estudo nos participantes, seus mecanismos e a relação de cada criação à subjetividade dos alunos. Verificamos que as formas de criação de cada participante possuíam uma fonte dentro do mecanismo descrito por Vigotski (2009) e que, a partir das interações, eles foram levados a desenvolver consideravelmente mais do que haviam criado no seu universo inicial.

A última categoria especificou a tomada de consciência, que acontecia durante e após os jogos, na constituição da consciência como um todo. Notamos que, por mais sujeitos a seu entorno os participantes perceberam situações sociais, culturais e econômicas da realidade como problemas da humanidade que necessitam de uma resolução. Estes problemas foram colocados nas histórias, mas também, discutidos após as sessões, demonstrando aplicação dos conhecimentos adquiridos dos jogos para a realidade.

Acreditamos que, desta forma, atingimos o objetivo desta tese, afirmando que o RPG pode ser um instrumento utilizado para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, ultrapassando paradigmas de concepções mecanicistas e mercantilistas da atividade criadora, resultando no desenvolvimento da consciência dos sujeitos.

2. IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA: PESQUISAS, CONCEITOS E CRÍTICAS

Este capítulo busca primeiramente deixar claro a nossa posição epistemológica em relação à imaginação e atividade criadora e, em seguida, apontar algumas teorias que influenciam diversas pesquisas e práticas ao redor do mundo acerca da atividade criadora. Embora seus autores se esforcem, consideramos que tais teorias possuem um caráter ainda estático e voltado ao mercado de trabalho, portanto, necessitando de críticas que nos leve a superar tais modelos.

2.1. APROXIMAÇÕES INICIAIS AO OBJETO

Antes de se tratar de criação propriamente dita, entendemos que se faz necessária a relação desta com o conceito de trabalho. Ora, na perspectiva de Marx (2011), o trabalho serve historicamente como meio de satisfazer as necessidades humanas e, posteriormente, influencia inegavelmente no desenvolvimento das relações sociais. Assim, o trabalho inicialmente considerado pelo autor, como relação com a natureza, pode ser entendido como ação de criação ao relacioná-lo aos processos (apontados no próximo capítulo) que Vigotski (2004) elenca no desenvolvimento da imaginação.

Konder (1981), ao remontar a história da dialética, aponta que Hegel percebeu que o trabalho era uma espécie de mola que impulsionava o desenvolvimento humano, produzindo-se a si mesmo e onde se pode compreender as “formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano” (p. 23). Foi a partir do trabalho que a relação sujeito-objeto foi estabelecida entre homem e natureza, dando a possibilidade ao homem de ir além da natureza, ou seja, “o homem não deixa de ser um animal, de pertencer à natureza; porém, já não pertence inteiramente a ela (KONDER, 1981, p. 24).

Ao afastar-se da natureza, o homem passa a ter certo controle sobre ela, a plantar para comer, por exemplo. Aí se estabelece uma questão crucial para o desenvolvimento social e cultural: o homem precisa aprender (CODD, 1989), ou desenvolver a consciência.

Os animais agem apenas em função das necessidades imediatas e se guiam pelos instintos (que são forças naturais); o ser humano, contudo, é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados das suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para tentar alcançar suas finalidades (KONDER, 1981, p. 24).

É na aprendizagem desse trabalho, ou de técnicas, que o homem acabou por dividir papéis longitudinalmente (VIGOTSKI, 1991), por exemplo, ao caçar, alguns faziam o papel de perseguir os animais numa emboscada para que outros os matassem. Mas também há uma divisão transversal, por exemplo, a cada geração o homem aperfeiçoa as técnicas que aprendeu em seu desenvolvimento, criando novas formas, ou até maquinários que façam seu trabalho de maneira mais eficaz ou mais rápida (CODD, 1989).

O que percebemos até aqui é que o trabalho possui o atributo de auxiliar no desenvolvimento do ser humano, porém, não é somente este tipo de trabalho vinculado à natureza que Marx (2011) analisa em sua obra, mas o trabalho historicamente situado vinculado ao capital. Tal trabalho mostra-se complexo e relacionado à adição de valor ao capital e contrário ao desenvolvimento de consciência do ser humano. Nesse sistema o trabalhador, deposto de meios para produzir sua própria mercadoria e, assim, se sustentar, se vê forçado a vender aquilo que possui, que é a força de trabalho, em troca de um salário.

[...] também em sociedades mais complexas, que já dispensaram a escravidão, ao menos de modo oficial, o trabalho pode ser utilizado, simplesmente, como um meio para se conseguir uma finalidade, de todo alheia às necessidades do trabalhador. Igualmente, nessas sociedades, o trabalho se transforma em um instrumento de opressão do trabalhador, impedindo que ele possa desenvolver de maneira plena as suas capacidades. É esse o caso da sociedade capitalista, na qual o trabalhador constitui apenas um meio para que se possa conseguir o aumento constante da produção de riquezas (LUZ, 2008, p. 21).

Para que este tipo de trabalho seja simplesmente aceito pela população, faz-se necessária uma narrativa que naturalize o capitalismo como situação, alienando seus trabalhadores a uma única possibilidade de manutenção do funcionamento do mundo. Esta narrativa precisa permear a sociedade como um todo, pois só assim se consegue alienar (e este é exatamente o conceito utilizado por Marx) o homem a não compreender o que acontece à sua volta. Isto também se dá por meio do afastamento do trabalhador ao produto de seu trabalho, o que o afasta da ideia de satisfazer suas necessidades por meio deste.

Assim, nessa alienação do trabalho o homem acaba por alienar-se do próprio corpo, da natureza ao seu redor, de sua capacidade cognitiva e, talvez o mais grave, aliena-se do próprio homem. “Se o homem está alienado de si mesmo, se não se reconhece enquanto humano no ato da produção, também não verá humanidade nos outros homens” (LUZ, 2008, p. 36).

A partir desta alienação o trabalhador não percebe que foi reificado³, ele e as relações de trabalho, como observa Netto (1981, p. 80) “[...] porque a sociedade está inteiramente mercantilizada”. Ainda para Netto (1981, p. 81-82):

Na idade avançada do monopólio, a organização capitalista da vida social preenche todos os espaços e permeia todos os interstícios da existência individual: a manipulação desborda a esfera da produção, domina a circulação e o consumo e articula uma indução comportamental que penetra a totalidade da existência dos agentes sociais particulares – é o inteiro cotidiano dos indivíduos que se torna administrado, um difuso terrorismo psicossocial se destila de todos os poros da vida e se instila em todas as manifestações anímicas e todas as instâncias que outrora o indivíduo podia reservar-se como áreas de autonomia (a constelação familiar, a organização doméstica, a fruição estética, o erotismo, a criação dos imaginários, a gratuidade do ócio, etc.) converteram-se em limbos programáveis.

E é subordinado ao monopólio exposto por Netto que também se encontra o potencial criador do homem, uma vez que devido ao trabalho alienado a atividade do homem deixa de ser criadora, para ser somente um meio de satisfazer as necessidades básicas do ser humano (LUZ, 2008), ou seja, não há mais significado nem desenvolvimento humano no trabalho alienado.

No entanto, o potencial criador não tem sido somente dispensado do homem por meio da alienação do trabalho, fazendo com que ele abandone esse instrumento cognitivo, mas, tem sido incorporado nos mais recentes modelos de profissões dentro deste sistema, sendo, portanto, também reificado. E é nesse ponto que está a principal discussão deste capítulo. A criação, como potencial humano inerente ao trabalho que, por sua vez, desenvolve o ser humano, também tem sido reificada de modo a subservir aos objetivos do capital.

Para demonstrar tal afirmação a pesquisa de Raslam Filho e Barros (2018), intitulada “Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização?”, realiza uma análise acerca de como a atividade criadora tem sido tomada na escola, considerando o contexto histórico do capitalismo contemporâneo. Para os autores, uma série de movimentos sociais, culturais e econômicos, tais como a globalização e novas mídias, acabaram por constituir uma forma de geração de riquezas sustentada no trabalho imaterial ou na inteligência que, para os autores, pode ser traduzida por criatividade e inovação.

³ Sinônimo de coisificar, ou seja, transformar em um objeto um conceito ou alguém.

Segundo os autores, nesse sistema é fundamental ser inovador e criativo, tratando-se de uma obrigação vital. E nesse contexto aparecem os diferentes manuais para ensinar a inovar, ignorando a contraposição entre criatividade e automatismo, dando foco para a produção de serviços e produtos não-padronizados. “Seja como for, essa lógica foi algo como colonizada pela racionalidade instrumental capitalista e perde de vista a liberdade humana como fim de toda ação” (RASLAM FILHO; BARROS, 2018, p. 1500).

Um exemplo dessa tentativa de construção de manuais para a criatividade se encontra na pesquisa de Zamana e Toldy (2020), em que os autores identificam o que consideram como a teoria que orienta as definições de criatividade atualmente, sendo chamada de Modelo de Estrutura do Intelecto de Guilford, além disso, expressam o que consideram como uma pessoa criativa. A saber, habilidade de imaginação, correr riscos, ser persistente, ter um pensamento divergente e boa memória, autoconfiança, etc. Segundo os autores, tais características servem de base para a criação de testes de criatividade.

Portanto, o problema ultrapassa até mesmo criação de manuais para que, eventualmente, alguém opte em adquirir um destes manuais afim de tornar-se criativo e competitivo no mercado de trabalho. O fato de se apontar para um perfil a partir de testes, intensifica ainda mais a desumanização e impossibilidade de desenvolvimento causados pelo sistema capitalista.

Essa exposição traz à tona uma quantidade de outras pesquisas que seguem pelo caminho da inovação no trabalho. Oliveira (2010, p. 83), em sua pesquisa, aponta para os fatores que influenciam o desenvolvimento do potencial criativo, destacando que tais fatores seriam a família, a escola, o ambiente de trabalho, o contexto sociocultural e a saúde. Na introdução do trabalho, a autora já declara afirmações como: “o mercado de trabalho busca pessoas criativas que saibam inovar, agir de forma rápida, criativa, competente, indo além da competição”.

Ainda sobre a pesquisa de Oliveira (2010, p. 87), no tópico em que trata do ambiente de trabalho, a autora, citando Alencar e Fleith, considera que as organizações têm se interessado pela criatividade, “[...] uma vez que necessitam diversificar produtos, antecipar demandas, recrutar e reter bons empregados e melhorar a qualidade de produtos e serviços, até como questão de sobrevivência no mercado”. E nesse mesmo tópico conclui que “[...] independentemente do setor, do tipo de organização ou de produto, o fator definitivo para que a inovação tenha lugar é a energia da pessoa criativa”.

No trabalho de Freitas et al (2017, p. 1), que aborda a questão da criatividade e inovação para a gastronomia, já na introdução se destaca que essas características estão ligadas ao empreendedorismo e “[...] estão entre os principais fatores que influenciam diretamente na crescente competição empresarial”.

Em seu tópico sobre inovação, consideram que este conceito “em uma sociedade globalizada, em que a comunicação e a informação circulam em tempo real, a inovação passa a se constituir no capital primordial do novo empreendedor, e a sua atualização é o fator determinante do sucesso ou do fracasso” (FREITAS et al, 2017, p. 6). Ao concluir seu trabalho os autores consideram que “[...] a criatividade é um elo forte com a inovação e, conseqüentemente, com o empreendedorismo” (FREITAS et al, 2017, p. 12).

Ainda no setor da gastronomia, Lacerda, Mello e Marçal (2018) realizaram pesquisa sobre uma padaria que buscava inovação do seu serviço por meio da adesão de processos criativos e utilizando como instrumento de coleta de dados uma entrevista com os funcionários do local. De modo geral, os autores concordam que a criatividade é a base para a inovação de empresas que buscam reinventar-se no cenário atual.

Em seu tópico sobre inovação nas organizações Lacerda, Mello e Marçal (2018, p. 47) apontam que “[...] no contexto da globalização e da competitividade a questão da inovação faz parte do sucesso empresarial”. E continuam, “por distinguir produtos atribuindo valores através da geração de conhecimentos e a criatividade, inovar permite às organizações a tão procurada distinção, alavancando sua competitividade”. Por esta razão, os autores consideram que faz-se necessária a busca por modelos que compreendam a inovação e criatividade no contexto organizacional.

Nessa pesquisa, destacamos alguns trechos de funcionários entrevistados pelos autores: “[...] No meu cotidiano aqui é necessário usar a criatividade pra quase tudo, então quando você cria algo ou alguma ideia você está inovando em benefício da empresa” e “criatividade é colocar em prática suas ideias, inovando algo benéfico para a empresa [...]” (LACERDA; MELLO; MARÇAL, 2018, p. 50-51). É possível notar claramente na fala dos entrevistados que utilizam sua imaginação para o benefício da empresa. Em outro trecho, um entrevistado diz que utilizam-se do horário do café para discutir novas ideias para suas dificuldades, pois o restante do tempo na empresa é bastante corrido. Portanto, até mesmo o horário que seria reservado para o descanso do trabalhador é utilizado como momento de produção. Por fim, o artigo é concluído com destaques para palavras como: criatividade, cooperação, inovação, vantagem competitiva, etc.

Garcia (2016, p. 431), em sua pesquisa cujo objetivo foi analisar estratégias produtivas e tecnológicas de empresas de pequeno porte e as suas chances de geração de inovação, entrevista quinze gestores de pequenas empresas. A partir desta entrevista o autor conclui que há “[...] relativa capacidade de geração de inovações nessa economia, desde que se achem combinações entre condicionantes cognitivos dos agentes empresariais [...]”.

No entanto, o autor apresenta-se consciente de que há contradição entre esse movimento de inovação, mais especificamente em relação ao conceito de indústria cultural⁴, considerando que “haveria, nesses termos, a contradição entre geração de inovações no mercado e criação autêntica e autônoma” (GARCIA, 2016, p. 420-421). Assim, é possível apontar que mesmo autores conscientes das contradições nesse movimento da inovação, não apresentam uma argumentação crítica em relação a esse fato.

Ainda tratando de inovação no ambiente cultural, a pesquisa de Reis e Zille (2020, p. 100), apresenta dados para afirmar que a economia criativa tornou-se um dos mais importantes métodos de desenvolvimento econômico e atividades artísticas e culturais podem ser inseridas nesse contexto. Citando Sebrae, os autores apontam que “a criatividade e inovação têm se tornado fontes de riqueza para vários países, principalmente a partir do final do século XX e início do século XXI”. Há realmente uma indústria interessada na capacidade criadora da população, porém, claramente não se trata do desenvolvimento humano, mas do potencial de riqueza que pode ser gerado.

Ao deparar-se com os resultados da entrevista que Reis e Zille (2020) realizaram, encontra-se uma situação bastante interessante. Os entrevistados apontam que um empreendedor cultural deve ter um tratado com o desenvolvimento cidadão e a formação humana (REIS; ZILLE, 2020), o que seria o uso ideal da atividade criadora. Porém, os entrevistados também reconhecem que também há o empreendedor ligado ao lucro e ao sucesso, que “está por traz de uma empresa que tem como objetivo acumular recursos para poder continuar” (REIS; ZILLE, 2020, p. 111).

Este modelo de empreendedorismo é analisado a partir de Gehman e Soublière (citados por REIS e ZILLE, 2020, p. 111), que consideram que no primeiro caso há a utilização de habilidades para uma realização pessoal, e no segundo busca-se “[...]”

⁴ Chamada por Serra e Fernandez (2014, p. 363) de economia da cultura, “[...] abarcaria as chamadas belas artes (pintura, escultura, desenho); as artes ao vivo (espetáculos de dança, teatro, música e congêneres); a indústria cultural (cinema, gravação de discos e edição de livros); os museus e bibliotecas”.

explorar talentos criativos e culturais para se estabelecer no mercado”. A desumanidade deste tipo de empreendedorismo é melhor explorada pelos próprios entrevistados na pesquisa que, adiante no trabalho, alegam que para a realização de suas atividades eles dependem de uma série de combinações em termos de incentivo financeiro, chegando a passar situações constrangedoras por falta de recurso (REIS; ZILLE, 2020).

Na pesquisa de Lopes et al (2016, n.p.), há uma discussão de conceitos que se ligam à inovação. Em meio às discussões destacam, citando Alencar, Amorim e Frederico, que a criatividade se diferencia de inovação no sentido de que ela está no mundo das ideias e a inovação seria o produto concreto dessa imaginação. Seguindo essa linha, consideram que “a inovação nas organizações também só ocorrerá caso a empresa contrate pessoas que apresentem características criativas, sejam estimuladas a desenvolver suas habilidades e suas ideias não sejam ignoradas”. Nesse ponto aparece outra vez a necessidade do estabelecimento de padrões para a atividade criadora. Essas pessoas com características criativas, as quais as empresas terão de se ater segundo o trabalho em questão, evocam a necessidade de manuais que estabeleçam quais são tais características.

Adiante, para atingir seus objetivos, os autores elegem os elementos que compõem o processo de inovação, que seriam conhecimento, criatividade e empreendedorismo. O conhecimento seria a base para a criatividade que, por sua vez, é o gatilho para a inovação, que é mantida pelo empreendedorismo. Tal ciclo é sustentado por uma adaptação às mudanças que ocorrem no mundo, no entanto, citando Schumpeter, os autores consideram que “as mudanças por sua vez, ocorrem sob pressão, onde a inserção da inovação não acontece mediante a necessidade, mas sim cria-se o desejo de consumir” (LOPES, et al, 2016, n.p.).

Mas, num sistema tão escancarado como se pode ver nestes exemplos de pesquisas, podemos questionar quais são as formas que convencem o trabalhador a permanecer contribuindo para tal sistema. Uma destas maneiras é exposta na pesquisa de Ramírez, Ostos e Arteaga (2020), que toma o conceito de empoderamento para gerar um clima de inovação nas empresas. Segundo os autores, o empoderamento seria a participação dos trabalhadores nas tomadas de decisões na empresa, gerando autoeficácia e melhor desempenho.

Notamos que o termo empoderamento é apropriado de um determinado movimento social para um fim bastante diferente. De acordo com Baquero (2012, p. 175-176) o termo empoderamento está ligado a movimentos de luta por justiça social, tendo

suas raízes no período de Reforma Protestante, porém, “contemporaneamente, se expressa nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da "ação social", presentes nas sociedades dos países desenvolvidos, na segunda metade do século XX”.

Berth (2018), segue a mesma linha, destacando que o empoderamento seria um processo de autoconscientização que gera transformação social e chama a atenção para as práticas que, contrariando o sentido já mencionado, utilizam-se do discurso de empoderamento para a manutenção do sistema como ele se encontra. Ou seja, analisando a pesquisa de Ramírez, Ostos e Arteaga (2020), percebemos que a utilização do termo é exatamente para fim de manter mais um ciclo do capitalismo em vigor, dando uma falsa perspectiva de poder ao trabalhador, de modo que se possa controlá-lo.

Assim, concluem Raslam Filho e Barros (2018, p. 1506), “[...] não há equívocos: a criatividade tomada instrumentalmente é parte de um projeto social em que os humanos, em sua maioria, também eles, são instrumentos do modo de produção capitalista”. Também consideram, assim como demonstrado nas pesquisas citadas, que ao tratar a atividade criadora desta forma, acaba-se por subverter o seu significado numa tentativa de contrapô-la ao trabalho, como atividade básica humana. Ao dissociarem a criatividade do trabalho (alienado), dão a impressão de liberdade ao trabalhador que, por sua vez, considera que tal princípio deve ser perpetuado na sociedade, o que ocorrerá por meio da educação.

Algumas ações relatadas em trabalhos podem servir de exemplo para o que os autores apontaram há pouco. O trabalho de Oliveira, Miranda e Sousa (2016) relata a intervenção de um projeto de extensão em Brasília realizada com alunos do Ensino Fundamental. Embora as autoras considerem a Teoria Histórico-Cultural como base epistemológica, na escrita de seu trabalho apontam que a criatividade é importante para o desenvolvimento da sociedade destacando-se nos dias atuais. Uma demonstração da inocência do trabalhador que se pauta no discurso raso da inovação para justificar suas ações na educação. Esse trabalho não possui estrutura de pesquisa científica, porém, é importante pois relata um exemplo de ações realizadas no cotidiano das escolas.

Ainda sobre o trabalho de Oliveira, Miranda e Sousa (2016), percebemos que as ações são direcionadas a áreas de atuação laboral, demonstrando o caráter tecnicista da ação. Além disso, ao discutirem as possibilidades criadoras que os alunos possuem, direcionam cada um para uma área de trabalho, fragmentando a imaginação e limitando-a somente a essas possibilidades.

Porém, essas ações não ficam somente no ambiente escolar, trata-se também de um discurso de grandes pesquisadores brasileiros na área que, embora acertadamente reconheçam as práticas criativas como contrárias às práticas de ensino tecnicistas e tradicionais, endossam o discurso do capital.

2.2. PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA E EDUCAÇÃO

Autoras como Alencar e Fleith (2010, p. 14), apontam para a crescente “necessidade de se propiciar e reforçar a capacidade criativa de estudantes nos distintos níveis de ensino”, relacionando essa necessidade ao momento histórico vivenciado agora de mudanças e progresso e, obviamente, ao mercado de trabalho que, segundo as autoras, valoriza esses profissionais criativos.

É com base nessa justificativa e visão de mundo que Alencar e Fleith (2010) desenvolvem, nesse trabalho, a validação de uma escala de práticas docentes para a criatividade no Ensino Superior. A questão não está no instrumento em si, mas, como ele será analisado ou a partir de qual paradigma.

Ainda outro trabalho das mesmas autoras ressalta que “the demands of the contemporary scenario marked by high competitiveness, complexity and rapid pace of change require from the individual more than knowledge, but also initiative and creativity” (ALENCAR; FLEITH, 2016, p. 504)⁵, o que demonstra a finalidade de se desenvolver a atividade criadora, isto é, a manutenção do sistema socioeconômico vigente.

Mais recentemente Alencar et al (2018, p. 555-556), descrevem, em outro trabalho, novamente a necessidade de se reconhecer a importância da criatividade na educação, justificando-a pelo “papel central da criatividade para o progresso das sociedades e ainda a consciência de que é necessário preparar o aluno para lidar com os desafios e demandas típicas da sociedade do conhecimento”. Esta mesma sociedade que reifica o homem e seus atributos em serviço do capital.

⁵ As demandas do cenário contemporâneo marcado por alta competitividade, complexidade e ritmo acelerado de mudanças exigem do indivíduo mais do que conhecimento, mas também iniciativa e criatividade - tradução nossa.

Santos e Fleith (2015, p. 756), seguem a mesma linha de argumentação em relação ao desenvolvimento de um programa de criatividade para professores e alunos, considerando que “a criatividade tem sido cada vez mais reconhecida como recurso importante para a promoção do bem-estar mental do indivíduo e para o avanço econômico e social de um país”.

Sathler e Fleith (2010, p. 458 citando BELLONI, 2003) aprofundam mais ainda o argumento em favor do sistema vigente e a impossibilidade de uma outra conjuntura, quando dizem que em um contexto que a criatividade se faz necessária para os desafios da contemporaneidade “[...] a Educação a Distância (EaD) aparece, cada vez mais, como uma forma de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial”.

Outra grande pesquisadora da criatividade no contexto brasileiro apresenta uma revisão de literatura sobre os programas de treinamento de criatividade relacionados à educação. Na introdução do trabalho também justifica a valorização da criatividade na atualidade pela sociedade e organizações. A partir desta revisão, que apresenta como resultados programas desde a década de 60 até o ano de 2010 e pesquisas com alunos do ensino fundamental até com professores em exercício de suas funções, observamos que a grande maioria dos trabalhos são de caráter experimental e com a utilização de testes para a verificação do aumento ou destaque de algum aspecto da criatividade (NAKANO, 2011).

Consideramos que esta lógica segue os princípios deste paradigma político-econômico dominante, no sentido de que segrega o indivíduo de seu meio, descolando-o da realidade e alienando os resultados, por mais satisfatórios que se apresentem. Uma das pesquisas (MIRANDA e ALMEIDA, 2008 citados por NAKANO, 2011), citadas pela autora trata de uma seleção de melhores alunos a partir da primeira etapa (que apresentaram um percentil acima de 75 pontos nos testes de criatividade e aptidões), em que somente estes participam das duas demais etapas de treinamento de criatividade (NAKANO, 2011). Obviamente – para os pesquisadores era necessário observar tal obviedade –, nos resultados da pesquisa apontam que houve ganhos significativos em diversas áreas da criatividade.

Este exemplo de pesquisa (MIRANDA e ALMEIDA, 2008 citados por NAKANO, 2011), demonstra que não somente a base epistemológica de justificativa para o desenvolvimento da criatividade na educação segue o sistema político-econômico

vigente, mas os próprios métodos e instrumentos utilizados para desenvolver e avaliar a criatividade apresentam a mesma base.

Várias destas pesquisas trazem uma tentativa de conceituação da criatividade e inovação e, em uma delas (NAKANO; WECHSLER, 2018), que faz uma revisão destes conceitos, é possível visualizar algumas afirmações feitas até aqui. A revisão primeiramente aponta vários conceitos de criatividade, citando autores como Sternberg, Gilford e Csikszentmihalyi, em seguida aponta o que seria a inovação, citando autores como Copley e Kaufman e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Um dos pontos interessantes da revisão é quando as autoras destacam os trabalhos que relacionam criatividade e inovação. No tópico é possível observar que alguns autores consideram a criatividade como um processo da inovação ou algo que a precede. Nesse sentido a criatividade seria um processo cognitivo que, sem a sua aplicabilidade enquanto produto, não teria utilidade. Enquanto a inovação seria a cristalização desta criatividade em um produto considerado útil para sociedade (NAKANO; WECHSLER, 2018).

Em uma revisão realizada por Alencar (2007, p. 45-46) sobre três décadas do seu próprio trabalho com criatividade, a autora remonta os questionamentos elencados para guiar as pesquisas realizadas, além dos instrumentos desenvolvidos a partir e para tais pesquisas. Dentre os questionamentos têm-se: “Professores mais criativos têm alunos mais criativos?”; “Quais são os atributos e características de alunos que se destacam por suas habilidades criativas?”; “Quais são as características do aluno ideal segundo os professores?”; “Como favorecer o desenvolvimento do potencial criador?”; “Qual o efeito de programas de criatividade em habilidades de pensamento criativo de alunos e professores?”; “Quais as características do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade, segundo estudantes de pós-graduação?” e; “Quais são os antecedentes, ao nível de variáveis do contexto familiar e escolar, que contribuem para a criação nas ciências e nas artes?”

Quanto aos instrumentos desenvolvidos, a maioria passou por uma coleta de dados que envolvia os testes de criatividade de Torrance, entrevistas e observações. Um dos instrumentos descritos é o Inventário de Práticas Docentes que Promovem a Criatividade no Ensino Superior, outro citado é o Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal, ainda outro seria uma escala para alunos avaliarem o nível de criatividade de colegas e professores e, por último um *checklist* de “fatores que podem dificultar o

professor a promover condições adequadas ao desenvolvimento e expressão da criatividade do aluno” (ALENCAR, 2007, p. 47). Observamos que, tanto no caso das questões norteadoras dos estudos quanto nos instrumentos desenvolvidos, a grande maioria dos apontamentos estão relacionados a uma criatividade inerente ao indivíduo, pouco se relacionando ao momento histórico-cultural vivido.

Por estas ideias podemos considerar que este movimento separa o processo criador do trabalho, dando-o o status de inútil quando não aplicado. Este fato acaba por ignorar todo um processo de educação, que tem como objetivo elaborar o pensamento por conceitos, ou seja, um movimento dialético. Em segundo lugar observamos o caráter utilitarista e alienante dessas ideias, que descartam o desenvolvimento humano enquanto objetivo.

Entendemos que o próprio conceito de criatividade e como ela funciona também são permeados por este paradigma dominante, portanto, traremos a seguir dois grandes teóricos que estabelecem conceitos de criatividade a partir deste paradigma, influenciando diversos autores ao redor do mundo (inclusive no Brasil) nas mais diversas áreas de atuação, principalmente na educação.

2.3. A CRIATIVIDADE PARA STERNBERG

Sternberg é um autor que trabalha com diversos conceitos e um dos mais abordados em sua obra é o da inteligência. Assim, o autor estabelece paralelos entre criatividade e inteligência em diversos de seus trabalhos. Uma das características deste autor é o seu enquadre epistemológico em relação a estes conceitos, um enquadre cognitivista apontado por ele mesmo (STERNBERG, 1988), embora mais tarde, juntamente com Lubart ele reconheça que a criatividade trata-se de um fenômeno complexo, necessitando de uma abordagem que vai além da somente cognitiva. No entanto, suas obras, com tal enquadre, são utilizadas até hoje para definir e trabalhar com a criatividade e, por mais que tenha reconhecido a complexidade do fenômeno, a maioria de seus experimentos se relacionam a aspectos cognitivos.

Para se chegar à definição e modelo de criatividade estabelecido por Sternberg, é importante primeiro entender como este concebe a inteligência, pois o autor admite uma série de interrelações entre os dois fenômenos. Sternberg entende a inteligência a partir

de três compostos, a inteligência componencial, a inteligência experiencial e a inteligência contextual, chamando de Teoria Triárquica da Inteligência.

A inteligência componencial diz respeito à relação entre o mundo interno do sujeito e à inteligência, sendo composta por metacomponentes, componentes de rendimento e aquisição do conhecimento. Metacomponentes se tratam de funções superiores utilizadas para planejar uma atividade. Os componentes de rendimento são processos inferiores que procedem na execução do que foi planejado no processo metacomponente. Os componentes de aquisição do conhecimento seriam a forma que se usa para adquirir informações novas, lembrar-se da que já possui e levar para outros contextos o que já foi aprendido (PRIETO SANCHEZ, STERNBERG, 1991; MÉRIDA, JORGE, 2007).

Quanto à inteligência experiencial, se trata da inteligência relacionada a situações novas que aparecem e que exigem uma resolução, utilizando-se dos componentes da inteligência. Esta é composta pela capacidade de enfrentar situações e tarefas novas e a capacidade de interiorizar as aprendizagens ou automatização das informações (PRIETO SANCHEZ, STERNBERG, 1991; MÉRIDA, JORGE, 2007).

Acerca da inteligência contextual, explica-se que é utilizada para elucidar a utilidade dos componentes da inteligência nas situações do cotidiano. Esta é separada em três tipos de mecanismos, a adaptação, a seleção e a modelagem. A adaptação seria uma modificação nas funções cognitivas do indivíduo para que possa organizar um ambiente adequado a suas necessidades e motivações. A seleção reconhece as condições adversas dos ambientes de modo a selecionar o mais adequado para as capacidades do indivíduo. A modelagem ou configuração, seria a modificação do ambiente para melhor ajustar-se (PRIETO SANCHEZ, STERNBERG, 1991; MÉRIDA, JORGE, 2007).

De posse destes componentes, Sternberg e O'Hara (2005, p. 113- 114) questionam: “qué relación hay entre inteligencia y creatividad? La creatividad se ha definido como el proceso de dar a luz algo nuevo y útil a la vez. La inteligencia, se define como la habilidad para adaptarse voluntariamente, para moldear o para seleccionar un entorno (STERNBERG 1985a)”. E continuam a se questionar: “qué relación existe entre ambas? R. OCHSE (1990) afirma: Si la inteligencia significa seleccionar y moldear entornos, entonces inteligencia es creatividad (p. 104)”. Notamos que a definição de Ochse selecionada pelos autores para a inteligência e criatividade envolve dois componentes descritos sobre a inteligência para Sternberg. Por outro lado, os próprios

autores concordam que dependendo da situação, uma adaptação ao meio pode exigir muito pouco da criatividade ou até mesmo suprimi-la.

Afim de responder a esses questionamentos e entender as relações entre criatividade e inteligência Sternberg e O'Hara (2005) realizaram uma pesquisa bibliográfica que comparava diversas possibilidades na relação entre criatividade e inteligência de modo a considerar que o mais provável é que os dois fenômenos são conjuntos que se sobrepõem em determinadas situações e se distanciam em outras.

Num estudo guiado por Sternberg (1988) que procurava relações entre criatividade, inteligência e conhecimento, o autor encontra seis componentes da criatividade (falta de convencionalidade; integração e intelectualidade; gosto e imaginação estéticos; flexibilidade e habilidade de decisão; perspicácia e; impulso para a realização e reconhecimento⁶) e seis da inteligência (habilidade prática de resolver problemas; habilidade verbal; equilíbrio e integração intelectual; orientação para objetivos e sua realização; inteligência contextual e; pensamento fluido) que, segundo Sternberg e O'Hara (2005, p. 133), se sobrepõem “por ejemplo, en la importancia que el establecimiento y logro de objetivos o la de la flexibilidad o fluidez en el pensar, que debe darse de modos no viciados”.

Assim, Sternberg e O'Hara (2005, p. 143-144) concluem que nos diversos casos de comparações entre criatividade e inteligência a criatividade parece estar relacionada a aspectos sintéticos, analíticos e práticos da inteligência “los sintéticos son necesarios para hallar ideas, los analíticos para evaluarlas en su calidad, y los prácticos para formular el modo adecuado de comunicarlas y de persuadir a otros de su valor”.

Desta forma, Sternberg incorpora outras teorias sobre a criatividade à sua teoria da inteligência e, em conjunto com Lubart, desenvolve uma teoria do investimento da criatividade (PINHEIRO; CRUZ, 2009), que é descrita adiante.

2.4. A CRIATIVIDADE PARA LUBART

Este é outro grande teórico da criatividade que, em conjunto com Sternberg, tem grande influência nas pesquisas sobre criatividade ao redor do mundo e no Brasil. No seu livro “Psicologia da criatividade”, logo na introdução, o autor cita algumas justificativas

⁶ Verificamos que este componente já lança os rudimentos para a teoria do investimento da criatividade.

sobre tal tema e uma delas é de que o mundo do trabalho tem cada vez mais demonstrado interesse na criatividade dos seus empregados a fim de melhorar e se adaptar ao mercado em constante evolução (LUBART, 2007). Tal justificativa é bastante frequente nos trabalhos apresentados acima, como já visto.

O autor lança uma série de problemáticas a se desenvolver no estudo da criatividade: (i) a definição e descrição da criatividade; (ii) a origem das diferenças individuais da capacidade criativa; (iii) o domínio de expressão do ato criativo; (iv) possível relação entre a criatividade e perturbações mentais e; (v) identificação e a medida da criatividade (LUBART, 2007). Embora possamos considerar como válidas tais problemáticas no estudo da atividade criadora, entendemos que elas se centram no indivíduo como possuidor de uma essência criativa aparentemente descolado de um coletivo. Adiante, na mesma obra, o autor recorre a fenômenos coletivos para explicar o funcionamento da criatividade, porém, o fato de não aparecer na sua problemática, demonstra que o objetivo parece estar nas medidas individuais (quinta problemática) da criatividade e o quanto esse indivíduo pode ser explorado por esta característica.

No primeiro capítulo deste trabalho Lubart (2007) faz uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de criatividade ao longo da história, trazendo diversas abordagens de diferentes bases epistemológicas sobre o assunto. Chamamos a atenção para o fato de dois grandes autores estarem ausentes, Piaget e Vigotski, que trabalham o tema a partir de uma perspectiva de interação com o ambiente social e cultural.

A definição dada pelo autor à criatividade seria uma “capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta” (LUBART, 2007, p. 18-19). Tal definição parece bem convincente ao percebermos com um olhar utilitarista, porém, na realidade precisamos da criatividade para modificar o contexto de modo a atingir nossas necessidades, não somente a adaptação a este meio. Consideramos que esta definição passa uma ideia de impossibilidade de modificação do sistema que vivemos, restando uma eterna adaptação. Ademais, existem diversas obras⁷ da criatividade de artistas que não são adaptadas ao seu contexto, pelo contrário, são repudiadas, fato que o próprio autor reconsidera no mesmo capítulo quando afirma que a criatividade pode ser uma ruptura na tradição em determinadas culturas.

⁷ Um exemplo pode ser a ordem de censura emitida pelo, então, prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, às Histórias em Quadrinhos “Vingadores – a cruzada das crianças” exibidas na Bienal do livro de 2019. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/09/marcelo-crivella-manda-censurar-gibis-dos-vingadores-na-bienal-do-livro-no-rio.shtml>.

No que diz respeito ao funcionamento e estrutura da criatividade, o autor concorda com a abordagem sistêmica de se conceber a criatividade, elaborando o que chamou de abordagem múltipla sobre o conceito, que precisa considerar fatores cognitivos (inteligência e conhecimento), fatores conativos (estilo, personalidade e motivação), fatores emocionais e fatores ambientais (LUBART, 2007; ZHANG, STERNBERG, 2011).

2.4.1. Fatores cognitivos

No caso dos fatores cognitivos o autor entende que identificar, definir e redefinir o problema ou a tarefa é o início do processo criativo. Para o autor a forma como se coloca as questões acerca de um problema auxilia na sua solução. É válido expressar um dos exemplos que ele considera para afirmar seu ponto de vista:

Consideremos o seguinte caso: Jean, que trabalhava em uma fábrica de automóveis, nos Estados Unidos, não gostava de seu chefe. Ele aguentou essa situação durante um certo tempo, e então decidiu um dia consultar uma agência de emprego, a fim de procurar o mesmo tipo de cargo dentro de uma outra empresa. Para isso acontecer, entregou o seu curriculum vitae. À noite, Jean retornou à sua casa. Sua esposa lhe disse que estava preparando um curso sobre psicologia. Dentro de seu livro havia um desenho reversível, como o desenho abaixo (representação do “vaso de Rubin”), no qual pode-se ver tanto um vaso como dois rostos.

Olhando esta imagem, Jean pensou que poderia resolver seu problema de uma outra maneira, bem mais interessante, que ele ainda não havia se proposto a fazer. Tinha de fato, até agora, definido seu problema da seguinte maneira: encontrar um outro cargo para evitar trabalhar com seu chefe. Esta não era, porém, a única formulação possível: certamente seria mais interessante que seu chefe trocasse de cargo. Jean, portanto, retorna à agência de emprego e pede para acharem um emprego para seu chefe. Alguns dias mais tarde, o chefe de Jean recebe uma proposta para um cargo dentro de uma outra empresa. Ele aceita a proposta. Além disso, Jean foi escolhido para substituí-lo. A partir de uma redefinição de seu problema, Jean encontrou uma solução criativa (LUBART, 2007, p. 26-27).

Consideramos como válida a expressão deste exemplo por demonstrar o caráter de outros exemplos citados pelo autor e alguns pontos importantes sobre os fins empregados ao estudo da criatividade, a saber, quase exclusivamente mercadológicos. Além disso, analisar o próprio exemplo é um exercício interessante. Jean vai à agência de empregos solicitando uma vaga para seu chefe sem que ele saiba ou sem o consentimento deste, que, embora possa ser uma solução criativa, também não nos parece ética. Em segundo lugar, o fato do chefe ser chamado para a outra vaga e aceitar e, ainda, Jean ser chamado para um cargo mais alto é bastante descolado da realidade, lembrando algum filme ou desenho infantil de final feliz.

O passo seguinte no processo cognitivo é a codificação eletiva, que seria observar no próprio ambiente as informações em relação ao problema a se resolver, enxergando além das outras pessoas envolvidas no problema. Em seguida, na comparação seletiva, seria a capacidade de observar diferenças e semelhanças para clarear o problema, utilizando-se de analogias ou metáforas (LUBART, 2007).

Adiante, no processo, encontra-se a combinação seletiva, que seria a junção dos elementos de informação para formar uma nova ideia e, por seguinte, o pensamento divergente, bastante citado em trabalhos sobre criatividade. Este, diz respeito à produção de uma série de respostas ou soluções para um problema proposto. Alcançados esses elementos, é necessário que se faça a avaliação das ideias para verificar quais serão consideradas e as descartadas (LUBART, 2007).

A flexibilidade é o próximo elemento nos processos cognitivos referentes à criatividade e também bastante citado nos trabalhos sobre o tema. Tal elemento seria a aptidão em visualizar um objeto ou ideia a partir de aspectos variados, assim como sensibilidade a mudanças e a libertação de uma ideia primária a fim de explorar outras. O autor também faz uma relação entre QI e criatividade, apontando que nas suas pesquisas encontrou uma inteligência superior à média em pessoas criativas com uma pontuação geralmente acima de 120 (LUBART, 2007).

O último elemento do processo cognitivo da criatividade seria o conhecimento, definido pelo autor como as informações dispostas na memória, adquiridas a partir de educação formal e informal, além de experiências vividas pelos indivíduos. O domínio sobre determinadas dimensões de uma tarefa permite direcionar o foco para aspectos diferentes de uma atividade. Ainda para o autor, “pensa-se muitas vezes que o conhecimento é necessário à criatividade. Entretanto, ele pode, às vezes, ter sob este último os efeitos negativos. Os conhecimentos prévios podem, portanto, reduzir a flexibilidade de pensamento” (LUBART, 2007, p. 40-41; ZHANG, STERNBERG, 2011).

A principal forma do autor afirmar este ponto de vista é com base em experimentos de fixidez funcional, que seria a funcionalidade específica dada a determinados objetos, não permitindo a sua utilização para outras tarefas. No entanto, tal comparação acaba por desestimular a busca de conhecimento para o desenvolvimento da atividade criadora, o que contradiz diretamente o conceito de atividade criadora proposto por Vigotski (descrito em capítulo adiante).

2.4.2. Fatores conativos

Os fatores conativos se tratam de preferências ou formas habituais dos indivíduos se comportarem. Para descrevê-los são elencadas três categorias: os traços de personalidade; os estilos cognitivos e a motivação (LUBART, 2007; ZHANG, STERNBERG, 2011).

Lubart (2007), apresenta seis traços de personalidade ligados à criatividade que considerou teórico e empiricamente significativos. O primeiro deles é a perseverança, pois é necessário aceitar mudanças e superar os obstáculos encontrados durante a resolução das questões. O autor apresenta, como exemplo, o inventor da caneta descartável, que teve sua invenção rejeitada por diversas empresas, porém, ao apresentar o produto em Paris, obteve sucesso, mais tarde dominando o mercado de canetas.

Este ponto especificamente pode ser problemático pela seguinte situação: concordamos que há obstáculos a serem superados na criação de algo, porém, o exemplo dado diz respeito a como este produto estava sendo aceito ou não, diferentemente de um obstáculo na criação do mesmo. Além disso, o exemplo reafirma outro ponto que destacamos, que seria o fim para o qual o autor tem estudado a criatividade, o sucesso no mercado.

O segundo e terceiro traços são a tolerância à ambiguidade e a abertura às novas experiências. A tolerância à ambiguidade seria uma preferência pela ambiguidade. As pessoas com esse traço acabam aceitando mais facilmente situações ambíguas, ao contrário de pessoas que não possuem. Assim, julga-se a tolerância à ambiguidade importante para o processo criativo uma vez que o sujeito não se conforma com soluções iniciais ou parciais sobre os problemas complexos os quais se depara. No caso da abertura às novas experiências se tratam das pessoas que se apresentam mais curiosas ao incomum, tanto exteriormente quanto interiormente, sem apresentar sensações de ansiedade em tal situação (LUBART, 2007).

O traço seguinte se trata do individualismo, que é encarado como uma inconformidade com comportamentos grupais. Aponta-se que estudos mostram uma relação entre indivíduos independentes e a criatividade (LUBART, 2007). Quanto a esse traço, entendemos que o contrário é verdadeiro, pois os indivíduos dependem de uma relação dialética com os grupos sociais para, assim, poder comparar-se e até diferenciar-se. Deste modo, uma busca por individualização ou independência pode gerar um efeito contrário na atividade criadora.

O quinto traço seria a tomada de risco que, para Lubart (2007), está implicada à criatividade. Segundo o autor, este traço é demonstrado em pessoas que apresentam ideias diferentes das habituais do seu grupo, correndo risco de perder algo ou ser ridicularizado, mas, podendo ser recompensadas social e financeiramente. Consideramos que este traço está bastante ligado a um viés mercadológico de trato com a criatividade.

O último traço de personalidade é o psicotismo, que segundo pesquisas apresentadas pelo autor, possui uma relação com a criatividade. Este traço está ligado com a possibilidade do desenvolvimento de transtornos psicóticos, embora os termos sejam diferentes. Esta relação é explicada a partir da tendência destas pessoas à menor inibição cognitiva, podendo desenvolver associações muito diferentes das comuns da população (LUBART, 2007).

No que se refere aos estilos cognitivos, seriam as preferências de um sujeito na forma como trata a informação. Destaca-se inicialmente dois tipos ligados à criatividade: o intuitivo e o sensitivo. O tipo intuitivo está muito mais ligado a um mundo interior, ao passo que o sensitivo se apercebe das informações recolhidas pelos sentidos. Outros dois tipos são apresentados também: os adaptadores e os inovadores. Os adaptadores são aqueles que preferem melhorar produtos que já existem, são precisos e eficazes. Os inovadores preferem quebrar as estruturas já existentes, na busca por algo novo, sendo pouco disciplinados (LUBART, 2007).

Com relação à motivação, trata-se do desejo comprometido em certa atividade. Lubart (2007), aponta que existem dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. No caso da intrínseca seria uma quantidade de desejos internos que são satisfeitos a partir do cumprimento de algo, por exemplo, a curiosidade por conhecer. Na motivação extrínseca, a preocupação é mais com um problema a se resolver do que a tarefa em si, por exemplo, “o dinheiro pode motivar um indivíduo a trabalhar sobre um problema, qualquer que seja a natureza do problema: o dinheiro é aqui uma origem da motivação externa ao problema” (LUBART, 2007, p. 57).

A resolução que Lubart (2007, p. 59) encontra em relação às motivações é a integração das duas formas. “De fato, existem algumas investigações onde se observa um aumento significativo da criatividade sob a influência de uma motivação extrínseca, como o ganho de dinheiro”. Esta citação é uma alegoria à discussão inicial do capítulo que denuncia a compra da criatividade dos indivíduos pelo sistema vigente.

2.4.3. Fatores emocionais

Para Lubart (2007), a emoção é uma categoria genérica que descreve estados emocionais, estados de humor e características emocionais individuais. O estado emocional seria uma reação intensa a um estímulo do ambiente, bastante transitório. O humor teria uma característica mais duradoura no tempo, portanto seria um estado mais dominante, porém não tão intenso. E as características emocionais individuais são os fatores que levam em consideração traços subjetivos de como os sujeitos sentem as emoções. Esta é a abordagem do autor para relacionar a criatividade às emoções.

São apresentadas diversas pesquisas que embatem entre si sobre qual tipo de emoção melhora a criatividade, positiva ou negativa. O que parece demonstrar é que há uma séria questão ainda a ser resolvida sobre este dilema, embora a tendência do autor é acreditar que o humor positivo favorece a criatividade e, em um experimento, conclui que a relação entre criatividade e emoções dependeria da natureza da tarefa proposta (LUBART, 2007). Acontece que nos experimentos realizados sobre esta questão, o que é avaliado é o número de ideias apresentadas para determinada situação imposta, ou somente o pensamento divergente, deixando de lado a qualidade da ideia apresentada, o que de certa forma pode ser inútil para o desenvolvimento real da criatividade.

Ao tentar resolver este dilema, Lubart (2007) apresenta o modelo de ressonância emocional. Este modelo possui um funcionamento baseado nos endoconceitos, no mecanismo de ressonância emocional e na detecção da ressonância. O endoconceito seria uma representação mnemônica ligada às vivências emocionais do indivíduo, ou seja, aquilo que é trazido à consciência quando um estímulo é apresentado. Quando um desses endoconceitos é ativado por algum estímulo ele propaga uma onda emocional através da memória podendo encontrar um outro endoconceito com perfil emocional semelhante e os dois entrarão em ressonância, este é o chamado mecanismo de ressonância emocional. A detecção desta ressonância vai depender da sensibilidade do indivíduo às suas emoções e da força da ressonância.

Ainda, é pontuada a situação das características individuais e sua relação com a criatividade. Nas pesquisas apresentadas, ora verifica-se que há relação entre a inteligência emocional e a criatividade, ora essa relação não é existente. Entende-se que tal situação está diretamente relacionada à vivência dos sujeitos dos experimentos com cada proposta feita pelos autores (LUBART, 2007).

2.4.4. Fatores ambientais

Lubart (2007), acertadamente, considera que o ambiente tem grande influência no desenvolvimento da criatividade, não somente na esfera familiar e escolar ou laboral, como também a cultura, sociedade e recursos disponíveis. Diante disto o autor sugere alguns ambientes que acabam influenciando neste desenvolvimento: o familiar; o escolar e profissional; o cultural e social e; o impacto dos instrumentos tecnológicos.

No que diz respeito ao âmbito familiar, teoriza-se, a partir de Lautrey, sobre as estruturas deste ambiente que podem ter regras rígidas, flexíveis ou inexistentes. Este autor constatou que um ambiente mais flexível seria o ideal para o desenvolvimento cognitivo, o que para Lubart (2007) faz sentido relacionar a um desenvolvimento da criatividade. As pesquisas apresentadas pelo autor para discutir esta hipótese, não apresentam um valor significativo suficiente para confirmar tal suposição, assim, aparentemente, são necessárias pesquisas com mais controle sobre as variáveis afim de entender essa relação.

A respeito do ambiente escolar, avalia-se a existência de ambientes incentivadores da criatividade e ambientes sufocantes a ela. Na maioria das vezes os estudos encontraram ambientes rígidos e que não favorecem o desenvolvimento da criatividade, incluindo professores que preferem um aluno conformado às regras impostas do que o questionador. De maneira geral entende-se que este ambiente deve ser potencializador do pensamento divergente e flexível, para que haja espaço para o desenvolvimento da criatividade (LUBART, 2007).

No ambiente de trabalho o ideal seria acesso a dados, instrumentos adequados, quadro de trabalho que estimule e alivie os possíveis estresses e contratempos, o que para o autor é uma condição raramente encontrada nos ambientes de trabalho, portanto há que se observar a criatividade justamente nos contratempos que o trabalho oferece. Para demonstrar tal perspectiva o autor dá alguns exemplos de trabalhadores que tiveram algum sucesso nos seus afazeres, adotando ideias tecnicamente criativas para as tarefas em questão (LUBART, 2007). Observamos que mantém-se a mesma base política e econômica ligada à criatividade, pois a direção da fala e dos exemplos relacionados à criatividade no ambiente de trabalho são exclusivamente técnicos e voltados ao bom funcionamento das empresas e redução de tempo para as atividades.

Segundo Lubart (2007) os meios cultural e social têm grande influência no desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. O autor considera que é ocidental a

forma de conceber a criatividade a partir de uma medida, por exemplo, de fluidez, flexibilidade e originalidade. Por outro lado, no oriente é possível encontrar diferentes concepções de criatividade, totalmente atreladas às suas culturas. Neste caso observamos que o autor considera somente os aspectos religiosos e tradicionais das culturas exemplificadas, desconsiderando totalmente o momento político-econômico, a história de uma possível colonização, etc.

Por fim, o autor apresenta o impacto dos instrumentos tecnológicos na criatividade. Neste caso, dá-se bastante atenção aos programas de computador e ao uso da Internet, considerando que são grandes instrumentos possibilitadores do desenvolvimento da criatividade (LUBART, 2007). De fato, como tratado no início deste capítulo, a criatividade e a atividade humana estão diretamente ligadas aos instrumentos pertencentes às suas culturas. No entanto, a fala entusiasta do autor em relação aos novos instrumentos tecnológicos, ignora o que já vem sendo falado sobre isso, pela psicologia soviética, há muitos anos. Ou seja, ignora um grande arcabouço teórico já construído sobre o tema.

2.4.5. Buy low and sell high: An investment approach to creativity – Comprar baixo e vender alto: uma abordagem de investimento para a criatividade

As ideias de Sternberg e Lubart convergem no que eles chamaram de “abordagem do investimento para a criatividade”. Tal abordagem é a base geradora desta teoria de Lubart sobre a criatividade e é representada pela metáfora do investidor em ações que compra na baixa e vende na alta.

Nas palavras dos autores:

The basic idea is simple: To be creative is to invest one's abilities and efforts in ideas that are novel and of high quality, and to be creative, one must, like any good investor, “buy low and sell high”. Just as a good investor in stocks must find stocks that are underappreciated at the time but have growth potential eventually to be accepted by others (STERNBERG; LUBART, 1992, p. 2)⁸.

A observação mais explícita que fazemos ao nos depararmos com tal premissa é entender que a teoria da criatividade dos autores parte de uma analogia ao funcionamento do mercado de viés capitalista e esta observação retoma a discussão que iniciou este

⁸ A ideia básica é simples: ser criativo é investir suas habilidades e esforços em ideias que são novas e de alta qualidade, e para ser criativo, é preciso, como qualquer bom investidor, "comprar na baixa e vender na alta". Assim como um bom investidor em ações deve encontrar ações que estão subvalorizadas na época, mas que têm potencial de crescimento para eventualmente serem aceitas por outros - tradução nossa.

capítulo. Os autores, inclusive, destacam que se trata apenas de uma metáfora, explicando que a criatividade não corresponde exatamente a um investimento financeiro, porém, seguem, no mesmo parágrafo, afirmando que “Nevertheless, we believe that the investment metaphor calls attention to a, and possibly the, central aspect of creativity” (STERNBERG; LUBART, 1992, p. 2; 1995)⁹. Ou seja, mesmo que expliquem se tratar de uma metáfora, consideram que o funcionamento central da criatividade se assemelha a um investimento em ações, e seguem explicando.

No mercado de ações existem dois tipos de análises que podem ser empregadas para verificar quais são desvalorizadas e quais são subvalorizadas, a análise fundamental e a análise técnica. Na análise fundamental prevê-se quais atributos de uma empresa determinam aumentos ou quedas no valor da empresa, por exemplo, lucro e crescimento. Em uma analogia com a criatividade pontua-se “what aspects of one’s own ideas (e.g., interest, usefulness, ties to theory) will ultimately lead them to be accepted as more or less creative”¹⁰. A análise técnica envolve a verificação de tendências passadas que foram consideradas criativas com o passar do tempo (STERNBERG; LUBART, 1992, p. 2; 1995).

Destacamos, a partir da explicação dos autores, os exemplos dados a respeito do que se deve considerar acerca de ideias criativas: o interesse e a utilidade, no caso, do e para o mercado. Essa premissa corrobora com a discussão iniciada neste capítulo, apontando para o viés utilitarista e mercadológico dessa concepção de atividade criadora.

Então, nota-se que o argumento central sobre o funcionamento da criatividade para estes autores, trata-se da noção de ter que apresentar a ideia nova e de qualidade para ser aprovada e “comprada” por algum segmento da sociedade que levará a ideia adiante. E ao “vender” tal ideia deixam que “others fill in the details and follow up on the smaller implications, while that individual moves on to the next potentially undervalued idea” (STERNBERG; LUBART, 1992, p. 2; 1995)¹¹.

Este “vender” da ideia deixando outros indivíduos cuidarem daquilo que foi criado pelo primeiro, a nosso ver, acaba alienando o trabalho e a relação do indivíduo com a sua ideia, reforçando exatamente o que propusemos como a alienação da atividade

⁹ - Apesar disso, acreditamos que a metáfora do investimento chama a atenção para um, e possivelmente o, aspecto central da criatividade - tradução nossa.

¹⁰ Quais aspectos das próprias ideias (por exemplo, interesse, utilidade, laços com a teoria) acabarão por levá-los a serem aceitos como mais ou menos criativos - tradução nossa.

¹¹ Outros preenchem os detalhes e acompanhem as implicações menores, enquanto esse indivíduo passa para a próxima ideia potencialmente subestimada - tradução nossa.

criadora e do próprio indivíduo. Assim, nossa posição é acreditar no contrário desta teoria, a saber, a atividade criadora não se trata de uma ideia a ser vendida e aceita por um mercado regulador de todos os tipos de comportamentos, e sim uma potencialidade do ser humano que o permite modificar seu meio.

3. A IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Retomando a ideia de trabalho enquanto ação do homem para se relacionar com a natureza, satisfazendo suas necessidades, e ação que potencializa a consciência humana e, conseqüentemente, a sociedade, recorremos a Vigotski (2009), que expressa uma teoria consistente com a ideia de desenvolvimento humano a partir da atividade criadora. O autor aponta, por exemplo, uma série de afirmações relacionando o desenvolvimento científico com a imaginação e a atividade criadora.

Desta forma, seguimos, neste capítulo, com a apresentação desta teoria para fim de dar base ao que consideramos como atividade criadora neste trabalho, notando as diferenças do conceito com os outros autores apresentados no capítulo anterior, apontando as possíveis relações com a educação e outras pesquisas que trabalham com a atividade criadora nesta mesma perspectiva.

3.1. A IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA PARA VIGOTSKI

Ao dar início à explicação sobre a atividade criadora, Vigotski (2009) considera que existem dois tipos de atividades humanas de modo geral. A primeira atividade é denominada como reprodutiva, ligada à memória e à repetição de situações previamente criadas ou a repetição de impressões precedentes. Por esta atividade Vigotski (1993; 2009, p. 12) entende que “o comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia”.

O outro tipo de atividade é denominada pelo autor como combinatória ou criadora¹². “Quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, [...] não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez”. Na realidade, nesta atividade o ser humano está imaginando ou criando algo a partir de informações que recebeu (VIGOTSKI, 1993, 2009, p. 13).

Assim, o cérebro não somente reproduz a situação adquirida numa experiência passada, mas reelabora os acontecimentos das situações passadas de forma a criar novos

¹² É importante ressaltar que Vigotski (2009) considera a imaginação como base da atividade criadora, aparecendo os dois termos em sua obra, às vezes um representando o outro.

comportamentos diante do novo cenário. Caso a atividade do homem fosse somente reprodutora, haveria pouca possibilidade de adaptação deste ao seu futuro, pelo contrário, “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Neste sentido podemos entender que a imaginação e atividade criadora são funções humanas acessíveis a qualquer sujeito na sua interação com o ambiente. Vigotski (2009), citando Ribot, aponta que a maioria das invenções que utilizamos em nossa vivência não possui identificação do seu criador, necessitando, por exemplo, de várias gerações de imaginações para se chegar ao que entendemos por arado hoje. Assim, a imaginação e a atividade criadora são fenômenos muito mais coletivos do que individuais, contrariando diversos manuais e teorias descritas sobre tais conceitos.

Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Ao considerar que a atividade criadora está muito mais presente no cotidiano do que somente nas grandes obras dos considerados gênios em nossa cultura, entendemos que tal atividade é mais uma regra no comportamento humano do que uma exceção. “Na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Então, se a imaginação e a atividade criadora são uma condição necessária à existência, apontamos a importância do seu manejo ainda na infância, assim que a criança possui capacidade imaginativa. Inclusive, para Vigotski (2009), os processos de criação já se manifestam na infância muito precocemente nas suas brincadeiras. Para o autor, “uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Porém, antes da ação para o desenvolvimento da atividade criadora é necessário responder como ela acontece, de onde ela surge e as leis que a subordinam. Perguntas, estas, feitas por Vigotski consideravelmente antes de Csikszentmihalyi (1999) elaborar sua famosa pergunta de onde estaria a criatividade.

De forma geral, Vigotski (2009) lança algumas bases para a compreensão da imaginação e da atividade criadora. Ela se desenvolve de forma lenta e gradual, de

processos simples e elementares para formas mais complexas, também, não é um comportamento isolado no ser humano, dependendo de outras formas de atividade, principalmente o acúmulo de experiências.

O autor segue sua explicação, indicando que existem quatro tipos de relação entre a imaginação e a realidade, considerando que a imaginação “não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

A primeira forma “consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20), ou seja, é na relação com o mundo que o ser humano adquire material para imaginar, ainda que na imaginação este crie algo que não exista na realidade material. O autor exemplifica esta situação considerando os mitos e lendas (como uma sereia) que, embora se tratem de fantasia, contém elementos da realidade.

Assim, notamos que a imaginação pode criar objetos cada vez mais distantes da realidade através de combinações complexas, porém os elementos primários desta imaginação estão sempre calcados na realidade. Nesse sentido, encontramos a lei de que a atividade criadora da imaginação possui uma dependência direta com a riqueza de exposição a experiências anteriores da pessoa. “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). A partir desta lei Vigotski (2009) chega à conclusão de que é necessário ampliar as experiências das crianças para que sua atividade criadora e imaginativa seja mais produtiva e significativa. A partir desta conclusão, consideramos que a escola é um dos ambientes ideais para se promover tanto a riqueza de experiências quanto o desenvolvimento da imaginação da criança.

A segunda relação estabelecida pelo autor é mais complexa que o simples entrelaçamento entre fantasia e realidade, se refere ao produto final da fantasia na sua associação com o fenômeno complexo da realidade. Para que este tipo de relação seja construída, necessita-se de grandes reservas de experiências com a realidade. O autor apresenta como exemplo o deserto africano, elucidando que se alguém não possui uma experiência de aridez e da fauna de um deserto, não conseguirá criar a imagem de tal realidade. Assim, embora esta relação tenha semelhança com a primeira, uma delas trata-se de um produto da combinação de elementos da realidade, enquanto a outra trata-se de um fenômeno real (VIGOTSKI, 2009).

Para Vigotski (2009) esse tipo de imaginação só é possível a partir da experiência social, ou seja, alguém que vivenciou tal fenômeno e o descreveu, possibilitou às outras pessoas uma representação desta realidade. Nesse caso a imaginação é guiada pelos sujeitos que descreveram o fenômeno. Este é um mecanismo que permite, por exemplo, utilizarmos de jogos narrativos para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora dos sujeitos e, até mesmo, a consciência.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Assim, conclui o autor que há uma mútua dependência entre imaginação e experiência, em que na primeira situação a imaginação se apoia na experiência e na segunda o inverso ocorre (VIGOTSKI, 2009). Além disso, observamos outro potente argumento que contraria o uso e desenvolvimento da imaginação e atividade criadora com base em um paradigma individualista e utilitarista.

A terceira relação dada entre a imaginação e realidade é sua associação às emoções. Para Vigotski (1993; 2009, p. 26), a emoção tende a selecionar impressões, imagens e ideias vinculadas ao humor que domina certo sujeito em determinado instante. “O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens”.

Diferentemente das formas anteriores, neste caso, as imagens não se combinam por um sentido dado intelectualmente, mas, porque possuem um tom afetivo comum. Tais emoções podem se transformar em centros de gravidade que agrupam situações que, a princípio, não tinham relação, mas que possuem o mesmo signo emocional, ressaltando o caráter intensamente subjetivo deste tipo de imaginação. Esta situação geralmente aparece em sonhos (VIGOTSKI, 2009).

É fácil entender que essa influência explícita ou implícita do fator emocional pode favorecer o surgimento de agrupamentos totalmente inesperados, representando um campo quase ilimitado para novas combinações, já que o número de imagens que têm a mesma marca afetiva é extremamente grande (VIGOTSKI, 2009, p. 27).

Há, ainda, uma outra forma de relação entre a emoção e imaginação que, segundo o autor, é inversa, ou seja, a imaginação influencia o sentimento. Neste caso, embora os aspectos imaginativos não correspondam à realidade, o sentimento causado é realmente vivenciado pelo sujeito. O exemplo dado pelo autor é esclarecedor em relação a tal afirmação: uma criança que, ilusoriamente, confunde uma roupa qualquer pendurada com alguém que invadiu sua casa. A imagem criada é irreal, mas as emoções de medo e susto são vivenciadas verdadeiramente (VIGOTSKI, 2009).

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

A última relação entre a fantasia e a realidade é a construção de algo completamente novo, sem correlação com algum objeto existente na realidade, mas que, porém, ao se transformar em algo material começa a existir na realidade e influenciar o mundo. Qualquer instrumento técnico pode ser um exemplo dessa imaginação cristalizada e, embora, possam não corresponder a nenhum modelo já existente na materialidade, encaixam-se no que já é existente, tornando-se tão reais e influentes como os objetos que já existiam (VIGOTSKI, 2009).

Para materializarem-se, esses produtos da imaginação passaram por longa história em que os sujeitos que colaboraram para o surgimento de tal artefato extraíram elementos da realidade, submeteram tais elementos a uma complexa reelaboração em seus pensamentos, transformando-se em imaginação. “Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

No entanto, não é apenas na área técnica que podemos observar esse círculo completo. É possível verificar o mesmo acontecer na imaginação subjetiva ou emocional. Para exemplificar esta outra forma de círculo completo o autor recorre a obras artísticas, tais como a literária de Puchkin, considerando que a arte influencia tanto emocionalmente e subjetivamente quanto um instrumento técnico influencia o mundo material. Esta obra artística terá o mesmo peso de um objeto técnico quando provoca mudanças na consciência da sociedade (VIGOTSKI, 2009). Aqui podemos relacionar facilmente a educação a ambos os aspectos trazidos pelo autor à esta característica da imaginação e atividade criadora, pois, considerando que o objetivo da educação é o aprofundamento

dos sujeitos na cultura em que estão inseridos, conhecer e criar objetos técnicos importantes para a vivência e tomar consciência da situação social em que se vive por meio da arte, por exemplo, são basicamente funções da educação.

3.1.1. O mecanismo da imaginação criadora

De posse das ideias gerais de Vigotski (2009) sobre o ciclo da imaginação e atividade criadora, podemos nos aprofundar no que ele chamou de mecanismo da imaginação criativa, que se trata de um esquadrihar do ciclo geral em seus elementos, para melhor compreensão.

De início, como já mencionado, o sujeito coleta material de suas percepções externas para poder construir em suas fantasias, seguindo para o processo de reelaboração desse material coletado. A primeira ação tomada nessa reelaboração é a de dissociação. “Qualquer impressão representa em si um todo complexo, composto de múltiplas partes separadas. A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes”. Nessa fragmentação, algumas partes se destacam, outras são conservadas e outras esquecidas (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

Adiante, antes de reunir os elementos variados, o sujeito deve romper com a relação natural que esses elementos foram concebidos. Nesse sentido temos o processo de modificação ou distorção, “tal processo de modificação ou de distorção baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhes correspondem”. Esses estímulos nervosos não se organizam de maneira ordenada e previsível, pelo contrário, se movimentam e modificam-se (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

Essas modificações acontecem de acordo com os fundamentos internos de cada sujeito. Um dos fundamentos é o exagero (muito presente nas crianças) e também as emoções. “Exageramos porque queremos ver as coisas de forma exacerbada, porque isso corresponde à nossa necessidade, ao nosso estado interno”. Conforme o autor exemplifica, o exagero é também responsável por onde podemos chegar até mesmo em termos científicos. A Astronomia é uma ciência bastante clara para demonstrar o exagero em termos numéricos e distantes de nossa realidade cotidiana, pois ocupa-se de outros mundos, que a princípio não se podia imaginar (VIGOTSKI, 2009, p. 39).

A associação, etapa seguinte do mecanismo, se trata da junção dos elementos dissociados e modificados, podendo ocorrer desde uma união subjetiva (distante da realidade) como objetiva (correspondente a conceitos científicos) (VIGOTSKI, 2009).

A última etapa do processo preliminar da imaginação e atividade criadora é a combinação das imagens individuais em um sistema, construindo-se um quadro complexo, ou seja, o quadro está pronto para ser cristalizado em algo material.

Esses processos internos, que antecedem a cristalização da imaginação em algum artefato, dependem de alguns fatores psicológicos para que aconteçam. O primeiro deles é a necessidade de adaptação do ser humano ao seu meio, pois se este fosse totalmente adaptado ao mundo, nada desejaria. Sem a necessidade de adaptação, não haveria base alguma para a emergência da criação, assim, da inadaptação surgem as necessidades da criação (VIGOTSKI, 2009).

Esses desejos e estímulos do ambiente são molas propulsoras da imaginação, porém ela só acontece a partir de uma outra condição chamada de ressurreição espontânea de imagens. Essa situação acontece aparentemente sem motivos, ou por razões ocultas do comportamento inconsciente do cérebro. “Dessa forma, a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo de imaginação, e a revitalização de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para o seu trabalho” (VIGOTSKI, 2009, p. 40-41).

Por último, há que se considerar o meio que circunda o sujeito, como uma situação importante para a cristalização da imaginação. Por exemplo, por mais que uma criança nasça com a genialidade de um grande músico, se seu meio é desprovido dos materiais para o seu desenvolvimento musical, ela não chegará nem próximo a este músico. “Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

“Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica com que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009, p. 42). E, “por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre contém um coeficiente social. Nesse sentido, nenhuma invenção será estritamente pessoal, já que sempre envolve algo de colaboração anônima” (RIBOT citado por VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Por estas duas citações e pelo conjunto do entendimento do mecanismo da imaginação e atividade criadora, podemos afirmar que a criação é uma atividade coletiva, ligada ao seu contexto material e histórico, que deve ser empregada para o desenvolvimento humano e social, diferente de um produto em si ou processo interessado somente num produto final.

Por fim, o autor resume o mecanismo interno da imaginação e atividade criadora da seguinte forma:

Já mencionamos que a atividade da imaginação subordina-se à experiência, às necessidades e aos interesses na forma dos quais essas necessidades se expressam. É fácil compreender que essa atividade depende também da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, da encarnação dos frutos da imaginação em forma material; que depende, ainda, do conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam a pessoa (VIGOTSKI, 2009, p. 40-41).

Desta forma, podemos sumarizar que todo o processo complexo de imaginação e atividade criadora passa por: impressão, dissociação, modificação pelo exagero e emoções, associação, combinação em um sistema e cristalização; permeados pelo surgimento espontâneo de imagens e uma análise sociológica e relação com o ambiente (VIGOTSKI, 2009; MITJÁNS MARTINEZ, 2016; SILVA; GUADAGNINI, 2021). Parte delas se tratam exatamente das categorias de análise a serem utilizadas nesta pesquisa.

3.1.2. Dificuldades na criação

Pela complexidade apresentada no mecanismo que acontece até a criação de algo, podemos entender que existem muitas dificuldades que podem ser enfrentadas por alguém que se propõe a criar algo. Tal tópico é importante e também é abordado por Vigotski em sua obra, denominando essas dificuldades como “os suplícios da criação”. Para o autor, criar é difícil e às vezes as possibilidades de criação não coincidem com sua necessidade (VIGOTSKI, 2009).

Para exemplificar tal situação não utilizaremos dos exemplos que o autor descreveu em seu texto, mas recorreremos às dificuldades apresentadas por nossos alunos do Ensino Superior em um projeto de extensão que participamos. Tal projeto visa a criação de jogos a serem aplicados na educação, assim, o processo da criação e suas dificuldades são vistos diariamente no projeto.

No início das atividades do projeto, são jogados alguns jogos já prontos a fim de oferecer modelos aos participantes e incluí-los nos sistemas já existentes de jogos. Já é possível verificar algumas dificuldades na mera criação do personagem que o sujeito irá utilizar no jogo, inclusive uma das primeiras dificuldades é a criação de um nome para o personagem. Nesse momento, os alunos levam cerca de uma sessão inteira para definir o nome e uma breve história do personagem que será utilizado.

Após discussões teóricas e algumas sessões de jogos, considerando que os participantes foram incluídos nos sistemas e bases teóricas e entenderam o funcionamento de variados tipos de jogos, chega o momento de criarem e explicarem os seus próprios jogos. Esta etapa do projeto é a mais trabalhosa e a que demora muito tempo para ser concluída, inclusive, havendo alunos que desistem do projeto e não concluem a criação dos seus jogos.

De acordo com Vigotski (1991; 2009) esse é um ponto da imaginação e atividade criadora a se considerar. Não se trata de uma influência danosa ao desenvolvimento da criança ou adolescente, pelo contrário, desvenda um último e importante traço da imaginação. Este traço, denominado de ímpeto da imaginação para encarnar-se, é considerado como a base motriz ou início da criação.

A imaginação criadora é plena quando esta se externaliza para outras pessoas, não ficando apenas no repertório imaginativo do inventor. Já uma imaginação que permanece interna, tende a causar inquietação. Aí encontramos a grande dificuldade da atividade criadora, pois não é simples organizar a imaginação interna em algo concreto a ser apresentado para a sociedade, porém é desta forma que a criação reflete o comportamento humano (VIGOTSKI, 2009).

3.1.3. A imaginação da criança e do adolescente

Vigotski (2009), destaca a discussão da imaginação da criança e do adolescente em relação ao adulto, por serem realmente diferentes. O autor inicia relembrando que é um processo que necessita de experiência e é exatamente algo que se possui em menor escala na infância. Mas, além desse fator primordial para a imaginação, neste tópico, o autor traz à tona uma discussão importante em relação à imaginação infantil e do adulto. A discussão torna-se especialmente importante neste trabalho por ser o grupo alvo das intervenções.

É muito comum ouvir por aí que a imaginação das crianças é mais rica do que a dos adultos, que “a infância é considerada a época em que a fantasia é mais desenvolvida e, de acordo com essa visão, à medida que a criança se desenvolve, sua imaginação e a força de sua fantasia diminuem” (VIGOTSKI, 1996; 2009, p. 44).

Essa impressão, que a princípio parece bastante lógica se lembrarmos de nossas próprias infâncias ou de alguma criança ao nosso redor, na realidade é explicada pela liberdade que a criança tem em sua vivência. “As crianças podem fazer tudo de tudo, dizia

Goethe, e essa ausência de exigência e de pretensão da fantasia infantil, que já não é livre no homem adulto, era aceita, muitas vezes, como liberdade ou riqueza da imaginação infantil”. Ainda, notamos que a criança permanece muito mais tempo na vivência de um mundo fantasioso do que no mundo real, a partir das imprecisões e alterações que apresentam dessa realidade. Essa é a explicação para a impressão de que a imaginação da criança é mais rica que a do adulto. Entretanto, é necessário apontar as evidências de que o contrário é verdadeiro (VIGOTSKI, 2009, p. 44).

Outra situação que endossa a impressão é que a criança confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla muito menos que os adultos. Assim, as invenções irreais das crianças são maiores que dos adultos, entretanto, o material utilizado para a construção da imaginação, a qualidade e a diversidade de combinações são mais pobres que no adulto (VIGOTSKI, 2009).

De modo geral, as experiências da criança, os seus interesses e as suas relações com o meio são significativamente mais pobres, menos complexos e sutis que nos adultos, tornando a imaginação e atividade criadora, também, uma função a ser desenvolvida no decorrer da vivência da criança. “À medida que a maturidade se aproxima, começa também a amadurecer a imaginação e, na idade de transição - nos adolescentes, coincide com a puberdade -, a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se”. Conforme os sujeitos se desenvolvem, os interesses infantis vão perdendo força, para dar lugar aos chamados interesses permanentes, auxiliando na obtenção da forma final da imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 45).

Nesse período da adolescência é comum a imaginação criativa entrar em declínio, devido à atenção que se dá mais à vida prática, esquecendo-se de sonhos e planos passados. No entanto, não se trata de um aniquilamento, pois “[...] a imaginação criadora não desaparece por completo em ninguém, ela apenas transforma-se em casualidade” (RIBOT citado por VIGOTSKI, 2009, p. 48). E, talvez, o sistema econômico vigente colabore para este declínio da imaginação criadora ao alienar os seres humanos de seu trabalho, ainda que nos últimos tempos tenha incentivado tal tipo de atividade para o bem do próprio sistema.

Assim, é na adolescência ou idade de transição que ocorre a profunda transformação e reestruturação da imaginação de subjetiva para objetiva, que demonstra o antagonismo entre a imaginação pura da subjetividade e a objetividade presente nos processos racionais, ou seja, passa a se intelectualizar (VIGOTSKI, 1996; 2009).

Chamado por Vigotski (2009), de chave para a compreensão do processo de imaginação nessa idade, o período de transição é, assim, bastante importante para qualquer pesquisador que queira compreender a imaginação criativa, daí a escolha por este público para a presente pesquisa.

Sabemos que a idade de transição caracteriza-se por uma série de relações antitéticas, contraditórias e polarizadas, próprias de seus momentos. É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro. Por isso, nesse período, a imaginação caracteriza-se pela ruptura, transgressão e busca de um novo equilíbrio. A atividade de imaginação, na forma como se manifestava na infância, retrai-se na adolescência (VIGOTSKI, 2009, p. 48).

Esta situação presente na idade de transição, imaginação subjetiva e objetiva, permite entender o papel duplo que a imaginação desempenha no comportamento humano, a saber, pode aproximar a pessoa da realidade ou afastá-la (VIGOTSKI, 2009). Movimento este diretamente relacionado ao movimento da ciência.

3.2. A ATIVIDADE CRIADORA NA ESCOLA

A partir dos pressupostos elaborados por Vigotski acerca da atividade criadora, podemos entender que a escola é um lugar fundamental de apoio e espaço de desenvolvimento desta atividade. O mesmo autor considera a escola um dos meios mais importantes de transmissão de cultura para os indivíduos menos experientes inclusive para o desenvolvimento dos conceitos científicos, assim, fornecendo vivências importantes para o desenvolvimento da consciência, imaginação e atividade criadora (VIGOTSKI, 1993). Embora, Vigotski tenha apontado esta situação há bastante tempo, somente muitos anos depois, começa-se a reconhecer a necessidade do trabalho para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora na escola.

Um autor que tem contribuído para o desenvolvimento do conceito de imaginação e atividade criadora a partir da THC e sua aplicação na educação, é Vlad Petre Glăveanu. Tal autor desenvolveu sua teoria a partir das ideias de Vigotski e outros autores da THC. Para Glăveanu (2013) é possível entender este objeto a partir de cinco instâncias, a chamada perspectiva dos cinco A's: Actor, Action, Artifact, Audience e Affordances¹³.

¹³ Ator, Ação, Artefato, Audiência e Possibilidades – tradução nossa.

A instância de Ator, é entendida como o ser que está inserido na sociedade, referindo-se a uma superação do estudo individualista da imaginação e atividade criadora, significando que o ser é moldado e molda seu ambiente social (GLĂVEANU, 2013), portanto destacando a importância da escola nesse processo.

A instância Ação, complementada pela do Artefato, demonstra o aspecto externo da criação. Deste modo, o autor estabelece uma relação entre a pessoa e o objeto que criou. Ou seja, a Ação se trata do processo pelo qual passará o Ator até chegar no Artefato (GLĂVEANU, 2013). Por exemplo, é necessária uma cadeia de ações internas e externas na produção de uma pintura ou uma música.

As instâncias Audiência e Possibilidades aparecem juntas na teoria do autor, pois apresentam interdependência. No caso da Audiência, trata-se da relação entre o ambiente social e o sujeito. Tal relação, por meio de diversificadas interações leva os sujeitos envolvidos a encontrarem as Possibilidades para resolver determinados problemas, encontrar novas formas de uso para objetos, enfim, criar algo novo (GLĂVEANU, 2013).

Destas instâncias, o autor tem trabalhado mais recentemente com a de Possibilidades, cunhando a teoria da Perspectiva-Possibilidade da Criatividade. Nesta, Glăveanu (2020), apresenta quatro componentes do processo criador: a Diferença, a Posição, as Possibilidades e o Acaso.

Para o autor, esses componentes interagem entre si de maneira interdependente e não ordenada, de modo que para que existam novas possibilidades é necessário expor os sujeitos a diferenças ideológicas (Diferença) fazendo-os adotar o ponto de vista do outro, de modo que possam compreender novas formas de ver a situação (Posição). Essa interação inicial leva à percepção de novas possibilidades para desafios da humanidade (Possibilidades), não excluindo a probabilidade de alguma resposta surgir de maneira aleatória (Acaso) (GLĂVEANU, 2020).

Tal teoria, brevemente anunciada aqui, reafirma a relevância que a educação/escola tem no desenvolvimento dos sujeitos e, por consequência, da sociedade. Nas palavras do autor: “The question of creativity in education becomes then how to encourage children to think and act beyond conventional perspectives and get to discover more affordances in the world”¹⁴ (GLĂVEANU, 2020, p. 348).

Outra autora que procura explorar a possibilidade do desenvolvimento de imaginação e atividade criadora na escola é Mitjans Martinez, Para a autora (2002, p.

¹⁴ A questão da criatividade na educação trata-se de como estimular as crianças a pensar e agir além das perspectivas convencionais e descobrir mais possibilidades no mundo – Tradução nossa.

191), “o espaço escolar se torna um espaço essencial na construção das características pessoais que intervêm na capacidade do sujeito de expressar-se criativamente”.

A autora aponta para possíveis ações na escola que facilitam o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora: o desenvolvimento desta atividade para alunos; o desenvolvimento para professores e; o desenvolvimento para a escola enquanto organização (MITJÁNS MARTINEZ, 2002).

A despeito do desenvolvimento da imaginação e atividade criadora dos alunos, Mitjans Martinez (2002) entende que na escola esta atividade estará ligada à aprendizagem, portanto ligado ao desenvolvimento da consciência, reconhecendo que existem outras importantes áreas de expressão da imaginação. Ainda assim, a autora defende que a escola é um espaço importante para o desenvolvimento da atividade criadora. Porém, há barreiras nesse meio e uma delas seria a “falta de clareza por parte dos educadores sobre o que é que devem desenvolver e como fazê-lo” (MITJÁNS MARTINEZ, 2002, p. 192).

Há bastante tempo também tem-se tentado elaborar programas de desenvolvimento da imaginação e atividade criadora na escola, porém muitos deles mostram-se ineficientes no que se refere à apropriação de conhecimentos (MITJÁNS MARTINEZ, 1995), ou seja, não é novidade a percepção de que é importante o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora desde a escola, porém, a forma como é organizada não apresenta resultados esperados.

Daí, faz-se necessário (i) deixar claros os objetivos a serem alcançados com o estabelecimento de um programa, assim como a forma de se verificar como o objetivo foi alcançado, também (ii) planejar as estratégias e ações que irão contribuir para alcançar tais objetivos. Além destas duas fases de um programa faz-se necessário o entendimento das características pessoais dos alunos, assim como as formas de se instigar a sua imaginação (MITJÁNS MARTINEZ, 2002).

Acerca dos professores, demonstram-se como agentes importantes para esse desenvolvimento. Por isso diversos cursos e programas também têm sido desenvolvidos com esse público, no entanto, têm tido poucos resultados como acontece com os alunos. Algumas razões são apontadas para explicar tais resultados: (i) muitos cursos estão voltados para aspectos teóricos em relação à imaginação e a atividade criadora, possuindo pouca relação com a ação prática do professor; (ii) as oficinas, muitas vezes se centram em aspectos vivenciais parciais em relação à complexidade que circunda a imaginação e atividade criadora, tendo também, pouca duração e espaço para a reflexão destas

vivências e, posterior transposição para as atividades pedagógicas; (iii) a maioria das atividades é apresentada em contexto diferente de onde o professor atua, portanto desvinculadas da realidade deste sujeito MITJÁNS (MARTINEZ, 2002).

Para superar tais dificuldades, Mitjans Martinez (2002), aponta que o ideal seria o incentivo ao desenvolvimento da atividade criadora nos professores no período de sua formação, demonstrando a permeabilidade da imaginação e atividade criadora em todas as disciplinas que compõem tal formação. Assim, será possível desenvolver as aptidões necessárias a um professor incentivador da atividade criadora.

Em relação ao desenvolvimento da imaginação e atividade criadora na escola como uma organização, Mitjans Martinez (2002) aponta que é um tema que recebe pouca atenção, inclusive em relação à produção acadêmica sobre. Por este motivo a autora considera que uma saída é recorrer às experiências empresariais de inovação.

Embora reconheçamos que é importante que a organização escolar esteja preparada para receber e gerar professores e alunos criativos, até mesmo para que suas práticas tenham suporte documental e estrutural, discordamos com a ideia de utilizar como base as experiências empresariais. Consideramos que apoiar-se nesse modelo leva para dentro da escola toda a lógica do funcionamento do sistema econômico vigente, fazendo com que a escola na realidade prepare os alunos apenas para o mercado de trabalho e não para uma formação humana e crítica.

Mais adiante a autora desenvolve o conceito de aprendizagem criativa, que está diretamente relacionado ao ambiente escolar e possui um mecanismo de funcionamento a partir de três elementos. O primeiro deles é a personalização da informação, que sustenta que a informação recebida pelo aluno é transformada pelos conhecimentos que ele já possuía da sua relação com o conhecimento e sua subjetividade. O segundo seria o confronto com o dado, que se trata de uma problematização da informação a ponto de encontrar mais de uma alternativa ao tratar de alguma questão, também chamado de caráter transgressor da aprendizagem criativa. O terceiro seria a produção e geração de ideias próprias e novas, que seria o ponto final de todo o processo, ou seja, a criação de uma forma de aprendizagem a partir dos dois primeiros pontos (MITJÁNS MARTINEZ, 2013).

Ainda assim, a autora ressalta que esse é o tipo de aprendizagem não dominante no ambiente escolar, pelo contrário, o que se faz mais presente é um tipo de aprendizagem relacionado à memorização e reprodução de conteúdo. A autora utiliza-se da obra de

Paulo Freire ao referir que a escola ainda não superou a educação bancária (MITJÁNS MARTINEZ, 2013).

Mais recentemente, Mitjás Martínez (2016, p. 26) elabora uma leitura mais completa da obra de Vigotski no intuito de entender a atividade criadora de maneira sistemática. Para a autora, é possível encontrar três ideias na obra referida que auxiliam na compreensão da atividade criadora a partir da Teoria Histórico-Cultural: (i) “a ideia de que a criatividade é constitutiva do processo de desenvolvimento e que responde às necessidades do próprio indivíduo em desenvolvimento”; (ii) “a consideração dos processos de estruturação e reestruturação da personalidade como processos criativos”; (iii) “a significação que tem a própria ação criativa no processo de desenvolvimento”, levando, como temos considerado, à ampliação de consciência.

A primeira ideia é encontrada em toda sua obra, principalmente nos escritos sobre defectologia¹⁵, em que Vigotski aponta para o desenvolvimento desta criança de modo diferente das outras, portanto necessita criar outras formas para se desenvolver. Assim, para Vigotski, “o próprio processo de desenvolvimento, quando assume determinadas características, é uma atividade criadora” (MITJÁNS MARTINEZ, 2016, p. 29).

Com relação à segunda ideia, na mesma obra sobre defectologia o autor cita claramente a ideia em si, considerando que a compensação pelo defeito apresentado gera a “construção e reconstrução da personalidade da criança” (VIGOTSKI, apud MITJÁNS MARTINEZ, 2016, p. 30).

A terceira ideia, expressa na obra acerca da criatividade artística infantil, demonstra como a criança organiza a sua atividade criativa na literatura, teatro e desenho, a partir da expressão dessa imaginação de modo a dar significado à sua ação criadora, destacando a importância da criação na idade escolar (MITJÁNS MARTINEZ, 2016).

Essas três possibilidades de se entender a atividade criadora na Teoria Histórico-Cultural, ressaltam a necessidade de se trabalhar a imaginação na escola, meio e momento em que o desenvolvimento está em vigor, em que a personalidade está em construção e que aparecem as diversas possibilidades de expressão desta imaginação, dando o significado a esta ação.

Outros autores apontam essa necessidade. Camargo (2013), explica, na mesma direção que a primeira ideia apontada por Mitjás Martínez, que o pensamento por

¹⁵ Tomo V das Obras Escogidas de Vigotski.

conceito é o mais importante para a imaginação e atividade criadora, pensamento este que só será adquirido no desenvolvimento da criança diante da mediação pela linguagem em ambientes como a escola.

Bahia e Trindade (2013, p. 21), destacam que, por mais que os dados apontem para a atividade criadora como determinante na qualidade da aprendizagem, pouco é feito em benefício da sua promoção na escola. “Recorrentemente a investigação mostra que o meio não favorece a expressão da criatividade por uma série de mitos e bloqueios que a impedem de ser plenamente desenvolvida”.

Nakano e Wechsler (2013), assinalam que embora a imaginação e atividade criadora sejam valorizadas enquanto discurso, elas não são consideradas nos aspectos mais centrais dos currículos escolares e também do ensino superior, principalmente nos currículos de licenciaturas, indo de encontro à formação de professores criativos apontada por Mitjás Martínez.

Piske e Stoltz (2013, p. 142), remontando a segunda ideia de Mitjás Martínez ao falarem de imaginação e atividade criadora na educação especial, consideram que:

As práticas educacionais ofertadas pela escola, além de inibirem a criatividade de alunos com alto potencial, muitas vezes os deixam desmotivados com o sistema de ensino, e isto acaba ocasionando uma grande frustração tanto por parte dos alunos, como também por parte dos professores que não sabem como agir nesta situação.

Ainda, Costa-Lobo, Campina e Menezes (2017, p. 3), defendem que embora todos possuam um potencial criativo, a família e escola são essenciais tanto na estimulação como na inibição da imaginação das crianças. Destacam que “as crianças ao ingressarem no sistema escolar, sendo esta uma realidade composta por um elevado número de novas regras, deparam-se perante uma barreira que bloqueia a exteriorização desta competência”.

Os autores aprofundam a crítica às ações pedagógicas nas escolas dizendo que “[...] na escola existe a tendência de destacar a ampliação da incompetência, da incapacidade e da ignorância do aluno, contrariamente ao que este tem de melhor, o que consequentemente leva a que estes percepcionem uma visão limitada dos seus próprios talentos, aptidões e habilidades” (COSTA-LOBO; CAMPINA; MENEZES, 2017, p. 14).

Nessa mesma linha, Harris e Bruin (2017), em trabalho sobre treinamento de professores para a criatividade e *critical thinking* na Austrália, alertam que os currículos das escolas apresentam limitações que acabam por inibir as habilidades envolvidas no pensamento e aprendizagem que, por sua vez, dão suporte à criatividade.

Outro trabalho que aponta uma crítica em relação a dificuldades para se desenvolver a atividade criadora na escola é o de Meyer e Eilifsen (2017, p. 9), que indicam que na Noruega parece haver uma discrepância entre a importância da imaginação e do brincar em relação à qualidade da educação em termos mensuráveis¹⁶.

Cho, Pemberton e Ray (2017), em trabalho nos EUA sobre a importância do desenvolvimento da criatividade na tenra infância, argumentam que os currículos escolares não promovem um ambiente de apoio ao desenvolvimento da atividade criadora das crianças. Apontam, ainda, que a atividade criadora de crianças dos EUA do jardim de infância à sexta série diminuíram gradualmente desde a década de 1990.

Kupers et al (2019, p. 94), em revisão bibliográfica sobre criatividade na plataforma ERIC a fim de elaborar uma estrutura para explicar a atividade criadora infantil, reconhecem a importância desta atividade para a sociedade ao mesmo tempo em que apontam certa ambiguidade das políticas educacionais em relação à atividade criadora. De um lado, “especialistas em educação e criadores de políticas enfatizaram o papel da educação na promoção da criatividade”, de outro lado, “vários educadores proeminentes argumentaram que a crescente padronização da educação por meio de políticas com ênfase em habilidades básicas e testes padronizados levou à criatividade das crianças, diminuindo, na verdade, à medida que avançam no sistema educacional”. Notamos que tal discrepância parece existir não somente no Brasil como em outros países envolvidos nesta pesquisa como Austrália, Holanda e Alemanha.

Em pesquisa realizada no Reino Unido sobre as tensões entre as políticas governamentais e a criatividade na escola, McGregor e Frodsham (2019), demonstram que os educadores reconhecem a escola como um local de oportunidade para promover a atividade criadora, porém, apontam que há ausência de diretrizes políticas claras nos currículos para garantir que as práticas serão incorporadas por todos os educadores.

No caso da Jordânia, em pesquisa realizada por Al-Dababneh e Al-Zboon (2017) para verificar as crenças e práticas dos professores no fomento da atividade criadora na sala de aula, as autoras indicam que há políticas públicas para o desenvolvimento da atividade criadora na escola, porém levantam a hipótese de que os educadores não estariam preparados para pôr em prática tais políticas.

Ao analisar os resultados das entrevistas, pode-se concluir que os educadores realmente desconhecem diversas características da criatividade quando preferem

¹⁶ Estes são os problemas atuais no início da educação infantil continuando a nível universitário: conhecimento mensurável parece ser a noção de qualidade e a meta educacional para o governo norueguês.

responder de maneira neutra (75,1%), por exemplo, à afirmação de que criatividade é uma habilidade genética, ou que há uma pequena porcentagem a cada mil crianças que é criativa (79,7%). Nesse sentido as autoras podem confirmar em grande parte sua hipótese inicial e considerar que o trabalho deve ser realizado com os educadores (AL-DABABNEH; AL-ZBOON, 2017), como aponta Mitjans-Martinez (2002).

A partir dessas afirmações e trabalhos apresentados acerca da atividade criadora na escola, podemos perceber que há diversas barreiras para o desenvolvimento desta e também se repete sempre uma discrepância entre o reconhecimento massivo de que é importante o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora nas escolas e a indisponibilidade tanto de políticas públicas, profissionais, estruturas e até mesmo a sociedade para que essas práticas ocorram.

Nesse sentido podemos considerar que, para que haja mudança, são necessárias políticas públicas para este fim. Estas mudanças são vistas em países como Coréia do Sul (JEONG, 2020), Palestina (QABLAN; SAHIM; HASHIM, 2019), Austrália (HARRIS; DE BRUIN; 2017; KING, 2020), Holanda e Alemanha (KUPERS et al, 2019), China (CHEUNG, 2018), Reino Unido (MCGREGOR; FRODSHAM, 2019), Jordânia (AL-DABABNEH; AL-ZBOON, 2017), etc.

No entanto, por mais bem intencionados que os países citados se demonstraram em alterar suas políticas públicas, incluindo a necessidade do trabalho com imaginação e atividade criadora no currículo e práticas escolares, as motivações apresentadas ainda possuem caráter de acompanhamento das mudanças econômicas do século XXI, mantendo o sistema como é e, conseqüentemente, em algum momento, usurpando a atividade criadora da sua verdadeira função, como já apontado. Na realidade há a necessidade de uma mudança paradigmática, que envolva diversos setores da sociedade, além das políticas públicas.

Nesse sentido, foram encontradas algumas poucas pesquisas que buscam este fim, ou apresentam algumas possibilidades, inclusive pautadas em uma base epistemológica que diverge do sistema vigente. Tais pesquisas são apresentadas adiante.

3.2.1. Breve panorama das pesquisas a partir da Teoria Histórico-Cultural

Para realizar este panorama fizemos pesquisas em bancos de dados como o Google Acadêmico e a base de dados ERIC, utilizando dos descritores “educação”,

“criatividade” e “V*gotk*”, tanto em inglês como em português. Tal revisão foi realizada porque maneja exatamente o tema ao redor da tese proposta nesse trabalho.

No Google Acadêmico foram encontrados cerca de 15 mil resultados e, quando filtrados para os últimos cinco anos, resultaram em cerca de 3 mil trabalhos. A partir da leitura dos títulos destes trabalhos verificamos que a imensa maioria não tinha relação com o tema de interesse, restando 43 artigos. Estes tiveram seus resumos lidos, sendo o último filtro para a seleção dos artigos. A partir desta última seleção, verificamos que as pesquisas que falavam de aplicações de métodos para desenvolver a atividade criadora na escola a partir da Teoria Histórico-Cultural, eram quatro.

Na base de dados ERIC, foram encontrados 51 resultados e a partir da leitura dos títulos dos trabalhos verificamos que 15 possuíam relação com o tema de interesse. Após a leitura dos resumos, selecionamos cinco artigos que falavam de aplicações de métodos para desenvolver a atividade criadora na escola a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Tais resultados são descritos e analisados adiante, iniciando pelos trabalhos que analisam teoricamente o que já é realizado na prática pedagógica, seguindo de trabalhos que analisam possíveis programas de desenvolvimento da imaginação e atividade criadora e, por fim, de programas que foram testados e analisados.

Na tese de Figueirêdo (2018, p. 198), que buscava “compreender os sentidos de criatividade na docência na educação superior em instituições de educação pública e privada”, foram realizadas quatro etapas afim de alcançar este objetivo: (i) análise documental dos anais do I Seminário de inovação pedagógica - UFPE/2014 e dos currículos dos cursos dos participantes da pesquisa; (ii) questionários de associação livre aos professores participantes; (iii) análise de vídeos de processos criativos na docência enviados pelos participantes e; (iv) grupos focais aprofundando os vídeos solicitados na etapa anterior.

A partir destas intervenções a autora obteve resultados em relação à atividade criadora que são expressos por “pesquisa”, “interação”, “inovação”, “TICs” (Tecnologias da Informação e Comunicação) e “liberdade”, destacando “que os participantes focalizaram a importância da interação [...], ou seja, para os participantes uma docência criativa envolve essencialmente relacionar-se com os outros”. No entanto, este mesmo resultado discutido no grupo focal apontou para uma dificuldade descrita pelos professores em relação aos alunos. Segundo os professores há uma ânsia por parte dos

alunos “no desejo de se inserir rapidamente no mercado de trabalho e por este motivo se desmobilizam em relação às atividades acadêmicas” (FIGUEIRÊDO, 2018, p. 199).

Este resultado traz outra vez à tona a necessidade de uma mudança social e paradigmática em relação à imaginação e atividade criadora, também, à educação. Nesse caso há consciência por parte dos professores do que deve ser feito e como deve ser desenvolvido o trabalho, porém, são os alunos (enquanto amostra da sociedade) que estão disponíveis principalmente em se lançar ao mercado de trabalho, desconsiderando uma formação humana.

Este comportamento, que também permeia as práticas dos professores, é compartilhado pela autora em suas conclusões quando aponta que “[...] a simples adoção de elementos inovadores e tecnológicos não garante transformação das práticas, a qual demanda alterações estruturais, ligadas às concepções educacionais que orientam o ensino e aos modos de pensar e fazer a docência, isto é, ao seu *modus operandi* [...]” (FIGUEIRÊDO, 2018, p. 200). Ou seja, todos estamos numa mesma conjuntura e é necessário tentar olhar por fora do sistema vigente a fim de modificar os aspectos que nos aprisionam neste e, como se vê apontando, a imaginação e atividade criadora são habilidades poderosas para este fim.

No artigo de Piske et al (2017), que busca demonstrar a importância da formação de professores para o trabalho com a atividade criadora em alunos com Altas Habilidades/Superdotação, as autoras entendem que a criatividade pode ser trabalhada em diversas idades e deve ser trabalhada nas aulas, pois uma educação sem este atributo não tem sentido.

As autoras explicam que o professor é o principal mediador do processo de aprendizagem, pois sabe o uso apropriado dos instrumentos e signos que dão significado à cultura que o sujeito pertence. “É importante que o professor crie possibilidades de ações inovadoras e trabalhe com a criatividade utilizando-se de exercícios desafiadores nas aulas” – tradução nossa. (PISKE et al, 2017, p. 134).

Assim, Piske et al (2017) indica algumas características para uma boa mediação dos professores em sala: ser um bom observador a fim de identificar as demandas dos estudantes; utilizar de atividades que provoquem a curiosidade dos alunos; dar liberdade aos alunos para questionar durante as aulas; dar atenção às áreas de interesse dos estudantes; trabalhar performances artísticas; e promover momentos de liberdade de expressão para que os alunos possam escolher o que querem aprender.

No trabalho de Tan (2016), que trata da imaginação na memorização da aprendizagem matemática, a autora, embasada em Vigotski, considera que a mediação é um componente essencial na aprendizagem e, no início dessa aprendizagem (não proposital), o adulto cria e a criança reproduz ou imita. Esse comportamento, segundo a autora, de imitação somente vai ser ultrapassado no momento da brincadeira, em que a criança revive e descobre o mundo adulto através de sua imaginação, ou seja, a imaginação desperta uma mudança qualitativa significativa no desenvolvimento da criança.

Já na aprendizagem proposital o objetivo é desenvolver a capacidade das funções superiores, aprendizagem trabalhada nos ambientes educacionais. O papel da mediação nesse tipo de aprendizagem é sócio-culturalmente criadora, pois, o mentor necessita despertar uma série de processos do desenvolvimento interno da criança, ou seja, o mentor deve desenvolver uma Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁷ (TAN, 2016).

O desenvolvimento deste tipo de aprendizagem, para Tan (2016), é mais bem sucedido a partir do jogo ou brincadeira. Um dos exemplos citados pela autora traz a ação de um professor que buscava ensinar geometria para um grupo de alunos de 12 anos. O professor se denominou como capitão de um navio que faria uma viagem imaginativa pelo mundo das formas, separando a turma em pequenos grupos, cada um com um líder. Os líderes de cada grupo eram responsáveis por encontrar objetos do mundo real que correspondiam à forma geométrica apresentada pelo professor. Descobriu-se aí um ciclo que inicia com a imaginação, retorna-se ao mundo real e à aprendizagem efetiva e, volta-se para o mundo imaginativo. O prazer gerado nessa interação, serve como um meio de aprendizagem que gera recursos para uma autorrealização e construção da personalidade e consciência. No jogo “a criança revive o sentimento em uma ação, reconstrói os gestos sociais, bem como retoma e imita os sons, tons, frases, histórias, etc., relacionadas ao papel de sua escolha. [...] brincar é uma forma de imaginação em ação” – tradução nossa (TAN, 2016, p. 257).

Outra possibilidade observada por Tan (2016) em seu trabalho são as atividades não-estruturadas. O trabalho da imaginação aí é criar uma lógica matemática relacionada às suas vivências diárias. Com esse exercício de possibilidades, a autora considera que se gera uma conexão com o que está na mente ao que se pode aplicar na realidade.

¹⁷ Temos ciência que o uso deste termo está sendo revisto por uma tradução mais fidedigna para o português.

Ainda, uma terceira forma de desenvolvimento da atividade criadora para Tan (2016, p. 259) acontece pelas atividades éticas e sociais. “Resolver questões socialmente relevantes (por exemplo, distribuir a mesma quantidade de comida para as famílias que perderam suas casas após o acidente do tsunami) é direta, contemplativa e explicativa.

Na pesquisa de Legget (2017, n.p.), que trabalha com o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora na educação infantil, aponta-se que “integrar o pensamento imaginativo e criativo nas experiências de educação infantil promove uma base rica para as crianças construírem mundos futuros” – tradução nossa. Com seu trabalho a autora busca definir o conceito de criatividade e relacioná-lo à infância, investigar as relações de educadores com o desenvolvimento da atividade criadora em crianças e apontar uma terminologia para a incorporação da atividade criadora aplicada à educação infantil.

Ao nos depararmos com o segundo tópico (que mais nos interessa aqui) da pesquisa de Legget (2017), os educadores são questionados se reconhecem uma criança sendo criativa e as respostas sugerem quatro situações: (i) o uso da imaginação para chegar a novas ideias ou produtos; (ii) a motivação intrínseca para se criar algo; (iii) a importância de brincar; (iv) a atividade cognitiva que acontece quando as crianças chegam a um *insight* nas suas brincadeiras.

Quando os educadores são questionados de como encorajam a imaginação e atividade criadora nas crianças, Legget (2017) aponta para cinco resultados: (i) fornecer suporte físico no ambiente para a aprendizagem; (ii) esses recursos promovem oportunidades para a criação; (iii) a atividade criadora é a ferramenta da criança para aprender; (iv) a atividade criadora aparece no ambiente externo e na natureza; (v) crianças demandam tempo para serem criativas.

De maneira geral na pesquisa de Legget (2017, n.p.) as respostas dos educadores indicam sua ideia de que crianças são criativas, o que leva a autora a defender a criação de um conceito para a atividade criadora infantil:

A criatividade para crianças pequenas envolve processos cognitivos que se desenvolvem por meio de interações sociais, brincadeiras e imaginação. O pensamento criativo é uma atividade transformadora que leva a novas maneiras de pensar e fazer que são novas para a criança ou úteis para as comunidades infantis.

Estes resultados e análises da pesquisa não apontam para uma atividade criadora infantil mais rica que no adulto contrariando Vigotski, pelo contrário, tratam da importância de se dar base para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora

ainda na infância. Assim, promovendo experiências ricas para aprimorar as funções superiores.

O trabalho de Kirkham e Kidd (2017) estuda a atividade criadora a partir de jogos de faz de conta e a influência de Steiner, Montessori e do Currículo Nacional de Educação da Inglaterra nesse tipo de atividade. Em análise prévia sobre tais influências, para o Currículo Nacional, os autores verificam que houve uma ênfase em se trabalhar o pensamento convergente, ensino para testagem e aulas formais que, como consequência, reduziram a aprendizagem pelo brincar e levou à redução da medida de criatividade. Essa mesma situação sugeriu que professores acabam por considerar os alunos criadores como perturbadores, além de exigirem mais treinamento para incorporar abordagens criativas em seu trabalho. Já as escolas baseadas no método Steiner focam em práticas artísticas e imaginativas incorporadas ao ensino, buscando estimular os sentimentos e sentidos, promovendo um desejo intrínseco de aprender. Em relação ao método Montessori, o currículo é dividido em estágios que acompanham características do desenvolvimento das crianças. Nesse método atividades práticas são essenciais para tornar os conceitos abstratos em concretos, levando os alunos a desenvolverem a atividade criadora por meio da variada manipulação de objetos.

Na aplicação da pesquisa, Kirkham e Kidd (2017) utilizaram-se de tarefas de faz de conta, para coletar dados da primeira parte do experimento, e o teste de desenho de pensamento criativo TCT-DP (Test of Creative Thinking—Drawing) para a segunda parte. Os resultados apontam que, no que se refere à atividade criadora, os alunos do método Steiner pontuaram significativamente mais em seus desenhos que nos dois outros métodos, não havendo grande diferença entre o método Montessori e o Currículo Nacional. Em relação à atividade de faz de conta, não houve grande diferença entre o Currículo Nacional e o método Steiner, porém os alunos do método Steiner tiveram desempenho significativamente melhor que os alunos do método Montessori.

Os resultados desta pesquisa nos levam a reafirmar que uma mudança curricular e paradigmática é essencial para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora na escola, pois, o método de Steiner, que mais se mostrou interessante neste desenvolvimento, é baseado em uma educação que considera “o todo” da criança, bem como temos apontado (KIRKHAM; KIDD, 2017).

Na pesquisa de Barbosa e Batista (2018), que busca analisar a aprendizagem e a atividade criadora no ensino de física a partir de Vigotski, os autores reconhecem que há

imaginação no processo do desenvolvimento da criança, principalmente na ressignificação daquilo que é internalizado do ambiente cultural.

Para realizar a análise os autores trabalharam com 25 alunos do primeiro ano do Ensino Médio, propondo a seguinte questão: “Escolha um objeto: meio de locomoção, pessoa, animal ou inseto que se mova e faça uma análise física utilizando as três leis de Newton para o movimento”. A análise das respostas foi feita com base nas categorias de saber espontâneo, fase quase-reprodutora, reprodutora e reprodutora-criativa (BARBOSA; BATISTA, 2018, p. 57).

Embora algumas respostas dos alunos estejam erradas do ponto de vista da Física, os autores as classificam como quase-reprodutoras, pois se aproximam da ideia final de resposta. “Logo, o que esses dois exemplos têm em comum não é a expressão de um conhecimento errôneo, mas sim, a expressão de um pensamento que está em certo estágio de desenvolvimento dentro do processo de aprendizagem da Física”. Assim, concluem os autores, que uma análise a partir deste viés ultrapassa a superficial dualidade de certo e errado, dando lugar a uma análise processual de ensino e aprendizagem (BARBOSA; BATISTA, 2018, p. 59), o que ilustra a relação entre a imaginação e atividade criadora com a consciência.

Ainda assim, constatam Barbosa e Batista (2017, p. 64), a maioria dos estudantes (23) não reproduziu criativamente os conceitos das Leis de Newton, conforme solicitado, indicando que estes tiveram dificuldades em reconstruir o objeto via imaginação. “Tais ideias permitem questionar o ensino direto de conceitos que tradicionalmente vem sendo realizado nas escolas bem como a concepção de aprendizagem como um processo de acumulação de palavras e frases vazias de sentido na memória dos estudantes”.

A pesquisa de Barbosa e Batista (2017), aponta para duas conhecidas características da educação no Brasil. A primeira é a já mencionada superficial dualidade entre o certo e errado, aplicada não só no ensino nas salas de aula como nas avaliações de nível Nacional, por exemplo. A segunda é a necessidade de incentivo ao ensino de modo criativo, que proporciona a superação dos estágios de aprendizagem, chegando ao pensamento científico.

Hatzigianni et al (2020), elaboraram uma pesquisa na Austrália com crianças de séries iniciais para verificar como era a visão de si mesmas enquanto criadoras de espaços e *designers*. Para tal, introduziram no ensino um aplicativo 3D e uma impressora 3D, analisando os resultados a partir da teoria de Vigotski e outros.

De maneira geral, os pesquisadores destacam que as crianças gostaram do processo, manipulando objetos que dão sentido ao seu aprendizado. Destacam algumas respostas como a de Melanie, que gostou do processo por poder criar qualquer coisa, e que vários estudantes recriaram seu ambiente escolar com características mais divertidas para elas. Ainda, várias crianças criaram ambientes conjuntamente em vez de separadas, destacando a possibilidade de colaboração na utilização do método.

O trabalho de Costa e Rocha (2019, p. 2), aborda o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora de alunos da educação infantil a partir do uso da técnica *stop motion*. Para as autoras, esta técnica “trata-se de um método complexo que inclui uma série de ações e não se limita a um elemento específico para a condução de seu propósito expressivo. Sendo o *stop motion* uma linguagem artística altamente criativa e imaginativa [...]”.

A defesa das autoras em relação à técnica é que ela é rica por envolver a criação de um roteiro, de personagens e cenários, as dinâmicas e sentidos atribuídos à prática. O que para a educação infantil é interessante, pois, a imaginação, enquanto função a ser desenvolvida no ambiente, tem função vital para o desenvolvimento do ser humano, que planeja e projeta suas condições de existência (COSTA; ROCHA, 2019).

Para atingir o objetivo da pesquisa, Costa e Rocha (2019) selecionaram 32 alunos da educação infantil de uma escola do estado de São Paulo, realizando dez encontros de aproximadamente 1h e 20min cada, com sessões filmadas e, posteriormente transcritas seletivamente para análise qualitativa microgenética.

A primeira sessão foi de explicação de como funciona o *stop motion*, dando alguns exemplos aos alunos. As demais foram realizadas a partir de orientações aos alunos para o desenvolvimento de suas histórias. Duas categorias emergiram desta prática: como e o que as crianças criaram; e o papel do mediador (COSTA; ROCHA, 2019).

Em relação às histórias criadas pelos alunos, foram coletados dados como a criação de 116 personagens ao todo, 61 animais selvagens ou domésticos e cenários abundantes com variados objetos, dados que foram considerados como reelaborações imaginativas dos elementos já existentes na vivência dos alunos (COSTA; ROCHA, 2019).

E, no que se refere ao papel do mediador, é demonstrado nos diálogos expostos no trabalho, que as pesquisadoras mantêm uma postura de apontar para as lacunas da história para que as crianças as preencham com a criação de personagens e/ou diálogos.

Além dessa postura, as mediadoras apresentam diversos modelos do funcionamento da técnica, que foram utilizados pelas crianças para a criação de suas histórias. “Embora as crianças estivessem sendo expostas a modelos, elas não deixaram de se posicionar ativamente em relação ao que estava sendo produzido, pensando e sugerindo outras possibilidades de criação”. Tais sugestões das crianças foram acolhidas pelas pesquisadoras de modo a legitimar o que elas propunham (COSTA; ROCHA, 2019, p. 15).

Por fim, na pesquisa de Nilsson, Ferholt e Lecusay (2017), que busca problematizar a dicotomia entre brincar e aprender na Suécia, os autores procuram um novo conceito para a educação infantil, em que a prioridade seria a aprendizagem e desenvolvimento com base na exploração na brincadeira.

Os autores argumentam que a dicotomia entre aprender e brincar está no pensamento de que a aprendizagem acontece quando os professores ensinam diretamente, enquanto o brincar acontece fora da sala de aula, quando as crianças estão distantes da participação e controle dos adultos, sendo, a brincadeira, subordinada à aprendizagem. Enquanto na realidade as duas ações possuem uma relação dialética (NILSSON; FERHOLT; LECUSAY, 2017).

Nesse sentido a brincadeira seria imaginação e criatividade em ação e não necessita de nenhum objetivo específico, sendo a brincadeira o único objetivo. Os autores relatam que adotam:

“[...] uma abordagem não instrumental para brincar, sem rejeitar a ideia de que a aprendizagem social, domínios cognitivos e estéticos acontecem em jogo. Além disso, argumentamos que as brincadeiras das crianças podem e devem ser apoiadas na pré-escola, organizando atividades que sejam desafiadoras e envolventes para crianças, incluindo brincadeiras de faz de conta incluindo o conjunto adulto-criança em mundos imaginários compartilhados” (NILSSON; FERHOLT; LECUSAY, 2017, p. 8).

É através da brincadeira, imaginativa ou não, do jogo, exploração e experimentação que as crianças passam a entender seu mundo (NILSSON; FERHOLT; LECUSAY, 2017).

Diante desta revisão, podemos observar que há a necessidade de mudanças substanciais que permeiam todo o sistema educacional do Brasil e no mundo, iniciando por políticas públicas que permitam certa liberdade na ação de professores e gestores escolares, formação inicial e continuada para dar subsídio aos professores, uma sociedade que demonstre para a geração de estudantes o quanto é importante a educação,

promovendo uma verdadeira abertura para o trabalho com a imaginação e atividade criadora.

Consideramos que as ações descritas ainda são simples e ficam bastante aprisionadas aos currículos dos respectivos países e, para propor um método complexo de desenvolvimento da imaginação e atividade criativa (exatamente o que propomos nesta tese), há a necessidade de liberdade, não satisfatoriamente alcançável neste sistema vigente.

Mas, como falar de perspectivas de liberdade de criação num sistema mundial tão obsoleto e de difícil manejo? Aí entra a imaginação (VIGOTSKI, 1993; 1996) e o jogo, como na pesquisa de Tan (2016), inclusive o RPG como uma possibilidade de criar mundos, manejá-los e dar vazão à imaginação e atividade criadora. A imensa maioria dos instrumentos e programas de desenvolvimento da atividade criadora são fragmentos da realidade, bastante descolados do contexto geral (NAKANO, 2011). É necessário um método que ultrapasse tais dificuldades.

4. JOGOS E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES COM A IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA

Como já apontado no capítulo anterior o jogo aparece como uma alternativa à educação para desenvolver a imaginação e atividade criadora, uma vez que Vigotski (1995) aponta que ao aprender uma palavra nova é mais fácil para uma criança, por exemplo, relacioná-la a uma representação ou vivência complexa do que a simples associação com seu conceito. Essa observação não é uma situação nova neste cenário, muito menos pouco testada. Existe um arsenal de pesquisas e tentativas de fazer dar certo uma educação, seja para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora ou outros fins.

Tais pesquisas são embasadas nas mais diversas epistemologias, da educação ou fora dela e, exatamente por esta razão, faz-se necessária uma discussão do jogo como um instrumento e sua utilização neste campo. Portanto este capítulo se reserva a uma breve revisão de literatura demonstrando algumas problemáticas sobre o jogo, seja o jogo físico ou virtual, sua apropriação pelo sistema capitalista e seus impactos para a educação; o aporte da base epistemológica desta tese sobre o jogo enquanto instrumento educacional e; a aplicação de jogos na escola ou para a educação considerando suas adequações e inadequações.

4.1. A APROPRIAÇÃO DO JOGO PELO CAPITALISMO

A indústria de jogos digitais é uma das que mais cresce nos últimos anos, obtendo valor de projeção de 93,18 bilhões de dólares em 2019 e mantendo uma projeção média de crescimento anual (2015-2019) de 5,7%, ultrapassando até mesmo a indústria de filmes (4,1%, no mesmo período de tempo) (SAKUDA, 2018). De acordo com dados da Accenture¹⁸ (2021), o valor deste mercado passa dos 300 bilhões de dólares, o que é maior que a soma dos mercados de música e filme. Acreditamos que somente com este dado poderíamos justificar o interesse de um mercado investir em jogos, no entanto, com apenas este dado não se justifica a problemática que necessitamos expor adiante, por esta razão iniciamos em outro ponto.

¹⁸ Empresa multinacional de consultoria de gestão (referência: <https://www.accenture.com/us-en/insights/software-platforms/gaming-the-next-super-platform>).

Ao denominar a espécie humana de *Homo ludens*, Johan Huizinga (2000) lança a importante tese de que a espécie humana em seu desenvolvimento é completamente permeada pelo jogo, antecedendo o que chamamos de cultura e civilização. Tal tese lida principalmente com os conceitos de cultura e jogo, embora o autor considere que seja impossível estabelecer uma definição exata para ambos os conceitos.

Esta impossibilidade de definir o que seria jogo não se trata de um problema para o autor, pois a sua obra centra-se muito mais na análise das relações sociais que se estabeleciam na história das civilizações. Para chegar a este ponto, Huizinga (2000) inicia suas análises afirmando que não só os seres humanos jogam, como também outros animais, considerando que esta ação é como uma necessidade vista em diversas espécies.

Porém, Huizinga (2000) deixa claro que sua obra não objetiva aspectos psicológicos e até mesmo antropológicos do jogo. A teoria se trata de uma reconstrução histórica dos significados dos jogos em diversas culturas ao longo da história, além de diferentes categorias de jogos.

Embora o autor não defina o jogo em si, ele busca descrever que o fenômeno ocorre como uma atividade voluntária, que acontece dentro de certos limites como tempo e espaço, de acordo com determinadas regras, com o fim em si mesmo, relacionado a um sentimento de alegria e tensão, com consciência da diferença para o cotidiano. Ainda, considera que existem jogos dos mais variados gêneros, tais como força e destreza, sorte e adivinhação, etc. (HUIZINGA, 2000).

Para Huizinga (2000), uma das características fundamentais do jogo é a liberdade, ou seja, além de ser uma atividade voluntária, é um processo que ultrapassa a realidade e suas limitações. Outra destas características é o fato de o jogo ser desinteressado, a saber, se apresenta como um intervalo da vida cotidiana visto que não pertence a esta, interrompendo a satisfação imediata das necessidades e desejos, também, configurando-se como uma atividade autônoma e temporária.

A ordem estabelecida dentro dos jogos é uma característica importante, apontada por Huizinga (2000). Para o autor o jogo cria ordem e é a ordem, apresentado ao caos da vida uma organização temporária e limitada que, com menor desobediência acaba por desfazer o jogo. Esta característica acaba por apontar para outra que pode ser derivada desta situação, a criação de comunidades. Quando alguém ou alguns acabam por desobedecer às regras dos jogos podem ser expulsos de suas comunidades (neste ponto o autor não deixa de relacionar às regras sociais e as punições aos desobedientes), estes, por sua vez, podem estabelecer novas comunidades dotadas de regras próprias. Essas

comunidades são criadas, explica o autor, pelo fato de tornar permanente o efeito do jogo mesmo depois deste acabado, uma sensação de partilhar algo importante mesmo estando separado (HUIZINGA, 2000).

O elemento de tensão é outro fator que desempenha um papel importante no jogo. Este dá a sensação de incerteza ou acaso, gerando esforço do jogador para que o jogo se desenrole ou deseje vencer a partir de seu esforço. Tal elemento costuma aparecer em jogos competitivos, o que o torna mais apaixonante. O esforço gerado no jogador para que este deseje o desenrolar da sua trama, desperta outra característica importante que é o mistério presente nos jogos. Desde a infância o encanto no jogo é reforçado por algum aspecto misterioso (HUIZINGA, 2000).

Uma das características mais interessantes para esta tese levantada por Huizinga (2000) é a da máscara. Nesta o autor considera que o jogo permite a possibilidade de o indivíduo transformar-se em outro (característica central no RPG), atingindo o máximo do caráter extraordinário do jogo. Por fim, embora o jogo possua essência misteriosa e extraordinária, este também tem a característica de ser profundamente sério. O jogador pode se deixar levar pelo jogo de forma que deixa passar para um segundo plano a ideia de ser “apenas” um jogo (HUIZINGA, 2000).

Embora esta interessante teoria não tenha alinhamento direto com os jogos no sistema capitalista – inclusive o autor deixa claro a impossibilidade de se obter lucro com os jogos da seguinte maneira: “numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre [...] uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro [...]” (HUIZINGA, 2000, p. 16) – os adeptos deste sistema têm se utilizado em grande escala da teoria para justificar a presença de jogos nos mais diversos campos, inclusive na educação, partindo de um princípio muito próximo ao que já foi externalizado anteriormente nos capítulos sobre imaginação e atividade criadora, até mesmo relacionando constantemente estes conceitos.

Um dos primeiros exemplos que interessamos em demonstrar aqui é fora do ambiente acadêmico, porém de grande impacto social e econômico, como a indústria dos jogos já mencionada. O editor da revista *Coaching Brasil* incentiva seus leitores a procurar ferramentas para o exercer desta profissão¹⁹ a partir da ludicidade, citando

¹⁹ O *coaching* é uma das especializações profissionais contemporâneas que mais carregam o âmago do sistema capitalista, levando aos diversos públicos uma série de informações com meias verdades sobre todas as demais profissões, desconsiderando diversas leis científicas básicas, um completo desserviço à

Huizinga como base para esta afirmação: “O ser humano é lúdico por natureza. Aprendemos as coisas brincando, jogando, desde crianças. A obra de Johan Huizinga, datada de 1938, descreve como o lúdico e o jogo fazem parte da natureza humana, assim como o Homo Sapiens, o homem que pensa, que raciocina, e o Homo Faber [...]”, e continua dizendo que “as ferramentas de *Coaching*, por sua vez, trabalham de certa forma o lúdico, o jogo, a transferência, a personificação, a imaginação” (LANNES, 2016, n. p.).

Como se pode observar, a citação da obra de Huizinga para o incentivo do uso do lúdico no *coaching* não passa de uma tentativa de convencer o leitor de uma verdade (que podemos chamar de) vazia, pois não há qualquer aprofundamento teórico na obra citada ou uma noção do que se trata tal obra. Ao final do texto o editor relata uma pequena resenha sobre Homo Ludens, mas que, nesse momento, não há relação nenhuma com a profissão do *coaching*. Ou seja, trata-se apenas de retórica a fim de transparecer seriedade na afirmação.

O problema nessa situação é que poucas pessoas fazem essa pequena análise sobre tal especialização e passam a considerar como uma verdade esta especialidade de leitura fácil e conformista, levando inúmeras pessoas ao erro, sofrimento mental e, principalmente, desinformação. Dado um exemplo de como a obra de Huizinga é apropriada fora da academia, passamos para os exemplos presentes na literatura acadêmica.

Uma rápida busca com os termos “jogos”, “gamificação²⁰” e “Huizinga” no Google acadêmico e Scielo acabou por resultar em uma grande quantidade de artigos que passaram por uma seleção primeiramente verificando se estavam relacionados ao tema proposto pelo capítulo e, posteriormente, uma seleção aleatória não objetivando uma revisão sistemática, mas exemplos de trabalhos que confirmam as situações apontadas acima. Notamos que, embora encontrados artigos em outras áreas, a imensa maioria dos trabalhos tratou da área de jogos e educação.

Um dos primeiros trabalhos retrata o uso de jogos para o ensino de marketing e, logo na introdução, é possível entender a perspectiva dos autores em relação à utilização de jogos na educação: “nos dias atuais o ser humano é bombardeado diariamente com o uso da tecnologia, e essa realidade não pode ser diferente em sala de aula. O professor

sociedade, principalmente ao tratar o ser humano como produto, situação corriqueira nas apresentações destes especialistas. <https://revistacoachingbrasil.com.br/blog/reflexoes/homo-ludens-o-jogo-e-o-ludico-no-processo-de-coaching-leia-nas-edicoes-38-e-39#>

²⁰ Estamos cientes da diferença entre os conceitos de gamificação e jogo, porém, o termo auxilia a afunilar os resultados da pesquisa e em todos os trabalhos selecionados foram tratados os dois conceitos.

deve acompanhar constantemente essa evolução tecnológica se quiser falar a mesma língua do aluno” (MARTIN et al, 2018, p. 735). Essa noção transparece a ideia de que a educação e o professor devem aceitar o bombardeio do uso da tecnologia de maneira passiva e se entregar a essas formas de ensino que são vistas em grandes conglomerados empresariais, por exemplo.

Para conceituar o jogo e apontar sua utilização como promissor na educação, Martin et al (2018) citando Huizinga e Navarro, apontam oito características encontradas em atividades consideradas jogos: participação voluntária; distração; exterioridade à realidade; limitação temporal e espacial; meta; regras; sistema de *feedback*; término. A questão é que várias dessas características embasadas na leitura fiel de Huizinga (2000) acabam por contrapor o uso de jogos na educação. A participação voluntária, por exemplo, é violada quando se propõe um jogo como instrumento de avaliação em que o aluno não pode negar sua participação, caso contrário pode reprovar. A exterioridade à realidade é violada quando se liga imediatamente os processos do jogo à disciplina ensinada. E o término do jogo é adiado sem prazo de encerramento, enquanto a disciplina ou curso não se encerram.

Tal trabalho utilizou-se dos jogos de cruzadinha, ludo e batalha naval. Para a cruzadinha, manteve-se a base do jogo, porém ela foi utilizada como uma forma de avaliação de competências de acordo com o conteúdo abordado no bimestre do curso. No caso do ludo, eram propostas questões do conteúdo estudado a cada deslocamento dos peões no tabuleiro e, se a questão era acertada a equipe permanecia na posição, se a questão era errada, retornavam ao início do jogo. Na batalha naval, também foram mantidas as regras gerais do jogo, exceto que quando se acertava uma coordenada em um objeto a equipe oposta tinha direito de fazer uma pergunta sobre os assuntos relacionados à disciplina e, caso acertassem a pergunta prosseguiam para o objetivo do jogo, caso errassem, a coordenada era retirada (MARTIN et al, 2018).

Como resultados deste trabalho são apontadas falas dos alunos sujeitos que disseram, em grande maioria, que: se trata de uma forma eficaz de abordar assuntos trabalhados no curso; através da cruzadinha o professor consegue ampliar seu leque de questões em relação a uma prova escrita; o jogo ludo trata-se de uma atividade diferenciada e que facilita a assimilação do conteúdo (MARTIN et al, 2018). Tais resultados demonstram nada mais que um reforço do ensino puramente tradicional por meio de um jogo. Quando autores como Huizinga e outros apontam para a análise do jogo, estão falando de paradigmas e, inclusive, questionando o paradigma atual da

utilização de jogos, enquanto um trabalho como este, que anuncia em sua introdução a necessidade de quebra de um paradigma educacional, apenas utiliza-se do jogo como uma distração em meio ao ensino tradicional e tecnicista.

O trabalho de Gardesani e Silva (2018, p. 40) é justificado pela frase de Huizinga de que o jogo pode ser considerado mais antigo que a cultura, sendo o jogo um instrumento motivador dos mais variados comportamentos. Através da pesquisa qualitativa descritiva, os autores buscaram “identificar se o uso da gamificação como forma de treinamento afeta o clima organizacional das empresas”. Para atingir o objetivo foram entrevistados três gestores que conhecem a utilização de jogos como método administrativo de treinamento.

Os resultados apontam, segundo os autores, que a utilização de princípios de jogos afeta o clima organizacional diretamente, gerando mais qualidade de vida aos colaboradores e demonstrando a facilidade de se lidar com o sistema. “Tanta facilidade foi apresentada que os funcionários podem desempenhar um papel duplo para a organização atingir melhores resultados, e desenvolvimento da carreira do mesmo”. E “tendo uma boa implantação e desenvolvimento da gamificação as empresas podem ganhar com a retenção de seus funcionários, como também captar novos clientes. Sendo este um ponto para o caminho da inovação e sucesso” (GARDESANI; SILVA, 2018, p. 52).

A questão em relação a este trabalho apresenta-se em relação à metodologia e os resultados encontrados. Inclusive os resultados são apresentados e apenas comentados pelos autores, sem qualquer análise apropriada. Através de uma entrevista com os gestores tais dados não podem ser encontrados com um grau de confiança. Não é possível afirmar que tal modo de treinamento gera qualidade de vida para um empregado, por exemplo. No entanto, a partir das duas citações verifica-se a intenção final da utilização do jogo nesses ambientes, ou seja, o aumento da produtividade através da retenção dos empregados como também o exercício de funções duplas. Resultado que lembra de certa forma a pesquisa de Martin et al (2018), buscando apenas entreter as pessoas para cumprir suas funções no sistema imposto.

No ramo turístico algumas pesquisas têm buscado acompanhar o que acontece ao redor do mundo na prestação desse serviço. É o caso da pesquisa de Paixão e Cordeiro (2021, p. 2), que ressaltam que o valor econômico evoluiu de *commodities* e serviços para a experiência que as pessoas vivenciam ao utilizar-se de produtos ou serviços. Nessa linha de raciocínio, analisam que “a experiência de uma viagem pode ser mais ou menos

interessante a depender do nível de inovação dos produtos turísticos que o destino tem a oferecer”, e fornecer essa experiência a partir de elementos de jogos pode ser uma solução.

Embora os autores sejam entusiastas sobre a utilização de jogos para este fim, despertam uma discussão que chama atenção em sua justificativa para o trabalho acerca do uso ético dos jogos (pois estes possuem um caráter persuasivo) evitando situações indesejáveis e competitividade excessiva. No entanto, a maior preocupação que os autores esboçam é no mínimo inesperada: “é o caso de uma experiência realizada na Disneylandia para motivar profissionais da rede hoteleira através de elementos de jogos, como pontuação e *leaderboard*, que trouxe como inesperado resultado a redução de produtividade e piora do clima organizacional” (PAIXÃO; CORDEIRO, 2021, p. 3). Inesperada, pois a maior preocupação que apresentam na utilização descuidada de jogos é a redução da produtividade, demonstrando exatamente os valores éticos para o capitalismo, enquanto esperávamos que a importância seria em relação a algum aspecto da vida humana.

O trabalho de Souza, Gonçalves e Gomes (2017, p. 281), segue esta mesma linha que temos criticado, com o uso do jogo como instrumento de distração para um melhor engajamento nas atividades laborais, utilizando-se da justificativa de que a geração Z possui características de engajamento a partir do jogo. Leva-se em consideração “a existência da geração Z, que com características diferentes das gerações anteriores, não detém o capital como principal motivação e acredita na associação do trabalho com o entretenimento e o prazer”.

A dissertação de Fraga (2017, p. 8) explicita claramente o propósito dos jogos aliados a empresas e o seu objetivo da alta produtividade.

Nos processos das empresas, é como se criasse um mecanismo que por meio de regras, desafios, pontuações, e recompensas, causasse estímulos nos colaboradores para produzirem mais, porém, de maneira menos rígida, divertida e competitiva. Algo como se estivessem jogando, mas na verdade trabalhando envolvidos nos elementos da gamificação herdados dos jogos.

Não há como melhor traduzir a intenção dos empresários sobre a utilização do jogo com seus empregados do que esta citação de Fraga, inclusive, um dos objetivos da pesquisa é “estabelecer um modelo teórico de correlação entre a gamificação e a produtividade” (FRAGA, 2017, p. 10). No decorrer do trabalho o autor faz uma crítica a Huizinga (2000) quando o autor afirma que não se pode obter lucro com o jogo: “por

outro lado, a definição é frágil quando trata da desautorização de ganho material do jogo” (FRAGA, 2017, p. 16).

A maioria destes trabalhos citados também utiliza como base a obra “*For the Win: how game thinking can revolutionize your business* – Para a vitória: como o pensamento a partir do jogo pode revolucionar seu negócio” de Werbach e Hunter (2012). Em suma o livro reorganiza e fragmenta elementos do jogo para serem utilizados em ramos empresariais, assim, temos como resultado a ideia de usar o jogo não para uma mudança paradigmática ou formação humana, pelo contrário, mantém-se ou até aumenta a produtividade dos empregados através da distração ou alívio emocional que o jogo proporciona, sustentando o sistema exatamente como se encontra.

Além do uso dos jogos como instrumentos para os propósitos empresariais, há também, como já dito, sua utilização na educação. A questão é que esta utilização tem seguido os mesmos princípios de jogos para distração, engajamento e produtividade, não necessariamente para formar o aluno para o mercado de trabalho, mas para atingir o objetivo da disciplina ou tão somente transmitir seu conteúdo. Adiante alguns exemplos desta prática.

O trabalho de Tolomei (2017) justifica que há uma crise motivacional no cenário educativo, no sentido de engajar os alunos diante das práticas tradicionais de ensino. Neste sentido a pesquisa objetiva a utilização de elementos de jogos em cursos presenciais e *online* para promover o engajamento durante as atividades. A autora traz importantes autores da teoria de jogos em sua fundamentação teórica, mas não faz uma relação direta dos mesmos com seu objetivo, pelo contrário, quando expõe o objetivo no trabalho este é respaldado principalmente por autores que buscam o desenvolvimento para o mercado de trabalho.

Assim, encontramos afirmações como: “os games, como *Age of Empires*, *Warcraft*, *The Sims*, entre outros, desenvolvem habilidades e competências necessárias e imprescindíveis para os profissionais no mercado de trabalho” (TOLOMEI, 2017, p. 150). Ainda, no tópico principal dos resultados do trabalho, “Exemplos de gamificação na educação”, deparamo-nos com exemplos totalmente voltados ao mundo do trabalho. “Para exemplificar alguns usos da gamificação para alavancar o engajamento e a participação de usuários em atividades de aprendizagem, foram selecionados dois casos da empresa Badgeville, uma das maiores empresas de gamificação dos Estados Unidos [...]”; “Outro exemplo trazido é o da Universidade Kaplan, nos EUA. Essa universidade

pratica uma educação centrada no aluno, preparando-o para carreiras nas grandes indústrias” (TOLOMEI, 2017, p. 152).

Embora no trabalho mencione-se diversas vezes sobre a mudança dos métodos pedagógicos para atingir uma geração de nativos digitais (TOLOMEI, 2017), percebemos que na realidade trata-se de mais uma pesquisa que busca utilizar-se do jogo como instrumento de distração para um ensino tecnicista e que prima pela preparação do aluno para o mercado de trabalho.

Santos, Assis e Baluz (2021) realizam trabalho sobre a utilização de elementos de jogos em Educação a Distância (Ead) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e a formação docente para tal fim. Ao justificar a pesquisa os autores apontam que a formação de professores na utilização de técnicas de gamificação na prática pedagógica “promoverá a seus acadêmicos um ensino significativo, mediado por metodologias digitais, além de construir conhecimento de maneira interativa, motivadora e engajamentos recíprocos entre professor e aluno no AVA” (SANTOS; ASSIS; BALUZ, 2021, p. 2). Em sua fundamentação teórica argumentam que “[...] as atividades com elementos de jogos utilizados pela gamificação motivam e acabam por envolver os participantes por intermédio dos desafios propostos, das formas de recompensa, além da diversão e entretenimento que a abordagem lúdica proporciona [...]” (SANTOS; ASSIS; BALUZ, 2021, p. 6).

De maneira geral os resultados do trabalho são postos semelhante ao que já foi citado no artigo anterior, como o aspecto motivador dos jogos nos processos de aprendizagem, atrelando-se ao movimento empresarial. “[...] se na empresa tem dado certo, por que não utilizá-la no âmbito educacional, na prática didática do professor do ensino em EAD, na plataforma AVA?” (SANTOS; ASSIS; BALUZ, 2021, p. 7). O que destacamos em relação a estes resultados são os públicos e perfis que os professores querem desenvolver nos seus alunos, citando alguns possíveis perfis: os *Killers*, *Explorers*, *Archivers* e *Socializers*²¹.

Verifica-se que *Killers* têm como finalidade motivar a competição e eliminar seus adversários, buscando a competição contínua e intensa. Com efeito, pode-se mencionar: jogo da velha, forca, cara a cara (adivinha), jogo de cartas (mexe-mexe), jogo de tabuleiro, dominó, pega-varetas, roleta de temas diversos com a execução de quem sabe responde, labirintos (onde cada etapa vencida, outra pista é apresentada, aumentando o nível de dificuldades). No *Achievers*, conhecido como empreendedores no português, seus usuários serão construtores, buscará envolver o outro, motivando a participar e não desistir,

²¹ A tradução direta dos perfis é a seguinte, respectivamente: matadores, exploradores, empreendedores e socializadores. Consideramos importante a tradução, pois denota muito do que se espera em um mundo de trabalho capitalista.

seu perfil é a competição cordial, não importa ganhar ou perder, seu objetivo é conquistar seus resultados positivos de forma leal sobre seu concorrente, como exemplos: caça palavras, atividades de raciocínio lógico, adivinhas, charadas, jogos de montagens onde contenham textos, imagens e partes em branco para serem desenhadas ou escritas segundo o que solicita.

Já no jogo *Explorers*, um será submisso ao outro, sendo explorado o máximo, serão verificadas as diversas formas que puder jogar. O que importa são os caminhos que percorreram, tais como: um labirinto, adivinhas com pistas, caça ao ouro. Nestes jogos o educador pode formar grupos, nos quais a equipe precisa descobrir juntos e avançar gradativamente, criar pistas, iniciando pelas mais fáceis e se tornando complexas. O professor deve orientar de acordo com a realidade, tornando, assim, a atividade e os conhecimentos que desejam alcançar mais prazerosos. Ademais, com o sentido de melhor interação temos o *Socializers* objetiva promover criar vínculo de respeito e amizades, cooperação e ajuda mútua. O respeito à característica de seus usuários é basililar, como exemplo de atividade quem sou eu? (SANTOS; ASSIS; BALUZ, 2021, p. 9).

Para estes autores tais perfis parecem interessantes para gerar tal comportamento competitivo, eliminar adversários, etc. Também, o perfil de empreendedor, que busca envolver (talvez ludibriar) o outro. Ainda, o explorador que, semelhante ao capitalismo, submete tudo à sua vontade, explorando recursos ao máximo. Tais perfis, a nosso ver, são o contrário do que uma educação ética busca promover.

O trabalho de Santos et al (2020, p. 3), aborda principalmente o uso de jogos a partir e par as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Citando Moran, eles indicam que as escolas conservadoras “as quais utilizam métodos tradicionais de troca de informações, desconsideram que o conhecimento reúne competências cognitivas, pessoais e sociais que são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que irão desencadear uma visão empreendedora”. Por esta citação, vislumbramos que o objetivo final do trabalho é desenvolver alunos para o mercado de trabalho por meio de metodologias ativas como a gamificação.

Como os demais trabalhos apresentados aqui, os autores se justificam pelo uso dos jogos como ferramentas motivadoras de comportamentos dos alunos. “A gamificação, como metodologia de ensino, trabalha com jogos desafiadores que apresentam situações diferentes e envolvem os alunos [...]. Como são lúdicos e dinâmicos, tornaram-se atividades prazerosas para os alunos”.

A pesquisa de Martins e Giraffa (2018), apresenta justificativa e temática próximas dos demais artigos elencados neste tópico, porém, há um problema em relação à fundamentação teórica. As autoras apontam a Teoria Histórico-Cultural como uma das bases epistemológicas, nomeada por elas de sociointeracionista, desconsiderando o descompasso epistemológico que há entre tal teoria e as justificativas apresentadas.

As citações extraídas das ideias de Vigotski são todas para contextualizar o indivíduo com o seu meio social, considerando a interação e mediação como conceitos principais na gamificação da educação. Mas, não basta contextualizar o sujeito em seu meio social e utilizar alguns conceitos de uma teoria para que esta seja considerada a base epistemológica. Teorias como o Behaviorismo, Psicanálise e Sistêmica também contextualizam seus objetos em relação ao meio social.

Apontamos este problema no trabalho de Martins e Giraffa (2018), principalmente porque engloba diretamente o instrumento proposto pela tese – o jogo na perspectiva histórico-cultural – mas também porque vai de encontro ao que vem fazendo o sistema capitalista com tudo aquilo que é produzido no meio científico, a saber, coleta a parte que lhe interessa, descartando aquilo que o critica, e aproveita alguns conceitos para afirmar seus pontos de vista. Não é muito diferente do que o *choaching* faz em sua prática.

Este sequestro ou grilagem que o sistema capitalista faz das produções científicas, de modo a fragmentá-las e descontextualizá-las, deve ser exposto pela academia e, quando possível, revertido, de modo a recolocar tais produções nos seus devidos lugares e evitar que novas teses sejam deturpadas do mesmo modo.

Esta situação não acontece somente no Brasil, mas, talvez até em maior grau em outros países. Alguns exemplos podemos citar como o trabalho de Barna e Fodor (2019) na Hungria e de Fulton (2019) nos EUA, ambos justificam a utilização de elementos de jogos na educação para a motivação dos alunos em resolver as atividades propostas nos ambientes educativos. No caso de Barna e Fodor (2019) a aplicação se dá nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e no caso de Fulton (2019), no mundo dos negócios. Já nos trabalhos de Lavoué et al (2018) na França e Isabelle (2020) no Canadá, foram considerados os elementos de jogos para engajamento dos alunos. No caso de Lavoué et al (2018) a aplicação para a adaptação generalista da educação aos movimentos no século XXI. No caso Isabelle (2020), a aplicação para o empreendedorismo.

A nosso ver não consideramos que proporcionar prazer e motivação para a aprendizagem não seja uma situação importante para se promover nas práticas pedagógicas, ao contrário, Vigotski (2003), por exemplo, alerta diversas vezes para uma prática pedagógica que considere aspectos de interesse e emocionais dos estudantes. Porém, a motivação e prazer somente como uma sensação e até como uma distração (vista nos trabalhos fora da área da educação) que para o autor é um senso comum, tende a ser

uma prática vazia em termos de formação e que reforça o estado paradigmático que nos encontramos.

Ainda, Elkonin (2009, p. 419) indica que não restam dúvidas sobre a grande importância da motivação para a atividade, ou seja, o jogo estimula a execução das ações. “Entretanto não basta indicar as motivações. É preciso encontrar o mecanismo psicológico que lhes permita exercer essa influência”.

Assim, há formas de se trabalhar com o jogo como instrumento de maneira que auxilie numa formação humana, crítica e que promova a quebra de paradigmas que já não são mais aceitáveis para a humanidade. É destas formas e concepções de jogo para a educação a partir da Teoria Histórico-Cultural que trataremos adiante.

4.2. O JOGO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Podemos notar que a atividade criadora foi por um período deixada de lado na primeira parte deste capítulo, não porque a maioria dos autores citados não a relacionassem aos jogos, mas porque a ideia de atividade criadora é a mesma que se critica nos capítulos específicos para este conceito, assim, optamos por não repetir tais exemplos. Daqui em diante, a relação entre jogo e atividade criadora é abordada a partir da Teoria Histórico-Cultural, pois é o movimento apropriado do tema da tese, além disso, para Vigotski (2003, p. 243), o jogo, “no aspecto psicológico se revela uma das formas da criatividade infantil [...]. No jogo, a criança sempre transforma criativamente a realidade”.

Embora Vigotski tenha falado sobre o jogo em sua obra, e tais ideias pretendemos expor adiante, o autor que mais se dedica a tal tema é seu colega Danil B. Elkonin, que apresenta uma profunda obra denominada Psicologia do jogo. Portanto, o jogo a partir da Teoria Histórico-Cultural aqui é visto principalmente a partir destes dois autores.

Para Vigotski (2003, p. 104), a população em geral considera o jogo como uma distração que não deve dispor muito de tempo e que não deve ser valorizado como atividade importante. “[...] no melhor dos casos, estima-se que se trata de uma fraqueza natural da infância, que ajuda a criança a passar o tempo”. Porém, o teórico observa que o jogo aparece reiteradamente em todas as etapas das mais diversas culturas de povos, representando uma atividade natural da espécie humana (VIGOTSKI, 1991). Para além disso, em concordância com Huizinga (2000), o teórico afirma que os animais também jogam, portanto este também deve ter algum sentido biológico.

A partir destas justificativas foram propostas algumas teorias sobre o jogo que Vigotski (2003) considerou um passo adiante em relação ao senso comum. A teoria de Colozza considera o jogo como uma necessidade vital, em que o ser jovem descarrega sua energia acumulada, ou seja, o fato da criança ou animal novo não precisar lutar por sua sobrevivência, faz com que a energia dedicada a este fim seja acumulada, assim, realizam uma quantidade de movimentos desnecessários para o gasto desta energia (ELKONIN, 2009).

A teoria elaborada por Groos avança um pouco mais em relação à afirmação de Colozza, quando indica que o autor observa largamente a relação entre a infância nos animais denominados superiores (que possuem infância prolongada por terem apoio dos pais diante das necessidades vitais). Nesta teoria, além dos movimentos desnecessários, o jogo inclui ações ligadas à atividade futura do ser, preparando-o para a vida (VIGOTSKI, 2003; ELKONIN, 2009). Porém, Elkonin (2009, p. 89) observa que a perspectiva meramente biológica do jogo não é suficiente para entender o papel do mesmo:

O errôneo na lógica dos argumentos de Groos estriba-se em que, ao focar o jogo de maneira teleológica e atribuir-lhe certo sentido biológico, começou a procurá-lo nos jogos dos animais, sem descobrir sua verdadeira natureza, sem comparar sequer a conduta lúdica com a utilitária e sem, no fundo, analisar o jogo. Gros incorre num grande erro ao estender diretamente ao homem, sem fazer nenhuma ressalva, o sentido biológico do jogo dos animais.

É considerada, então, errada abordagem naturalista do jogo da criança, pois desconsidera a imensa diferença entre a vivência dos homens e dos animais, por exemplo, as condições sociais, o surgimento do trabalho e das leis de adaptação (ELKONIN, 2009). Assim, trabalhos como os citados no tópico anterior que visam a utilização de jogos para dispersar uma energia negativa em relação à aprendizagem ou a preparação, por exemplo, para o mercado de trabalho, tratam-se de utilizações inúteis e bastante ultrapassadas no sentido teórico.

Desta forma, há a necessidade de se entender o jogo e seu papel exclusivamente no desenvolvimento do ser humano e é a isto que se propõe Elkonin (2009, p. 2-3), com o denominado jogo protagonizado:

As observações fizeram-me supor que no jogo das crianças em idade pré-escolar o principal é o papel que assumem. No processo de interpretação do seu papel, a criança transforma suas ações e a atitude diante da realidade. Nasceu assim a hipótese de que a situação fictícia, em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares, é o que constitui a unidade fundamental do jogo.

É possível sintetizar esta obra de Elkonin (2009, p. 8) em algumas teses que o próprio autor elencou em notas no início do livro. A primeira delas diz respeito ao avanço da hipótese da origem histórica do jogo no sujeito pré-escolar, “e demonstrou em teoria que o jogo de papéis é de origem social e, por consequência, o seu fundo também é social”. Com esta tese, o autor busca demonstrar que o jogo protagonizado surge em um momento histórico mais específico do que o jogo geral.

Nas sociedades chamadas primitivas as crianças eram inseridas nas atividades laborais sem preparo inicial devido ao nível embrionário do desenvolvimento dos instrumentos e das forças produtivas, portanto não havia condição para o surgimento do jogo protagonizado. À medida em que os instrumentos de trabalho se complexificaram, foram sendo implantadas formas de ensinar as crianças a utilização destas ferramentas. Somente a partir da divisão do trabalho e surgimento de elementos da indústria é que a criança é afastada da atividade produtiva, gerando condições para que o jogo protagonizado surgisse (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

“O jogo protagonizado surge com a nova posição social da criança: como não pode ser inserida na sociedade através de uma atividade diretamente útil, ela reconstitui, por meio do jogo, esferas da vida adulta que não lhe estão diretamente acessíveis”. Deste modo, as regras sociais e usos de objetos são aprendidos na forma de jogo protagonizado, por meio da ação lúdica (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 98).

Mas, além do trabalho como a raiz histórica para o surgimento da brincadeira infantil como jogo protagonizado, a arte também é apontada como outra forma. O drama, como forma de representar as vivências sociais sem um fim considerado produtivo, é uma das técnicas da arte que parece ter influenciado historicamente o desenvolvimento do jogo protagonizado (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014). Desse modo, não podemos deixar de reconhecer que o jogo também servirá para a inserção do sujeito no mundo do trabalho, independente do contexto econômico em que ele se encontra, porém, há diferentes fatores importantes para que o jogo se apresente, demonstrados nas outras teses do autor.

A segunda tese “explicou as condições em que apareceu essa forma de jogo na ontogenia e demonstrou que, no final da idade pré-escolar, o jogo não surge de maneira espontânea, mas devido à educação” (ELKONIN, 2009, p. 8). Com esta tese o autor ressalta que a origem e desenvolvimento do jogo estão ligados à assimilação das ações humanas e relações sociais. O adulto fornece orientação permanente à criança, assim, o

jogo é resultado de uma influência educativa sobre a criança (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

Esse processo inicia-se diante do desenrolar da comunicação direta para a manipulação de objetos, que é mediada pelos adultos. Essa manipulação de objetos é essencial para o desenvolvimento do jogo de papéis, pois estes fazem parte da vivência dos adultos, que acabam por demonstrar como os objetos são utilizados. Em seguida, a criança passa a utilização aprendida do objeto para novas ações, podendo ser o uso do objeto em uma brincadeira sua ou a substituição deste objeto por outro que represente a mesma função. Estes são dois pontos iniciais e importantes da atividade lúdica (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

E este foi um ponto ressaltado por Vigotski à Elkonin (2009, p. 4) quando aponta que a imaginação nasce no jogo. “Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas, acrescente outra regra mais, a imitação [...] e obteremos os principais aspectos do jogo”.

A partir do momento em que a atividade da criança se torna lúdica o desenvolvimento posterior se dá com a admissão de um papel. Este trata-se de uma síntese das ações e regras de conduta social, podendo ser qualquer atividade adulta do contexto da criança. Embora seja uma fase importante do desenvolvimento, tal atividade ainda é pouco articulada pela criança, sendo apenas reproduzida do que ela observa dos comportamentos adultos (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

A admissão de um papel em conjunto às atividades lúdicas permite o desenvolvimento de ações na brincadeira mais articuladas, reproduzindo a lógica das ações na sociedade. “Assim, o surgimento e desenvolvimento do papel dão unidade e coerência às ações que cada vez mais representam o sentido das relações entre as pessoas no interior das atividades humanas (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 99). Esta tese ressalta, com particular importância para esta pesquisa, a necessidade de o jogo ser considerado na educação.

A terceira tese “sublinhou a unidade fundamental do jogo, explicou a sua estrutura psicológica interna e analisou seu desenvolvimento e divisão” (ELKONIN, 2009, p. 8). O autor encontra nessa tese o elemento essencial do jogo, que seria o papel. Neste está contido o aspecto técnico da atividade, a união indissolúvel e a motivação emocional. Portanto, para compreender o desenvolvimento do jogo a ênfase deve ser o

estudo da gênese do papel (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

Assim, a gênese encontrada por Elkonin é dividida em dois níveis com duas subdivisões cada nível. No primeiro nível (cerca de 3 a 5 anos) o conteúdo elementar do jogo são as ações sociais direcionadas pelo objeto. A primeira subdivisão apresenta ações como objetos direcionados a companheiros do jogo; papéis determinados pelas características das ações; ações repetitivas e que não refletem a lógica da vivência. A segunda subdivisão é marcada por uma ampliação das ações de modo que a ação com objetos passa a ter coerência com a lógica da vivência social (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

O segundo nível (cerca de 5 a 7 anos) tem como conteúdo as relações sociais e o sentido da atividade humana. Em sua primeira subdivisão apresenta ações que manifestam o caráter das relações sociais com papéis bem delimitados e grande variedade de ações; a característica e a lógica das ações, são determinadas de acordo com o papel admitido; é foco de reclamações a violação das regras atribuídas ao papel. Na segunda subdivisão o conteúdo fundamental do jogo são os traços mais típicos do papel representado de modo que se procura uma reconstrução das vivências nas ações; as regras de funcionamento do papel são bem claras, por isso sua desobediência é rejeitada (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

Em resumo, Elkonin (2009, p. 237) observa que as crianças menores de um jardim de infância “[...] atuam, nos jogos, com noções e atitudes referentes à vida cotidiana; as com mais idade recorrem com mais agrado aos eventos sociais e também desenvolvem alguns temas literários”.

De posse da gênese do funcionamento do jogo de papéis em crianças de idade pré-escolar e também com um olhar mais geral para a obra de Elkonin (2009), podemos notar que à medida em que a criança possui conhecimento e relação com o meio social sua brincadeira fica mais complexa, mas também passa a auxiliar na sua inserção e compreensão da sociedade, portanto ampliando a consciência. No entanto, para esta tese, levantamos a questão de como se dá o jogo na idade escolar, considerando que: (i) a criança passa a ter acesso a muito mais conhecimento; (ii) aumenta-se consideravelmente a possibilidade de interação com pares; (iii) tanto Elkonin como Vigotski não avançam

na investigação do jogo nesta idade²²; (iv) a criança na idade escolar continua a brincar e jogar.

Estes pontos são levantados porque, inferimos que a interpretação de papéis pode ficar complexa a ponto de superar a realidade no sentido criativo e as demais fases desse desenvolvimento. Elkonin (2009) citando Stern, concorda com a ideia de que a realidade da criança é limitada, mas ao entrar em contato com o mundo fantasioso e seus jogos sua vida psicológica se amplia significativamente. Assim, diferentemente da época, hoje temos jogos incrivelmente complexos até mesmo para adultos, possibilitando a testagem dessa inferência. O caso do RPG é um destes jogos complexos, por isso a sua utilização na pesquisa.

A quarta tese salienta que o jogo é uma atividade de reconstituição e reformulação das ações humanas e relações sociais, “[...] que o seu conteúdo fundamental é o homem – a atividade do homem e as relações entre os adultos –, em virtude do que o jogo é uma forma de orientar as missões e motivações da atividade humana” (ELKONIN, 2009, p. 8).

Com esta afirmação, o autor entende que, embora as crianças se atraiam por determinados brinquedos, seu grande interesse é a representação de um papel, estando ou não ligado ao brinquedo que possui. Um dos experimentos relatados por Elkonin (elaborado por Slavina) demonstra que, uma vez que a criança inicia a interpretação de um papel no jogo, a retirada de brinquedos não encerra a interpretação do papel (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

Os conteúdos abordados nessas brincadeiras também demonstram a autenticidade desta tese, pois, as crianças nesta idade geralmente representam aspectos da vida social, como brincar de escola, em que uma criança pode ser a professora e as outras os alunos, ou brincar de casinha, em que simulam uma composição familiar e repetem ou recriam aquilo que é vivenciado por elas mesmas em casa. Desta forma, o jogo de interpretar papéis é uma forma de assimilar a atividade humana ao mesmo tempo que insere as crianças nessas relações do seu meio (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

²² Informação confirmada na pesquisa de Zanelato e Urt (2019) que demonstram que na periodização da atividade para Vigotski, Elkonin e Leontiev, a atividade de jogos na idade pré-escolar é substituída pela atividade de estudos na idade escolar. Isto porque os autores consideram que o jogo deixa de ser uma atividade guia para o desenvolvimento da criança na idade escolar (DUARTE, et al., 2017).

Tal afirmação elucidada um pouco mais a escolha temática desta tese, sendo o RPG um instrumento para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora em crianças de idade escolar, pois, permite uma complexidade de vivências que vão das repetições mais simples do cotidiano até a criação de universos com suas próprias leis, ambos pautados naquilo que é do ser humano.

A quinta tese é uma das que mais interessa para o tema desta pesquisa, pois expõe a ludicidade presente no jogo de papéis e a aplicabilidade das ações na sua vida real, estabelecendo uma relação entre as situações. A saber:

[...] demonstrou que a técnica do jogo, a transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem a condição mais importante para que a criança penetre no âmbito das relações sociais e as modele de forma particular na atividade lúdica às relações reais que as crianças estabelecem no jogo e praticam em suas relações coletivas (ELKONIN, 2009, p. 8).

Além da ação lúdica, a transposição de significações e abreviação são, também importantes, uma vez que demonstram a ultrapassagem da mera reprodução das ações da realidade. Ao transpor o significado de um objeto para outro e abreviar as ações da realidade em gestos compreendidos por seus pares, abre-se espaço para que a imaginação complemente aquilo que não aparece claramente nas ações, “assim, atuar de forma sintética e abreviada é uma condição imprescindível” (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 101).

É imprescindível pois facilita o desenvolvimento da consciência sobre as ações na realidade e as ações na imaginação. “Graças a essa substituição, o aspecto técnico operacional da ação fica em segundo plano, tornando-a plástica e transmitindo unicamente seu significado geral” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 101). Para Elkonin (2009), a síntese das ações lúdicas aponta que a criança está assimilando o sentido humano das atividades.

A última tese “revelou as funções do jogo no desenvolvimento psíquico dos pré-escolares”. Ou seja, é possível verificar que através do jogo as ações sociais mais complexas, inicialmente inacessíveis, são acessadas pelas crianças elevando seus pensamentos e ações a um nível mais alto e modificando sua personalidade (ELKONIN, 2009, p. 8).

Para Elkonin (2009, p. 180) o jogo é uma atividade que desencadeia uma revolução na atitude da criança no mundo, elevando seu pensamento para um novo grau. “No jogo o incompreensível chega a ser parcialmente compreensível mediante ações singulares que orientam a criança para esse incompreensível”.

Quando assume um papel, a criança é ela mesma, mas outro também, ultrapassando sua dificuldade em observar o próprio comportamento em outros momentos e controlando suas ações de maneira mais facilitada. A função que nasce desta situação é a de reflexão, em que a criança compara seu comportamento ao de um modelo. “Nesse movimento de assumir papéis, atuar conforme normas de conduta e sistemas de relacionamento social, ser ao mesmo tempo eu e outro e comparar-se com um modelo, a criança vai assimilando as normas de relacionamento social e organizando sua própria conduta” (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 102).

Além da assimilação das normas sociais, a criança, ao assumir um papel, obtém uma possibilidade de se comportar diante de uma nova compreensão, favorecendo o descentramento cognitivo. O que auxilia nesse mesmo descentramento é a alteração dos significados, pois demanda a criação de novas formas de se comportar com o objeto (ELKONIN, 2009; MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014).

Este ponto de criação de novas formas é um aspecto crucial para a tese proposta aqui, pois é nessa criação que nos apoiamos para ressaltar a importância do jogo como atividade que auxilia a superar a realidade. Essa superação pode acontecer através de um jogo complexo, como o RPG, que auxilia no desenvolvimento da imaginação e atividade criadora.

Assim, notamos que o olhar de Vigotski e Elkonin sobre o jogo, como representantes da Teoria Histórico-Cultural, é bastante diferente do que se propõem diversas pesquisas a esse respeito. Verificamos que esta teoria leva em conta processos históricos, biológicos, sociais, sendo delicada em relação a cada pequena evolução no desenvolvimento do ser humano, considerado o jogo como uma atividade de liberdade da criança e importante para o seu desenvolvimento, não somente como uma descarga emocional ou distração para a realização de qualquer atividade. Ademais, toda a solução para uma educação social “colide com toda uma série de dificuldades de caráter econômico e político” (ELKONIN, 2009, p. 398), o que temos apontado ao longo deste trabalho.

Por fim, retomando o conceito de trabalho e relacionando-o ao jogo, embora, possam ser vistos objetivamente como opostos, “sua natureza psicológica coincide totalmente e indica que o jogo é a forma natural de trabalho da criança, a forma de atividade que lhe é inerente, a preparação para a vida futura” (VIGOTSKI, 2003, p. 107).

4.3. O JOGO NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Aproximando-nos do que propõe esta pesquisa, neste tópico realizamos uma revisão de literatura para saber como são apresentados e utilizados os jogos na educação a partir da Teoria Histórico-Cultural, apontando o que parece seguir os princípios da teoria e o que diverge do seu escopo. Inicialmente fizemos a pesquisa utilizando os descritores “jogos”, “criatividade”, “educação”, “V*gotsk*”, todos relacionados, nas plataformas Eric, Scielo, Catálogo de teses e dissertações da CAPES e Google Acadêmico. Para este resultado não foram encontradas pesquisas que tivessem relação clara com o tema, então, retirou-se o descritor “criatividade”, obtendo o mesmo resultado. Por último ficaram apenas os descritores “jogos” e “V*gotsk*”, pesquisados nas plataformas citadas, que levaram aos poucos resultados que possuíam relação clara com o tema.

De certa forma foi inesperado o resultado das buscas, pois presumíamos que seriam facilmente encontrados muitos trabalhos com os primeiros descritores, por isso a pesquisa foi repetida diversas vezes para eliminar possíveis erros. Por outro lado, tais resultados demonstram que pouco se publica dentro destes temas nos últimos anos em nível nacional e internacional, deixando espaços para diversas pesquisas.

Os primeiros quatro resultados se referem a pesquisas com jogos para crianças pré-escolares, o que não é o público desta tese, por isso serão brevemente apresentados. Dois deles realizados no Brasil, um na Colômbia e um na Dinamarca.

O trabalho de Tacahachi e Saito (2018, p. 2), teve por objetivo “investigar o papel da brincadeira de faz de conta na educação infantil e seu vínculo com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças [...]”. No geral o trabalho é bem embasado, possuindo Vigotski como principal autor e apresentando as características da brincadeira, o porquê desta atividade e quais as condições de desenvolvimento para que esta atividade se efetive. Além disso, também apresentam possibilidades pedagógicas para professores da educação infantil. O embasamento é bastante congruente com a Teoria Histórico-Cultural, com a conclusão de que além de situações de desenvolvimento cognitivo, a brincadeira de faz de conta pode contribuir para a formação de um sujeito crítico e pensante sobre o que se sucede em sua volta.

O trabalho de Duarte et al. (2017, p. 493), trata de uma defesa ao jogo de papeis e sua utilização na educação infantil. Os autores elaboram uma síntese muito bem articulada da contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação escolar; da

função social da educação infantil, posicionando-se, inclusive, contra “[...] a orientação burguesa que pretende limitar a educação escolar da classe trabalhadora aos processos de adaptação aos ditames dos processos de reprodução do capital”, e; do jogo de papéis na educação infantil. E a partir desta síntese os autores apontam que é necessária uma intervenção crítica do professor provocando situações diferenciadas de modo a superar desenvolvimentos limitados e desumanizados.

González-Moreno (2011, p. 22) apresenta pesquisa em que verifica o impacto do jogo de papéis na formação da atividade reflexiva em crianças de 5 a 6 anos. Para atingir seu objetivo a autora utilizou-se de uma metodologia que incorpora elementos quase-experimentais e microgenéticos, em sessões de jogos de papéis em sala de aula. Com um embasamento bastante congruente com a Teoria histórico-Cultural, a autora conclui, a partir dos resultados, que “[...] atividade reflexiva, atividade voluntária, imaginação e significado pessoal são mecanismos que levam a uma imagem favorável do desenvolvimento psicológico e da personalidade das crianças; e que são desenvolvidos por meio da atividade norteadora do jogo de papéis sociais”.

O trabalho de Winther-Lindqvist (2009) elenca a Teoria Histórico-Cultural como base epistemológica para o trabalho, buscando, entender a relação entre o jogo de futebol e a construção da identidade social de crianças de um jardim de infância. Embora tenha utilizado diretamente de Vigotski nos elementos mais teóricos do artigo, a autora realiza suas análises a partir de Ivy Schousboe, que auxilia na construção das categorias de resultados. A autora conclui que as argumentações e práticas dos jogos de futebol envolvem diretamente as identidades sociais das crianças, tanto as reais como as imaginárias.

Podemos entender que os quatro trabalhos possuem congruência com a Teoria Histórico-Cultural, que propõem como base epistemológica dos trabalhos, porém, nenhum deles apresenta uma proposta nova de jogo. Somente utilizam-se daquilo que já existe para reafirmar as principais teses de Vigotski, Elkonin e Leontiev sobre o jogo de papéis na idade pré-escolar.

Os três trabalhos descritos a seguir, dois do Brasil e um da África do Sul, elencam os jogos teatrais como forma interventiva de desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, entre outras funções, na escola, em variadas séries. De certa forma os jogos teatrais possuem uma grande proximidade com o jogo RPG, embora haja diferença no que esta tese propõe. Assim, consideramos importante descrever sobre essas experiências.

O trabalho de Simão (2019, p. 30), aplica os jogos teatrais a partir da perspectiva de teatro realista de Constantin Stanislavski, fundador do Teatro de Arte de Moscou. O autor é citado na obra *Psicologia da Arte de Vigotski*, que também serviu de base epistemológica para a realização da pesquisa. A pesquisadora faz uma síntese dos dois autores, relacionando-os principalmente a partir do conceito de imaginação de Vigotski. Nos resultados apresenta uma crítica às escolhas de alguns temas mais consumistas por parte dos alunos em alguns tipos de jogos e, em outros, aponta fatores que demonstram que os jogos teatrais possuem uma completude no trato com o ser, como propõe a Teoria Histórico-Cultural. Pode-se ver tal situação a partir do relato de um dos alunos: “Eu fui um pouco de mim quando eu fiz a cena quando o Caio tinha falado que fumava”.

A pesquisa de Bauer e Pereira (2021, p. 28765) trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a utilização de jogos teatrais no ensino e aprendizagem, destacando a alfabetização neste processo. Embora a pesquisa seja bibliográfica, os autores relatam algumas experiências pessoais na condição de professores, que demonstram mudanças significativas na leitura, escrita e comunicação dos alunos. É com base nessas experiências que os autores apontam conciliações entre os jogos teatrais e a aprendizagem, amarrando tais apontamentos com a Teoria Histórico-Cultural de maneira congruente. Um dos autores apontados pelos pesquisadores, Viola Spolin, tem uma linha muito próxima do que é o RPG, com sua ideia de teatro improvisado. Por fim, os autores concluem que a “apresentação de bens culturais e humanos, realizados por meio dos Jogos Teatrais, dialoga com a materialização do processo de imaginação e criação ensinado por Vygotsky, potencializando, assim, as atividades relativas ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita”.

A investigação de Joseph et al. (2014), traz o jogo Masekitlana orientado pela Teoria Histórico-Cultural. O jogo trata-se de um monólogo apresentado por uma criança, que conta uma história de vivência ou imaginação com diferentes gêneros literários. O gênero é identificado pela batida, ora suave e lenta ora forte e rápida, de duas pedras que o apresentador porta. Ao fim da apresentação, o sujeito aguarda perguntas ou expressões daqueles que assistiam à apresentação (às vezes o jogo também pode ocorrer sem espectadores). Os autores concluem que, conforme apontado por Vigotski em jogos de papéis: “[...] o Masekitlana compartilha recursos comum a todas as brincadeiras simuladas, mas também exhibe outras características exclusivas, incluindo: i) monólogo estendido, ii) quadros metacomunicativos para pensamento realista e iii) uma relação complexa entre o jogo social e o solitário”.

Estes jogos teatrais são os que mais se aproximam da aplicação do RPG no ensino e aprendizagem, por terem elementos de imaginação, realidade e improvisação, além de tratarem os jogadores como seres completos, não fragmentando suas vivências, conforme apontamos nas teorias de Vigotski e Elkonin.

Os demais artigos (oito brasileiros e três de outros países) serão apresentados em blocos de temas: jogos digitais, jogos e ensino de disciplinas específicas e variados, para facilitar a organização da discussão. Estes possuem mais proximidade com o público alvo desta tese, porém nem sempre seguem os princípios da Teoria Histórico-Cultural, o que será destacado na crítica aos trabalhos.

A primeira categoria trata de quatro artigos de jogos digitais, tema que vem crescendo consideravelmente dentro da educação e gerando diversas publicações. No entanto, com esta onda de crescimento surgem tanto trabalhos com qualidade indiscutível quanto trabalhos superficiais que levam os leitores a erros na compreensão dos conceitos e práticas destes jogos. Entendemos, também, que o crescimento no interesse por esta categoria se dá pela expansão da indústria dos jogos, mencionada no início deste capítulo.

A dissertação de Stanley-Yolgeçen (2018), busca entender os efeitos a gamificação digital na motivação e engajamento de estudantes de uma escola internacional primária na China, para Estudos Sociais. O principal problema deste trabalho foi a difícil mescla das teorias de Vigotski, Dewey e Bandura para embasar e interpretar os resultados da pesquisa. Embora todos os autores levem em consideração a interação social para o desenvolvimento do ser humano, a perspectiva epistemológica é bastante diferente, contrária em vários pontos.

O trabalho de Queiroz, Fassarella e Cardoso (2021, p. 117) é outro exemplo da utilização das ideias de Vigotski de modo incongruente. Os autores fazem a defesa do uso de jogos digitais para o desenvolvimento de habilidades específicas nas crianças citando Vigotski em meio a ideias como “os alunos de hoje acompanham as mudanças significativas que ocorrem na sociedade interagindo com as várias Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), possuindo afinidade natural para lidar com elas”. Tal ideia biologizante do comportamento das crianças está totalmente fora dos princípios das ideias de Vigotski. Adiante os autores utilizam de diversos autores cognitivistas para comprovar seu ponto de vista, o que fragmenta o aluno em partes a se desenvolver.

Dois exemplos que contrapõem essas premissas de nativos digitais são os trabalhos de Alves e Hostins (2019) e Ribeiro (2019) que apontam uma crítica às pesquisas excessivamente tendenciosas ao uso de jogos digitais como a única solução

para a educação e trabalho na contemporaneidade. “A ideia de que os nativos digitais possuem competências e habilidades inatas são raramente fundamentadas por estudos rigorosos, empíricos e conduzidos por exemplos representativos” (ALVES; HOSTINS, 2019, p. 710). Além de romper com a ideia de habilidades naturais para lidar com um instrumento, tais artigos são coerentes com as ideias de Vigotski ao considerarem que quando bem aplicado o jogo “[...] pode ser muito mais do que um instrumento recreativo. Mais do que isso, o papel dos jogos na educação é de enorme relevância, pois por meio do brincar/lúdico a criança adquire habilidades e, ao mesmo tempo, se desenvolve de forma social, cognitiva, afetiva e motora” (RIBEIRO, 2019, p. 171).

Estes trabalhos demonstram que é possível realizar uma intervenção a partir de jogos digitais, mantendo uma linha epistemológica tanto na exposição teórica do trabalho quanto na sua aplicação. Por outro lado, existem trabalhos simplesmente levados por um momento de crescimento de publicação e busca pelo tema, que acreditamos ser impulsionado por um viés capitalista.

A segunda categoria trata de quatro artigos com jogos aplicados no ensino de disciplinas específicas na escola. Embora a divisão em disciplinas possa ser considerada uma contravenção à educação do ser como um todo, sabemos que há situações na educação que ainda não encontraram respostas satisfatórias a depender do estado econômico que nos encontramos. Assim, analisamos tais artigos pontuando brevemente esta discussão.

O que destacamos na análise destes artigos é o tipo de jogo utilizado. Diferentemente dos jogos teatrais, que possuem a capacidade de atingir diversos aspectos da vivência humana e diferentes áreas das ciências, os jogos utilizados nesses trabalhos focavam uma área específica de desenvolvimento, como a memória ou raciocínio. O trabalho de Araújo (2015), por exemplo, que tem por objetivo apontar jogos para o aprendizado do inglês, apresenta o jogo da memória que, de maneira geral, apresenta somente um aspecto do desenvolvimento humano.

A pesquisa de Alves (2019), apresenta jogos como dominó, jogos de encaixe de peças, jogos de cartas e trilhas com configurações variadas, principalmente para o desenvolvimento do raciocínio lógico, a fim de que os alunos consigam responder a questões de física derivadas do conteúdo das aulas expositivas. E a investigação de Carvalho, Beltramini e Bossolan (2018), retrata um jogo de tabuleiro criado exclusivamente para o ensino de biologia, contendo uma célula animal eucariótica. Somente um dos trabalhos (SMITH, 2018) não cita jogos específicos, porém trata da

gamificação para matemática. Estes quatro artigos, embora alguns apresentem boa coerência com a Teoria Histórico-Cultural e outros não, apresentam jogos fragmentários da formação humana, que já está fragmentada nas diferentes disciplinas.

A última categoria apresentamos três trabalhos, todos nacionais, com temas variados que se utilizam de jogos para atingir objetivos educacionais. Um deles relatando a importância dos jogos para a alfabetização (PAULA; SOUZA, 2020), outro a elaboração de jogos por alunos (ANJOS; MARTINS; FORTUNA, 2018) e o último com o uso de jogos para a competência informacional de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) (TORQUATO, 2020).

O trabalho de Paula e Souza (2020, p. 10) acaba por não apresentar um jogo específico, mas uma revisão bibliográfica sobre a contribuição de jogos para a alfabetização, considerando que “os jogos pedagógicos são grandes aliados do professor neste processo e que facilitam e estimulam a aquisição de conhecimentos, habilidades e a interação das crianças e do docente”. No geral, os autores não abordam pesquisas aplicadas que comprovam a utilização do jogo em sala de aula como facilitador da alfabetização, mas uma série de afirmações teóricas de outros autores.

A pesquisa de Anjos, Martins e Fortuna (2018, p. 91) é um dos que mais se aproxima da proposta desta tese, pois promove, analisa e elenca jogos criados por alunos de uma escola pública no Brasil. A análise feita pelos autores, com base na Teoria Histórico-Cultural, conclui uma situação que resume uma série de críticas feitas até aqui, a saber, “[...] a maioria dos jogos confeccionados pelos estudantes remete à memorização e resposta diretas. Com este achado pode-se inferir que a forma como estes estudantes adquiriram o conhecimento e o método que eles utilizariam para transmitir este conhecimento [...]”. Ou seja, os jogos têm sido utilizados não para o desenvolvimento de imaginação e atividade criadora e uma emancipação do sujeito, mas, para a manutenção do tipo de ensino tradicional.

Por último, a investigação de Torquato (2020, p. 91), que busca promover a competência informacional em alunos com TDAH. Por competência informacional o autor entende como o saber lidar com a informação, uma abordagem cognitivista apesar de utilizar Vigotski na base epistemológica do trabalho. Como resultado dos jogos mais utilizados para o trabalho com alunos com TDAH “os respondentes informaram que geralmente são jogos de tabuleiro, Quiz e jogos produzidos na escola com objetivo de atender a alunos deficientes visuais auxiliando-os no desenvolvimento tátil”. Embora, o

autor conclua que tais jogos são eficazes para os alunos, tratam-se de jogos fragmentários, já apontados como problemáticos em relação à imaginação e atividade criadora.

Consideramos, a partir de Elkonin (2009, p. 23), que há a possibilidade de o jogo ser utilizado de forma fragmentada, mas perde muito de suas possibilidades.

Claro que toda atividade, e o jogo não é exceção, pode decompor-se numa soma de faculdades: percepção + memória + pensamento + imaginação; talvez seja possível, inclusive, determinar com certo grau de precisão o peso de cada um desses processos nas diversas etapas de desenvolvimento de um ou outro jogo. Não obstante, decomposto em elementos, o jogo perde totalmente a sua originalidade qualitativa como atividade peculiar da criança, como forma especial de sua vida e de sua vinculação à realidade circundante.

Fazemos, também, um paralelo com a crítica de Vigotski (2003, p. 226) à literatura infantil e sua característica de ensino moral, dando a ideia de que a criança não poderia entender um sentimento sério. “Como resultado, a literatura infantil geralmente é um brilhante exemplo de falta de gosto, de alteração profunda do estilo artístico e da mais desoladora incompreensão do psiquismo infantil”. É desta mesma forma que vemos a utilização de jogos simplesmente como elementos para um fim educacional tradicional.

Visto de outra maneira, se o jogo pode ser considerado uma preparação para o trabalho, no sentido materialista histórico dialético do termo, ou para a vida, é lógico que o jogo deve ser utilizado de maneira complexa. “apesar de toda a diferença objetiva que existe entre o jogo e o trabalho, que até permitiria considerá-los opostos entre si, sua natureza psicológica coincide totalmente e indica que o jogo é a forma natural de trabalho da criança, a forma de atividade que lhe é inerente, a preparação para a vida futura” (VIGOTSKI, 2003, p. 107).

Ainda, uma das maiores vinculações do jogo para Vigotski (2003) é em relação à imaginação e atividade criadora, nesse caso, a maioria dos últimos trabalhos (das 3 categorias analisadas) simplesmente não apresentam relação ou até mesmo menção a esses conceitos. Nessa situação, notamos que são poucos os casos de jogos apresentados que apresentam-se congruentes com a Teoria Histórico-Cultural.

Esse fato nos leva ao principal instrumento desta tese, o jogo RPG que, semelhante aos jogos teatrais apresentados, mostra-se complexo, permitindo o desenvolvimento da imaginação, atividade criadora e consciência, passível de considerar o sujeito como um todo. É da descrição do funcionamento e características deste jogo que trataremos o próximo capítulo.

5. RPG: FUNCIONAMENTO, MESTRAGEM E RELAÇÕES COM A IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA, EDUCAÇÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo trata da apresentação do principal instrumento desta tese e seus diversos detalhes na criação e execução. Assim como Vigotski (2001) destaca a importância dos instrumentos para o desenvolvimento do ser humano, como a linguagem organiza o pensamento por exemplo, acreditamos que o RPG, como um jogo, é um instrumento de desenvolvimento de diversos aspectos do sujeito, nesse caso, principalmente da imaginação e atividade criadora.

Consideramos que este jogo é um instrumento que auxilia na organização da própria linguagem do sujeito, assim como sua imaginação colocada no ato criador. Além disso, percebemos que o jogo, ao promover interação social, também pode auxiliar na forma que as crianças interpretam o mundo ao seu redor e se planejam para modificá-lo.

Além de explicar o mecanismo do funcionamento do jogo, também destacaremos o elemento da mestragem, que é essencial para esta tese, demonstrando a diferença entre ser um jogador de RPG e ser um mestre. E, por fim, apresentamos um panorama da utilização do RPG na educação conduzindo para uma análise das possíveis lacunas na literatura científica sobre o uso deste jogo a partir da Teoria Histórico-Cultural e na sua aplicação para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora.

5.1. DE ONDE PARTO

Antes de conduzir para os objetivos principais deste capítulo peço licença para alterar a conjugação verbal e contar um relato pessoal que significou a presente tese e, também, apareceu como insight durante a escrita dos capítulos teóricos.

Quando criança, na mais tenra infância, por volta dos três anos, lembro-me de alguns momentos muito marcantes quando me reunia com meus pais à noite, geralmente fria, para assistir algum filme que passava na Tv. Para mim era um dos momentos preferidos da vida. Como não tínhamos controle sobre qual filme seria, foram extremamente variados os gêneros que vimos durante alguns anos.

Juntávamos um sofá na frente do outro (o que me dava uma sensação de conforto), para poder esticar os pés, geralmente uma pipoca acompanhava e sentávamos os três (meu irmão ainda não era nascido) a apreciar o filme proposto pela emissora.

Lembro-me que, independentemente da idade, eu era um espectador bastante atento, prestando atenção aos detalhes dos filmes e raramente fazendo algo que não fosse a atenção à atividade. Assim, conseguiria responder qualquer questão sobre o que estava acontecendo no enredo da história e, é aí que começo a falar sobre um ponto importante do relato.

Geralmente nos intervalos ou finais dos filmes meu pai me questionava a respeito do que eu faria na situação em que os personagens se encontravam. Como disse, eram gêneros que iam da mais pura fantasia a baseados em fatos reais. Então, eu me transportava com tremenda facilidade para tais cenários e me determinava a resolver o problema proposto pelo filme da melhor maneira que conseguia. Depois, esperava ansiosamente pelos comentários de minha mãe e meu pai, que havia proposto a situação, discutindo com os dois as possibilidades mais acertadas e passíveis de darem certo.

Esta prática continuou por longos anos, meu irmão mais novo acabou participando em menor grau desta atividade, mas ele era, digamos, um pouco mais ativo que nós três, perdendo às vezes atenção no filme e até mesmo tirando a nossa. Nada que não contornássemos.

Outra situação que me lembro com mais clareza, e que é contada até hoje por meu pai, é da sua vivência na floresta amazônica durante um período da adolescência, acompanhado de um irmão mais novo. As descrições continham tantos detalhes que eu podia ver as cores e ouvir os sons que ele descrevia. Dentre os mais citados, ele descrevia as vezes que iam entregar comida para os trabalhadores que estavam em matas fechadas. Não havia instrumentos que facilitassem a busca e locomoção nos lugares, encontrava-se o outro por meio de assovios e os sons das vozes. Esses sons deveriam ser diferenciados de outros tantos que ecoavam na floresta. Sons estes, ora agradáveis como pássaros curiosos, ora perturbadores como de onças e outros animais. Além dessas dificuldades em encontrar os companheiros, havia as dificuldades impostas pelo cenário: pântanos, impossibilidades de passar por certos caminhos, sons muito assustadores em determinadas regiões, animais peçonhentos, rios com piranhas, etc.

Outra história bastante contada por meu pai foi a vez que todos estavam trabalhando em conjunto com o exército para construir pontes pelo estado de Amazonas e, em uma das paradas do caminhão, ele e um senhor de idade foram deixados para trás. Entre uma parada e outra eram vários quilômetros que tiveram que ser percorridos à pé pelos dois em estrada de chão. O senhor andava com um cajado, para sua segurança, contando histórias e tentando distrair meu pai do perigo que os cercava. Depois de

andarem o dia todo, no início da noite encontraram asfalto quente pela exposição ao sol, local em que deitaram e dormiram por pura exaustão até conseguirem uma carona e juntar-se ao comboio que pertenciam.

Embora essas histórias me marcassem muito, eu passava a maior parte do dia (quando não na escola) com minha mãe e meu irmão. A minha mãe não compartilhava muitas histórias de aventuras pelo que eu me lembro, porém podia aprender a partir de suas ações uma série de coisas que marcariam as minhas ações e moldariam meu interesse até mesmo pelo objeto desta pesquisa.

Ela sempre falava que eu e meu irmão a procurávamos quando queríamos comer, em tom de brincadeira e certa cobrança. Eu e meu irmão brincávamos bastante com isso fingindo que éramos filhotes de pássaros clamando por comida. Com isso, a fazíamos rir e esquecer a parte da cobrança. Falo de comida pelo fato de que os anos 90 tiveram uma economia bastante instável afetando definitivamente a mesa dos brasileiros e conosco não foi diferente. Nesse sentido, ela dispunha sempre de ingredientes muito simples para fazer nossa comida, mas lembro-me do cheiro e sabor absurdamente sensacionais que eram aquelas refeições.

Certa vez estavam eu e meu primo brincando enquanto minha mãe fez uma de suas refeições que eu achava muito saborosa (pão banhado em ovo e assado na frigideira). Após fazê-la e deixá-la num prato na minha frente ela foi dar banho em meu irmão, que era ainda bebê. Eu e meu primo acabamos por comer todos os pães, acreditando que eram somente para nós. Até hoje eu não sei o que ela e meu irmão comeram naquela tarde.

Falando em meu irmão, nós tínhamos uma dinâmica bastante especial, pois eu sou quase cinco anos mais velho que ele, então eu direcionava várias das brincadeiras. Tais brincadeiras eram, na sua maioria, imaginativas, contando com algum instrumento como tazos ou cartões com pokémons, entre outros. Uma brincadeira especial se tratava de sentar-se no lugar mais confortável do sofá e quem estivesse lá era o rei. Ela começava com qualquer um dos dois, mas, havia uma disputa para depor o rei. Nessa época eu tinha o dobro do seu tamanho e da idade também, na maioria das vezes eu passava mais tempo como rei, proclamando “o reino é meu”, para desespero de meu irmão.

Ao me deparar com essas memórias e outras que não trouxe aqui, busquei analisar quais eram os motivos e implicações para que elas acontecessem na época e aparecessem agora durante a escrita desta tese e cheguei a algumas conclusões.

O meu pai, por exemplo, não é um contador de histórias desses que se vê em filme. As minhas respostas às suas perguntas em relação aos filmes eram duramente criticadas quando fora de contexto ou quando cometesse algum erro básico. Seus relatos eram e são bastante literais, vívidos e realistas daquilo que viveu. A vivência com minha mãe era divertida e aconchegante, mas ela não conseguia esconder de mim quando estava preocupada com alguma dificuldade financeira (e eram muitas). As referências que meu irmão teve como brincadeiras eram as mais rudimentares possíveis, pelo menos no início da sua infância, por não termos uma série de brinquedos que outras crianças tinham. Então por que meu pai propunha essas perguntas? Por que minha mãe escondia ingredientes simples em uma verdadeira poção saborosa em alimentos? Por que meu irmão se contentava com uma brincadeira apenas imaginativa?

Analisar esse contexto me permite responder, pelo menos em parte, essas questões. Meu pai, ao propor situações e contar sobre a sua vivência, estava o tempo todo testando nossas habilidades de sobrevivência no mundo real, mesmo que não totalmente consciente disso. Não era apenas uma brincadeira de desafio, era uma avaliação para ver como nos sairíamos no mundo real não somente numa necessidade, mas quando precisássemos entrar em contato com os desafios que a realidade nos coloca.

A minha mãe, ao tentar esconder os ingredientes simples numa refeição saborosa me ensinou que para suprir nossas necessidades era necessário ser imaginativo e criativo. Marx estava ali nessa vivência o tempo todo. E, mesmo não consciente, acabei por transportar esse tipo de comportamento para toda a atividade minha, desde criança, já tentando provocar a atividade criativa e imaginação em meu irmão.

Penso que a intenção deles ao nos proporem essas situações era tornar-nos imaginativos e criativos, pois sabiam que nós teríamos que nos submeter a situações às vezes completamente desprazerosas, considerando a sociedade em que vivíamos e que vivemos. Assim, vejo que desde minha mais tenra infância vivi RPG, imaginação e atividade criadora, ensinamentos para as mais variadas situações, os quais me fizeram traçar um caminho, passando pela adolescência em que de fato conheci o RPG, e chegar até aqui. Considero que o RPG possa ter o mesmo efeito sobre a vida das pessoas.

5.2. BREVE HISTÓRIA, DEFINIÇÃO E TIPOS DE RPG

O RPG nasceu nos Estados Unidos na década de 1970, apoiando-se de uma combinação entre jogos de guerra e histórias de fantasia (RODRIGUES, 2004). Schmit (2008), remonta esse quadro histórico apontando para alguns antecedentes do jogo, tais como o *Kriegspiel*, jogo revisto e adaptado por Herr von Reiszwitz, em 1811, para o treinamento de soldados alemães do seu antecessor Xadrez de Guerra, também criado na Alemanha em cerca de 1780. Em 1913, o *Kriegspiel* foi utilizado como base para o norte-americano Herbert George Wells escrever um conjunto de regras e denominar o novo jogo de *Little Wars*.

Na década de 1950, esse tipo de jogo acabou por ficar popular nos EUA, com algumas empresas surgindo especificamente para a reprodução destes jogos. Já na década de 1960, um jogador destes tipos de jogos chamado Dave Wesley decidiu por modificar um pouco as regras, colocando um juiz imparcial e vários jogadores a controlar as peças, o que culminou em um caos em relação aos objetivos do jogo. Porém, o que foi frustração para Wesley parece ter sido muito bem recebida pelos jogadores (SCHMIT, 2008). Assim que, na década de 1970, ele e outros companheiros reelaboraram tais modificações, que tratam-se das bases do RPG:

Se os jogadores têm objetivos diferentes ou vão agir em conjunto em vez de uns contra os outros, o jogo precisa de um juiz para manobrar seus oponentes, descrever o ambiente e decidir que regras se adequam a cada situação; Se cada jogador possui apenas uma miniatura de personagem, aquela miniatura pode representar o jogador; Personagens podem ser utilizadas várias vezes e sessões individuais de jogo podem ser ligadas entre si numa campanha contínua; Como o cenário não se restringe mais somente a um tabuleiro, as personagens podem se movimentar para qualquer lugar, em um cenário mais rico e amplo. Da mesma forma, a aventura não se limita mais a combater outras miniaturas, ampliando as possibilidades de interpretação e do desenvolvimento da história (SCHICK, 1991 apud SCHMIT, 2008, p. 29).

De posse dessas novas configurações do jogo, Dave Arneson, companheiro de Dave Wesley, desenvolveu o jogo *Blackmoor*, baseado no cenário medieval da literatura de John Ronald Reuel Tolkien. Em conjunto com Gary Gigax, que tinha experiência na criação de sistemas de regras para esse tipo de jogo. Os dois e seus companheiros criaram, com lançamento em 1974, o jogo *Dungeons & Dragons (D&D)*, mais conhecido RPG que temos até hoje (SCHMIT, 2008).

Depois de *D&D*, muitos outros sistemas surgiram nos EUA e no resto do mundo, um deles é o *Generic Universal Roleplaying System (GURPS)*, que se trata de um sistema de regras para o jogo, porém sem uma história de base, dando a liberdade para os

jogadores escolherem a história. Foi essa característica que chamou atenção de Douglas Quinta Reis, primeiro a importar o sistema GURPS para o Brasil. Mais adiante, fundando a Devir Livraria, passou a editar a tradução de GURPS para o português. Outros sistemas também foram importados, além de encontros internacionais com convidados criadores destes sistemas (REIS; VASQUES, 2018).

Outra forma de disseminação do RPG no Brasil, até mesmo anterior ao lançamento pela Devir Livraria, foi de maneira informal. Segundo Pavão (2000), os primeiros jogos apareceram no Brasil por meio de adolescentes que fizeram intercâmbio para os EUA. Os livros que chegavam aqui eram copiados por xerocadoras e tinham como idioma o inglês, portanto o jogo estava restrito em ambientes acadêmicos ou para quem dominava a língua. Somente depois dos lançamentos da Devir Livraria é que de fato houve uma expansão significativa do RPG no Brasil.

Um dos jogos mais importantes lançados por essa mesma editora foi “O Vampiro”, que possuía um sistema de regras mais simplificado com foco na interpretação, ou o sistema *Storyteller*, levando grande público a se interessar por RPG, pois desfocava de disputas bélicas por territórios ou qualquer outro motivo que havia nos outros sistemas, para tramas políticas e pessoais (PAVÃO, 2000). O *Storyteller* será o sistema mais próximo desta pesquisa, pois procuramos simplificar as regras a fim de deixar fluir mais facilmente a imaginação e atividade criadora. Segundo Pavão (2000, p. 77), o sistema *Storyteller* valoriza a profundidade psicológica dos personagens, a reflexão e a interpretação, “[...] os mestres que adotam esse sistema incentivam mais o poder de convencimento e coerência interna dos personagens dos seus jogadores do que o rolamento de dados e contagem de pontos”.

O primeiro RPG produzido no Brasil foi o chamado “Tagmar”, mas, devido à proximidade com o *D&D* foi acusado de ser uma cópia. Assim, o primeiro RPG considerado totalmente brasileiro foi o “Desafio dos Bandeirantes”, que tinha como cenário uma mescla das lendas e mitos brasileiros (PAVÃO, 2000; SCHMIT, 2008). Daí em diante vários outros RPGs surgiram e também abriu-se campo para a pesquisa acadêmica nessa temática.

Duas pioneiras em pesquisas sobre RPG no Brasil foram Sonia Rodrigues e sua tese “Roleplaying Game: a ficção enquanto jogo” em 1997 e Andreia Cristina Pavão Bayma com sua dissertação “A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Role Playing Games (RPG)” em 1999. Em suas obras as autoras relatam o pouco material teórico que tinham à disposição e o crescimento na área só se acentua a partir de 2001

(RODRIGUES, 2004; PAVÃO, 2000; SCHMIT, 2008). Daí para frente há crescimento exponencial nas pesquisas com RPG nas mais diversas áreas, como apresentaremos no tópico do panorama.

Diante desta pequena contextualização, entendemos que a definição exata de RPG é dificultosa (SCHMIT, 2008; PIETSKI, 2019), pois algumas tentativas excluem diversas formas de sistemas e outras são tão inclusivas que passa a aceitar qualquer coisa. De toda forma consideramos importante ao menos um esboço do que possa ser a definição de RPG a fim de diferenciá-lo de outros tipos de jogos.

Para Rodrigues (2004, p. 18) RPG:

[...] é um jogo de produzir ficção. Uma aventura é proposta por um narrador principal – o mestre – e interpretada por um grupo de jogadores. A ação pode se passar em vários “mundos”: de fantasia medieval, terror ou futurista. Pode também interagir com um universo ficcional preexistente. As regras do RPG são as da narrativa. A construção das personagens, o detalhamento do cenário, os “ganchos” do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores de RPG, mas fora, antes, colocados em cena por autores dos mais diferentes gêneros de narrativa. A mistura do “faz-de-conta” com o velho hábito de contar histórias, entrelaçamento da literatura com o roteiro de televisão e de cinema, o jogo mobiliza milhares de jovens, produzindo aventuras verbalmente, que, para serem contadas, podem levar dias, semanas e meses.

De acordo com Schmit (2008, p. 47):

[...] podemos definir RPG como um que contemple as seguintes características: Ser uma contação de histórias interativa, quantificada, episódica e participatória, com uma quantificação dos atributos, habilidades e características das personagens onde existem regras para determinar a resolução das interações espontâneas das personagens. Além disso a história é definida pelo resultado das ações das personagens e as personagens dos jogadores são as protagonistas.

Também, Pereira (2021, p. 9) aponta que no RPG:

Os jogadores elaboram o enredo de maneira colaborativa e interpretam personagens imaginários em um universo fictício, criando e desenvolvendo narrativas, sendo instruídos por um ‘mestre’ que prepara os desafios e também atua como narrador do jogo. Os jogadores podem criar seus personagens e modificar a história à medida que interpretam seus protagonistas. Desse modo, muitos consideram o jogo como uma forma de literatura interativa.

A partir dessas três definições que selecionamos, podemos dizer que alguns elementos são comuns ao jogo. A ficção é a base de todo RPG, exigindo dos jogadores muita imaginação e conhecimento sobre uma série de referências como filmes, literatura, etc. A cooperação é outra característica que aparece claramente nas definições, portanto notamos que trata-se de um jogo não competitivo por natureza, embora possa-se produzir uma história para tal. O mestre é um elemento central do jogo, que acaba por construir os

cenários e outros personagens não jogáveis. As regras, que podem variar de determinantes de resultados do jogo, como na definição de Schmit (2008), como regras exclusivamente ligadas à narrativa, como define Rodrigues (2004). Assim, temos um rascunho do que se trata o RPG.

A dificuldade para definir o jogo também está nos diferentes tipos de RPG que existem. O RPG que nos referimos nesta tese é o de mesa. Este trata-se do tipo mais antigo do jogo e leva o nome porque geralmente os jogadores se reúnem ao redor de uma mesa para jogar, utilizando-se dos livros da história, fichas para personagens e material escolar para anotações (SCHMIT, 2008).

O *LARP (Live Action Role Play)* é um formato de RPG jogado fisicamente, ou seja, os jogadores se reúnem em locais propícios de acordo com o cenário da narrativa, vestidos de acordo com seus personagens e agindo como tal, com falas e gestos. “Estes jogos se caracterizam mais como uma encenação improvisada do que uma contação de histórias” (SCHMIT, 2008, p. 51).

O RPG de aventura solo é acompanhado dos chamados livros-jogo, que levam o jogador a resolver alguma missão, tomando decisões por um personagem no cenário previamente descrito no livro. Tais livros apresentam uma variedade grande de histórias com finais diferentes, o que possibilita jogar muito mais de uma vez com o mesmo livro (SCHMIT, 2008).

O RPG eletrônico solo surge da inspiração no jogo de mesa e no de aventura solo. Aparece principalmente com o avanço da tecnologia, sendo jogado em videogames e computadores. “No RPG eletrônico solo, um único jogador controla uma personagem ou grupo de personagens em um ambiente eletronicamente simulado. O jogador deve fazer escolhas, como na aventura solo, mas também desvendar quebra-cabeças para avançar na história” (SCHMIT, 2008, p. 53).

Por fim, o *MMORPG (Massively Multiplayer Online Roleplaying Games)*, que pode ser comparado ao LARP em termos da participação de diversos jogadores no mesmo cenário, cada um controlando um personagem, no entanto, o jogo é eletrônico e jogado através de computador. “Em um MMORPG atual, milhares de jogadores se conectam a um servidor utilizando o cliente de *software* especial, o qual oferece um mundo fictício com o *software* de um RPG de computador” (SCHMIT, 2008, p. 57).

5.3. FUNCIONAMENTO DO RPG E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O desenvolvimento a partir do RPG segue uma lei apontada por Vigotski e explicada por Veresov (2010), em que a relação social que se tornará uma função individual, não se trata de qualquer relação, mas de um drama que ocorre entre duas ou mais pessoas na interação social.

This is a social relation that it appears as a category, i.e., as emotionally colored and experiencing collision, the contradiction between the two people, the dramatical event two individuals. Being emotionally and mentally experienced as social drama (on the social plane) it later becomes the individual intrapsychological category²³ (VERESOV, 2010, p. 273).

Ou seja, entendemos que a relação para o desenvolvimento da imaginação, atividade criadora e consciência, deve se tratar de uma vivência significativa para cada indivíduo, emocionalmente e mentalmente falando, situação que é encontrada e encorajada no RPG. Este, aparece como meio (VERESOV, 2010) para a internalização e desenvolvimento dessas funções superiores.

Tratando-se de um jogo que visa a construção de uma história através do diálogo, apoiamo-nos em outro autor da THC que trabalha com o conceito de dialogismo, destacando, no que interessa a este trabalho, o desenvolvimento da consciência. Para Volóchinov (2017) o dialogismo é o movimento do conjunto de enunciados feitos por um locutor a uma pessoa ou um público que, por sua vez, tende a replicá-lo. Tal movimento remonta exatamente o que ocorre no jogo.

Estes enunciados são as expressões de linguagem emitidas pelos indivíduos. De acordo com Bakhtin (1997, p. 283) “o enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)”. A partir desta propriedade, analisar um jogo de RPG permite a observação da construção da imaginação, atividade criadora e consciência.

Como dito, existem diversos sistemas de RPG. Segundo Rodrigues (2004), estes sistemas servem para ensinar como se contar uma história ou viver uma aventura ficcional com a participação de outros integrantes. Assim, para explicar o seu funcionamento, buscamos elencar os elementos presentes na maioria destes sistemas, dando alguns

²³ Esta é uma relação social que aparece como uma categoria, ou seja, como emocionalmente colorida e vivenciando a colisão, a contradição entre as duas pessoas, o acontecimento dramático entre dois indivíduos. Sendo vivenciado emocional e mentalmente como drama social (no plano social) torna-se mais tarde a categoria intrapsicológica individual – Tradução nossa.

exemplos pontuais, de modo a comparar principalmente com os aspectos da imaginação e atividade criadora para Vigotski, mas, também outros conceitos.

Além dos sistemas, também buscamos na literatura acadêmica as principais características descritas como essenciais para o funcionamento de um RPG. A maioria dos trabalhos que descrevem essas características com certa profundidade foram dissertações e teses. Também, a nossa experiência com o jogo contribui para tais descrições.

Um dos autores que se dedica em analisar especificamente esses campos do jogo é Marcussi (2005), mas que é, de certa forma, acompanhado por diversos outros. Para o autor, existem três campos que constituem qualquer RPG: o campo da ficção, o campo da dinâmica de jogo e o campo dos critérios de resolução de ações. Campos semelhantes também aparecem nas pesquisas de Pavão (2000), Rodrigues (2004), Miranda (2005), Mulatinho (2005), Serbena (2006), Schmit (2008), Vasques (2008), Jaques (2016), Furlan (2017), Barbosa (2017), Wagner (2018) e Meyer (2019).

5.3.1. Campo da ficção

O campo da ficção (consideravelmente importante para esta pesquisa) é demonstrado na construção de uma narrativa fictícia, elaborada pelos participantes do jogo. “O campo ficcional engloba os personagens, o espaço, o tempo narrativo, o tema, a atmosfera, o enredo constituído pelas ações dos personagens e a ambientação” (MARCUSSE, 2005, n. p.). Notamos que a ficção engloba uma série de elementos do RPG, assim como, para Vigotski (2009) a imaginação permeará o desenvolvimento do ser humano, desde a infância até a vida adulta, por exemplo nas descobertas científicas.

Ao imaginar a vida em um futuro regime socialista, Vigotski (2009) exemplifica que a imaginação está em criar algo a partir de informações que já tivemos, ou seja, os elementos que compõem esse campo, citados por Marcussi (2005), ajudam a estruturar o que será imaginado no momento do jogo. Por exemplo, um personagem pode ser a composição do que o jogador viu em um filme, com partes do que se leu em uma história em quadrinhos e parte da personalidade do próprio jogador. Ao citar um trecho do poeta russo Puchkin, onde há gatos sábios e *isbá*²⁴ com patas de galinha, Vigotski (2009) aponta que esses objetos são constituídos de uma combinação fantástica de elementos da

²⁴ Casa camponesa de madeira tipicamente russa.

realidade. Assim, percebemos que o campo da ficção é um dos mais interessantes para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora.

A criação do personagem em si já necessita de uma série de informações que o jogador terá que buscar, na sua consciência ou fora dela, remontando o aspecto de reflexão e refração de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017), desde o seu nome. Inclusive, em várias das experiências que tivemos com jogos de RPG, notamos a particular dificuldade dos jogadores em criar um nome para seu personagem. Alguns manuais de RPG, como o *GURPS*, trazem regras para a criação de personagens, que traremos como exemplo para demonstrar o quão complexo pode se tornar o jogo.

Para construir um personagem em *GURPS*, faz-se necessário primeiramente adquirir pontos, que seria uma moeda de troca, a fim de gastá-los na composição do personagem. Caso os personagens não possam trocar esses pontos por determinadas características, estes possuem algumas desvantagens em relação aos seus comportamentos. Em seguida, inicia-se o desenvolvimento conceitual do personagem, ou quem se é. Este é o momento de constituir alguma história para que o personagem tenha determinadas motivações ou explicações para seus comportamentos. Deve-se responder questões como: onde nasceu; quem eram seus pais, se os teve; passou por treinamento ou educação em alguma área; qual é a ocupação atual; qual é a classe social que pertence, se a história do jogo assim permite; tem amigos ou inimigos; que momentos marcaram sua vida; quais são seus afazeres preferidos; como funciona sua moral ou crença; quais suas motivações e planos para o futuro (JACKSON, 2010), dentre outros.

Para auxiliar na construção destes personagens, o livro apresenta alguns arquétipos, que podem ser utilizados inteiramente ou parcialmente, tais como: o exótico, o faz-tudo, o porta-voz, o sábio, o batedor, o furtivo, o especialista, o inventor, o guerreiro e o mago (JACKSON, 2010). Eis a descrição do porta-voz como exemplo:

Um bardo, um vigarista ou qualquer outra pessoa que explore sua sagacidade e charme. O IQ²⁵ é crucial. O Carisma, Familiaridade Cultural, Língua Ferina, Voz Melodiosa e uma boa aparência também são muito úteis. As perícias mais importantes são aquelas que enfatizam a interação social como Boêmia, Lábria, Comércio, Oratória e assim por diante (JACKSON, 2010, p. 12).

Essa construção de personagem remonta os apontamentos feitos por Elkonin (2009) em relação ao jogo de papéis infantil, em que a criança assume uma profissão ou um papel desempenhado por um adulto. No entanto, nesse caso são papéis muito mais

²⁵ Quociente de inteligência.

complexos e dotados de uma subjetividade infinita, dependente somente do acesso que o jogador teve a diferentes possibilidades em sua vivência.

Além disso, a possibilidade de existir um personagem tão complexo dentro do jogo, supera consideravelmente os jogos fragmentários da consciência humana, citados no capítulo anterior, apontando para a realidade das vivências na vida material, esta que Vigotski (2003) destaca como mais atraente que a imaginação na criança.

Ainda, determinados sistemas possuem a evolução dos seus personagens, ou seja, as características iniciais criadas pelos jogadores podem se acentuar ou mudar de rumo, de acordo com as experiências que vivenciam nos cenários, emoções que guiam suas decisões e situações descritas pelo mestre da história. Esta evolução obedece às principais teses de Vigotski (2009; 2003; 1993), dentre elas o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ao considerar o desenvolvimento humano a partir da relação social.

Então, para que os personagens se desenvolvam faz-se necessário um espaço, imaginado pelo mestre e físico para os personagens. Tal espaço pode ser a mera descrição de um local já existente na vida dos jogadores para agilizar o início do jogo ou um universo completamente diferente até mesmo com alterações nas suas leis físicas (por exemplo, uma gravidade menor), que dependerá de uma boa descrição por parte do mestre para ser compreendido antes do jogo.

Para a construção deste espaço, ocorre o mesmo processo imaginativo, descrito por Vigotski (2009), em relação aos personagens. Pode-se inspirar em um país distante do local do jogo, com alguma peculiaridade em relação ao país de origem dos jogadores, misturando com leis físicas de outros planetas, mas também, algumas características da vizinhança dos jogadores. Assim como pode-se apenas pegar o mapa da cidade local e colocar os desafios de acordo com tal espaço, que poderá ser um desafio caso algum dos jogadores não conheça bem a cidade, o que reafirma a necessidade de experiência na vida real para que haja material para a imaginação e atividade criadora (VIGOTSI, 2009).

Independentemente da criação de um espaço novo ou a utilização de um já existente, tal espaço será modificado pela ação dos jogadores, demonstrando que a imaginação ainda será o motor do jogo.

Este espaço possui uma relação íntima com o tempo selecionado para o jogo. Este se divide em duas características: o tempo dedicado ao jogo (que são as horas reais jogadas pelos participantes e pode variar bastante de acordo com a disposição destes) e o

tempo no jogo (que descreve sua época como também sua passagem, que geralmente é diferente do tempo real).

Embora o tempo de cada sessão do jogo seja importante, pois, pouco tempo pode ser insuficiente para o desenrolar dos fatos da história e muito tempo pode torná-la enfadonha, o tempo que mais interessa é o que descreve a época e a sua passagem no cenário do jogo. Diversos professores de história acabam aproveitando as divisões em épocas na história para utilizar-se do RPG na aprendizagem de sua disciplina. Este é o caso dos trabalhos de Carneiro (2021) “O uso do RPG no ensino de História: um relato de experiência sobre o Maranhão republicano explicado por meio de um jogo”, Barros e Trevisan (2021) “RPG e ensino de história medieval: repensando os Vikings” e Pessoa (2020) “Entre professores e mestres: o RPG e as experiências docentes no ensino de história”.

No entanto, o que nos chama mais atenção no elemento do tempo é a possibilidade de tratar de uma situação específica de modo a desconsiderar a passagem de tempo na vida real, por exemplo, uma batalha contra determinado antagonista ou ao resolver determinado impasse que demorariam minutos, pode demorar diversas sessões de jogos, somando diversas horas. Outra alternativa é o inverso, podendo-se trabalhar múltiplas informações e vivências em minutos de jogo.

Podemos comparar esta última situação relacionada ao tempo ao mecanismo do exagero presente na imaginação e atividade criadora, onde podemos ver as coisas de maneira exacerbada, quando poucas ações demoram vários dias de sessões, devido, também, aos estados emocionais provocados pela cena, ou quando há uma quantidade grande de informações em um pequeno prazo de tempo na realidade (VIGOTSKI, 2009). Além disso o tempo também é um conceito complexo e de difícil apreensão. Com uma discussão a respeito dessas variações no tempo, pode-se com mais facilidade apreender tal conceito.

Havendo personagens e espaço, já é possível que uma temática seja estabelecida para o jogo. Para Marcussi (2005, n. p.), “o tema sintetiza a natureza dos conflitos da narrativa e dos desafios que os personagens enfrentam e, assim, é um conceito que permite analisar e atribuir significado ao enredo (sequência de eventos)”. Tal temática é geralmente a característica mais explorada no meio educacional por professores de diferentes disciplinas, que colocam no jogo as problemáticas que seriam colocadas em exercícios da própria disciplina. É o caso de Vianna (2021), com o ensino de Geografia,

de Souza, Souza e Corceiro (2020), como ensino de Biologia, de Boas, Macêna Júnior e Dias (2017), com o ensino de Física e de Felinto (2019), com o ensino de Química.

É nesse momento que um movimento contrário à fragmentação do ensino é necessário, caso contrário o jogo perde seu sentido, como aponta Elkonin (2009). Além disso, é interessante que os interesses dos jogadores sejam levados em conta antes de estabelecer uma temática específica. Nesse sentido Vigotski (2003, p. 75) considera que o ensino tradicional reduz o processo de ensino e aprendizagem “[...] à percepção passiva pelo aluno de lições e prescrições do professor, é o cúmulo da torpeza psicológica. Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade”.

A partir da temática é possível criar uma atmosfera para o jogo, por exemplo, se o tema envolve terror a mestragem e os comportamentos dos personagens podem suscitar uma atmosfera de medo. Além disso é possível também utilizar-se de outros componentes para gerar essa atmosfera, como sonoridades, iluminação e imagens. Esse elemento é diretamente ligado às emoções, que para Vigotski (2003; 2009; 1993) é um conceito importante relacionado ao desenvolvimento e comportamento humano.

No caso da atividade criadora, há um espaço exclusivo no seu mecanismo destinado às emoções, tratando-se da terceira forma de relação entre a fantasia e a realidade. “[...] a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Além disso a emoção auxilia no mecanismo do exagero, descrito acima.

Dessa forma, temos elementos relacionados tanto a funções superiores da consciência quanto a emoções que ajudam a direcionar a atmosfera. Nesse sentido Vigotski (2009, p. 26) exemplifica a situação de medo: “[...] expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa [...]”.

Assim, “é fácil entender que a fantasia guiada pelo fator emocional - pela lógica interna do sentimento - constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno”. Por outro lado, “qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa” (VIGOTSKI, 2009, p. 28). Portanto, a atmosfera torna-se um fator essencial para o RPG,

no olhar da Teoria Histórico-Cultural, pois ela possui a possibilidade de fazer os jogadores aprenderem a lidar com emoções a partir da vivência real destas.

O enredo é outro elemento do RPG, talvez um dos mais importantes, que é capaz de fazer a ligação entre os outros pontos descritos até aqui. Segundo Marcussi (2005, n. p.), no enredo “os jogadores protagonistas contribuem com as ações de seus respectivos personagens e o narrador contribui com as repercussões dessas ações e com as ações de todos os demais personagens envolvidos”.

Este é o elemento que dá uma sequência lógica para o jogo, é muito analisado por pesquisas da área de literatura. Nesse elemento podemos ver a fascinante criação coletiva a partir da imaginação. Vigotski (2009, p. 15 citando Ribot), conclui que “a grande maioria das invenções foi feita sabe-se lá por quem. Conservaram-se apenas alguns poucos nomes dos grandes inventores”, ou seja, a maior parte das coisas criadas provavelmente apareceram na imaginação de várias pessoas, para depois se materializar. O autor prossegue “quem sabe quantas imaginações foram necessárias para que o arado, anteriormente um simples pedaço de pau com as pontas calcinadas a fogo, se transformasse de um instrumento manual singelo no que é hoje [...]”.

Para que um enredo tenha uma boa sequência lógica, para que a história fique interessante e signifique algo aos participantes é necessário gerar esse sentido de comunidade em sua imaginação e criação através da fala. Tal elemento é complexo no sentido de dar liga aos outros citados. Um personagem com determinadas motivações e características irá se comportar de certa maneira em um espaço e tempo, dependendo das emoções que a atmosfera gerou nos jogadores, estes podem escolher determinadas ações e redirecionar o enredo da história. Assim, temos quase todos os elementos do RPG.

Por fim, chegamos à ambientação, que podemos denominar como o universo que contém todos os elementos citados até aqui. Ora, se o enredo, que complexifica toda a história, pode seguir para outros caminhos que não os planejados inicialmente pelo mestre, há uma base para que esse enredo se encaminhe. Essa base se trata da ambientação. “Quando um narrador prepara com antecedência alguns elementos para as histórias que irá narrar [...] basicamente ele estabelece um campo de possibilidades latentes que podem ser desenvolvidas ou não de acordo com as ações dos personagens protagonistas”.

Não há melhor explicação vigotskiana para este elemento do que a Zona de Desenvolvimento Proximal. Pois, a ambientação representa todas as possibilidades de desenvolvimento no mundo, mas dependendo das interações sociais que se faz nem todas

essas possibilidades acabam por ser atingidas, reforçando-se de maneira mais clara os caminhos tomados pelo enredo. De todo modo, as possibilidades continuam disponíveis, basta que o enredo, através de interações e mediações, as acesse (VIGOTSKI, 1995).

5.3.2. Campo da dinâmica de jogo

Este campo diz respeito a como todos os elementos citados no tópico anterior são postos em movimento pelos jogadores. Marcussi (2005, n. p.) entende que “a estrutura essencial da dinâmica de um RPG está assentada na interação entre um narrador [...] e pelo menos um jogador protagonista num equilíbrio participativo específico” numa interação que envolve “por parte do jogador protagonista, vinculação a um personagem específico [...] sobre cujas ações e intenções ele possui poder deliberativo e, por parte do narrador, controle do ambiente narrativo e da resolução das ações deliberadas pelos jogadores para seus personagens”.

Barbosa (2017, p. 29) considera que a dinâmica do jogo acontece “[...] como se estivessem em um filme, a diferença é que não existe um roteiro ou um final definido, a história vai sendo narrada e construída no decorrer do jogo, de acordo com as ações de cada personagem, que são decididas pelos respectivos jogadores”.

Para entender de fato como acontece essa dinâmica expomos um exemplo de nossa experiência com o jogo:

Mestre: Vocês encontram-se em uma taverna que tem um mural que apresenta as atividades remuneradas da região. Gostariam de ver o mural?

Barda: Eu me levanto e vou ver o que há de interessante nesse mural.

Mago: Eu vou junto.

Guerreira: Eu vou ficar sentada e bebendo, depois eles me contam o que há de bom.

Mestre: Vocês dão uma boa olhada no mural e percebem que a única atividade para a qual vocês são páreo é arar a terra de um sítio nas extremidades da cidade, por algumas moedas de prata. O que decidem fazer?

Mago: Se não tem outra, vai essa mesma.

Barda: Nossa, trabalhar desse jeito por apenas algumas moedas – Olho para minhas economias e vejo que não posso pagar nem a cerveja que bebi –, vou ter que aceitar, risos.

Mestre: Enquanto os dois olham no mural, a guerreira vê entrar pela porta um senhor, com uma menina no colo, bastante desesperado e pedindo por ajuda.

Guerreira: fico de orelhas em pé para saber do que se trata.

Mestre: O senhor fala que sua filha Lana está desmaiada há algumas horas depois de ingerir uma raiz que estava guardada em sua casa. Uma bruxa lhe disse que basta ela comer a flor desta mesma raiz que logo o efeito passará, mas se isso não for realizado em três dias, a menina nunca mais voltará do sono.

Albernath: O problema é que eu estou velho e não consigo me dirigir até o local da flor, que fica ao norte no pé da Colina Solitária, no tempo esperado. Mas, estou disposto a dar todas as minhas economias para quem o faça.

Mestre: O senhor tira do bolso um saquinho e diz que tem 10 moedas de outro.

Guerreira: Quando escuto o valor vou imediatamente ao encontro deste senhor e digo que posso ajudar.

Mestre: Tratando-se de uma ogra, imediatamente chamou a atenção do senhor Albernath, mas também o fez temer. Nesse mesmo momento seus amigos, que ouviram tal suplicio, observam seu movimento. Querem fazer algo?

Barda: Ao perceber a expressão de medo do seu Albernath, eu me aproximo e tento convencê-lo de que a ogra é uma boa guerreira e que podemos cumprir essa missão.

Mago: Vou observar a situação de longe.

Mestre: após algum tempo de argumentação, o senhor Albernath concede a missão a vocês lembrando-os do local que se encontra a flor, a sua espécie e que vocês têm apenas três dias para ir e voltar. Quem sabe o que encontrarão no caminho?

Este trata-se de um trecho do início de uma sessão que jogamos e que acreditamos ilustrar a dinâmica que acontece no jogo. Podemos notar que o mestre narra o cenário e também interpreta os personagens que interagem com os protagonistas. Também percebemos que cada protagonista possui uma personalidade, sendo a Barda mais sociável, a Guerreira mais desleixada e o Mago mais analítico nas situações.

A ambientação é descrita pelo mestre, que também propõe dois temas e é acompanhado no enredo. Notamos que o tema que o mestre dá preferência é o de salvar a menina que estava em coma, considerando a ênfase que dá à chegada do senhor na taverna, porém, se os protagonistas resolvessem escolher arar a terra (parte da ambientação que apareceu como possibilidade), o mestre teria que rever sua ideia inicial e passar para a construção do enredo em um tema secundário. Tal movimento acontece o tempo todo no RPG.

Assim, o que acontece nessa dinâmica do jogo pode ser comparado com todo o movimento que acontece na imaginação e atividade criadora, descrito por Vigotski (2009). Ou seja, na primeira forma a imaginação toma os elementos da realidade presentes na vivência anterior das pessoas, nesse caso as relações estabelecidas, a ideia do que é uma taverna, etc. Na segunda forma, seria a vivência sobre o que está imaginando, no caso esses jogadores já tinham experiência com esse tipo de cenário. A terceira forma seria a associação com as emoções, que foram provocadas mais intensamente com a entrada do senhor na taverna em desespero, no lugar de uma atividade entediante como arar a terra. Por fim, a quarta forma seria a produção de algo completamente novo, nesse caso foi criada uma flor, que não tem correspondência com a realidade, nem seu nome, nem seu efeito.

Outro importante conceito da obra de Vigotski (1993) a ser considerado nesse campo da dinâmica do jogo é a interação. Quando o autor fala do desenvolvimento da linguagem, aponta para um princípio metodológico importante, que é a necessidade de se estudar o desenvolvimento a partir da interação entre o organismo e o meio. No caso do RPG, é clara a interação entre os jogadores a fim de desenvolverem uma história coerente.

Essa interação parte de um movimento dialético apontado por Schmit (2008, p. 72): “assim, o jogo de RPG também permite um pensamento dialético e mais holístico da realidade, pois seus jogadores ressignificam, interiorizando e exteriorizando produções culturais como cinema, livros, quadrinhos e música”. Tal conceito também é central na obra de Vigotski, o que nos permite apontar cada vez mais relações entre o jogo e a Teoria Histórico-Cultural.

5.3.3. Campo dos critérios de resolução de ações

Este campo trata das regras elegidas para o bom andamento do jogo, de modo que não seja apenas a vontade deliberada do mestre ou se instale o caos no enredo por alguma vontade individual de cada um no grupo. Para Marcussi (2005, n. p.) tais regras “englobam os critérios e parâmetros a partir dos quais o narrador decide os resultados das ações dos personagens. Esses critérios constituem uma parte essencial e necessária de uma partida de RPG por conta da própria dinâmica de jogo e do papel do narrador”. Ainda o autor aponta que estes “podem ser os mais simples possíveis ou, como dito, estarem sistematizados sob a forma de um sistema de regras”.

Os sistemas de RPG, já mencionados, tratam-se de sistemas que apresentam universos e personagens, mas também uma quantidade grande de regras para que o jogo torne-se o mais legítimo possível dentro daquele universo, exceto *GURPS* que propõe um sistema de regras para ser jogado em qualquer universo.

Para exemplificar algumas dessas regras recorreremos ao sistema *GURPS*, no capítulo de magia. “Ao fazer uma mágica, um mago é capaz de direcionar a energia mágica — conhecida como mana — para produzir praticamente qualquer efeito. Em alguns cenários, ela é uma arte volúvel, em outros, uma ciência precisa” (JACKSON, 2010, p. 234). E continua:

As mágicas são consideradas perícias e são aprendidas da mesma maneira que todas as outras perícias. A maioria das mágicas é do tipo Mental/Difícil, mas algumas mais potentes se classificam como Mental/Muito Difícil. Mágicas não têm um nível pré-definido; um personagem só é capaz de fazer aquelas que ele já conhece.

O nível de Aptidão Mágica do personagem é somado à sua IQ para o aprendizado de mágicas. Portanto, um personagem com IQ 12 e Aptidão Mágica 3 aprende mágicas como se tivesse uma IQ 15. Além disso, o tempo necessário para aprender mágicas (mas não o custo em pontos) é reduzido em 10% por cada nível de Aptidão Mágica, até um mínimo de 60% do tempo usual com 4 níveis de Aptidão Mágica; ex.: uma Aptidão Mágica 3 permite que um personagem aprenda mágicas em 70% do tempo normal (JACKSON, 2010, p. 235).

Muitos jogadores gostam excessivamente das regras, atendo-se a todo tempo se o livro de regras está sendo totalmente seguido. Consideramos que isso acaba por podar consideravelmente a imaginação e atividade criadora, tornando o jogo uma atividade enfadonha de discussão de probabilidades e cálculos para saber se determinada ação pode ser feita e qual será o seu efeito.

Esta situação, vista por uma perspectiva Histórico-Cultural, acaba por tolher a liberdade imaginativa que se propõe no jogo (VIGOTSKI, 2003; ELKONIN, 2009). Para resolver este caso, apontamos para um sistema em que as regras estejam implícitas na ambientação, mas sejam discutidas com os jogadores ao longo do avanço da história.

Outro critério, este sim considerado interessante por nós para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, é o uso de poliedros conhecidos como dados (o mais conhecido seria o de vinte lados, também chamado de d20, embora existam dados com mais ou menos faces). De acordo com Jaques (2016, p. 60) “Esse rolar de dados é conhecido, na terminologia do RPG, como teste. Geralmente, um teste é executado quando o personagem tenta realizar alguma ação não corriqueira, como saltar um muro, derrubar uma porta ou atravessar um rio a nado”.

Geralmente valor dos dados rolados em um jogo é classificado em algumas qualidades, para ser vir de juiz das tentativas de ações dos personagens. Em um dado de vinte lados, por exemplo, ao se tirar o número 1, considera-se que o jogador cometeu um erro crítico, havendo consequências graves para seu personagem. O contrário, tirar o número 20, significa que o jogador alcançou um acerto crítico, realizando sua ação com perfeição, podendo haver algum bônus. Os outros números, podemos dividir da seguinte forma: de 2 a 5 a ação não foi completada e consequências ruins podem acontecer; de 6 a 10 a ação apenas não foi bem sucedida; de 11 a 15 a ação foi bem sucedida e; de 16 a 19 a ação foi muito bem sucedida, podendo haver algum bônus.

No trecho que exemplificou a dinâmica do jogo, descrito acima, não foi pontuado os momentos em que foram rolados os dados para os personagens, porém, houve rolagem. Por exemplo, no momento em que a Guerreira precisou tentar ouvir o que o senhor falava ao chegar no local, ou quando a Barda decidiu negociar a missão com o senhor.

Consideramos que o rolar de dados é mais interessante para o desenvolvimento da imaginação do que um grande amontoado de regras, pois, este poderá modificar o enredo da história a qualquer momento. Por exemplo, se a Barda não conseguisse negociar a missão com o senhor Albernath por ter tirado um número insuficiente no dado (abaixo de dez em um dado de vinte lados), o que seria da história adiante? O Mago faria alguma tentativa? A Guerreira se enfureceria e partiria para a violência? Eles desistiriam e voltar-se-iam para a atividade de arar a terra?

Qualquer alteração a partir dos resultados dos dados, gerariam mudanças nas imaginações do mestre e outros jogadores, assim, é bastante interessante a aleatoriedade que este objeto gera.

Por fim, existem os materiais de apoio como as fichas (exemplo e Anexos), mapas e materiais escolares. As fichas são dadas a cada jogador e servem para se colocar as informações de cada personagem (todas as suas características iniciais e evoluções durante o jogo, assim como objetos que encontram na história). Os mapas auxiliam a dar uma percepção espacial coletiva, para que ninguém se perca no cenário. Em caso de um jogo *online*, existem *sites* e aplicativos que simulam esses materiais.

5.4. CRIAR E MESTRAR UM RPG

Consideramos o papel do mestre o mais importante dos jogadores, simplesmente pelo fato de que sem um mestre não há como jogar RPG de mesa. A intenção não é hierarquizar a relação entre os jogadores, pois todos participam da construção da história, mas, precisamos destacar este papel, pois é o mais complexo e o que mais depende de imaginação e referências de experiências para contribuir com o jogo.

Torres (2018, p. 50) segue este mesmo pensamento de que o mestre possui o papel mais complexo no jogo, incorporando três funções importantes: a de diretor, árbitro e narrador da história. “Como “árbitro”, sua função é a de aplicar com imparcialidade as regras do jogo e explicar os fundamentos aos iniciantes”, ainda que essas regras sejam criações do próprio grupo e não de um manual. Como diretor, este deve “[...] construir o enredo de modo a combinar satisfatoriamente os elementos narrativos: os espaços, os tempos, os conflitos. Nesse papel, também precisa lidar com as improvisações e fugas do roteiro (comuns neste tipo de jogo), agindo com flexibilidade e discernimento”. Enquanto narrador “cabe a ele construir e possibilitar as interações além de narrar os espaços, momentos e ações”.

Alguns jogadores, autores ou até mesmo mestres preferem se referir ao papel de mestre apenas como narrador. Discordamos deste ponto de vista, uma vez que este jogador não apenas narra uma história, mas, cria, modifica frequentemente e interage como personagens secundários (geralmente chamados de NPC – Non Player Character) na trama do enredo. Assim, preferimos a terminologia de mestre, pois concordamos com as funções que Torres (2018) atribui a este jogador.

Serbena (2006, p. 129) é outro autor que atribui funções ao mestre, sendo “uma mistura de roteirista, diretor de teatro, cenógrafo e ‘deus’ deste universo narrativo de vez em quando”. Para o autor, “o mestre pode salvar ou matar os personagens, mas sem tornar a aventura muito fácil ou impossível de ser realizada e para isto são necessárias a coerência, a criatividade e a capacidade de improvisar”. Este improviso pode acontecer até mesmo em relação às regras, “[...] ele deve seguir ou ao menos se orientar por um sistema de regras, mas ele pode quebrar as regras para o bom desenrolar da trama e manter a motivação e interesse dos jogadores”.

Por estes motivos concordamos com Pavão (2000, p. 94) quando ela diz que “o papel do mestre é delicado. Possivelmente o que diferencia um bom mestre seja a

capacidade de sedução para a aventura, sem impor contudo autoritariamente (reclamando sua autoria) o caminho que tem em mente”.

Ainda, a autora contribui para mais características observadas em mestres de RPG: “criatividade, rapidez (aspecto repentista do mestre), capacidade de descrição, conhecimento das estruturas básicas da narrativa, bagagem cultural, leitura, cultura geral, e ainda, certos valores éticos como capacidade de cooperação, de aceitar as contribuições dos jogadores [...]”, sem ser autoritário na narração e com bom humor (PAVÃO, 2000, p. 95-96).

Destacamos, para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora esta característica de repentista do mestre, função que consideramos mais instigadora da necessidade de criar. “Como muitas dessas ações fogem do plano inicial do mestre, é necessário que ele improvise grande parte do jogo” (MEYER, 2019, p. 48). Para Vasques (2008) o mestre realiza pensamentos antecipadores, que seriam prévias das possibilidades de segmento do enredo. Ou seja, não se trata apenas da criação de uma situação por vez, mas diversas, que devem ter coerência e todas as características já citadas, o que, a nosso ver, é uma tarefa de grande complexidade.

Uma vez que o mestre desempenhe com sucesso suas funções, há satisfação no desenrolar da história. “[...] o mestre deve conduzir a atividade não de forma aleatória, mas com descrições coerentes para que o enredo possa ser respeitado e o objetivo concluído, logo a imaginação daqueles que desejam jogar o RPG é instigada a todo tempo (FELINTO, 2019, p. 24).

Acreditamos que, com essas definições e caracterizações dos comportamentos dos mestres, elucidamos nosso ponto de vista ao considerar que o mestre é o jogador mais importante entre os outros. Além disso, também consideramos que fica clara a relação entre a mestragem de RPG e o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora.

Nesse sentido, para esta pesquisa, almejamos ir adiante ainda, pois consideramos que a criação do próprio universo (com os cenários e regras próprias) por parte do mestre é mais interessante que a simples escolha por algum sistema de regras já pronto e disponível, promovendo real liberdade para o criador e jogadores interagirem na construção deste universo. Tal afirmação embasa-se na ideia de Vigotski (2003, p. 77) de que “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio”.

E visto a partir dessa perspectiva educacional, procuramos tornar o aluno autônomo, contrário do que vêm se apresentando na educação a partir do sistema capitalista. “[...] a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada” (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

5.4.1. A tese

Julgamos necessário repetir a apresentação da tese aqui, pois é o local do texto em que ela se faz mais bem compreendida, uma vez que todos os parâmetros necessários ao seu entendimento já foram lançados teoricamente e, também, porque o tópico que segue é uma revisão de literatura que engloba os conceitos principais da tese, a verificar se esta já não foi compreendida em alguma pesquisa.

Portanto, nesta tese, procuramos afirmar que formar as crianças como mestres de RPG auxilia o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, por consequência a consciência, a partir de uma perspectiva de desenvolvimento social e crítico, contrário da lógica do mercantilista do sistema vigente.

5.5. PANORAMA DAS APLICAÇÕES DO RPG À EDUCAÇÃO

Para a revisão deste tópico, como dito, foram pesquisados os termos centrais desta tese a verificar se alguma pesquisa não engloba tais assuntos, respondendo à afirmação que fazemos. Assim, foram pesquisados os descritores “RPG”, “cria*”²⁶, “V*gotsk*”²⁷. Na base de dados Scielo e Eric não foram encontrados resultados. No Google acadêmico foram encontrados 299 resultados e ao lê-los percebemos que alguns citavam RPG, mas não era o foco do artigo, outros não tinham Vigotski por base e outros não falavam de RPG e ainda outros não tinham a imaginação e atividade criadora como objeto de estudo.

Já na pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, obtivemos 8817 resultados que, filtrados para trabalhos das Ciências Humanas, resultaram em 2249 trabalhos. A partir destes, foram lidos os títulos dos trabalhos e encontrados um total de

²⁶ Foram usados os termos: criatividade, criação, criativa e criadora.

²⁷ Foram utilizadas as variações no nome do autor: Vigotski, Vygotski, Vygotsky.

187 que se aproximavam do tema proposto. Um último filtro, que foi a leitura dos resumos, foi aplicado para ver a proximidade dos trabalhos com a temática e, assim, não foram encontrados trabalhos com esses termos.

De qualquer forma, 14 trabalhos se aproximaram da temática, ora por falarem de RPG e Vigotski, ora imaginação ou atividade criadora e RPG. São cinco artigos, dois trabalhos de conclusão de curso e sete dissertações. Esses foram os selecionados para a discussão desta revisão que apresentamos respectivamente adiante.

O artigo de Schmit e Martins (2011, p. 7076) expõe uma revisão bibliográfica sobre como as obras de Vigotski têm sido utilizadas para analisar o RPG. “Para tanto analisamos de forma crítica diversos trabalhos acadêmicos que tem como objeto de estudo os RPG articulados com o referencial teórico de Vigotski”. Desta forma o trabalho apresenta as primeiras pesquisas com RPG no Brasil até o ano de 2011 que possuem como referência Vigotski.

Semelhante ao que seguimos apontando nos capítulos de jogos, os autores consideram: “nós não acreditamos que seja suficiente apenas criar materiais e técnicas inspirados nos RPGs e aplicá-los com propósitos educacionais: são necessárias reflexões mais profundas sobre o porquê e como isso pode ser inscrito no campo educacional” (SCHMIT; MARTINS. 2011, p. 7078).

Como resultado, os autores encontraram “Pensamento e linguagem” e “Formação social da mente” como as principais obras utilizadas, utilizando-se dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e jogo. Os pesquisadores relatam que, embora Vigotski seja citado nos trabalhos, muitos não fazem uma análise do contexto adequada em relação à teoria e do desenvolvimento de funções superiores em relação ao RPG. Assim, concluem que “[...] as obras de Vigotski são pouco exploradas para análise dos RPG em contexto educacional, apontamos assim outras obras e pesquisas que podem enriquecer a compreensão e o uso do RPG na educação” (SCHMIT; MARTINS. 2011, p. 7076). A nosso ver, essa condição persiste até hoje nas pesquisas considerando, por exemplo, a dificuldade que tivemos em encontrar trabalhos com essa temática.

Em dois trabalhos Schmit (2016; 2018) trata do conceito de *perezhivanie* da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e o jogo de RPG. Nos trabalhos, o autor começa a preencher as lacunas que apontou em trabalhos anteriores (2008; 2011) sobre a utilização de conceitos de maneira superficial em trabalhos envolvendo Vigotski e RPG. Nesses dois trabalhos, portanto, o autor realiza um apanhado teórico das explicações do conceito de *perezhivanie*, que aponta como tarefa dificultosa devido às traduções incorretas ou

censuradas. Desta forma Schmit (2016; 2018) chega a cinco possibilidades de explicação para o termo, sendo as duas primeiras ligadas entre si e as três últimas também: (i) processo de experimentar algo; (ii) o conteúdo dessa experimentação; (iii) prisma que refrata o meio social; (iv) a unidade da personalidade e o ambiente; (v) unidade funcional da consciência.

A partir dessas definições o autor analisa as vivências no jogo RPG como geradoras de *perezhivanie*, revendo os conceitos de imersão, continuidade e situação social de desenvolvimento, como partes da *perezhivanie*. Por meio desses conceitos “[...] pode auxiliar na concepção de jogos que promovam o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e o domínio do próprio comportamento de forma mais sistêmica, ao mesmo tempo, promover uma articulação mais profunda da teoria de Vigotski com o RPG educacional e os estudos de jogos” (SCHMIT, 2018, n. p.).

A pesquisa de Randi e Carvalho (2013) avalia o RPG como uma metodologia para o ensino e aprendizagem para o curso de medicina, especificamente a disciplina de biologia celular. Para compreender seu objetivo, os autores aplicaram o RPG em 230 alunos e avaliaram as respostas destes alunos em questionários pré e pós a essa aplicação. Segundo os autores 78,4% dos participantes consideraram o RPG como uma ferramenta eficaz para a aprendizagem, 55,4% afirmaram que essa metodologia é melhor que a tradicional, apesar de não a substituir e, 81% responderam que usariam essa ferramenta.

Embora os autores tenham atingido seu objetivo, respondendo às questões que propuseram na pesquisa, a relação com a Teoria Histórico-Cultural aparece apenas na introdução do trabalho com uma citação de Vigotski, justificando que no RPG há aprendizagem a partir da interação social. Além disso, o objetivo da pesquisa gira em torno da ideia de metodologias ativas, conceito este, que carrega muito mais uma distração em relação à aprendizagem, como já apontamos em análises deste mesmo capítulo.

O trabalho de Drumond (2021), apresenta uma análise da formação de palavras de jogadores de RPG eletrônico. A autora realiza uma interessante análise sobre a criação de expressões pelos jogadores, a partir de categorias como: neologismos formados por estrangeirismo, neologismos formados por empréstimos, adaptação gráfica, adaptação morfológica, adaptação semântica, neologismo formado por antroponímia, neologismos formados por abreviações, neologismos formados por siglas, aspectos morfossintáticos dos neologismos por empréstimo classe gramatical e gênero e número.

Apesar dessa interessante análise, a citação de Vigotski no texto é apenas um parágrafo no final da introdução, defendendo o jogo como um instrumento de interação e construção social entre os sujeitos, resultando, entre outros, na “criação de um sistema de linguagem” (DRUMOND, 2021, p. 161). Acreditamos que o ponto em que a autora toca, de criação de uma linguagem, é bastante interessante para esta tese, porém sua análise é exclusivamente ligada à área de Letras, desenvolvendo pouco a ideia de imaginação e atividade criadora e menos ainda uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural.

A pesquisa de Pereira (2021, p. 3) buscou relacionar o RPG à leitura interativa e escrita criativa. A autora justifica que o jogo para o professor, além de uma alternativa pedagógica, permite uma aula mais dinâmica e atraente e, “o aluno, por sua vez, também encontrará no jogo e nas obras de fantasia encorajamento para uma reflexão real e significativa que culminará no modo como ele se posiciona socialmente”.

A autora afirma, a partir dos resultados, que observou a potencialidade do RPG para a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento psicológico e a socialização no ambiente escolar, além de tornar as aulas mais atrativas (PEREIRA, 2021). Por mais que possa estar certa tal afirmação, a pesquisa realizada pela autora é bibliográfica, enfraquecendo sua asserção. Além disso, no que diz respeito à relação com esta tese, o uso de Vigotski no texto é superficial, como outros já citados, tratando apenas da afirmativa que a aprendizagem acontece por meio da interação social.

Felinto (2019) elaborou uma pesquisa que buscou utilizar o RPG como ferramenta para incluir alunos com deficiências visuais no ensino de química. A autora considera que o fato do RPG não necessitar de muitos materiais físicos, interessando muito mais a construção de imagens mentais, facilita a inclusão desses alunos com deficiências visuais.

O grande diferencial deste trabalho em relação aos outros é a utilização do RPG para a inclusão e, a partir deste objetivo, a utilização da teoria de Vigotski é diferente em relação aos outros também, uma vez que a autora recorre aos estudos de defectologia do autor. Ainda assim, é utilizado apenas um trecho desta obra de Vigotski explicando o desenvolvimento de uma pessoa cega. Consideramos que trata-se de um uso superficial, pois, desconsidera toda a base epistemológica que o autor propõe antes de explicar tais fenômenos.

A dissertação de Mulatinho (2005, p. 2) toca na atividade criadora enquanto objeto, porém no sentido da demanda exigida pelo mercado de trabalho. “O uso cada vez mais intenso das Tecnologias de Informação e o surgimento de novos paradigmas em

diferentes áreas como a Educação, a Comunicação e na própria sociedade, tornam necessária a criação de mecanismos que estimulem o processo criativo [...]”. Com tal justificativa o autor propõe a utilização do RPG como instrumento lúdico para compartilhar conhecimento aos alunos dos cursos de Desenho Industrial e Comunicação.

Percebemos que o autor anseia pelo desenvolvimento da atividade criadora a partir de uma visão utilitarista, buscando melhorar as competências desses alunos para que acompanhem as exigências do mercado de trabalho. Além disso a relação estabelecida com Vigotski é apenas uma citação no segundo tópico do texto, que define o que seria o processo de criação. Portanto, observamos que trata-se de um trabalho que apresenta os elementos relacionados a esta tese, porém, de maneira superficial e, como demonstrado em outros capítulos, possui uma visão utilitarista da imaginação e atividade criadora.

A pesquisa de Schmit (2008) propõe a apresentação de elementos teóricos para a reflexão quanto ao uso do RPG na educação. O autor conta que encontrou alguns materiais bibliográficos, os quais dividiu em: material pedagógico, livros, dissertações e teses. A partir dessas categorias o autor expõe a dificuldade de acesso de brasileiros à produção de RPG, também analisa o uso de conceitos vigotskianos em tais materiais.

Trata-se de uma pesquisa com base epistemológica robusta em Vigotski, aprofundando os conceitos e apresentando uma crítica semelhante ao que produzimos nesta tese. O autor verificou “[...] a necessidade por parte de educadores e de pesquisadores de assumir um posicionamento crítico ao abordar o RPG, bem como de ter clareza no projeto de homem e sociedade que permeia sua prática. Constatou-se também que as teorias de Vigotski são pouco conhecidas e exploradas” (SCHMIT, 2008, p. 6).

Embora seja um trabalho produzido há algum tempo, suas reivindicações, tais como a utilização do RPG por um viés técnico e utilitarista e o uso superficial da teoria de Vigotski, continuam atuais, como temos apresentado neste tópico. Assim, embora tal trabalho não fale especificamente sobre imaginação e atividade criadora, este possui uma importância basal para esta tese, como um dos primeiros trabalhos brasileiros que aponta tais questões relacionadas ao RPG embasado por Vigotski.

Silva (2008, p. 5) elaborou uma dissertação que comparou o RPG de mesa (*D&D*) e o RPG eletrônico (*World of Warcraft*). Para realizar tal comparação o autor aplicou questionários em 606 jogadores de RPG eletrônico e 690 jogadores de RPG de mesa. Tais questionários buscaram identificar “a demografia dos indivíduos, além de suas

motivações, interações, decisões, atividades, experiências, estratégias, emoções e uso de meios de suporte cognitivo no jogo”.

Como resultado o autor aponta sete características que encontrou nas respostas dos jogadores: (i) os jogadores de RPG eletrônico tendem a ser mais motivados que os de RPG de mesa; (ii) No RPG eletrônico jogador e personagem eletrônico se sobrepõem, enquanto no RPG de mesa há clara separação; (iii) há mediação hipercultural entre os jogadores de RPG eletrônico e mediação cultural entre os jogadores de RPG de mesa; (iv) os jogadores de RPG de mesa usam mais mecanismos de mediação que os outros; (v) o RPG eletrônico tende a favorecer o pensamento científico, o que não acontece com o RPG de mesa; (vi) a imersão no RPG de mesa tende a ser passiva dentro de sua narrativa, enquanto no eletrônico há um processo cognitivo mais ativo e emocionante; (vii) há diferenças demográficas entre os grupos de jogadores. Ainda, o autor conclui que “[...] o de mesa mais próximo de um deleite literário e possíveis vocações psicoterapêuticas, enquanto o *online* está mais ligado ao pensamento lógico-matemático e ao trabalho em equipe, portanto, mais afins aos interesses educacionais” (SILVA, 2008, p. 5).

Consideramos que as análises e exposições do autor acerca de seus resultados apresentam uma tendenciosidade que fere a ideia de comparação entre duas possibilidades de RPG na educação. O autor considera como interesse educacional o pensamento lógico-matemático em detrimento da literatura e aspectos psicológicos do sujeito. Ora, por mais que haja um tópico inteiro dedicado a Vigotski e suas ideias sobre o jogo, esta visão do autor sobre educação contradiz por completo tal obra, uma vez que prioriza aspectos cognitivos em lugar do indivíduo como um todo.

Uma das tabelas, que demonstra o uso de estratégias para a resolução de problemas durante o jogo, apresenta a intuição e impulso e a opinião de amigos e outros jogadores como as maiores estratégias em RPG eletrônico, em relação ao contexto, história e tradição do personagem no RPG de mesa. Assim, observamos que a interpretação do autor sobre os próprios dados é distorcida em relação à educação. Além disso, ao verificar outras tabelas estatísticas apresentadas pelo autor para fundamentar os resultados que apresentou, notamos que a maioria das afirmações entre um jogo e outro não possui diferença estatística significativa. Desta forma, consideramos as comparações realizadas como um desserviço à aplicação do RPG na educação.

Em sua dissertação, Peixoto (2011) busca compreender a construção textual com base na argumentação e enunciação presentes nos jogos de RPG, além de analisar a influência do histórico do personagem na construção do enredo. Para realizar tal análise

a autora apresenta base teórica bastante coerente contendo textos de Vigotski e Bronckart. Como resultados a autora verificou que o uso de perguntas e protocolos verbais durante o jogo foram determinantes para a construção de sentidos, além de outros fatores como a voz social utilizada no jogo e as relações afetivas entre os participantes.

Desta forma a autora conclui que “os *role-playing games* foram sugeridos como uma prática pedagógica bastante proveitosa para proporcionar um ensino integrado às situações cotidianas, facilitando o processo de construção de sentidos dos enunciados, tanto no dia a dia quanto na escola” (PEIXOTO, 2011, p. 10).

Rodrigues (2014) apresenta dissertação que objetiva utilizar o RPG como um mediador do saber histórico sobre a África, a cultura africana e a afro-brasileira. Como base epistemológica Vigotski é utilizado, principalmente sua obra “Pensamento e linguagem”, para amparar diversos conceitos expostos. A forma de abordar a temática foi um jogo de RPG que apresentava a diáspora africana, com a chegada de africanos cativos no território brasileiro, aplicado em alunos do terceiro ano do ensino médio.

Como resultados a autora relata que o RPG “funcionou como mediador do saber histórico na medida em que proporcionou a significação dos conhecimentos adquiridos em classe através da vivência do tema, permitindo a interação com a cultura africana através dos detalhes do cotidiano abordados nas sessões [...]”. Ela relata também que o jogo proporcionou “uma aproximação empática dos jogadores com seus personagens, levando-os a refletirem sobre o impacto do silenciamento da importância dos povos africanos na história do Brasil sobre sua própria identidade” (RODRIGUES, 2014, p. 7).

O trabalho de Jaques (2016, p. 5) procura responder se o RPG apresenta-se como uma ferramenta favorável na construção de alteridade entre alunos de determinado ambiente escolar. A autora entende por alteridade “o reconhecimento do outro como parte constituinte de si mesmo”, assim, como o RPG não é pautado em um jogo competitivo, mas cooperativo, trata-se de uma possibilidade de investigação para o objetivo proposto.

Este trabalho apresenta um tópico específico para a Teoria Histórico-Cultural, aprofundando diversos de seus conceitos e contextualizando de forma satisfatória a teoria com os objetivos e métodos da pesquisa. A partir dos resultados a autora conclui que “Se o RPG pode auxiliar os alunos a instituírem o outro diante de si, esse tipo de jogo acaba se habilitando como uma ferramenta que pode apoiar na consecução de um fim pedagógico, uma das responsabilidades da escola: ensinar a viver com os outros”. Ainda, a autora salienta que “[...] o *Role-playing Game* é um tipo de jogo tão rico e tão cheio de possibilidades que a abordagem que propus, aqui, pode ser complementada por outras

propostas pedagógicas ou pode ser anexada a uma proposta que já esteja em andamento” (JAQUES, 2016, p. 92).

Por último, o trabalho de Moraes (2017, p. 9), um dos primeiros encontrados nas revisões bibliográficas para esta tese e que possui inegável aproximação com o tema, pois procura utilizar o RPG como forma de avaliação (uma das diferenças) da criatividade de alunos superdotados, porém, sua base epistemológica não é em Vigotski (outra diferença). De maneira geral o autor indica que “o RPG foi notado como uma importante ferramenta estimuladora de ações criativas e de comprometimento com a tarefa”.

O autor conclui que o RPG obteve “um resultado positivo no que diz respeito ao trabalho de enriquecimento e observação da superdotação segundo a abordagem de Renzulli (1986; 2014), levando em consideração o nosso foco maior para o anel da criatividade”. Esta conclusão abre as discussões para o próximo capítulo, que envolve o público selecionado para esta tese.

Enfim, por mais que as pesquisas apresentadas não tratassem exatamente do tema desta tese, o que elucida a lacuna a ser preenchida, estas apresentam elementos que compõem a tese em questão, principalmente no que diz respeito à utilização do RPG em diferentes situações educacionais, como: compartilhar conhecimento, possibilidades gerais no seu uso na educação, construção de sentidos, aprendizado cultural e antirracista, construção de alteridade, inclusão de cegos e alunos superdotados, etc.

6. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DE RENZULLI A VIGOTSKI

O interesse por estudos com sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação não é novidade, pelo contrário, esse interesse existe há bastante tempo e é diversa a gama de teóricos e autoridades no assunto. Grinder (1985 *apud* ROBINSON; CLINKENBEARD, 2008), faz um apanhado de como as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação foram consideradas ao longo dos tempos e destaca três grandes características e períodos. O primeiro deles remonta os impérios grego e romano, em que essas pessoas eram consideradas como tocadas por suas divindades, explicando suas habilidades acima das demais pessoas. O segundo período é marcado pelo Renascimento, em que os estudos começaram a se voltar para o corpo humano e o seu funcionamento. Nesse período as Altas Habilidades/Superdotação foram descritas como uma manifestação neurótica. Por seguinte, o terceiro período descrito pelo autor, é marcado pelos testes mentais no estudo das Altas Habilidades/Superdotação.

Robinson e Clinkenbeard (2008) apontam alguns autores envolvidos no trabalho com esses sujeitos no século XX. O primeiro deles é Lewis B. Terman, que escreveu a coletânea “*Generic Studies of Genius*”, influenciado pelas ideias de Galton, buscava verificar as características de crianças com um QI igual ou acima de 140 pontos e acompanhá-las para ver os adultos que se tornariam. Em suas conclusões, Terman afirma que crianças com um QI de 140 ou mais eram mais saudáveis, melhores ajustadas e mais empreendedoras nos assuntos escolares que outras crianças.

Outra autora destacada por Robinson e Clinkenbeard (2008) é Leta S. Hollingworth, escritora do primeiro livro sobre educação e Altas Habilidades/superdotação “*Gifted Children: Their Nature and Nurture*”. Suas descobertas apontaram que quanto mais alta a pontuação em um QI mais dificuldades de ajustamento social as crianças possuíam. Essas dificuldades encontradas pela autora foram: pouco interesse nos trabalhos da escola, divergência de interesse com colegas, dificuldades em encontrar atividades de lazer, aprender quando se conformar e quando argumentar e ser precocemente atingido por questões filosóficas, religiosas e morais.

Paul A. Witty é o terceiro autor apresentado por Robinson e Clinkenbeard (2008). Tal autor aponta para uma continuidade dos estudos de Terman, inclusive selecionando um público com a mesma pontuação de QI. Porém, ele ultrapassa somente a utilização de testes na avaliação destes sujeitos e considera também em aspectos não relacionados à inteligência, como os interesses lúdicos e relatos feitos pelos pais. O autor

destaca que, embora tenha feito a utilização de testes na sua pesquisa, considera que as Altas Habilidades/Superdotação são uma construção ampla que inclui oportunidade e motivação.

Por fim, Robinson e Clinkenbeard (2008) apresentam Martin G. Jenkins, que obteve seu doutorado (em 1935) a partir de um trabalho sobre 103 crianças afro-americanas do sul de Chicago que possuíam Altas Habilidades/Superdotação. Nesta tese, foi destacada uma menina de 9 anos que apresentou um QI de 200 pontos. Este caso pôs em cheque uma dicotomia entre os autores da época acerca da hereditariedade e do ambiente. Jankins e Witty (que acompanhava o trabalho), consideraram que a menina possuía tanto uma herança biológica afortunada como oportunidades ambientais de desenvolvimento.

Acreditamos que esses apontamentos históricos são importantes, pois, demonstram as bases científicas que inspiraram trabalhos posteriores sobre o tema, em suma, voltadas a aspectos cognitivos e disciplinados, ou empreendedores.

No Brasil, a preocupação com este público já acontece também há algum tempo. As diretrizes brasileiras que envolvem a atenção ao aluno com AH/SD não podem ser consideradas necessariamente novas. No ano de 1967 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou uma comissão que elencou uma série de critérios que visavam identificar e atender esses alunos (NOVAES, 1979).

No ano de 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 5.692 e, neste mesmo ano, realizou-se um seminário sobre os superdotados na Universidade de Brasília. “As ações políticas e legais, após a Lei 5.692/71, vêm sob iniciativa do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, com o projeto prioritário nº 35 que fixava uma política em relação ao superdotado” (FLEITH, 2007; METTRAU; REIS, 2007; RANGNI; COSTA, 2011, p. 469).

Embora essas diretrizes tenham surgido relativamente cedo e concomitantes com outras áreas da educação especial no Brasil, houve um hiato entre as que norteavam a identificação e trabalho com esses alunos. Esse hiato é representado, segundo Branco et. al. (2017), pelo período de vinte anos em que o termo superdotação permaneceu sem nenhuma alteração nas leis que envolviam sua aplicação. Somente em 1994, segundo as autoras acima citadas, com a Política Nacional de Educação Especial que uma definição para AH/SD foi apresentada em uma dessas diretrizes.

Logo após, em 1996, no texto da Lei 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é ampliada a Lei constitucional que garantia o atendimento

educacional especializado na rede regular de ensino para alunos com deficiências, para o atendimento de educandos com necessidades especiais (FLEITH, 2007). Segundo Fleith (2007, p. 31), “essa terminologia não resolve o problema de exclusão dos alunos com altas habilidades na sociedade, mas mostra sintonia legislativa com a atualidade teórica”.

A partir da LDBEN de 1996 não houve um hiato tão grande quanto o de vinte anos. Em 2001, com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apareceu outra definição para alunos com AH/SD (BRANCO, et. al., 2017), mostrando que havia um movimento a fim de reestruturar as ações para este público.

Em 2003, foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) e em 2004 aconteceu o I Encontro Nacional do ConBraSD tendo como tema “A Excelência na Educação e o Desenvolvimento de Talentos” (FLEITH, 2007), mostrando que anualmente desenvolviam-se ações relacionadas a alunos com AH/SD.

Adiante, em 2005, surgem em todos os estados brasileiros os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), que seriam, talvez, o passo mais importante para a implementação de ações para os alunos com AH/SD. O objetivo desses núcleos é atuar não somente com o aluno, mas com a escola e a família. “Embora essas ações consistam em vislumbrar um impacto positivo num país que até esse período não havia promovido nenhuma ação promissora relativa a esse grupo, os NAAHS não alcançaram grandes avanços [...]” devido às condições de implantação e implementação (BRANCO, et. al., 2017, p. 29).

Em 2008, aparece uma mudança de paradigma na educação especial alterando de uma integração para uma inclusão e tendo como público alvo alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, através do decreto 6571/08. Este parece ser o documento mais atual que rege as políticas de ações para AH/SD, pois o Decreto 7611/11, que substitui o de 2008, “manteve basicamente as mesmas disposições que o Decreto 6571/08, no que se refere às AH/SD” (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 629).

A partir destas diretrizes é que as principais ações com este público são articuladas no país. Fleith (2007), aponta que as modalidades preponderantes de atendimento utilizadas para alunos com AH/SD são agrupamento, aceleração e enriquecimento. Essas modalidades são observadas até o presente momento nos trabalhos com esses alunos.

O agrupamento consiste na seleção de alunos com AH/SD de acordo com suas habilidades, encaminhando-os a escolas especializadas. Além desse formato também há o encaminhamento dentro da própria escola regular para um atendimento especializado em outra sala ou dentro da própria. Geralmente esta modalidade é associada ao elitismo e isolamento (FLEITH, 2007; ANTUNES, 2008).

A aceleração ou flexibilização está relacionada ao adiantamento dos alunos em relação ao currículo, seguindo um ritmo mais rápido para a aprendizagem. Pode acontecer por admissão precoce na escola ou pela permissão do aluno concluir seus estudos em tempo menor que o previsto (FLEITH, 2007; ANTUNES, 2008).

O enriquecimento pode ser exemplificado pela adição de outros conteúdos aos que já estavam propostos no currículo regular, quando o aluno completa o conteúdo antes do tempo. Nesse caso pode-se dizer que houve uma sobreposição de duas modalidades, a aceleração e o enriquecimento. Assim, o que caracteriza o enriquecimento é que os conteúdos adicionados nessa prática são mais profundos e mais abrangentes (FLEITH, 2007).

Essas modalidades e outros princípios relacionados às AH/SD possuem por base a teoria dos três anéis de Joseph Renzulli, autor de grande influência nacional e mundial sobre o tema e que é abordado adiante.

6.1. TEORIA DE RENZULLI SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ao reconhecer que o interesse pelo estudo sobre a performance humana é um fato histórico e que há um fascínio sobre o potencial extraordinário de determinadas pessoas nas mais diferentes áreas humanas de atuação, Renzulli desenvolve sua teoria baseado nas seguintes questões: “What makes giftedness”²⁸ e “How can we develop giftedness in young people and adults?”²⁹ (RENZULLI, 2016, p. 56).

A partir destas questões o autor separa as AH/SD em duas grandes áreas, a superdotação³⁰ acadêmica que, segundo Renzulli (2004; 2016), se trata de habilidades analíticas e capacidades de mais valor em situação de aprendizagem escolar, já possuindo

²⁸ O que desenvolve o talento? – tradução nossa.

²⁹ Como podemos desenvolver talento em jovens e adultos? – tradução nossa.

³⁰ Na maioria das vezes as traduções usam o termo superdotação ou talento. Nos utilizaremos deste termo como sinônimo de AH/SD em respeito ao pensamento do autor.

maior atenção antes de seu trabalho, e a superdotação produtivo-criativa, apontada pelo autor como central no seu trabalho e descrita como a capacidade do “[...] desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo” (RENZULLI, 2004, p. 83).

Para o autor, este segundo é orientado para a resolução de um problema real e representa o tipo de superdotação “encontrado em pessoas que mudaram o mundo de grandes ou pequenas maneiras” (RENZULLI, 2016, p. 56). Não podemos deixar de notar que, a motivação central do autor neste aspecto centra a criação em um aspecto individualista e não coletivo. Com esta observação não negamos a existência de pessoas individualmente talentosas, porém, trata-se mais de uma exceção do que uma regra.

Para Renzulli (2016, p. 58), o conceito de superdotação é diretamente ligado ao seu propósito prático. “Em outras palavras, a maneira como se vê a superdotação será um fator primordial fator na construção de um plano de identificação e na prestação de serviços [...]”. Nesse sentido o autor elabora a seguinte definição para a superdotação:

Giftedness consists of an interaction among three basic clusters of human traits — these clusters being above-average general abilities, high levels of task commitment, and high levels of creativity. Gifted and talented children are those possessing or capable of developing this composite set of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance. Children who manifest or are capable of developing an interaction among the three clusters require a wide variety of educational opportunities and services that are not ordinarily provided through regular instructional programs³¹ (RENZULLI, 2011, p. 87).

Tal definição trás à tona sua teoria mais conhecida sobre as AH/SD, a Concepção dos Três Anéis. Esta teoria é defendida pelo autor desde a década de 1970 e considera as AH/SD como uma relação, interposição e combinação de características, (i) habilidade acima da média; (ii) comprometimento com a tarefa; (iii) criatividade (RENZULLI, 1978; 2004; 2011; 2016).

As pesquisas realizadas pelo autor sobre AH/SD, demonstraram que, embora não se deva considerar um único critério para identificar o superdotado, pessoas que

³¹ Superdotação consiste em uma interação entre três agrupamentos básicos de características humanas - esses agrupamentos são habilidades gerais acima da média, altos níveis de compromisso com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto composto de características e aplicá-las a qualquer área potencialmente valiosa de desempenho humano. Crianças que se manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três conjuntos requerem uma grande variedade de oportunidades e serviços que normalmente não são fornecidos através de programas regulares de instrução – Tradução nossa.

receberam reconhecimento por conta de algum feito único ou por contribuições criativas, possuem exatamente o conjunto de características já descrito. No entanto, o autor reitera exaustivamente em suas pesquisas que a superdotação não é resultado de apenas uma das características, mas a interação entre elas (RENZULLI, 1978; 2004; 2011; 2016).

Acerca da primeira característica, habilidade acima da média, embora o autor reconheça como um importante componente da definição de um superdotado, sua tendência é evitar destacar este fator, apresentando diversas pesquisas que demonstram não haver dependência entre produções reconhecidas socialmente ou até no mundo do trabalho e uma habilidade acima da média (RENZULLI, 1978; 2004; 2011; 2016). Essa tendência é explicada justamente pela relação histórica do autor com o tema. Durante o desenvolvimento de sua teoria, diversas vezes ele necessitou reafirmar que uma habilidade acadêmica acima da média não era o único fator a ser considerado para avaliar um superdotado, sistema mais reconhecido na época (RENZULLI, 2004).

Em relação à segunda característica, comprometimento com a tarefa, trata-se de uma forma aprimorada ou focada de motivação em relação a uma tarefa. A partir de relatos em torno de descobertas radicais em que seus autores envolveram-se totalmente com o problema por um longo período de tempo, o autor considera que é imperativa a necessidade de reconhecer esta característica como presente em pessoas superdotadas. Ao citar Terman e suas pesquisas, o autor salienta que a persistência na tarefa é uma das características mais presentes nos 150 homens superdotados de maior sucesso (RENZULLI, 1978; 2011).

Sobre a terceira característica, criatividade, o autor considera que, embora não seja tão facilmente e objetivamente identificável, trata-se de um conjunto de habilidades que são importantes para a superdotação. A partir de um estudo de MacKinnon's, o autor aponta quatro exemplos de dimensões para a criatividade: (i) originalidade de pensamento e ideias renovadas acerca de problemas arquitetônicos; (ii) engenhosidade construtiva; (iii) capacidade de ignorar ou anular convenções estabelecidas quando apropriado; (iv) talento para conceber construções eficazes e originais nas principais demandas de arquitetura (RENZULLI, 2016). Com este exemplo e com ideias do autor em suas obras (RENZULLI, 1978; 2004; 2011; 2016), notamos que ele relaciona a imaginação e atividade criadora sempre a uma área de atuação profissional. Movimento semelhante já apontado nos capítulos anteriores em relação ao objeto de estudo da pesquisa e aos jogos.

A dificuldade de identificação é relatada pelo autor quando nota que testes objetivos para avaliar a criatividade como de Torrance, Shapiro e Gilford, apresentaram

resultados limitados em termos de validade preditiva. Ainda, poucos testes tiveram validação com base em critérios da vida real de produção criativa (RENZULLI, 1978; 2011) – situações já mencionadas, encontradas em atividades e jogos utilizados para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora.

Ainda, por mais que não se questione a necessidade de a criatividade ser uma das características da superdotação, levantam-se questionamentos acerca da subjetividade em sua medição (RENZULLI, 1978; 2011), questão que o autor também se desdobra para tentar responder, demonstrando preocupação em medir a imaginação e apontando indícios para onde sua teoria chegará.

As definições e características atribuídas pelo autor para as AH/SD direcionam suas ideias acerca do trabalho com tais pessoas, afinal, o surgimento de sua teoria se deu justamente pela crítica aos modelos utilizados até então com esses alunos, a saber, a aceleração de conteúdo ou avanço e o conglomerado de atividades orientadas ao processo (RENZULLI, 2004). Diante disto o autor desenvolve métodos de avaliação e trabalho com esses alunos, os quais expomos adiante.

6.1.1. Avaliação e Trabalho com a Superdotação

A forma que o autor apresenta para avaliar tais alunos é denominada Modelo de Identificação das Portas Giratórias. Este modelo é desenvolvido para facilitar a identificação de alunos que apresentem habilidade superior nas áreas da teoria dos três anéis: habilidade acima da média; envolvimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014; RENZULLI, 2016). O primeiro elemento deste modelo é a identificação dos estudantes, que é dividido pelo autor em seis passos: (i) indicação por meio de testes; (ii) indicação de professores; (iii) caminhos alternativos; (iv) indicações especiais; (v) indicação por meio da informação da ação; (vi) notificação e orientação aos pais (VIRGOLIM, 2014).

A indicação por meio de testes para algum aluno se dá pela apresentação de um resultado acima da média em testes de inteligência. Para os autores, tais testes identificam questões que estão fora do escopo curricular ou metodológico da escola. Embora considerem esta técnica como válida para a avaliação, reconhecem que são necessárias outras formas que avaliem diferentes tipos de características, como liderança, criatividade, habilidades artísticas e psicomotoras (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014).

A indicação de professores é uma alternativa aos testes de inteligência. Nessa situação, professores próximos aos alunos podem recomendar para o programa aqueles que apresentarem habilidades acima da média em áreas apontadas pela Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – SCRBSS. Tal escala indica afinidades com as seguintes áreas: música, comunicação, planejamento, liderança, criatividade, motivação, aprendizagem e artes cênicas e plásticas (VIRGOLIM, 2014).

Além dessa indicação, os caminhos alternativos complementam as indicações através de pais, colegas ou até mesmo pelo próprio aluno. “Nestes casos, pais ou alunos devem preencher o formulário de nomeação mais adequado, fornecido pela escola, e encaminhá-lo à equipe de diagnóstico [...]” (VIRGOLIM, 2014, p. 590). Nessa etapa também se aplicam testes de criatividade afim de compreender um perfil amplo de alunos que possam ter bom desenvolvimento desta característica (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014).

As indicações especiais são reservadas a casos que possam ter se destacado em momentos anteriores, porém por algum motivo, no momento da avaliação podem apresentar um padrão de baixo rendimento escolar. “Esta forma de indicação para o programa é interessante, pois, às vezes, um professor consegue obter, em algum momento da vida escolar do aluno, um alto desempenho em matérias escolares específicas [...]” (VIRGOLIM, 2014, p. 593).

Na indicação por meio da informação da ação, se considera a motivação para a aprendizagem de determinado assunto. Nesse sentido, o professor pode indicar para o programa algum aluno que tenha interesse incomum em determinado tópico ou matéria estudada naquele momento. Para auxiliar o professor nesta indicação, Renzulli desenvolveu um instrumento informal que designou de Mensagem de Informação de Ação “[...] no qual o professor anota as ações e atitudes do aluno frente ao tópico de interesse, ressaltando as atividades em que tenha demonstrado criatividade, alta motivação ou envolvimento com a tarefa realizada na sala de aula” (VIRGOLIM, 2014, p. 593).

O último passo desta primeira etapa é a notificação e orientação aos pais. Nesse passo os pais são notificados e chamados para participar da primeira reunião com o coordenador do programa. Nesta reunião eles são informados de todo o processo de orientação e, também, da possibilidade de marcarem reuniões individuais para tratar de

assuntos específicos. É explicado aos pais que a avaliação realizada não rotula o aluno como superdotado (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014).

Ao final do programa a etapa seguinte é uma nova avaliação de cada aluno de modo que este seja indicado para continuação ou não. No geral dois critérios são levados em conta para a indicação de continuidade: (i) a demonstração de alto nível de envolvimento e criatividade para o desenvolvimento de pesquisas; (ii) a continuidade apresenta ganho para o desenvolvimento do aluno, a partir de avaliações dos professores e coordenador do programa (VIRGOLIM, 2014).

Durante o programa alguns tipos de avaliações são necessários a verificar os interesses, aptidões e estilos de aprendizagem. Uma delas é a “informação sobre o Status”, que seria a verificação de talentos que o aluno já possui ao entrar no programa. A outra seria a “Informação da Ação”, que seriam os interesses em áreas que podem vir a surgir, seja a partir do programa ou da sala de aula regular. Para realizar essas avaliações, o autor recomenda o uso do Portifólio do Talento Total, que auxilia a coletar informações e analisar as chamadas habilidades naturais, os interesses e os estilos de aprendizagem dos alunos (VIRGOLIM, 2014).

Com tantas e variadas informações coletadas sobre os interesses, aptidões e estilos de aprendizagem dos alunos, o professor tem agora uma excelente visão sobre cada um de seus estudantes; torna-se necessário, então, “capitalizar” sobre estas informações, de forma a poder fornecer a eles opções educacionais bem planejadas que possam levar ao adequado desenvolvimento de suas potencialidades latentes, emergentes e manifestas (VIRGOLIM, 2014, p. 602).

Embora esta seja uma citação direta de um artigo de Virgolim, a palavra “capitalizar” também aparece na obra de Renzulli (2004). Segundo o dicionário Oxford Languages (2021), capitalizar significa transformar em capital, também, juntar ao capital. Ou seja, por mais que possamos entender que o capital neste caso se trata das habilidades dos alunos a serem desenvolvidas, há também a interpretação de que tais habilidades serão adicionadas ao modelo capitalista de economia para a sua própria manutenção. O que destacamos aqui é que fica mais claro para onde se encaminha toda a construção deste autor tão utilizado ao redor do mundo e, principalmente no Brasil, como referência para o trabalho com as AH/SD.

Observamos ainda com mais nitidez o caminho traçado pelo autor, quando analisamos suas proposições de trabalho com esses alunos. Uma das formas indicadas para tal trabalho é a compactação do currículo, que permite uma maior rapidez no trato

de conteúdos que já foram dominados, ultrapassando a rotina de repetição de exercícios (VIRGOLIM, 2014; RENZULLI, 2016). Dois procedimentos são a base para a implementação deste modo de trabalho: (i) um diagnóstico cuidadoso da situação; (ii) um conhecimento completo do conteúdo e objetivos da unidade do currículo. O professor deve realizar com atenção a verificação destes dois componentes antes de proceder com a compactação do currículo (VIRGOLIM, 2014).

Outra forma de trabalho com este grupo seria o agrupamento. Este seria a formação de pequenos grupos de pares em salas de aula regulares ou multifuncionais, que incentivam o aprofundamento de temas de acordo com o interesse destes pequenos grupos (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014).

Ainda outra forma seria a aceleração. Nessa, o aluno tem a possibilidade de cumprir um programa escolar em menos tempo, seja pela admissão precoce deste aluno ou a realização dos estudos em tempo menor que o previsto. Assim, o aluno que já domina o conteúdo de uma série, pode ser adiantado para a série seguinte (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014; RENZULLI, 2016).

Consideramos mais claras essas três formas lançadas pelo autor em direção a um objetivo específico, pois denotam exatamente o movimento do sistema capitalista em relação à educação, a saber, a pressa para que os indivíduos rapidamente se tornem produtivos ao sistema econômico, no caso da compactação do currículo e aceleração. No que se refere ao agrupamento, a alienação em relação ao todo. Embora os autores salientem a necessidade de relação com outros grupos, é claro para nós que o interesse desses alunos se voltará muito mais para os relacionados ao grupo em que foi inserido do que os outros apresentados ao redor. Assim, temos atingidos dois grandes objetivos do capitalismo, a alienação em relação ao outro e a outras possibilidades e a disponibilidade de produção para o mercado de trabalho o quanto antes.

Uma única forma de trabalho que pode escapar a esta lógica, dependendo de como for ministrada e da visão de mundo que tem o professor é o enriquecimento. Nesta forma se fornece ao aluno uma variedade de experiências com diferentes conteúdos que não estão presentes no currículo regular (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014; RENZULLI, 2016). Desta última forma que sai o modelo mais conhecido e trabalhado do autor, que seria o Modelo Triádico de Enriquecimento. Tal modelo é interessante para esta tese, pois destaca produções criativas obtidas como resultado do programa.

O Modelo Triádico de Enriquecimento é dividido em três tipos. O tipo I acontece na sala de aula regular e envolve a apresentação aos alunos de uma grande variedade de

possibilidades educacionais, sejam disciplinas, tópicos, pessoas, ocupações ou passatempos, que não aparecem no currículo escolar. Este tipo tem por finalidade dar oportunidade a todos os alunos da experiência do enriquecimento curricular e estimular novos interesses a estes alunos (REZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014; RENZULLI, 2016).

O enriquecimento do tipo II pode ser aplicado tanto em sala de aula regular como em sala de recursos. O objetivo deste é promover o desenvolvimento do pensamento, promover habilidades específicas como a condução de pesquisas e promover o desenvolvimento pessoal, afetivo e social do participante. As atividades devem girar em torno de resolução de problemas e pensamento criativo; processos afetivos, sociais e morais; atividades específicas de “como fazer” isto ou aquilo; habilidades avançadas dentro de cada área; e habilidades de comunicação (REZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014). O autor relata que encontrou dificuldade por parte dos professores treinados de encontrarem atividades que levassem a cabo tais objetivos (REZULLI, 2004).

O enriquecimento do tipo III é mais restrito e específico para cada aluno, por isso não é possível sua aplicação em uma sala de aula regular. Este tipo é indicado para um aluno que tenha interesse no estudo profundo de determinada área de conhecimento, possuindo tempo para participar de um processo complexo de treinamento, assumindo status de aprendiz. Neste o aluno busca aplicar projetos desenvolvidos por ele mesmo orientado pelo professor e por profissionais da área de interesse (REZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2014).

Como dito, dependendo da visão de mundo do professor, é possível aplicar tal modelo de maneira flexível e ampla, de modo que seja possível um desenvolvimento real da imaginação e atividade criadora do aluno. Por outro lado, na fala dos autores, há tendência em direcionar este aluno às profissões e atividades já existentes e dominantes no mercado de trabalho, o que corrobora com a manutenção do sistema.

As diversas aplicações deste modelo em pesquisas e em práticas ao redor do mundo (BRIGANDI, 2019; SORRENTINO, 2019; CHANCEY; BUTTS, 2020; REIS; PETERS, 2020; MILAN; REIS, 2020; RECH; NEGRINI, 2021; LIPPERT, 2021; REIS; RENZULLI; RENZULLI, 2021) renderam-na um *status* dominante entre as formas de trabalho com alunos com AH/SD. Porém, o caminho que o autor vem tomando em relação à reafirmação da validade de suas pesquisas é estritamente utilitarista e relacionado à economia capitalista, se equiparando fortemente à perspectiva já exposta sobre a utilização da imaginação e atividade criadora humana.

No seu *site* oficial *Renzulli Learning* (2021), uma das principais justificativas para a compra de seu pacote de aulas é se as escolas estão preparando seus alunos para um espaço de trabalho que ainda não existe. Segundo Renzulli (2021, n.p.), “many of the fastest-growing jobs and emerging industries rely on workers with creative ability. The Conference Board- Ready to Innovate says that 97% of employers agree that creativity and creative problem solving skills are of increasing importance in the workplace”³². Ainda assim, “[...]85 % of employers seeking creative employees said they were having difficulty finding qualified applicants”³³ (RENZULLI, 2021, n. p.).

Nesse sentido “Renzulli Learning supports the development of 21st Century Learning skills in your classroom every day. Increase your students’ communication and collaboration skills, as well as their problem solving, critical and creative thinking”³⁴ (RENZULLI, 2021, n. p.).

Segundo o autor:

There is an economic imperative for countries to invest in highly creative, highly motivated, highly reached-oriented young people who are going to create the ideas, inventions, and businesses that improve not just the economic conditions of their nations but also the social, cultural, educational, and even political leadership of their nation. This is a very important responsibility for all people that work with young people³⁵ (RENZULLI, 2021, n. p.).

Esta é uma pequena amostra de diversas afirmações feitas neste *site* que, em suma, utiliza-se do banco de dados de pesquisas relacionadas ao Modelo Triádico de Enriquecimento acumuladas ao longo do tempo para demonstrar a eficácia de suas práticas no que se refere ao que o mercado exige hoje dos trabalhadores. Consideramos que tal perspectiva nada tem a ver com o desenvolvimento humano para emancipação e autonomia.

Por esta razão, consideramos que, por mais bem intencionado que o autor estivesse ao desenvolver tais modelos de trabalho, eles não passam de mais uma forma de

³² Muitos dos empregos de crescimento mais rápido e das indústrias emergentes dependem de trabalhadores com capacidade criativa. A Conferência - *Ready to Innovate* afirma que 97% dos empregadores concordam que a criatividade e as habilidades criativas para resolver problemas são de importância crescente no local de trabalho – tradução nossa.

³³ 85% dos empregadores que procuram funcionários criativos disseram que estavam tendo dificuldade em encontrar candidatos qualificados – tradução nossa.

³⁴ Renzulli Learning apoia o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem do século 21 em sua sala de aula todos os dias. Aumenta as habilidades de comunicação e colaboração de seus alunos, bem como a resolução de problemas, pensamento crítico e criativo – tradução nossa.

³⁵ Há um imperativo econômico para os países investirem em jovens altamente criativos, motivados e orientados para o alcance, que criarão as ideias, invenções e negócios que melhorem não apenas as condições econômicas de suas nações, mas também as condições sociais e culturais, liderança educacional e até política de sua nação. Esta é uma responsabilidade muito importante para todas as pessoas que trabalham com jovens – tradução nossa.

manutenção do sistema capitalista aplicado a um grupo específico dentro da escola. Por esta razão, reafirmamos a necessidade de uma visão epistemológica que condene tais práticas e busque um verdadeiro desenvolvimento da consciência humana.

6.2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E VIGOTSKI

É necessário salientar que, mesmo fazendo apontamentos da existência de AH/SD em pessoas, Vigotski não apresenta³⁶ uma abordagem ampla e explicativa sobre tal tema, pelo contrário, seu comentário sobre o tema é inicial. Podemos dizer que sua abordagem mais expressa quanto às AH/SD é um pequeno artigo denominado “La genialidad”, fruto de uma compilação de Guillermo Blanck.

Embasando-nos neste artigo procuraremos compreender uma base teórica para abordar os alunos que possuem tal condição. É importante dizer que, embora tal artigo aborde o tema de maneira inicial, lança as principais ideias em relação ao assunto, permitindo diversas associações com a teoria geral de Vigotski, assim, possibilitando o aprofundamento dessas ideias. Ademais, outros autores, que serão citados aqui, seguem auxiliando a organizar esse olhar da Teoria Histórico-Cultural sobre as AH/SD.

De maneira geral, Vigotski (1998) compara a genialidade ao talento, considerando que não são globais e multifacetados, tratando-se de um desenvolvimento exorbitante, no caso da genialidade, de uma atividade criadora em determinada área. Por outro lado, esses conceitos se diferenciam considerando os seus níveis e caráter da criação. “Los genios son ‘iniciadores’ de una nueva época histórica en su ámbito”³⁷ (VIGOTSKI, 1998, p. 9).

Assim, notamos que Vigotski (1998) já percebia aproximações e diferenças no que chamamos hoje de Altas Habilidades [talento] e Superdotação [genialidade], no entanto, aparenta que seu interesse é o estudo da genialidade.

Por genialidade o autor entende que se trata de um “[...] nivel superior de talento que se manifesta en una máxima productividad creadora, de excepcional importancia histórica para la vida social. La genialidad puede revelarse en las diversas esferas de la

³⁶ Ou pelo menos ainda não houve publicação de material.

³⁷ Os gênios são ‘iniciadores’ de uma nova época histórica em seu âmbito – tradução nossa.

creación humana: la ciencia, el arte, la técnica, la política, etc.”³⁸ (VIGOTSKI, 1998, p. 9).

Para Vigotski (1998) a genialidade pode ser entendida como uma variante extrema da espécie humana, ao mesmo tempo em que estes indivíduos devem ser completamente subordinados às leis de variação da espécie, porém, ainda não são estabelecidas com exatidão as leis dessa condição. O autor concorda que existe uma base genética para tal condição, porém, considera que é muito complexo os genes se organizarem de maneira que a genialidade possa ser transmitida por herança.

Assim, são as condições econômicas e sociais que podem contribuir para o bom desenvolvimento de condições inatas. “Mientras que la herencia crea la posibilidad de la genialidad, sólo el medio social hace realidad esa posibilidad y crea al genio”³⁹ (VIGOTSKI, 1998, p. 10-11). Esta afirmação é a principal ligação com a teoria geral de Vigotski, em que reitera o desenvolvimento humano a partir das relações com o meio social, assim, para explicar as AH/SD podemos recorrer aos seus conceitos gerais de desenvolvimento.

O autor segue dizendo: “todo gran descubrimiento o invento o cualquier otra manifestación genial es preparada durante el transcurso del desarrollo que la precede, es condicionada por el nivel cultural de la época, sus demandas y exigencias”⁴⁰ (VIGOTSKI, 1998, p. 11).

Por fim, Vigotski (1998, p. 11) conclui que a genialidade se apresenta como “[...] un verdadero nudo de problemas: biológicos, psicológicos y sociales que aún distan de estar resueltos por la ciencia con la debida plenitud y claridad”⁴¹. É a partir destas bases que autores como Oliveira e Ferreira (2017); Paludo, Stoltz e Loos (2012), Piske (2013), lançam olhares mais aprofundados da Teoria Histórico-Cultural sobre as AH/SD.

O trabalho de Oliveira e Ferreira (2017, n. p.) destaca a afirmativa de Leontiev acerca da diferenciação no desenvolvimento da criança de outros animais, que seria a apropriação da experiência acumulada ao longo da história. “No decorrer da história as

³⁸ Nível superior de talento que se manifesta em uma máxima produtividade criadora, de excepcional importância histórica para a vida social. La genialidade pode se manifestar nas diversas esferas da criação humana: a ciência, a arte, a tecnologia, a política, etc. – tradução nossa.

³⁹ Ainda que a herança [genética] crie a possibilidade da genialidade, somente o meio social tornar real essa possibilidade e cria o gênio – tradução nossa.

⁴⁰ Todo grande descobrimento ou invenção ou qualquer outra manifestação genial é preparada durante o transcurso do desenvolvimento que a precede, é condicionada pelo nível cultural da época, suas demandas e exigências – tradução nossa.

⁴¹ Um verdadeiro nó de problemas: biológicos, psicológicos e sociais que se encontram distantes de estar resolvidos pela ciência com a devida plenitude e claridade – tradução nossa.

conquistas histórico-sociais do homem são acumuladas e, a partir da atividade produtiva, ou seja, o trabalho, elas se consolidam em objetos materiais e em fenômenos ideais (linguagem, ciência)”.

Com esta afirmativa, os autores remontam a base de Vigotski sobre o desenvolvimento das crianças com AH/SD, uma vez que reconhecem o meio social como o espaço para a manifestação de sua condição. Ainda assim, o trabalho destes autores trata de uma revisão bibliográfica sobre o assunto, nos anos de 1996 a 2017, em que ressaltam a escassez de material sobre o assunto. A saber, encontraram-se apenas cinco trabalhos, entre artigos, teses e dissertações.

Paludo, Stoltz e Loos (2012) avançam um pouco mais no pensar da constituição do sujeito com as AH/SD. Em seu trabalho, como Vigotski (1998), também partem da negação de que esses sujeitos possuem dentro de si as possibilidades para seu desenvolvimento e descartando a importância dos recursos ambientais, reafirmando também, a tese de Vigotski da importância do meio.

O avanço está na consideração do fator intrapsíquico na constituição deste sujeito. “Infere-se que tanto o fator interno quanto externo estão presentes, cada qual com suas especificidades, em uma relação complementar”. “Não se trata, entretanto, da mera transferência dos fatores ambientais para o interior do sujeito, mas de uma construção, a partir da interação do ser com o meio social” (PALUDO; STOLTZ; LOOS, 2012, p. 2-3).

As autoras relatam que tal internalização ocorre por meio da relação homem-mundo, que acontece através da categoria de mediação. Esta categoria, explicam as autoras, se refere aos elementos que se interpõem em qualquer tipo de relação, ou seja, os instrumentos e signos. Os instrumentos seriam as ferramentas físicas e os signos as psicológicas, ambas produzidas pela humanidade (PALUDO; STOLTZ; LOOS, 2012).

Dentre estas ferramentas, as autoras destacam a linguagem. “Num primeiro momento, a linguagem é externa ao sujeito, permite a comunicação entre este e as demais pessoas. Posteriormente, tem-se a fala egocêntrica, seguindo suas ações, e finalmente, a linguagem interna para organizar e expressar seu pensamento [...]” (PALUDO; STOLTZ; LOOS, 2012, p. 3).

Ainda, para Paludo Stoltz e Loos (2012, p. 3):

Compreende-se que a formação da psique acontece no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, consciência, imaginação, memória, percepção, raciocínio, capacidade de abstração, para citar algumas. Não se pode deixar de mencionar nesse processo as emoções. As emoções, de início instintivas, primitivas, transitam para as

emoções superiores, caracterizando, dessa forma, um processo desenvolvimentista.

Dessa forma, notamos que estas autoras se utilizam exatamente dos conceitos do próprio Vigotski, como já dito, para entender a constituição do sujeito com AH/SD, demonstrando que, ao mesmo tempo em que não se diferencia de qualquer outro sujeito, também diferencia-se de todos os sujeitos, pois a subjetividade é constituída individualmente.

Piske (2013, p. 85), em seu trabalho, confirma a tese de Vigotski acerca das AH/SD e corrobora no sentido da mediação por parte dos professores, para uma boa formação do aluno nessa condição. “O professor, como mediador da aprendizagem, deve oferecer condições adequadas para que o aluno tenha um bom desempenho escolar desde a mais tenra infância”.

Nesse sentido, a autora destaca que o ambiente escolar deste aluno necessita ser estimulador principalmente da imaginação e atividade criadora, instigando à autonomia deste aluno. Além disso ela valoriza a interação entre professor e aluno. “Uma educação ativa, em que há a interação efetiva entre professor-aluno, pode ser um diferencial em estabelecer o desenvolvimento de talentos. Para entender as altas habilidades, é preciso perceber a capacidade ilimitada que o aluno apresenta” (PISKE, 2013, p. 87).

Com o que encontramos até aqui, temos uma boa base teórica para o desenvolvimento do olhar sobre o aluno com AH/SD, a saber, a teoria do desenvolvimento de Vigotski. Além disso a contribuição de autores que seguem essa base, considerando o destaque para o ambiente social, diferenciando-nos de outros animais, ou seja, embora tenhamos um aparato biológico que permita a genialidade, ela só se desenvolve no ambiente.

Também temos a contribuição de que é necessário olhar para a construção da subjetividade de cada sujeito, entendendo seu movimento intrapsíquico, o que o constitui como um sujeito único, mas sempre nos limites possíveis do ser humano. Por fim, a contribuição referente à mediação de educadores, que deve considerar estes alunos de maneiras adequadas ao seu desenvolvimento.

Embora concordemos com tais contribuições às ideias sobre as AH/SD a partir da Teoria Histórico-Cultural, consideramos que todas elas estão inseridas em um contexto muito mais amplo e que tais autores deixaram de considerar nas suas afirmações. Ora, a constituição da subjetividade de um sujeito, também a formação de um professor,

somente é possível dentro de um contexto social e econômico específico da época e local em que estão inseridos.

Portanto, por mais esforçado que o professor possa ser em termos de fornecer subsídios para a formação desse aluno, ele encontrará limites e valores ideológicos, estruturais e até mesmo legais ao realizar tal ação. Também, o sujeito na constituição de sua subjetividade se inclinará para determinado interesse que a sociedade tem apresentado nesse momento econômico e local.

Assim, podemos ansiar em trabalhar a imaginação e atividade criadora de um aluno que apresente determinadas potencialidades, mas o entorno deste aluno pode considerar a imaginação e atividade criadora como subordinada aos interesses econômicos de empresas, por exemplo. Nesse caso, o que parecia gerar uma espécie de autonomia e consciência para o aluno, torna-se um reforço a algo mecânico e de pouca utilidade para o desenvolvimento da consciência em sociedade. É essa a contribuição que pretendemos dar à teoria sobre AH/SD com esta tese.

7. METODOLOGIA

O formato de coleta e análise da produção das relações da pesquisa caracteriza-a como qualitativa. Porém, há que se entender como será a abordagem metodológica, especificando-a e justificando como melhor possibilidade para este trabalho.

As ciências podem ser entendidas como um processo, que é delineado de maneira histórica e coletiva, a partir de seres humanos que buscam explicações para as propriedades ou comportamentos de um determinado objeto (BEATÓN, 2017). Entende-se que:

La explicacion científica sin considerar las condiciones concretas y reales del objeto de estudio, el proceso historico, el papel del tiempo y las condiciones circunstanciales y concretas en ese proceso, tampoco permite alcanzar la explicacion lo mas integral posible. Muchas tendencias metodológicas y filosoficas tampoco tienen en cuenta tan importante determinante, danandose de esta manera la explicacion del objeto (BEATÓN, 2017, p. 22)⁴²

Nesse sentido, o formato que se aborda o objeto desta pesquisa, a imaginação e atividade criadora, é histórico, cultural, material e dialético. Processo embasado em Vigotski (2003, p. 40), quando aponta que a nova psicologia possui quatro traços: (i) o materialismo, “porque examina toda a conduta do ser humano como uma série de movimentos e reações que possui todas as propriedades de um ser material”; (ii) a objetividade, “pois coloca como condição indispensável para suas pesquisas a exigência de que estas se baseiem na verificação objetiva do material”; (iii) a dialética “que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em uma vinculação indestrutível com todos os demais processos no organismo e que estão subordinados exatamente às mesmas leis de desenvolvimento que regem tudo o que existe na natureza”; e (iv) a base biossocial que considera aspectos filogenéticos e sociogenéticos do ser humano. No entanto não se trata de uma tentativa de se explicar o todo (BEATÓN, 2017), mas, um recorte do todo a ser analisado na sua forma dinâmica e pertencente a uma história.

Acerca deste recorte, Grass (2017) elabora uma analogia com o avanço científico e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que aquilo que a ciência psicológica e pedagógica já alcançaram (ou já sabem fazer) seria a zona de desenvolvimento real, enquanto as novas possibilidades de pesquisas dispostas em novos constructos e categorias se relacionam à zona de desenvolvimento potencial. A distância entre essas

⁴² A explicação científica sem considerar as condições concretas e reais do objeto de estudo, o processo histórico, o papel do tempo e as condições circunstanciais e concretas nesse processo, não nos permite alcançar a explicação mais abrangente possível. Muitas tendências metodológicas e filosóficas não levam em consideração um determinante tão importante, prejudicando a explicação do objeto - tradução nossa.

duas zonas se trata da ZDP, meio em que se deve propor os métodos para se chegar à zona de desenvolvimento potencial. Segundo a autora, aí surge a necessidade de métodos específicos e adequados à subjetividade de cada objeto.

Ainda, segundo Grass (2017, p. 43):

Só uma concepção prospectiva permitirá a elaboração do método. A teoria histórico-cultural deixou um profundo e transformador legado teórico a partir de uma concepção diferenciada sobre o objeto de estudo, mas os procedimentos metodológicos só foram avistados, pois as próprias características do objeto exigem a construção sem receitas e a adequação dos mesmos a cada problema de pesquisa.

Embora esta visão de ZDP esteja equivocada, de acordo com Veresov, ainda vale a comparação se destacarmos a importância da elaboração de métodos para o avanço científico. Para Veresov (2004) a ZDP não se trata de um espaço entre o desenvolvimento real e o potencial, mas trata-se da própria vivência que é interiorizada pelos indivíduos. Nesse caso, ainda a vivência e criação de novos métodos seria a base do desenvolvimento científico.

Assim, Vigotski deixou caminhos para serem traçados a partir dos pesquisadores que pensam a partir dessa teoria. Nesse sentido, Delari Júnior (2015), destaca tais caminhos a se considerar na obra de Vigotski.

O autor considera que na ciência é necessária a busca pela verdade, e esta é claramente destacada do dogmatismo e relativismo, paradigmas presentes no senso comum, mas também nas ciências. Em busca de um conceito crítico de verdade, o autor aponta que trata-se de apresentar a realidade não como imaginamos que seja ou como desejamos que seja, mas, como é e pode ser (DELARI JÚNIOR, 2015).

O caráter objetivo de se apresentar a verdade não significa um olhar estático para o objeto, opondo-se à sua dinâmica, mas, uma oposição em relação à idealização do objeto, tendo como critério, então, a objetividade e não a pura contestação e negação (DELARI JÚNIOR, 2015, p. 50-51).

Trata-se de lidar com uma realidade objetiva em movimento não estática nem imutável. Movimento não linear, nem necessariamente 'progressivo', mas constituído de avanços, de retrocessos, de saltos qualitativos e mesmo de paradas momentâneas, ainda que aparentes. Processo visto então como contraditório, em luta permanente, não como 'progresso' ordenado, harmonioso, isento de conflito. Neste sentido, um conhecimento mais verdadeiro e/ou crítico será aquele que retratar com maior fidelidade as contradições do real, em sua estrutura, dinâmica e gênese – ser e vir.

Além disso, para Delari Júnior (2015, p. 55) método para Vigotski possui um duplo aspecto: pretende tanto ao campo teórico como ao da prática na investigação

científica. Assim, (i) a metodologia “reflete criticamente sobre as próprias ‘condições de possibilidade’ para que o conhecimento teórico se dê, e porque se entende que ‘método, como caminho e meio de cognição’, significa o modo de organizar e efetivar as possibilidades sociais”, para entender a realidade humana, teorizando-a e transformando-a. O outro aspecto apresenta o método como (ii) intimamente próximo à prática social. “Se método é ‘o caminho para o conhecimento’ (meio de cognição), o melhor modo de conhecer a realidade é confrontando-nos com ela em seu processo de transformação”. É possível afirmar que os dois aspectos do método unidos seriam a mediação entre teoria e prática.

A partir dessas bases, podemos extrair algumas categorias metodológicas gerais para Vigotski: (i) o objeto de análise; (ii) o princípio explicativo para o objeto de análise; (iii) a unidade de análise; (iv) o modo de proceder da análise (DELARI JÚNIOR, 2015).

No caso dos objetos de análise da psicologia, exemplifica o autor, temos da consciência e as funções psicológicas superiores (DELARI JÚNIOR, 2015). E, em relação a esta tese, apresentamos a, já citada, imaginação e atividade criadora como objeto, que trata-se de uma função psicológica superior.

Em relação ao princípio explicativo para o objeto de análise, o autor deixa claro que não se trata de outra coisa senão as próprias relações sociais, situação que temos abordado já nos capítulos teóricos e também abordamos na coleta de informações dos participantes, como descrito adiante. Dessa forma essa coleta parte de um ambiente mais amplo para situações específicas denominadas microgenética. Essas situações “são também de importância vital na medida em que nelas cada um de nós necessita comprometer-se com as consequências de nossas decisões e de nossos atos diante do outro, com o outro, ou mesmo contra ele (DELARI JÚNIOR, 2015, p. 60).

Acerca da unidade de análise (categoria que relaciona as duas primeiras), que leva este nome por ser uma parte que carrega características essenciais da totalidade, Vigotski apresenta duas principais: o significado e a vivência. O significado está diretamente ligado à palavra que a explica, embora o próprio significado dependa da materialidade da palavra (DELARI JÚNIOR, 2015). A vivência é uma unidade de complexa definição, “uma vivência seria como uma forma particular de experiência pela qual passamos, uma experiência vivida muito intensamente, mas isso pode ser tanto de modo alegre quanto triste, dependendo do contexto” (DELARI JÚNIOR, 2015, p. 62). E são as vivências dos participantes que serão analisadas neste trabalho.

Quanto ao modo de proceder da análise (categoria que permeia todas as demais), pode envolver diferentes situações de pesquisa: a filogênese, ou gênese da espécie humana; a sociogênese, que seria a gênese social de diferentes grupos ou formações sociais humanas; a ontogênese, que se trata do estudo dos diferentes períodos de desenvolvimento do ser humano em relação a seus semelhantes e; a microgênese, “que diz respeito à origem e ao desenvolvimento social dos processos psicológicos particulares em um curto período de tempo” (DELARI JÚNIOR, 2015, p. 63). Como dito o que será levado em conta para a análise nesta pesquisa é a microgênese.

Ainda, para Delari Júnior (2015, p. 69), uma vez que o método trata-se de princípios, este permite a utilização de diferentes procedimentos “o que atesta que Vigotski preconiza relativa flexibilidade nos meios de pesquisa, embora o seu ‘etc.’ sempre nos deixe sem saber até onde ela se estende”.

Considerando tais informações, Bernardes (2017, p. 73) elucida que “o desenho da pesquisa neste referencial teórico é construído pelo pesquisador, superando, pela incorporação, as técnicas formais utilizadas nos estudos da psicologia tradicional”. Este desenho, segundo a autora, necessita explicar o sistema de relações entre os determinantes da realidade concreta para o pensamento.

Aqui entra o próprio RPG, que possui uma forma dialética de ser jogado, ou seja, trata-se de um método bastante aberto ao movimento, que permite a exploração dos mais variados cenários e questões, mas que, devido ao seu sistema de funcionamento, permite essa dialética com o objeto de estudo, além de tratar da autorregulação como base para todas as ações dos personagens. Isso também vai de acordo com o que Bernardes (2017, p. 74) considera sobre a constituição do homem ser a partir da relação interpessoal e que “são mediações simbólicas possíveis de serem acessadas no plano interpessoal que se subjetivam no plano intrapessoal, assim como se objetivam na prática social, que transformam a realidade interna e externa ao homem”.

Além disso, para estudarmos o desenvolvimento de funções superiores, necessitamos compreender o processo deste desenvolvimento que Bakhtin (2006) aponta como vivo, ideológico e necessário para a ciência que investiga a consciência. No RPG é possível provocar esse movimento de vivências através dos enunciados constantes.

Ideia que é, também, compartilhada por Veresov (2010; 2014) quando aponta que é necessário induzir um ambiente para o desenvolvimento do objeto em questão. Nesse ambiente, segundo o autor, cria-se o processo genético de desenvolvimento psicológico, ou restaura o processo original da função psicológica.

É acordo entre os representantes da teoria histórico-cultural que o fundamento teórico metodológico para conhecer cientificamente o funcionamento psicológico é o princípio da concepção materialista dialética do determinismo. Aplicar esse princípio à pesquisa educacional significa: entender a conexão dialética entre o interno (psicológico) e o externo (fenômeno) para verificar a Situação Social do Desenvolvimento e a sua relação com a ZDP; elucidar as características dos sujeitos da pesquisa conforme as formas culturais de comportamento, atividade predominante e lugar que o sujeito ocupa nas relações; analisar as Funções Psicológicas Superiores e seu papel na autorregulação do comportamento e; compreender a autorregulação do comportamento como expressão da relação entre o interno e o externo (GRASS, 2017).

7.1. A PESQUISA-INTERVENÇÃO

Nessa linha de relação entre teoria e prática, alguns pesquisadores vêm demonstrando um modelo de pesquisa qualitativa que corresponde às bases teóricas e definitivamente ao que se pretende com este trabalho. Tal modelo denomina-se pesquisa-intervenção. Rocha (2003) constrói um histórico deste tipo de pesquisa, demonstrando que ela deriva da pesquisa-ação e da pesquisa participante, principalmente pelo viés da América Latina, que está ligada a projetos emancipatórios, fato também confirmado no trabalho de Szymanski e Cury (2004), que apresentam essa relação entre os tipos de pesquisa.

De acordo com Fávero (2011, p. 49) a pesquisa-intervenção busca superar a ideia das ciências separadas da filosofia, além disso, rever a ideia de ruptura “fundamenta uma concepção de ciência como um conjunto de conhecimentos separados em áreas diferentes, o que fundamenta, por sua vez, a ideia equivocada de uma ciência pronta e acabada e que como tal deve ser repassada aos estudantes” e, ainda, ultrapassar a ideia de memorização conceitual que restringe o pensamento crítico.

Essa busca por superar paradigmas mais tradicionais de metodologias carrega a tese de que o ser humano se desenvolve por meio de uma dialética de interação com seu meio social e cultural. Desenvolvimento, este, que acontece por meio da internalização e externalização de signos, auxiliando na tomada de consciência (FÁVERO, 2011).

Assim, existe uma essência que permeia as pesquisas, participante, pesquisa-ação e pesquisa-intervenção. Essa teria o intuito de produzir mudanças; a tentativa da

resolução de um problema; o caráter aplicado; a necessidade de diálogo com um referencial teórico e; a possibilidade de produzir conhecimento (DAMIANI et al., 2013). É importante localizar a pesquisa-intervenção neste grupo, pois deixa claro o paradigma qual a pesquisa pertence, ou seja, evita-se comparações com um paradigma positivista ou estritamente quantitativo.

De acordo com Rocha (2003, p. 67):

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Ainda para Rocha (2003) esse tipo de pesquisa se constrói a partir de três referenciais importantes: a concepção de sujeito e de grupo (que está ligada ao rompimento com as especialidades nas áreas de conhecimento que o capitalismo promoveu); a autonomia e práticas de liberdade (com relação às práticas de pesquisa, que sugerem apenas uma forma de conhecimento verdadeiro) e; a ação transformadora (que considera os resultados na realidade).

Nesse sentido, entendemos que a pesquisa-intervenção encontra-se dentro do escopo daquilo que Vigotski propõe enquanto metodologia, pois “o pesquisador intervém conscientemente, criando condições de possibilidade para a emergência do processo a ser estudado. Estuda-se o objeto em transformação, participando ativamente da produção dessa transformação” (DELARI JÚNIOR, 2015, p. 71).

A partir do terceiro referencial de Rocha (2003) que Damiani (2012) e Damiani et al. (2013) realizam sua defesa à pesquisa-intervenção, alegando que a palavra intervenção deve ter o sentido de interferência, a partir da qual a realidade de algum grupo será alterada. Além disso, ressaltam a importância da pesquisa aplicada para a ciência, o que é a principal característica da pesquisa-intervenção. E, semelhante ao que Veresov (2010) e Grass (2017) apontam, consideram a ZDP um modelo para esse tipo de pesquisa.

A respeito da prática pedagógica que este trabalho propõe, Damiani et al. (2013, p. 61-62) consideram que:

[...] 1) uma prática pedagógica, levada a cabo em um determinado sistema de atividade, pode não estar cumprindo seu papel, gerando contradição entre o propósito de ensinar e a aprendizagem por ela gerada; 2) no pensamento Vygotskiano, a resolução de problemas pelos seres humanos é realizada por meio de ferramentas culturais; e 3) uma prática pedagógica inovadora pode ser entendida como uma ferramenta para enfrentar um problema de aprendizagem a ser resolvido; podemos pensar que uma pesquisa do tipo intervenção se constituiria em um meio para avaliar se tal prática apresenta potencial

expansivo, de avanço, de aperfeiçoamento, em termos da promoção de aprendizagens dos que delas participam.

Ao mesmo tempo em que existem as proximidades da pesquisa-intervenção com a pesquisa-ação, principalmente, e com a pesquisa participante, existem também as diferenças. Segundo Damiani et al. (2013), a pesquisa-intervenção não envolve todos os participantes no planejamento e implementação da pesquisa. “Nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção [...]” (DAMIANI et al., 2013, p. 60).

Assim, a construção deste tipo de pesquisa segue os critérios científicos para pesquisas qualitativas (CRESWELL, 2014), como a presença de uma pergunta ou objetivo norteadores, justificativas que envolvem a pesquisa, um objeto de estudo, uma base teórica sólida e a decisão por um modelo metodológico e sua descrição, e é o que se segue adiante.

7.2. PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa são alunos previamente identificadas com Altas Habilidades/Superdotação da rede estadual (ou séries finais do Ensino Fundamental) participantes dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), com idades de 11 a 15 anos, de um município do centro-sul do Paraná. Os procedimentos da pesquisa limitam um número de cinco participantes. Pais e professora destes alunos também têm participação na pesquisa.

A escolha deste grupo de participantes, em relação à sua idade, possui base na constatação de Vigotski (2003, p. 96) de que a juventude, “todos sabem até que ponto [a criatividade] é facilitada por esse estado peculiar de tempestade e estímulo, por essa sede de façanhas, por essa enorme quantidade de aspirações que há na juventude” e também por esta ser a substituta do jogo infantil (VIGOTSKI, 1996). Além disso, é nessa idade que a criança começa a se preparar para a vida adulta, desenvolvendo novas relações com os que os rodeiam e complexificando seus comportamentos (VIGOTSKI, 2003).

Já a escolha de um grupo com Altas Habilidades/Superdotação é fruto da constatação de que não se possuem métodos que deem conta da educação desses alunos,

como já discutido no capítulo seis. Afirma Vigotski (2003, p. 237): “os processos de seleção da genialidade e do talento ainda são tão confusos, desconhecidos e misteriosos que a pedagogia é completamente impotente para dizer quais são precisamente as medidas que ajudam a conservar e a educar os futuros gênios”. Além disso, o espaço que se tem nos NAAHS para o trabalho com este grupo é menos rígido que em outros locais.

7.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Primeiramente entendemos necessário apontar os aspectos éticos da pesquisa. Desta forma, o projeto passou pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste, com aprovação sob parecer número 4.845.849 (Anexo I). No projeto apontamos que a coleta de autorizações e ciência da participação em pesquisa foi realizada por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os pais (Anexo II) e para a professora (Anexo III), além de Termo de Assentimento para os alunos (Anexo IV).

Outro ponto que influencia diretamente nas vivências dos indivíduos e suas perspectivas sobre o futuro e, é claro, a forma de coleta de informações, é a situação de pandemia por Covid-19, que continua ativa no mundo, principalmente no Brasil. Portanto, toda a ação e instrumentos para se adquirir informações dos participantes foram primeiramente pensados para se adequar aos cuidados necessários a fim de evitar qualquer contágio pelo vírus. Assim, o processo foi realizado em ambiente virtual até o fim do ano de 2021, sendo iniciado presencialmente em fevereiro de 2022. Fato, este, que acabou por limitar o acesso a determinadas situações, principalmente ligadas a expressões emocionais, durante o período de prática virtual.

Em seguida, verificamos o grupo de alunos que participou da pesquisa, ou seja, o meio em que esses alunos estavam inseridos, entendendo se já tiveram contato com o RPG e se já participam de atividades para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora. Esse procedimento, realizado através de uma entrevista semiestruturada inicial (Anexo V), coletou dados acerca de fatores variados que influenciam os comportamentos imaginativos dos alunos.

A importância de se considerar o entorno nessa coleta de fatores que influenciam os comportamentos dos participantes é ilustrada por Vigotski (2003, p. 154) quando relata sobre a desvalorização da moeda soviética em que os alunos se acostumaram a lidar com cifras muito grandes: “ao ouvir que a longitude do Equador terrestre é igual a 40 mil

verstas, um menino disse: ‘Tão pouco! Um copo de sementes de girassol custa a mesma quantidade de rublos’”. Ou seja, o meio, nesse caso, influenciaria grandemente qualquer pesquisa que trabalhasse com o conhecimento de valores numéricos muito altos e, somente conhecendo esse contexto é que podemos adequar a linguagem utilizada ao que pretendemos desenvolver nos participantes.

Uma entrevista semiestruturada inicial também foi realizada com os responsáveis pelos alunos (Anexo VI), verificando sua relação com a aprendizagem e perspectiva sobre a escola e atividade criadora, e com a professora do NAAHS (Anexo VII), buscando seus referenciais de atuação pedagógica e perspectivas com relação à atividade criadora.

A entrevista semiestruturada compreende perguntas que abarquem o escopo pretendido e tem como premissa a orientação dos entrevistadores. Este método pretende obter a visão individual do entrevistado, cabendo ao entrevistador uma relação de sondagem para que todos os aspectos que abarcam a pesquisa sejam levantados. É fundamental que o entrevistador sonde em momentos adequados e conduza a discussão da questão em profundidade. A entrevista deve ser formulada de acordo com os objetivos e o grupo-alvo da pesquisa (FLICK, 2009).

O objetivo das entrevistas foi levantar dados dos participantes sobre dois dos quatro planos genéticos elencados por Vigotski, a saber, a ontogênese e a sociogênese (MOURA et al., 2016). Este levantamento é necessário para se compreender o recorte e relacioná-lo ao todo, como já mencionado. Esse movimento também pode ser entendido como o estudo do entorno da criança (VIGOTSKI, 1994).

Adiante realizamos intervenções mostrando como funcionam os jogos de formato RPG, para que os alunos que não tiveram contato pudessem aprender sua dinâmica. Nesse processo foram jogadas as campanhas RPGs, uma vez por semana durante o período de 1h e 30m, criadas pelos próprios pesquisadores. As campanhas servem para dar a base para que eles aprendessem funcionamento do jogo.

As situações padrão que devem ocorrer em um jogo de formato RPG sempre estão relacionadas a: primeiramente uma imersão no jogo, evocando aspectos emocionais e motivacionais; enigmas ou quebra-cabeças, que devem ser resolvidos mediante habilidades cognitivas dos participantes, desenvolvidas durante o jogo e também considerando seu contexto cultural; conflitos de interesse dos personagens, que colocam os jogadores para debater o que é melhor para o grupo como um todo, mesmo que possa prejudicar o interesse particular de alguém; e enfrentamento de antagonistas (não

necessariamente personificados), que geralmente geram a experiência para os personagens seguirem determinada trajetória.

Os jogos iniciaram de realidades e objetos bem próximos aos alunos, além de cenários mais simplificados, aprofundando-se para situações e objetos que eles desconhecem, até que se possa chegar a questões bastante abstratas e detalhadas, exatamente como sugere Vigotski (2003, p. 154) ao exemplificar como suscitar uma representação nos alunos: “se desejarmos suscitar no aluno uma representação vívida do Saara, devemos encontrar em sua experiência real todos os elementos a partir dos quais essa representação deve ser construída”.

Além disso, Veresov (2010) aponta para a colisão dramática que há entre indivíduos na vivência. Esta aparece em espaço social como a própria função psicológica. Ou seja, ao utilizarmos do RPG, estamos criando e recriando espaços de interações dramáticas entre os indivíduos que, a partir dessas interações, desenvolvem e internalizam as funções.

Quando verificamos que os participantes aprenderam toda a dinâmica do funcionamento do RPG, os pesquisadores solicitaram que cada participante criasse sua história para realizar um jogo com seus colegas. Esta etapa necessitou do número de nove sessões para que seu objetivo fosse atingido.

Na criação de cada um, eles tiveram orientações dos pesquisadores, que disponibilizaram parte dos encontros para tal orientação. Nessas orientações, os alunos foram expostos a conceitos da Teoria Histórico-cultural, assim como de possibilidades de ver o mundo de maneira mais crítica. Após a construção das histórias, a partir da aplicação da mesma, através da interação no jogo, é que se verificou a modificação de recursos imaginativos que essas utilizaram para resolver as situações que aconteceram durante os jogos.

Essa criação e aplicação das histórias trouxeram à tona as situações novas e inesperadas pelos participantes que terão de se adaptar e adaptar suas histórias. De acordo com Vigotski (2003, p. 107), são essas situações “novas e inesperadas combinações que exigem novas combinações e reações de nosso comportamento e uma rápida reorganização de nossa atividade, o pensamento surge como uma etapa preliminar do comportamento, como organização interna das formas mais complexas da experiência”.

Assim, no momento em que os adolescentes estavam aplicando sua história em um jogo os pesquisadores estavam atentos, conforme exige o método de análise

microgenético (descrito no tópico a seguir), verificando as modificações que ocorreram e os recursos imaginativos que tiveram que utilizar na interação com os outros alunos.

Notamos que essas etapas de aprendizagem do RPG, criação das histórias e aplicação das mesmas duraram considerável tempo na interação entre os pesquisadores e os alunos, isto porque nossa análise está ligada muito mais ao processo dinâmico do que recortes estanques das ações dos participantes, conforme destaca Delari Júnior (2015).

Durante toda a coleta das produções nas relações os pesquisadores se utilizaram de uma abordagem observacional, além de um diário de campo, pois tratam-se de instrumentos amplos de coleta uma vez que pretendemos que o máximo de informação fosse obtida nesse processo. Além disso, como notamos importante em várias pesquisas de análise microgenética (SIEGLER; CROWLEY, 1991; MEIRA, 1994; GOES, 2000; KELMAN, 2004; TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017), as sessões de jogos foram gravadas em formato de vídeo e, posteriormente à análise, tais filmagens foram extintas.

Os métodos de observação proporcionam maior proximidade das práticas e rotinas e variam da distância tomada pelo pesquisador de ser campo de estudo. Observação participante conta com a interação com o pesquisador e segue critérios menos padronizados. A observação dos fenômenos e o acesso do pesquisador ao campo de estudo são orientados pela questão de pesquisa e podem ser feitas de forma focada ou seletiva. A documentação colhida consiste em anotações de campo detalhadas e deve seguir critérios éticos de pesquisa (FLICK, 2009).

Para finalizar, novas entrevistas foram realizadas com os responsáveis, com os professores e com os próprios alunos de modo a verificar uma possível mudança sistêmica na vivência delas a partir de intervenções para a sua imaginação e atividade criadora.

7.4. ANÁLISE DOS DADOS

O formato de análise dos dados possui a mesma característica com que se percebe o objeto de estudo: histórico, cultural, material e dialético. Isto significa que as possíveis transformações na imaginação e atividade criadora dos participantes da pesquisa são analisadas de acordo com sua relação interna e externa, considerando seus fatores históricos e culturais numa dialética constante, pois, “as funções psicológicas superiores, [...] constituem-se numa relação interfuncional, sendo impossível decompor a

unidade complexa do psiquismo humano em elementos isolados” (BERNARDES, 2017, p.72).

Nesse sentido, há uma metodologia de análise dos dados, a análise microgenética, que julgamos adequada em relação às bases epistemológicas adotadas nesta pesquisa, aos instrumentos e metodologia utilizada, como considera Góes (2000, p. 10), “a análise microgenética pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos, para compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante”.

O conceito de microgênese aparece na obra de Vigotski, amparado por Werstch, como um dos quatro planos genéticos de estudo (MOURA et al., 2016; TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017), e é considerado como uma pequena mudança em alguma função superior durante o processo em que um experimento é realizado (SIEGLER; CROWLEY, 1991). Porém, diferente do que Siegler e Crowley (1991) buscaram com esse método (generalização e quantificação na análise microgenética), a presente pesquisa busca entender a mudança por um viés qualitativo.

À vista disso, então, a análise microgenética pode ser denominada como uma análise minuciosa do processo de eventos que configuram a gênese social (GÓES, 2000). Kelman (2002 apud KELMAN; BRANCO, 2004, p. 95) considera que o método acontece como se fosse uma ampliação em determinado processo, “[...] permitindo uma análise detalhada, passo a passo, necessária à observação de mudanças desenvolvimentais significativas”. Ainda Kelman e Branco (2004, p. 95) apontam que a análise microgenética tem várias funções dentro de ambientes como o escolar, permitindo “[...] o estudo de características do desenvolvimento humano que vão se constituindo na dinâmica das interações verbais e não-verbais e na observação das negociações que ocorrem no fluxo interativo entre professor-aluno e aluno-aluno, no face-a-face”.

Isto posto, uma das pretensões da pesquisa foi analisar de maneira detalhada o entorno dos alunos participantes, através das entrevistas semiestruturadas com seus responsáveis e professores, pois, “[...] os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito” (GÓES, 2000, p. 11).

Outra pretensão, que detém o foco da pesquisa, é como se deu o processo de imaginação e atividade criadora das mesmas enquanto criadoras mestras de suas próprias histórias. Nesse ponto é que foram analisadas cada sessão e as mudanças no desenvolvimento da imaginação e atividade criadora dos participantes.

Quanto à forma ou configuração de como se realiza esse tipo de análise, encontramos pesquisas com os mais diferentes tipos de formatos (MEIRA, 1994; GÓES, 2000; KELMAN; BRANCO, 2004; TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017), o que sugere que é o próprio pesquisador quem desenvolve o seguimento de como se dará a análise, e nesse caso, a partir de categorias que surgiram dos próprios comportamentos dos participantes. Em todo caso, Siegler e Crowley (1991) salientam que é necessário levar em conta: a) as observações perpassam todo o período do processo, do início até atingirem um estado relativamente estável; b) é na alteração do fenômeno que se acentua a observação e; c) o que se observa é submetido à análise e experimentação intensiva, buscando-se inferir o que deu origem ao aspecto da mudança.

Veresov (2014) indica uma possível organização para pesquisas na THC. Para o autor, há que se considerar onexo complexo entre (i) as funções que ainda não se desenvolveram, mas estão no processo de desenvolvimento e (ii) as funções que se desenvolverão, mas encontram-se em estágio embrionário. Essa forma de ver o processo permite maior liberdade para analisar os resultados relacionando o participante exatamente ao seu entorno e, também, aos pesquisadores conhecedores do objeto e instrumento, o que consideramos mais fidedigno.

7.4.1. A análise a partir de Bakhtin

Para analisar na relação que estabelecemos entre os sujeitos, suas histórias de RPG e seu meio, de maneira organizada, recorreremos às bases desenvolvidas por Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017) acerca da análise do diálogo, principal acontecimento para o desenvolvimento da consciência, segundo o autor.

Alguns autores, como Scorsolini-Comin e Santos (2010) têm trabalhado nas relações entre Vigotski e Bakhtin, destacando principalmente as bases epistemológicas utilizadas pelos autores. Em sua pesquisa os autores ressaltam que ambos acreditam em “[...] uma visão totalizante, não-fragmentada da realidade, compreendendo o homem como um conjunto de relações sociais” (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 748).

Assim como para Vigotski:

Em Bakhtin, o “sujeito” emerge na relação com o outro. É um sujeito dialógico e seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz. O sujeito dialógico bakhtiniano é solidário das alteridades de seu discurso ao ser concebido em uma partição de vozes concorrentes, posto que a palavra do

outro se transforma, dialogicamente, tendo um caráter criativo (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 750).

Para Bakhtin, a linguagem é ideológica e social, sendo a palavra um signo que registra as mais detalhadas variações das relações sociais. Nesse sentido a linguagem, presente nos sistemas ideológicos já instituídos, constitui o pensamento ou a consciência (VOLOCHINOV, 2017) e, em nosso caso, também a imaginação e atividade criadora.

Aquilo que é ideológico possui um significado que é representado por algo fora de si mesmo. Por exemplo “[...] toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (VOLOCHINOV, 2017, p. 29).

Em contrapartida, todo fenômeno que responde a um signo ideológico possui incorporação no material nas mais variadas formas, como uma cor ou um som. É dessa forma que se torna possível analisar as histórias (objeto material) produzidas pelos participantes da pesquisa e relacioná-las aos seus entornos. “Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (VOLOCHINOV, 2017, p. 32).

Numa possível aproximação com a análise microgenética, Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017, p. 121) aponta que os níveis de ideologia do cotidiano são substanciais e de caráter criativo, sendo mais “móveis e sensíveis que as ideologias constituídas. São capazes de repercutir as mudanças da infra-estrutura sócio-econômica mais rápida e mais distintamente”. Assim, as histórias criadas pelos participantes, que ganham vida na interação com outros jogadores, são analisadas por meio dos seus enunciados emaranhados nos diálogos.

Segundo Volóchinov (2017), o enunciado é uma réplica do diálogo social, sendo a unidade de base da língua, podendo ser um diálogo interior ou exterior. Aqui está a relação direta com o drama na vivência social destacado por Veresov (2010) que será objeto de análise.

Ao analisar um enunciado apontamos três importantes características destacadas por Volóchinov (2017): o tema, a significação e a entoação expressiva. O tema deve ser único, ou conter uma significação unitária e pode ser denominado como o sentido da enunciação completa. “[...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas,

os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. Esses elementos representam uma situação histórica, portanto, desconsiderá-los é irresponsável para a análise (VOLOCHINOV, 2017, p. 132).

A significação se trata dos elementos da enunciação, sendo abstratos e fundados sob um tratado, não possuindo existência concreta. “O tema da enunciação é na essência irreduzível a análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem”. Embora o autor reconheça que é impossível apontar uma fronteira clara entre significação e tema, o tema é um “sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução”. “A significação é um aparato técnico para a realização do tema”. (VOLOCHINOV, 2017, p. 132).

A entoação expressiva trata-se de um acento apreciativo da enunciação, sendo o nível mais óbvio e superficial da análise. A entoação é, na maioria das vezes, determinada por uma situação imediata e/ou em circunstâncias efêmeras. Em muitos dos casos não se necessita de uma representação no concreto da palavra, este serve apenas de suporte à entoação (BAKHTIN, 2006). Consideramos este conceito a expressão emocional que acontece nas falas dos sujeitos, que são de grande valia para a THC e também para esta pesquisa.

Esses três elementos compõem a forma da análise apreciativa que foi realizada dos enunciados feitos pelos participantes da pesquisa, tanto de suas histórias e interações, como de seu meio.

Assim, a análise primordial é em relação ao desenvolvimento da imaginação e atividade criadora de maneira consciente⁴³, por meio da mestragem de sua história e relação cognitiva, social e afetiva que um aluno estabeleceu com outros durante esse processo de jogo. Desta, emergiram as categorias: (i) entorno, (ii) interações, (iii) mestragem e o mecanismo da imaginação e atividade criadora e (iv) consciência, que levamos em consideração adiante para as análises em conjunto com as entrevistas, inferindo as mudanças e suas origens.

⁴³ Referente ao desenvolvimento da consciência.

8. RESULTADOS E ANÁLISES

Este é o tópico em que podemos apreciar as vozes dos participantes na prática descrita nos procedimentos metodológicos. Mas, para iniciar, descrevemos como o processo é dinâmico e está sujeito ao movimento social, econômico, cultural, etc.

Desde o projeto inicial desta pesquisa, os procedimentos permaneceram os mesmos, exceto que não esperávamos pela pandemia de Covid-19. Esta trouxe, para além das questões já ditas na introdução, algumas variações nesses procedimentos, principalmente a impossibilidade inicial de encontros presenciais.

Assim, por conta da pandemia, as entrevistas iniciais, as sessões para o aprendizado do RPG, as orientações para a criação das histórias e a primeira das campanhas de jogos (com três sessões) foram realizadas remotamente, via *google meet*.

A problemática de se realizar tais procedimentos remotamente foi prontamente visível. Poucas vezes os alunos ligavam suas câmeras, acarretando na dificuldade de interação entre os participantes e em perceber suas expressões. Por vezes as conexões com a Internet eram interrompidas, perturbando a imersão dos participantes no jogo. Essas dificuldades acabaram por ocasionar na desistência de uma participante.

Ao todo passaram pela pesquisa sete participantes, duas meninas e cinco meninos. No entanto, em ordem cronológica, iniciamos com quatro meninos e uma menina. Esta primeira menina desistiu⁴⁴ por uma questão cultural, seus responsáveis afirmaram que o horário do jogo estava atrapalhando sua participação na igreja, portanto seria desligada. Prontamente ela foi substituída por outra menina que, como dito, em pouco tempo desistiu⁴⁵ por enfrentar problemas técnicos com sua internet e aparelhos eletrônicos.

Logo que se encerraram as sessões para aprendizado do RPG e se iniciaram as orientações para a criação das histórias, fomos procurados pelos responsáveis de outro participante que, ao ouvir de seus colegas (já componentes da pesquisa) se interessou em participar do processo. Como este se encaixava em todos os requisitos em relação ao público da pesquisa e, também, já possuía vasto conhecimento em RPG, decidimos por incluí-lo.

⁴⁴ A chamaremos de Emma.

⁴⁵ A chamaremos de Maia.

Já com cinco participantes meninos, ao iniciar os jogos de maneira presencial, um deles⁴⁶ desligou-se por não estar confortável na presencialidade de outros colegas. Dizia ele que preferia os jogos de maneira remota. Assim, consideramos como conteúdos válidos para a pesquisa, as participações de quatro dos integrantes. Estes escolheram os nomes para serem referidos: Neco Arc, Sun Tzu, Santos Dumont, Damon.

Embora, três dos sete participantes tenham se desligado ao longo do processo, os que permaneceram, acabaram por cumprir de maneira exitosa todo o percurso do trabalho. Nos tópicos que se seguem, podemos ver o interesse, empenho e desenvolvimento destes participantes e é daí que surgem os resultados que dividimos nas categorias que se seguem.

8.1. O ENTORNO

A categoria que leva em conta principalmente as entrevistas realizadas é o “entorno”. Tal nome é dado ao ambiente que circunda os participantes: relações com familiares, com colegas, com a escola, com a imaginação, etc.

O termo foi retirado da tradução em espanhol “El problema del entorno” do texto em inglês “The problem of the environment”, tradução esta realizada na Universidade de Havana em 1994. No entanto, embora o termo tenha sido inspirado neste texto, utilizamos, como base para compreender este conceito, a tradução para o português diretamente do russo, feita por Márcia Pileggi Vinha em 2010.

É percebido que na obra de Vigotski o meio tem papel central no desenvolvimento do ser humano, entretanto um de seus textos que faz destaque a esta situação é o supracitado “Quarta aula: a questão do meio na Pedologia”. Neste, o autor aponta para a importância de se considerar o meio para compreender o desenvolvimento da criança e, aqui, transpomos seus apontamentos para demonstrar como o meio é importante para o desenvolvimento dos participantes da pesquisa.

Um dos conceitos que Vigotski (2010) destaca como influente no desenvolvimento psicológico e da personalidade da criança é a vivência, que acontece justamente no meio. O autor entende por vivência:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está

⁴⁶ O chamaremos de Rohan.

localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Assim, por meio dessa vivência apreende-se situações do meio para o desenvolvimento psicológico e da personalidade do sujeito. Estas vivências apreendidas acabam por levar ao nível de compreensão de tomada de consciência (VIGOTSKI, 2010) ou, em muitos casos a alienação, como demonstramos principalmente no capítulo dois.

Explicando brevemente em duas situações o mecanismo da interação entre o ser em desenvolvimento e o meio, em uma das situações aquilo que se espera do desenvolvimento final da criança já está dado pelo meio, ou seja, ao aprender a fala, embora a criança não tenha o domínio total sobre os fonemas, ela já entra em contato com o que já seria a fala mais desenvolvida em sua cultura (VIGOTSKI, 2010).

Na segunda situação seria o contrário, não há forma final para o desenvolvimento de determinadas instâncias da sociedade. Não se imagina “[...] uma sociedade em que existisse uma forma primária de economia e de sociedade humana quando já existisse uma forma superior, digamos, a economia e a sociedade comunista, e que essa forma realmente orientasse os primeiros passos do desenvolvimento histórico da humanidade”. (VIGOTSKI, 2010, p. 694).

Assim, para entender a influência do espaço no desenvolvimento dos sujeitos é necessário considerar as duas formas. A primeira é o que está instituído e a segunda são as possibilidades ainda não relacionadas de desenvolvimento. Aí entra tanto a imaginação e atividade criadora como o uso do RPG para seu desenvolvimento.

Então, pensando na importância do entorno para o desenvolvimento de nossos participantes, apresentamos a seguir uma amostra do meio que influencia seu desenvolvimento, notando que de diversas formas, todos reproduzem os discursos do sistema capitalista. Decidimos por expor tal amostra de maneira individual para facilitar a identificação e a evolução de cada participante ao longo da pesquisa.

8.1.1. O entorno de Sun

A mãe de Sun apresentou-se bastante prestativa desde o início dos contatos para a pesquisa. Como trabalha em ambiente educacional, tem conhecimento de diversas

pesquisas realizadas nas escolas. Ela considera que “não existem muitos estudos sobre AH/SD, por isso participamos da pesquisa com dedicação”.

Sobre sua relação com a educação, conta que sempre foi bastante estudiosa, mas não encontrava a facilidade que Sun possui para aprender. “Não tenho AH/SD, sou normal, risos. Acredito que isso veio do pai dele. Então, eu tirava notas boas porque me dedicava. Porém, gostava da escola, tinha amigos”. Ela conta que sua trajetória educacional foi comum, concluindo o Ensino Superior.

Ainda nesse tópico, ao trabalhar na Educação, ela faz uma análise de antes e depois do início da pandemia para a área. “Antes, estava todo mundo meio acomodado em projetos, etc. Depois da pandemia as pessoas tiveram que se inovar, ir atrás principalmente da tecnologia para poder ensinar”. Conta que ela mesma teve que procurar novas possibilidades tecnológicas para realizar seu trabalho. “Eu acho que a pandemia deu um chacoalhão. Se não houvesse pandemia nós todos estaríamos mais estagnados, mais acomodados”.

Em nossa análise prévia consideramos que a pandemia trouxe à tona muito mais a precariedade que se encontra a Educação no país do que um incentivo à criação e superação de obstáculos. As práticas adotadas nesse período foram todas muito precariamente improvisadas, muito mais para ocupar o tempo de estudantes e professores do que reformar práticas educacionais. Nos parece que esses enunciados acompanham uma nova forma de precarização e, ao mesmo tempo, elitização da Educação, principalmente pelo viés da Educação a Distância.

Quando questionada sobre o que seria atividade criadora, ela responde “criatividade é quando você tem ideias que não são copiadas de outras ideias. Você inventa essas ideias, para mim criatividade é isso”. Notamos, por esta resposta, que a imaginação e atividade criadora para ela está descolada das vivências anteriores da pessoa, como se as criações para os seres humanos pudessem aparecer do nada. Trata-se da reprodução de um discurso comum no sistema capitalista.

Conta a mãe que não lembra se teve espaço para o desenvolvimento da imaginação na escola. “Tinha a atividade de fazer livrinhos e os meus eram muito comunzinhos, sabe? Quando a gente fala de criatividade, pensa em arte né? Eu lembro de ter espaço suficiente, não muito espaço”. Ainda assim ela relata que gostava de dançar, mas uma dança que tivesse instruções bem claras.

Acerca da importância da imaginação e atividade criadora para a sociedade, ela justifica que através da atividade criadora chega-se às emoções e recorda-se de situações

da infância. “Eu acho que é importante porque hoje em dia a gente fala de saúde mental né? E eu acho que a criatividade ajuda a cuidar da saúde mental [...]. Às vezes você está estressado e aí vai fazer um artesanato, precisa de criatividade para inventar aquele artesanato”. Destacamos a ênfase que ela dá para a imaginação relacionada às emoções e saúde mental, em lugar de artefatos tecnológicos para avanços econômicos.

Adiante, na entrevista, ela fala sobre o desenvolvimento de Sun. Atualmente ele tem 13 anos e, segundo ela, seu desenvolvimento acadêmico é dentro do esperado. “O emocional dele, ele tem problemas ao lidar com seu emocional. Tem dificuldade quando recebe um não, quando tem que fazer alguma coisa e ele não entende o que é para fazer, quando vai fazer uma prova e não sabe”. A mãe relata que Sun tem dificuldade para organizar sua rotina, mostrando-se bastante esquecido e ela precisa lembrá-lo de diversas atividades (exceto escolares), do contrário ele acaba não fazendo. “Na questão social ele tem apenas um amigo (Neco), ele não faz muitos amigos. Tenho um sobrinho da idade dele. Eles conversam o básico. Não faz questão de fazer amigos, visitar lugares, saber quem são seus primos. O lugar de conforto dele é em casa no seu quarto”. Notamos um comportamento social bastante semelhante ao de Neco (descrito a seguir). Em relação ao desenvolvimento físico ela relata que precisa cobrá-lo para fazer atividades físicas, comprou até um aparelho para tal, mas sempre precisa incentivar, do contrário ele não faz. “Ele era bem gordinho e emagreceu bastante, então agora eu tenho que cobrar para ele não comer exageradamente, porque ele é muito ansioso. Fazemos, eu e ele, tratamento para ansiedade em um médico homeopata”. Ela considera que o tratamento tem surtido efeito, pois ele tem demonstrado menos ansiedade.

Em relação à rotina de Sun, sua mãe que agora na pandemia ele fica em casa no quarto, mas não é preciso cobrar a respeito das aulas e atividades que ele tem que fazer. “Ele tem a sala de AH/SD que é de manhã, faz oficina de física na segunda, terça de RPG, na quarta a sala de AH/SD, oficina de robótica, aula de programação. Ele tem um projeto para implementar, mas que precisa de algum engenheiro mecânico”. Nas horas que sobram, conta a mãe, ele joga *videogame* ou assiste vídeos no *youtube*. “Antigamente ele lia muito, agora só joga ou assiste. Dos vídeos que ele assiste, uns são bobos, mas outros são bem instrutivos”. Ao questionarmos as diferenças entre esses vídeos, ela explicou que os bobos estão relacionados a conteúdos humorísticos e os instrutivos relacionados a conteúdos educativos.

No que diz respeito a entretenimento, a mãe explica que quando ele vai assistir seriados, precisa assistir tudo de uma vez, não consegue esperar, aí acaba cansando. “Aí, tem fases que ele fica muito em séries e filmes, mas outras só no *videogame*”.

Ela conta que nesses anos de pandemia, as poucas vezes que saiu com ele na rua, dava impressão de que ele não sabia se localizar, ficava muito distraído ou sem noção de como faz para ir em determinado lugar. “Às vezes eu acho que ele não vai saber se virar sozinho na rua, quando é longe ou algo assim. Quando precisa fazer uma coisa burocrática como uma matrícula, eu tenho a impressão de que ele não vai conseguir. Já conhecimentos gerais e acadêmicos ele tem bastante”.

Ademais, ele tem uma ideia de sair de casa aos dezoito anos, explica a mãe. Também pensa muito sobre previdência privada, chegou a pedir para a mãe pagar uma, mas ela disse que ele teria que trabalhar e pagar a sua. Assim “todo o dinheiro que ele ganha, ele guarda e fica pesquisando onde investir”. Aqui notamos uma forte e prematura influência do sistema capitalista sobre as preocupações de Sun, o pode ser explicado logo em seguida quando a sua mãe relata sobre o pai. “O pai dele é uma pessoa diferente hoje. Por exemplo, ele não iria vacinar, diria que a pandemia foi um exagero, mas o Sun viu tudo isso no pai dele e não concorda”.

A mãe reafirma que ele não conversa muito, mas não sabe dizer se é só com ela ou com outras pessoas, pois “com o meu namorado ele conversa bastante sobre jogos e lançamentos. Os dois jogam *videogame* juntos, então a conversa entre eles é mais longa. Mas, o Neco é a pessoa com quem ele mais conversa. Eles se ligam e jogam juntos no mesmo jogo”. Ela conta que às vezes vai à casa do Neco, mas Sun fica no carro, pois eles conversam menos pessoalmente. Ela alerta para os pesquisadores que um dos meios mais fáceis de interagir com ele é conversa a partir de jogos eletrônicos.

Sobre o ambiente escolar, ela considera a educação na escola de Sun como satisfatória. Por outro lado “tem lugares que não é muito satisfatório, por vários motivos, não só de professores e administração, às vezes é a comunidade que tem problemas e acaba não tendo uma educação satisfatória”. Trata-se de uma fala muito comum em instituições educacionais tal culpabilização na comunidade que, por sua vez, culpabiliza a escola. Essa situação acaba por encobrir os erros dos projetos educacionais, em níveis municipais, estaduais ou nacionais.

A mãe conta que Sun estuda em escola pública, segundo ela, no colégio mais organizado da cidade. “É lá que tem a sala de AH/SD. E existem professores e

professores. Alguns são comprometidos com educação e outros não, o próprio Sun tem professores não comprometidos, mas ele corre atrás do que é de interesse dele”.

Ela conta que Sun gosta da escola e não reclama de ter que estudar. “Não preciso falar o que ele tem que fazer, ele tem até medo de perder alguma chamada no *Google meet*. Em relação às notas, ele deu uma piorada, mas basta eu falar que ele precisa melhorar e ele melhora. O que importa é aprender né, não é a nota”. Conta ela que em português ele ficou com uma nota baixa, pensando que ele iria ficar nervoso, mas aparentemente ele não ligou. “A impressão que eu tenho é que ele leve mais a sério o inglês do que as aulas na escola. Ele não gosta de ligar a câmera na escola, por exemplo, já no inglês ele fica com a câmera ligada o tempo todo”.

Quando questionada se há espaço para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora na escola ela responde que “agora tem mais espaço do que em minha época. A professora de português dispersa um pouco, mas também permite eles interagirem, acho que isso é um espaço à criatividade. Eles contam uma ideia deles, dá espaço para eles falarem bastante, o que o Sun não gosta”. Explica ela que, “em uma atividade artística na escola percebi que o Sun não foi muito criativo, foi muito comum, acabou copiando a primeira frase da música “Paciência” do Lenini, por incentivo meu”. Notamos que ela avalia a imaginação de Sun com o mesmo crivo que avalia a si própria, sendo, para ela, a imaginação e atividade criadora, algo criado sem ser copiado de outras ideias.

As atividades que realizam juntos em casa são de cunho religioso, não havendo incentivo direto ao desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, porém, relacionando-se ao desenvolvimento da consciência. “Toda a segunda à noite fazemos o evangelho do lar. Somos espíritas, então a gente conversa sobre o que leu. Às vezes a conversa é boa e acaba rendendo, às vezes só lemos e pronto. Geralmente é o que fazemos juntos”.

Na entrevista diretamente com Sun, cumprindo o que a mãe havia falado, houve reduzida interação, com respostas objetivas. Sun considera que sua escola é a melhor da cidade em termos gerais, “até porque ela acumula mais recursos, não tenho certeza, mas acho que ainda é”.

Sobre os professores, Sun tem uma ideia bastante clara acerca do que é a educação: “tinha uma professora muito velha que não dava aula, ela falava de política e dava lição de moral, não dava aula, dava política. No geral é muita inconsistência, a maioria não vai direto ao assunto”. Esta fala é a reprodução de uma visão de educação que busca a

neutralidade, a aprendizagem e conceitos descolados do seu entorno, visão que desumaniza e despolitiza os agentes envolvidos na educação, inclusive os alunos.

Sun conta que gostava bastante dos colegas quando as aulas eram presenciais, “mas hoje eu tenho contato só com um (Neco). É o amigo meu que a gente joga junto, inclusive o RPG”. Ele conta que ambos participam de uma oficina de RPG oferecida pelos NAAH’s do estado, assim, ambos possuem com conhecimento sobre o jogo.

Ao ser questionado sobre o que seria imaginação e atividade criadora ele responde que é “o que nossa mente cria!” Sendo uma atividade importante, “porque senão você não teria capacidade de criar alguma coisa do zero. Você não conseguiria criar nada basicamente, não conseguiria mudar”. Resposta que segue exatamente a fala de sua mãe em relação ao conceito, criar algo do nada, porém, não apresenta a relação com as emoções.

Acerca de como seria para ele desenvolver a imaginação, ele expressa “Eu não tenho a menor ideia!” Por este motivo, afirma que não sabe se desempenha ou não alguma atividade que desenvolva a imaginação e atividade criadora em sua casa ou em outros lugares.

Quanto à sua rotina, ele conta que “antes da pandemia eu tinha aula, ficava mexendo na internet. Hoje na pandemia eu faço isso ao mesmo tempo, faço os dois, porém agora eu acho que estudo menos, porque está muito ruim. Antes eu já não estudava fora do horário da aula. Ah, eu jogo *videogame* também”. Por fim, ele conta que tem interesse em jogos de estratégia e administração, tiros e RPG eletrônico.

O que destacamos do entorno de Sun é que suas vivências são bastante ligadas ao ambiente virtual, inclusive sua mãe teme por ele não conseguir se locomover de maneira adequada nas ruas da cidade. Porém, como ele não possui um diagnóstico além das AH/SD, há exigências por parte dela para que ele interaja melhor com o meio. Outra situação são as preocupações de Sun em relação ao seu futuro, todas elas bastante alinhadas ao sistema vigente.

Por fim, no que se refere à imaginação e atividade criadora, sua concepção e de sua mãe corroboram para o que já criticamos nos capítulos dois e três desta pesquisa, que seria criar algo do nada, sem qualquer relação com o meio. Isso se agrava pela relação que Sun possui com a educação, considerando que ela precisa ser apolítica.

8.1.2. O entorno de Damon

Para compreender o entorno de Damon, seu pai respondeu à entrevista. Ele conta que é de família muito humilde, morava no interior e havia um grau bem alto de dificuldade para adquirir conhecimentos. “Essa dificuldade era imposta por questões do dia a dia. Somos em 7 irmãos, meu pai é trabalhador rural, então tinha dificuldade em questão financeira. Mas, o acesso era difícil principalmente quando passou do fundamental”. Ele conta que estudaram no formato que chamavam de multiclasse e que gostava bastante deste formato, por mais distante que fosse a escola de onde moravam.

O pai segue dizendo que quando mudaram para a cidade, começaram a ter acesso a mais conhecimentos: “acesso a biblioteca, conhecer um computador. Acredito que melhorou bastante, mas eu fui me formar no médio com dezoito para dezenove anos, tive que interromper um período para trabalhar e depois retomei pelo CEEBJA⁴⁷. Depois fiz o técnico agrícola, que era a área que atuávamos”. Nessa mesma época, aos dezenove anos Damon nasceu, relata o pai, “aí começamos a enfrentar maiores dificuldades, mas mesmo assim, consegui fazer um técnico”.

O pai afirma que depois dos trinta anos foi que decidiu fazer uma faculdade na área que trabalha. “Eu sou um empreendedor nato, venho desde os 22 anos empreendendo, tenho duas empresas: uma delas está estagnada, mas atualmente venho trabalhando na área de *software* para a área pública. Eu posso falar que sou apaixonado pelo conhecimento”. Ele explica que toda a dificuldade para estudar foi referente a questões financeiras, mas que agora faz um curso superior no modelo EaD. “[...] mas eu acho que o EaD é muito superficial, se não for um profissional que realmente se dedique, dá medo de quem vai para o mercado”. Ele aponta que iniciou fazendo Engenharia, mas percebeu que não daria certo, então mudou para *Marketing*. “Mesmo mudando, ainda sinto uma dificuldade tremenda, não na absorção do conhecimento, mas, aquele contato com o professor, a situação dinâmica da sala de aula, cara isso faz toda a diferença!”

A história relatada por ele apresenta uma realidade de muitos brasileiros que precisaram trabalhar e, depois de um tempo no mundo do trabalho, viram a necessidade de voltar a estudar para ter melhores condições, no entanto a opção mais acessível era a Educação a Distância. Ainda assim, ele percebe que não se trata de uma educação aprofundada, mas conforma-se com ela, pois necessita da formação.

⁴⁷ Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

Por outro lado, ele também reproduz o discurso oferecido pelo sistema capitalista à educação e ao mundo do trabalho: “eu sou um cara apaixonado pelo mercado financeiro, e nesse meio de pandemia tenho aplicado muito meu tempo em mergulhar em alguns conhecimentos que até então eu não tinha interesse nem tempo hábil para isso”. Ele relata que, na realidade, a pandemia contribuiu para que o mundo virtual fosse muito mais descoberto, assim, ela não foi um impeditivo para a educação.

Acerca da definição de imaginação e atividade criadora ele considera que: “criatividade para mim é a inovação né. Eu costumo para meu cliente que vou fazer o impossível, porque quando falo que vou fazer o possível, é tradicional, é normal. Mas, o impossível está além daquilo que ele está enxergando e eu estou enxergando”. Segue ele explicando que criar algo novo é ir além do que se vê no cotidiano, acreditando que muitas coisas novas surgirão para serem oferecidas no mercado. “Eu mexo com tecnologia e sei o quanto a inteligência artificial no dia a dia dos municípios faz grande diferença. Isso tanto em questão logística, financeira e de consumo”. Notamos que o conceito e o que fazer com a atividade criadora, a partir da perspectiva do pai, está exatamente dentro do paradigma capitalista de funcionamento, criticado no capítulo primeiro.

Ele conta que não teve espaço para o desenvolvimento de imaginação na escola. “Era muito precária, realmente posso assegurar que nós não tínhamos esse modelo de visão ou até oportunidade. Eu acredito que não por não existirem profissionais adequados como no caso de seu trabalho, mas a falta de exercícios em cima disso era pouca”. No entanto, sua visão para o desenvolvimento da imaginação segue somente o paradigma que criticamos neste trabalho, o que, para nós, fica claro no enunciado: “talvez o mundo não estava caminhando com a visão tão ampla como é agora, a atualidade agora é inovação”.

Ainda, sobre a importância do desenvolvimento da atividade criadora para a sociedade, ele afirma que é muito importante. “Na minha visão é estimular né? Eu vejo o quanto o Damon e seu irmão gostam de jogos e vejo como o conhecimento deles se aperfeiçoa nessas plataformas de jogos e quanto eles desenvolvem habilidades, uma vez que estão focados em fazer aquilo”. Ele declara que estimular essa geração a inovar é fantástico. “Um exemplo, quando você nos comunicou da pesquisa e eu passei para o Damon, tudo que envolve inovação ele fica bastante estimulado, o que eu já vejo que é um ponto positivo”.

No que diz respeito ao desenvolvimento de Damon, o pai acredita que possui um bom desenvolvimento cognitivo para sua idade (15 anos): “intelectualmente ele é uma criança bastante aplicada, tem bastante responsabilidade, é disciplinado, eu sempre

verifico o andamento dele. A questão física dele, eu vejo que falta bastante ainda, ele é um menino que fica muito tempo ocioso em casa sem fazer algo físico, mas sempre está aplicado”.

A respeito da afirmação de ociosidade, percebemos que há uma contradição em relação à sua rotina, pois ele é: “inscrito em três cursos externos, fora o cotidiano no colégio que ele faz o curso de eletromecânica e tem mais a sala de AH/SD. Então ele está atarefado até o pescoço, quase que doze ou treze horas por dia no mínimo. Isso cansa bastante”. Ele relata que conversa bastante com o Damon para que ele consiga encontrar um equilíbrio em relação a essas atividades.

Quanto à satisfação com a educação na região, o pai narra que acompanha diversas escolas e seus princípios pedagógicos. “Tenho conversado muito com o secretário de educação da cidade, com o pessoal de Tecnologia da Informação, e a gente sente um déficit muito grande em relação a investimento tecnológico no município e, também, pedagógico”. Ele segue dizendo: “porque se você analisar, eu fiz um acompanhamento durante um período da minha filhinha mais nova quando estava na creche. A gente não tem mais a visão da creche como depósito de crianças né, que no passado era isso, é uma escola realmente, eu pude ter prova”. Ele conclui, apontando que não se trata somente do colégio e do bairro em que está inserido, mas “a parcela de comprometimento tem que ser de dentro de casa”, embora veja uma deficiência no corpo pedagógico e tecnológico das instituições da cidade.

Notamos, pela sua avaliação, que o pai realmente acompanha o cenário educacional da região, o que tem um provável impacto importante no entorno de Damon. Porém, a solução que ele apresenta para os problemas encontrados é, ainda, pautada na manutenção do sistema vigente, diferenciando-se somente no aspecto tecnológico.

O pai relata que a relação de Damon com a escola é muito tranquila. “Avaliando antes da pandemia é tranquila a relação dele com os professores. Os professores querem muito bem ele. A gente percebe que ele tem uma relação de amizade com todos os professores e grupo pedagógico”. Segundo o pai, eles tentam fazer com que essas boas relações apareçam desde em casa como na escola. “Ele deixou um legado na escola que estudava. Agora que mudou, ele está muito ansioso para participar fisicamente das aulas”.

Sobre o espaço para o desenvolvimento da atividade criadora, o pai considera que “antes da pandemia a gente via que não se criavam tantas oportunidades como agora, para ser bem franco, olhando de fora com o acompanhamento que eu faço, eu entendo que antes não ofereciam tantas oportunidades diversas de conhecimento, interação e

dinâmica como agora”. No entanto, com sua entrada na sala de AH/SD ele percebe que há muito mais oportunidades para este desenvolvimento. “Eu vejo o padrão dos colégios particulares e me sinto como se o Damon estivesse envolvido com uma instituição dessas, de ponta”.

Por último, quando questionado sobre as atividades caseiras para o desenvolvimento da atividade criadora, ele relata que é bem raro fazerem algo nesse sentido. “Antes da pandemia a gente fazia algumas coisas para lazer, não para o desenvolvimento da criatividade, a não ser que pescar for ser criativo. Eu deixo eles em contato com a natureza e acho que nisso há um desenvolvimento da criatividade deles”. Enfim, ele conclui que “nessa nova geração de política no Brasil, eu percebo que muitos jovens estão assumindo as cadeiras e a visão tecnológica no país estão mudando. Em conversa com os secretários de educação do município você percebe neles a preocupação de trazer a inovação”. O que remonta exatamente o discurso criticado no segundo capítulo desta tese, de como se relaciona a atividade criadora ao sistema vigente.

Na entrevista diretamente com Damon, sobre a escola, ele responde que: “antes da pandemia a escola era para mim oitenta por cento funcional. Professores funcionavam para mim e eu aprendia bem, fazia bastante amizade com meus colegas, sendo que as amizades que tenho hoje foram as que fiz antes da pandemia”. Na pandemia, relata ele, algumas coisas ficaram difíceis de serem compreendidas. Quanto à relação com colegas, seu discurso é muito parecido com o que o pai fala a respeito da escola: “amizades, eu dei uma segurada em relação a colegas, eu tenho dificuldade porque a maioria dos meus colegas não tem o mesmo intuito que eu, que é aprender, vão para a escola para conversar. Eu gosto de ir para a escola para conversar com professores e aprender”.

Damon considera que seus pais o incentivam na educação, pois a julgam essencial. “Meu pai e minha mãe sempre acharam a escola essencial e sempre me apoiaram muito nisso, os dois. Isso antes e durante a pandemia. Eles acham que a escola é ótima, que o curso que faço ali vai levantar bastante meu currículo, eu também acho isso”. Percebemos a ênfase na preparação para o mercado de trabalho, quando ele se refere ao próprio currículo, ainda na adolescência.

Quando questionado o que é a imaginação e atividade criadora ele responde que: “é fazer alguma coisa que as outras pessoas não fazem. É fazer alguma coisa que você não precise ver, você tem em si, na sua mente. Isso é criatividade!” Diante disso, ele considera importante desenvolvê-la “porque a gente se torna único no meio de tantas pessoas iguais, quando se tem a criatividade para desenvolver as coisas”.

Damon considera como um método de desenvolvimento de sua imaginação o desenho: “por exemplo, da escola quando surge algo para fazer, vai surgindo ideia para fazer um trabalho de apresentação ou um de feira de ciências, que eu adoro, vai com os desenhos”. Embora sua definição e importância dada à criação sejam parte de nossa crítica nesta pesquisa, o seu método de desenvolvimento é bastante flexível, possibilitando ultrapassar a imposição do sistema.

A respeito de sua rotina, ele aponta que “agora depois da pandemia o horário ficou mais flexível, não tem mais uma rotina certa, não tem horário certo para dormir, até porque eu não consigo dormir cedo igual antes”. Notamos que ele não menciona a quantidade de cursos que faz: “em questão de acordar, agora estou tendo uma rotina porque está voltando as aulas, como tem o curso cedo eu acordo em tal horário e continuo assim. Está voltando ao normal, mas durante a pandemia ficou bem prejudicado”.

Finalmente, acerca de elaborar atividades em casa para desenvolver a imaginação, Damon conta que “antes da pandemia eu me juntava com um amigo meu que é bem inteligente assim como eu e a gente sentava conversar sobre vários assuntos aleatórios como: sobre eletricidade, sobre história, conversava sobre várias coisas e ia desenvolvendo”. Ele relembra que faz seus desenhos, mas “agora, depois da pandemia, eu venho achando mais dificuldade porque não tenho mais isso para o desenvolvimento. Acho que com meu pai também, às vezes a gente conversa e eu tenho umas ideias para desenvolver pesquisas para a professora de sala de AH/SD”.

Em suma, consideramos que no entorno de Damon há importantes incentivos ao seu desenvolvimento como um todo, sobretudo na área educacional. Seus pais aparentam estar sempre acompanhando seu trajeto. O que destacamos dos enunciados de seu pai é que há uma esperança, exclusivamente pautada na tecnologia e inovação, para mudanças no cenário atual. Este discurso não é necessariamente repetido por Damon, mas, ele demonstra preocupação além de sua idade para com o mundo do trabalho.

Sobre a imaginação e atividade criadora, ambos apresentam conceitos semelhantes e já criticados neste trabalho, o que reafirma a forma com que o sistema influencia no discurso da sociedade. No entanto, Damon destoa dos conceitos quando relata sua forma de desenvolvimento da imaginação, a saber, através da arte e da interação com seus pares e adultos.

8.1.3. O Entorno de Neco

No caso de Neco, a entrevista foi com sua mãe. Ela conta que era de família de nove irmãos, muito pobre, a ponto de não ter um chinelo, e que morava na lavoura. Antes de ir para a escola ela já sabia alguns conhecimentos como as quatro operações matemáticas. Ela conta que não teve muitas oportunidades e o pouco que conseguiu foi com seu esforço e com a ida para a cidade aos onze anos. Com quinze ela entrou no supletivo, mas não terminou o Ensino Médio porque trabalhava.

Consideramos este histórico da relação com a educação importante, pois demonstra a relevância que se dá à educação e como os pais a veem. Nesse caso, notamos que a mãe de Neco não teve muito acesso em seu desenvolvimento e que seus enunciados carregam um significado, por exemplo, quando ela fala sobre o seu trabalho: “mesmo assim eu progredi na empresa e cheguei a uma função que muitos universitários não conseguiram chegar. Em dois anos que estava na empresa eu já era chefe do setor de câmbio. Eu progredi sem ter estudado, enquanto outros que estudaram não conseguiram me acompanhar”.

Por esta fala percebemos que ela coloca dentro de si a razão por sua progressão no ambiente de trabalho e não na sua relação com a educação, que foi superficial. Outro enunciado reafirma o que interpretamos aqui: “então eu digo assim, que não sou tão burra por não ter estudado. Talvez eu tenha um Q.I. um pouco acima dos meus irmãos que não conseguiram nada sabe?”. Em sua relação com o trabalho ela segue dizendo que se aposentou por apresentar problemas de saúde e foi embora da cidade onde morava para focar na criação de seu filho Neco.

Quando questionada sobre o que seria a atividade criadora⁴⁸ a mãe de Neco responde da seguinte maneira: “é meio difícil, eu tenho uma dificuldade para essas coisas. Me dá uma dica para ver se fica mais fácil – O que é criar para você? – Acho que é criar algo novo [...] está difícil para mim agora. Acho que vou pular essa pergunta”. Esta pergunta tem o objetivo de entender se a concepção de atividade criadora por parte dos pais carrega o mesmo grau de alienação como observado no capítulo dois. Nesse caso, notamos que ela preferiu se abster de uma resposta específica, podendo indicar um resultado de sua relação com a educação. Até mesmo na sua entoação na resposta ficou aparente que se tratava de um assunto de difícil compreensão para ela.

⁴⁸ No caso nos utilizamos da palavra criatividade.

Ela também conta que não teve espaço para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora na escola ou em outros lugares. “Acho bem importante porque eu não tive. Eu nunca fui descoberta, ficava no meu cantinho, nunca ninguém me deu a mínima, então eu não tive a oportunidade de desenvolver a criatividade”. “Eu sempre fui muito de ficar no meu canto, não conversava, não tinha amigos, muito isolada, sabe. Então eu não participava de nada, inclusive na empresa que eu trabalhava, meu patrão dizia que eu era antissocial [...]”. Embora tenha demonstrado dificuldade de conceituar a imaginação e atividade criadora, ela aparenta perceber que tal conceito provém principalmente da interação com o outro. Ainda, ela considera que, por mais que não tenha tido a oportunidade para desenvolver sua imaginação, trata-se de um fator importante para a sociedade.

Após esse breve relato sobre si, a mãe fala de sua visão acerca de Neco. Para ela, Neco não possui um bom desenvolvimento social, não tem contato visual e se isola, embora já possua 13 anos. Conta ela que quando morava em outra cidade, perto da praia, ele saía e tinha amigos. “Ele tinha um desenvolvimento melhor sabe? Aqui ele se isolou mais ainda, aqui é muito ruim a parte social. Talvez eu tenha atrasado um pouco isso nele. Saí de lá e foi uma mudança muito drástica”.

Este pouco desenvolvimento relatado pela mãe influencia na rotina de Neco. “Antes da pandemia a gente saía, mas ele nunca gostava de sair. Agora, ele não tem muito interesse. Outro dia fomos no shopping, mas porque eu falei que íamos comer um *McDonalds*. A rotina de casa é todo dia jogar *videogame* né, ou computador”. Ademais, conta ela que ele é bastante cuidadoso em relação à escola.

Em relação ao desenvolvimento físico, ela relata: “ele tem o desenvolvimento normal, não tem nada”. Sobre o desenvolvimento cognitivo ela aponta que: “intelectualmente ele tem um desenvolvimento muito bom, desde pequeno sempre muito bom, ele é bom com as palavras, falou a primeira palavra com cinco meses. Ele foi sempre precoce, por causa da síndrome deles né”. Conta a mãe que Neco possui o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo de nível um. Notamos que muito do seu olhar sobre Neco é pautado neste diagnóstico.

Acerca de sua relação com a escola a mãe conta que na pandemia não alterou muito, porque ele sempre foi igual a ela: “isolado e gosta de ficar no canto dele”. Antes da pandemia era difícil ir para a escola, ele se isolava e não tinha amigos. “Na verdade, ele tem um amigo (Sun) desde os primeiros anos de escola. Os outros ele apenas conhece,

mas amizade ele não tem”. Assim, quando começou a pandemia para ele foi uma alegria, porque ele estuda e joga ao mesmo tempo, mantendo as suas notas altas.

Quando a aula era presencial ele se isolava e chorava muito. “Eu só sei desse problema dele porque ele entrou em uma depressão profunda. Por que nenhum professor chegou para mim e disse: Janete procura um psicólogo porque o Neco chora muito, se isola? Professor nenhum!” Conta ela que somente quando o próprio Neco pediu para ir a um psicólogo que o problema começou a se resolver. Nesse momento ela aponta que não considera a educação pública de boa qualidade, na realidade a considera péssima e que os professores deveriam estar mais preparados.

Quando questionada se ela percebe um espaço na escola para o desenvolvimento da atividade criadora, ela responde que agora está acontecendo, devido ao fato de frequentar a sala de AH/SD, mas antes não havia. “Depois que entrou ele desenvolveu algumas habilidades. Em artes e educação física, por exemplo, ele era péssimo, não de tirar nota vermelha, mas em relação às outras que ele só tira nove e dez. Ele nunca tirou uma nota vermelha, mas não tem habilidades para desenho”. Assim, quando precisava fazer algo que necessitava da imaginação e atividade criadora, por exemplo em artes, ele tinha muita dificuldade, conta a mãe. “Então eu notei que depois que ele entrou na sala de AH/SD, ele melhorou meio que em tudo”.

Esta pergunta trata de um aspecto importante diretamente relacionado à imaginação e atividade criadora e, com a resposta, percebemos que, de maneira geral, não há espaço para o desenvolvimento da imaginação na escola, exceto em momentos de contraturno. E é exatamente ao participar deste contraturno que a mãe de Neco verificou uma melhora no seu comportamento como um todo. Para além do que é realizado na sala, que será visto na entrevista com a professora, entendemos que a interação que essas salas promovem, mais flexível que em uma sala de aula formal, se mostra mais interessante em relação ao desenvolvimento da imaginação.

A última pergunta se relacionava ao espaço caseiro, se havia alguma atividade realizada em conjunto ou estimulada pela mãe ao desenvolvimento da imaginação e atividade criadora de Neco. Esta e outras perguntas ao redor do objeto de estudo procuraram expor quais são as atividades relacionadas à imaginação os participantes têm realizado para, assim, não parecer que somente as práticas da pesquisa levaram a este desenvolvimento.

Em resposta a mãe afirma que não realizam nenhuma atividade dessa natureza. “Eu deixo ele mais livre, deixo ele fazer as coisas que ele gosta. Porque desde

pequeninho ele gosta de computador. Em uma época até tentei controlar, mas aí percebi que só gerava mais depressão, então deixei. O bom do jogo é que está usando o cérebro, então ajuda né”.

A entrevista com Neco foi rápida e com poucas palavras. Como a mãe havia falado ele demonstrou pouca interação, falando baixo e respondendo objetivamente às perguntas. De qualquer forma, suas respostas são importantes para compreender seu entorno. Algumas perguntas que foram feitas à mãe, foram repetidas para Neco, de forma a complementar ou até contrapor informações.

No que diz respeito à relação com a escola, Neco considera que nunca foi muito de interagir com as pessoas, principalmente no que diz respeito a colegas, isso se agravou durante a pandemia. Ademais, “tinham uns professores que eram legais, mas a maioria era bem chato”. Notamos que a fala da mãe se confirma mais uma vez, principalmente em relação à interação social.

Perguntamos a Neco o que ele considera que sua mãe acha da escola. “Eu acho que ela gosta da escola, só que a maioria dos professores que são ruins e essas coisas, eu acabo não contando para ela. Depois da pandemia eu não estou tendo muito contato com os professores”. As demais informações relacionadas à escola não foram respondidas, ficando o cenário resumido a estas falas.

Quando questionado sobre o que é imaginação e atividade criadora, ele responde: “criatividade [...] é [...] a capacidade de pensar coisas diferenciadas e que não são totalmente dentro de uma caixa que as pessoas esperam, coisas para algo diferente”. No início da resposta ele fez muitas pausas, demonstrando dificuldade em conceituar o termo, porém, diferente da mãe, ele consegue chegar a um enunciado para o conceito.

Para Neco, desenvolver a imaginação é importante “para projetos e principalmente para projetos em questão de trabalhos escolares, essas coisas. Mas, no dia a dia é interessante, que às vezes você quer ter uma ideia de alguma coisa, mesmo que seja uma coisa boba. Então criatividade é bem importante”. No entanto, a respeito de como desenvolver a imaginação e atividade criadora Neco não possui uma resposta: “Essa é uma pergunta difícil, não sei”.

Sobre sua rotina, Neco amplia consideravelmente a resposta dada por sua mãe em termos das atividades que ele realiza: “antes da pandemia eu tinha o curso de inglês, tinham as aulas presenciais, daí sábado eu ficava duas horas no programa de iniciação científica, tinha a oficina de RPG, tem a aula de AH/SD *online*. Atualmente são as mesmas coisas, até que é bastantinha coisa!” Concordamos com ele no que diz respeito a

fazer muitas atividades, sobrando pouco tempo para a ociosidade e, por consequência, para o desenvolvimento da imaginação.

Ainda assim, nas atividades que realiza em casa, Neco descreve que quando está fazendo alguma atividade, mesmo uma que já se tem o resultado, gosta de pensar em outra possibilidade ou outra maneira de fazer. “Na maioria das vezes eu guardo para mim a ideia, mas eu acho bem legal pensar”.

Por fim, percebemos que o entorno de Neco é bastante cerceado de vivências, seja na escola ou em outros locais. Mesmo que ele faça uso do computador e *videogame* para jogos, ele relata que os jogos são, na maioria, aventuras solo⁴⁹, o que não necessita da interação com outros jogadores. Notamos, também, que muitos dos comportamentos em termos de evitar a interação são justificados pela mãe através do diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, aparentemente não restando muito o que fazer sobre tal situação.

No que diz respeito à imaginação e atividade criadora, embora a mãe possua dificuldade em conceituá-las e Neco dificuldade em saber como desenvolvê-las, ambos não possuem um discurso politicamente inclinado ao que o Capitalismo propõe como imaginação.

8.1.4. O entorno de Santos

Na entrevista para o entorno de Santos seu pai e sua mãe participaram, às vezes concordando em uma única resposta, às vezes apontando cada um a sua. A mãe de Santos é advogada e o pai é bancário, ambos possuem Ensino Superior. No que diz respeito à relação com a escola, a mãe relata que gostava da escola, nunca teve problemas e nunca repetiu de série. O pai relata que não gostava de estudar por ser muito ansioso, assim não gostava de ficar sentado.

Quando questionados sobre o que é atividade criadora, a mãe responde: “criatividade? Inventar coisas diferentes, aprimorar coisas já existentes”. E o pai considera: “criatividade pra mim é desenvolver alguma coisa com base nos conhecimentos que você tem já, nas habilidades”. Notamos que ambos chegam a um conceito muito parecido com o que temos tratado de atividade criadora até aqui.

⁴⁹ São tipos de jogos que não necessitam de mais de um jogador.

A mãe relata que teve espaço para o desenvolvimento da imaginação na fase escolar e o pai aponta que teve no Ensino Fundamental, porém no Ensino Médio não havia espaço. “A escola que eu estudei o primário era de religiosos e controlada por um pessoal de um país mais desenvolvido que o nosso, então eles colocavam métodos e ideias que até hoje a gente não usa, e havia muito espaço para música, desenho, para todas as coisas nesse sentido”. Ele termina falando que sua experiência na escola pública foi muito mais conteudista do que criadora.

Na fala do pai acerca do país mais desenvolvido podemos identificar uma inclinação a respeito de como ele vê o mundo, a saber, recortado pelo seu aspecto econômico, assim, entendemos que pode ter uma influência em como Santos também percebe o mundo.

Esta fala é reforçada na resposta de ambos acerca da importância do desenvolvimento da imaginação e atividade criadora para a sociedade: “claro! Claro que é. Basta ver que tem países desenvolvidos como os EUA que vêm buscar profissionais no nosso país. O nosso país não dá chance para cientistas, engenheiros, os outros dão. Inclusive, vêm buscar aqui gente para estudar e se desenvolver lá no país deles [...]”. E finalizam essa resposta com o que consideramos como mais característico de suas falas: “uma tecnologia nova pode significar milhões de dólares né”.

No que diz respeito ao desenvolvimento do aluno, eles contam que Santos sempre foi muito inteligente, “diferenciado desde pequeno”. Eles afirmam que percebiam a inteligência do menino, mas não desconfiavam que ele podia ter AH/SD, mas, quando ele foi entrando na adolescência, foi ficando mais solitário, os interesses com os colegas não batiam. Relatam eles que os colegas pensavam muito em esporte, futebol, e não era o que ele gostava. Hoje, com 15 anos, “ele gosta de conversar, de ver filmes, a conversa não era a mesma e ele ficou solitário por isso. Mas, quando levamos ele para a psicoterapia [...], quando a psicóloga constatou AH/SD, começamos a ver ele muito diferente, ele está muito melhor agora”. A mãe expõe: “eu me culpo por não ter visto isso antes, e por ter retardado esse desenvolvimento que poderia ter buscado antes”.

A partir desta resposta percebemos que os pais estavam muito atentos ao desenvolvimento de Santos, porém, esta última fala demonstra o que geralmente se espera de um superdotado numa sociedade capitalista, o apressar de seu desenvolvimento para que possa servir de algum proveito para a sociedade ou até mesmo tirar vantagens deste modelo econômico para si. Trata-se da reprodução inconsciente do mais alto grau de opressão que este sistema nos impõe.

A rotina de Santos é descrita da seguinte forma: “agora nas férias⁵⁰, ele faz academia, começou a fazer curso de alemão, ele ajuda no hotel que temos na cidade, trabalha na recepção. Mas, fica muito no celular, joga *videogame*”. Na época de aulas, ele estuda no período da tarde, ajuda no hotel até a hora do almoço e depois vai para o colégio.

Em relação ao que acham da educação na região, o pai ressalta a qualidade dos colégios particulares, enquanto a mãe discorda: “não vejo que a escola pública tem uma defasagem em relação à particular”. Ela relata que na pandemia, quando todos estavam em *homeoffice*, eles resolveram deixar Santos no colégio particular mesmo, “acreditando que seria melhor, pois a particular tem mais materiais, apostilas positivo e tudo, mas não foi melhor, apesar de ninguém estar habituado à situação, foi um ano perdido, as apostilas dele ficaram inteiras, ele nem estudou”. Já no ano de 2021, que ele foi para o colégio público, “foi totalmente diferente, mesmo em *homeoffice* as aulas eram mais participativas, eu gostei muito”.

Eles mencionam que Santos gostou bastante do colégio público, inclusive a mudança também partiu de uma iniciativa dele. “Nesses dias de pandemia uma das vezes ele não conseguia entrar na reunião *online* e ficou com medo do diretor brigar com ele, é um diretor bem bravo, bem bom, bem exigente. Aí ele pegou a bicicleta dele, foi renovar a senha no colégio e já ficou assistindo aula”. Desde então, contam os pais, ele voltou presencialmente por conta própria. Também apontam que as aulas são mais dinâmicas, as salas contêm uma quantidade razoável de alunos, o que promove uma boa interação para o Santos.

Quando questionados se há espaço para o desenvolvimento da atividade criadora na escola, a mãe considera que sim, contrário da escola particular anterior. “Eu fui chamada várias vezes na escola antiga porque ele ficava desenhando enquanto os professores estavam explicando a matéria. Isso desde pequenininho, e ele desenha muito bem sabe?” Eles consideram que esse interesse por desenho veio do pai, que produzia histórias em quadrinho quando criança. “Nessa situação de eles me chamarem na escola, eu falava com ele e não adiantava. Outra professora dizia que isso não atrapalhava ele, pois ele prestava atenção mesmo desenhando. Quando a gente pergunta o conteúdo ele sabe responder”. Ela conta que, nesse contexto, uma das educadoras alerta para o fato de a escola não aproveitar a capacidade de Santos. “Apesar de ser uma escola particular, não

⁵⁰ É importante ressaltar que a entrada de Santos na pesquisa é tardia, portanto, a entrevista com os pais foi realizada quase no período das férias escolares.

tinha muita coisa. A única coisa que eles incentivavam era o esporte e ele não tem interesse”.

Por essas duas falas da mãe percebemos que permanece a pressa no desenvolvimento de Santos, expresso pela concordância com a fala da educadora sobre o não aproveitamento das capacidades de Santos. Constatação, esta, confirmada pela fala a seguir, a respeito do seu desenvolvimento: “quando ele era pequenininho, uns 5 anos, ele falava espanhol porque ele assistia muito desenho em espanhol. Aí ele tinha uma madrinha que fazia doutorado na Espanha, quando eles conversavam era só em espanhol”. Conta a mãe que certa vez ele chamou atenção de uma professora de espanhol, porque a aula dela não atendia suas expectativas. “História ele gosta muito, assiste muito o *History Chanel*. Esses dias um professor de química disse que aprende muito sobre história com ele”, contam os pais sobre seus gostos e preferências na escola.

Acerca das atividades que ele faz em casa para desenvolver a imaginação e atividade criadora eles alegam que deixam Santos livre para fazer o que desejar. “Ele desenha, joga muito *videogame*, assiste muito vídeo em inglês, só assiste em inglês. Para ver como ele está um passo adiante da gente né. Ele não se contenta mais com o conteúdo em português, assiste só em inglês”. Ainda assim, não realizam nenhuma atividade conjuntamente.

Sobre esta última resposta, consideramos que as atividades que Santos realiza são escolhidas e monitoradas por ele mesmo, não havendo interferência dos pais. Em relação à preferência pelo inglês, enquanto tema, parece ter surgido da ênfase que os pais dão a conteúdos externos ao país, de “países mais desenvolvidos” e dão a impressão de que a língua portuguesa não é capaz de transmitir conteúdo complexo suficiente, adquirido somente por outros idiomas.

Na entrevista diretamente com Santos ele conta que considera a escola um local para interagir com seus amigos, para poder discutir e também interagir com os professores, um meio para interagir com todos. Mas, explana ele “também depende do professor, se ele não deixar a aula interessante, para mim nem aula era. Trocava bastante de professor na escola antes, aí alguns tinham umas aulas dinâmicas e estava legal as aulas”. Em relação aos colegas, ele conta que “normalmente era um grupo de cinco pessoas que eu interagia constantemente. Durante a pandemia ficou meio sem graça, porque a maioria dos professores foram trocados, mas manteve o mesmo grupo de amigos”. Ele afirma que alguns professores começaram a adotar método de ensino melhor, por força da pandemia.

Ele considera que os pais acham a escola importante, “que ensina um monte de coisa que você leva para a vida. Durante a pandemia eles se apegaram mais ainda a esse conceito, por causa das aulas *online*”.

Santos considera que imaginação e atividade criadora são “um processo da mente de tentar gerar um conceito novo”, e considera que seu desenvolvimento é importante, pois, “se uma pessoa não tem criatividade ela vai só seguir as normas, vai ser mais uma engrenagem para um sistema que é gigante. Quem tem criatividade vai longe, é inovando que se cria o futuro”. Embora um pouco diferente da resposta dos pais, não destoa tanto daquilo que eles consideram.

Para ele, o desenvolvimento da atividade criadora se dá através do próprio RPG, o que chamou consideravelmente nossa atenção. “Praticar RPG para mim é uma das formas: você pensa no mundo em si e ainda tem que criar cada personagem para cada um que você cria. Aí pra mim, praticar o RPG é a melhor forma de praticar a criatividade”.

Sobre a sua rotina, Santos conta que “antes da pandemia eu acordava, tomava café, assistia um pouco de Tv e ia para a escola. Aí, voltava para a casa, mexia um pouco na internet, fazia algum curso e ficava mexendo em RPG”. Durante a pandemia, a rotina não se diferenciou muito, a não ser pelas aulas *online*: “eu acordava, tomava café, ficava na aula *online*, quando eu terminava alguma atividade antes, ficava jogando RPG e repetia essa rotina”.

Quando questionado se desenvolve alguma atividade em casa para o desenvolvimento da atividade criadora ele conta que joga bastante RPG de plataforma, “para ver conceito de história e desenvolvimento de personagem. Então eu leio bastante, mas não os livros populares, porque se não, vai ficar muito saturado. Tipo o *Harry Potter*, não quero fazer uma cópia dele”.

Por estes enunciados julgamos que o entorno de Santos permite muito acesso a aprendizagens diferentes de outros colegas. Até mesmo no vocabulário e articulação de suas falas percebemos tal diferença. De maneira geral os seus pais prezam por um desenvolvimento baseado em países do hemisfério norte no globo terrestre.

Por fim, embora todos apontem para uma definição, e relação com a imaginação e atividade criadora, bastante próxima da que tratamos como correta neste trabalho, a inclinação que dão ao objetivo da criação é relacionada a artefatos que serão úteis para uma sociedade capitalista e que valham um montante em dinheiro. Consideramos que este entorno tende a influenciar bastante na história criada e jogada pelos participantes.

8.1.5. Entrevista com a professora e o complemento ao entorno dos participantes

A professora que concedeu a entrevista é responsável pela sala de AH/SD que os alunos participam. Ela é formada em Artes, levando muito desse conteúdo para a sala, além disso também é formada em Pedagogia. Então, ela relata que sua relação com a educação é bastante próxima desde muito cedo: “eu sempre fui muito próxima, minha mãe é professora! Eu meio que me criei dentro de uma escola. Com dezesseis anos eu já dava aula por contrato. E antes disso já auxiliava a mãe. Sempre fui muito próxima, nunca fiz outra coisa”.

Ela afirma que a educação acontece desde o nascimento e se dá pela interação com o outro num eterno aprendizado. Conta ela que certa vez na sala de AH/SD um dos alunos (Neco) a ensinou a não gerar microfonia na chamada *online*. “Então, eu acho que tem tudo a ver com Vigotski, essa questão do social, da interação”.

Em relação à educação na região, ela considera que a principal característica é a falta de autonomia para os professores. “A gente tem que aceitar tudo que vem e algumas, parece que algumas orientações, instruções que vêm pra gente não é baseado na nossa realidade. Tal qual acontece de uma maneira geral na política também, na política do educacional”. Observamos que em seus enunciados a professora expressa aproximações com a base epistemológica vigotskiana, o que nos interessa e, ao mesmo tempo, informa que há mais um espaço na vida dos participantes que eles entrarão em contato com tais ideias.

Sobre o que é imaginação e atividade criadora ela responde que se trata de ir além. “Criatividade é você ver além, você pode até criar em cima do que já existe, mas você fazer algo só seu, inovar, né? Isso é criatividade! É autêntico!” Nesse ela dá alguns exemplos do que faz com os estudantes na sala de AH/SD. Um deles é a confecção de uma mandala, ela conta dos materiais utilizados, que muitas vezes precisa improvisar com materiais mais baratos. “A criatividade é isso, é você ver uma coisa, ‘nossa, mas eu posso fazer diferente do que já se foi feito!’”

A professora conta que na sua época de formação não teve espaço para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora. “Eu lembro das aulas de por exemplo de educação artística, digamos. Você precisa ter espaço para criar! Mas eu sou duma época de uma educação tradicional, estudei em colégio de freiras por um bom tempo, então era aquela coisa muito regrada, muito metódica”. Ela segue explicando que

não lembra de ter feito algo que gostou e que pôde se expressar. “Não consigo me lembrar de professor olhando nos olhos assim e dizendo: ‘nossa, você é criativa, você consegue!’”

Adiante a professora conta um pouco sobre sua visão de cada participante, exceto Santos que ainda não participava da pesquisa e da sala de AH/SD. Acerca de Neco “eu vejo que é um menino muito sozinho. Descobri que ele não sabia amarrar o tênis, qualquer coisa na verdade, amarrar, sabe? Aí, foi a primeira missão que passei a ele na sala, depois até ensinei outros nós para ele”. Ela ainda relata que ele diz não gostar de história, “mas qualquer pesquisa que eu falo ele começa com a história. Por exemplo, a gente está fazendo sobre a medicina, daí o Neco falou, eu quero começar com a história, de onde surgiu os primeiros médicos como é que se tratava. Lá na antiguidade clássica na Grécia”.

Sobre o Sun ela relata que ele tem mais interesse nas áreas de Ciências Exatas: “ele está fazendo uma pesquisa sobre inteligência artificial. Ontem na nossa reunião ele apresentou a pesquisa dele, mas ele não explicava uma maneira que todo mundo soubesse, com siglas e tudo mais. Quando terminou daí eu fui explicando de uma maneira mais simples”. No entanto, ela diz que tem tentado apresentar um pouco mais sobre arte e outras disciplinas para ele.

Ela considera Damon um menino muito sociável, “conversa com todo mundo e quer fazer muita coisa. Hoje que eu descobri que ele faz o curso de eletromecânica, mas ele tem uma mistura de coisas, por exemplo, ele não sabe ainda que é área que se identifica mais”. Ela segue explicando que “ele gosta muito de história, está na área de arte, gosta de desenhar, desenha muito bem por sinal”. Por fim, ela relata que ele pode fazer a diferença no grupo acerca da interação social, pois é quem mais possui essa habilidade.

Ainda, sobre o espaço especialmente para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora que ela apresenta, ela conta que procura dividir o tempo em projetos dos alunos. “Por exemplo, hoje o Damon trabalhou bastante com a pesquisa dele, sobre aquecimento global, aí um tempo depois ele veio para trabalhar com a técnica de pintura, que eu sabia que ele tinha interesse. E com todos eles eu procuro fazer isso, apresentar coisas e tal”.

Assim, notamos que a participação dos alunos na sala de AH/SD é aliada nesta pesquisa em relação ao desenvolvimento da imaginação e atividade criadora. Além disso, montando um panorama do entorno que nos espera: (i) percebemos que há pouca interação entre a maioria dos alunos; (ii) seus pais não são satisfeitos com a educação, mas veem como mais aberta ao desenvolvimento da imaginação em relação à sua época; (iii) nas definições de atividade criadora da maioria há inclinação ao sistema econômico

vigente. Por este panorama, percebemos que os discursos capitalistas em relação ao potencial humano, são bastante reproduzidos e atuantes na vida dos participantes.

8.2. AS INTERAÇÕES

A segunda categoria que consideramos são as “interações”. Chamamos de interação esta categoria por representar as relações que foram estabelecidas durante os jogos, tanto na aprendizagem do que seria o RPG nos primeiros jogos, quanto nas interações sociais entre os próprios alunos, que acabaram por modificar-se ao longo do processo.

Esta categoria surge exatamente do entorno dos participantes quando seus pais e professora destacam, na maioria dos casos, a sua interação social dificultosa. Há, também, estudos (VALENTIM, 2019; CUNHA; RONDINI, 2020; ESPANHOL, 2020) que apontam para esse tipo de dificuldade em pessoas com AH/SD. Por esse motivo, a consideramos como uma categoria importante, ainda que não estivesse nos planos iniciais da pesquisa.

É uma das afirmações básicas de Vigotski (1993; 1995; 2003; 2009) dizer que o desenvolvimento do indivíduo e suas funções se dá nas interações que este estabelece com o seu meio histórico e cultural. Portanto, não retomaremos todas as afirmações do autor acerca deste tema ao introduzirmos a apresentação desta categoria.

No entanto, destacaremos uma das leis que Vigotski (2001) apresenta acerca da formação humana nas interações, a dupla estimulação, para fins de interpretação das mudanças nos comportamentos dos participantes a partir das interações nos jogos. Esta lei aponta que primeiramente algo acontece no ambiente social, posteriormente é internalizado e modificado pelo sujeito e, assim, devolvido ao ambiente social.

Consideramos que nas sessões de jogos esse processo aconteceu de duas formas: a primeira nas interações sociais comuns entre os participantes, por exemplo as conversas antes e depois de se iniciarem os jogos, ou até mesmo em meio aos jogos (como jogadores e não personagens); a segunda dentro do RPG como personagens que interagem em dado contexto. Embora as descrevamos de maneira separada adiante, percebemos que há influência direta de uma para a outra.

8.2.1. Interações fora do RPG

Logo após as entrevistas, na primeira sessão de jogos, observamos como foi a interação dos participantes. Lembrando que estas foram realizadas ainda por meio de internet, notamos que não houve interação nenhuma até que os pesquisadores solicitassem a escolha dos personagens pelos participantes. Após esta solicitação, com as câmeras desligadas, os participantes escolheram seus personagens por via do *chat*, sem também liberarem o microfone para sua fala.

Somente após a narração do jogo começar e eles necessitarem fazer algumas falas, eles liberaram seus microfones para falarem sobre suas ações (estas que serão apresentadas no tópico seguinte), ainda com as câmeras desligadas. É desta forma que acontecem as primeiras interações dos participantes entre si e com os pesquisadores, neste momento bastante semelhante ao que descreveram os pais e a professora.

Percebemos, como já descrito no capítulo sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento, como o jogo flexibiliza o comportamento dos participantes de modo que eles assumem papéis, comportando-se além de como se comportam em sua vivência diária.

Já na segunda sessão dos jogos houve interação por parte de um dos participantes (Damon) para com os pesquisadores, pedindo para que a história fosse lembrada. Embora, segundo a descrição da professora e do pai, este seja um dos participantes mais sociáveis, consideramos um avanço no que diz respeito a este tópico, uma vez que ele abriu precedente para mais interações.

Assim, no final da terceira sessão, quando a primeira história narrada pelos pesquisadores acaba, é que há de fato uma interação satisfatória entre os participantes e pesquisadores. Nesse momento Damon pergunta como a história foi construída e os demais participantes demonstram a mesma curiosidade, com enunciados como: “Ah, eu queria saber também como foi!” (Sun); “Eu também queria saber!” (Neco).

Entendemos que, mesmo com o uso do jogo como instrumento facilitador da interação, nos encontrávamos em contexto de pandemia, fato que restringia diversas formas de interação, inclusive por via de internet. Assim, entendemos que somente após a primeira sessão presencial é que pudemos de fato compreender este fenômeno com mais precisão.

Então, após a liberação para encontros presenciais por via de leis municipais, estaduais e nacionais, houve o primeiro encontro presencial no dia doze de fevereiro de

2022, em sala da aula para uma sessão de RPG. O local foi uma sala de aula da Universidade pública do local, mas foi solicitado que os participantes ainda tomassem cuidados como uso de máscara e álcool em gel. Uma mesa foi organizada, com algumas cadeiras posicionadas estrategicamente para que se pudesse filmar os participantes, principalmente o mestre da história. Também foram postos na mesa alguns potes com lanches e refrigerante⁵¹, pois os jogos podem durar um longo tempo.

A história a ser jogada era a de Damon e ele chegou por último. As mães de Neco e Sun os deixaram para ser levados pelos pesquisadores depois do jogo e enquanto os pesquisadores arrumavam a sala, Neco e Sun podiam interagir. No entanto, eles somente trocaram cumprimentos com olhares e, por mais próximos que estivessem, ficaram encarando seus celulares. Os pesquisadores arrumaram uma mesa para que o jogo ficasse mais confortável, local que os dois sentaram frente a frente e, mesmo assim, não interagiam.

Quando Damon e Santos chegaram iniciaram as interações, na maioria cumprimentos dando as mãos, mas principalmente em relação ao jogo que seria mestrado. Outra situação que facilitou a interação foi a apresentação dos lanches pelos pesquisadores enquanto se iniciava a explicação do jogo. Durante a sessão, houve boa interação por parte dos jogadores, que continuaram mesmo após o término da história. Inclusive, a primeira história de Damon foi relativamente curta e os participantes solicitaram que ele narrasse outra ali mesmo, pois gostaram de jogar.

Neste momento a interação entre os participantes já estava para além das expectativas e manteve-se durante toda esta sessão. Após o término do jogo, todos auxiliaram os pesquisadores a organizar a sala, conversando sobre os mais diversos assuntos, sendo relativos à história ou que extrapolavam seu conteúdo. Ao serem levados para a casa, no carro de um dos pesquisadores, eles continuaram as conversas sobre assuntos aleatórios.

Notamos, como previsto, que a presencialidade seria um fator essencial para a interação entre os participantes, mas, além disso, foi somente depois da interação por via do jogo que eles realmente se abriram a diálogos com interesses diversos. Desta sessão

⁵¹ Antes de acontecer o encontro, foi perguntado aos participantes e responsáveis se alguém possuía alguma intolerância ou qualquer outra impossibilidade de comer determinados lanches e refrigerante. A partir da sinalização de que não havia problemas de se levar tais comidas, foram elas as escolhidas pelos próprios participantes.

em diante, sua interação foi completamente satisfatória, tanto no jogo como fora dele, principalmente após o jogo na arrumação da sala e nas caronas para suas casas.

Por último, ao final da sessão que encerrava esta etapa da pesquisa, os participantes decidiram, sem qualquer intervenção dos pesquisadores, que eles continuariam a se encontrar para jogar mais partidas, fato que consideramos resultado não somente das interações nos jogos, mas das exitosas interações para além das histórias.

8.2.2. Interações durante as histórias de RPG

Para que as interações nas histórias sejam bem compreendidas, consideramos apresentar aqui um recorte quase integral da primeira vez que os pesquisadores mestram uma história para os participantes. Entendemos que a apresentação deste exemplo, auxiliará na compreensão de diversos pontos a ser tratados a seguir nesta pesquisa.

Desta forma, apresentamos a norma de enunciados diretos de maneira diferente da qual enunciamos até agora. Também como critério de organização, revelamos de quem se trata cada personagem escolhido: Sun escolheu o Ogro/Guerreiro; Neco escolheu o Elfo/Mago; Damon escolheu o Elfo noturno/Druida; Emma escolheu a Humana/Ladina; e Rohan o Humano/Monge. Assim, segue a demonstração do jogo.

Pesquisador: Vamos experimentar o RPG e todas as suas possibilidades e à medida que for apresentando o cenário para vocês, as dúvidas que surgirem podem ser faladas.

Pesquisador: Para este RPG eu tenho algumas raças e as habilidades relacionadas a essas raças. Eu tenho um(a) humano(a) ladino(a) – ladino é um espião ou ladrão –, um(a) Ogro(a) guerreiro(a), um(a) Elfo(a) mago(a), um(a) elfo(a) noturno(a) druida, humano(a) monge (monja). Essas raças e suas habilidades ou classes foram tiradas do jogo D&D que é um formato de RPG. Ele é bem retratado no desenho “Caverna do Dragão” caso se interessem em ver outras coisas sobre esse universo.

Pesquisador: Os humanos têm as mesmas habilidades que nós humanos, são adaptáveis a diversas coisas. Já o ogro e os dois elfos têm habilidades diferentes. Por exemplo, o ogro é muito grande e forte, portanto, ser guerreiro é o mais fácil para ele. Tem uma personalidade forte, ficando nervoso muito facilmente, é um pouco preguiçoso e não muito inteligente. – Ah, estou falando no masculino, mas, qualquer personagem pode ser feminino, inclusive se desejarem jogar com

personagens femininos fiquem à vontade –. O elfo é muito estudioso, antigo e tem facilidade com magia – por magia a gente pode entender como diversas coisas, como essa força plasmática que os personagens soltam nos desenhos ou o domínio de algumas forças da natureza –. O elfo noturno é um parente do elfo, mas são duas raças que não se dão a princípio, porque o elfo noturno é muito mais próximo dos animais, evitando as grandes comunidades dos outros elfos. Além disso, qualquer um que queira maltratar a natureza ou ferir animais, esse elfo vai ficar magoado e, nesse caso, ele é um druida, o que quer dizer que ele fala com animais e consegue convocá-los, consegue dominar plantas, por exemplo amarrar alguém com cipó. No caso do humano monge, ele tem duas possíveis habilidades: artes marciais e domínio de elementos da natureza (água, fogo, ar e terra).

Após a escolha dos personagens a história se inicia.

Pesquisador: Estava entardecendo e vocês estão terminando o treino de suas habilidades. O Monge estava treinando algumas habilidades. Qual elemento você está treinando Monge?

Rohan: fogo!

Pesquisador: Então você está no meio da natureza, de frente para um rio e atrás de você tem um bosque e o mosteiro que vocês vivem. Nesse mosteiro, com diversos outros monges, você é o mais novo, os outros são bem mais velhos e tradicionais. Então vamos ver como estão as suas habilidades com o fogo. Role o dado.

Rohan: tirei 18.

Pesquisador: Muito bem! – Então como eu falei para vocês, quanto mais próximo de 20, melhor está a habilidade –. Então o monge, ao treinar sua habilidade com fogo, tinha uma habilidade tão desenvolvida que estava fazendo malabares com bolinhas de fogo, também está com uma boa pontaria, ele jogava algumas faíscas do seu fogo para queimar apenas uma folhinha na árvore e assim acontecia. Então o Monge é muito habilidoso com o fogo. Para encerrar o seu treino de hoje, você quer fazer algo específico?

Rohan: posso incendiar alguma coisa? Risos

Pesquisador: Pode. Risos. O que você quer incendiar?

Rohan: Pode ser uma base inimiga.

Pesquisador: É que você vive em um local sem inimigos, vive em harmonia com a natureza e com os seus colegas monges, então você teria que incendiar algo nesse local mesmo.

Rohan: Então pode ser uma pedra.

Pesquisador: Ok, então pode jogar o dado.

Rohan: 5.

Pesquisador: Bem, você não conseguiu incendiar a pedra, apenas jogou fogo nela, porque possui uma boa habilidade. Mas, rapidamente o fogo se apagou e você percebeu que na verdade estava muito cansado e decide ir para dentro comer e descansar.

Pesquisador: O Ogro estava com fome e precisava caçar alguma coisa, pois estava entardecendo. Você vive em uma floresta fechada, cheia de pequenos roedores e outros animais maiores também, como cervos, etc. Vai querer caçar algo?⁵²

Sun: Sim, vou caçar uma corsa.

Pesquisador: Você visualiza um deles e logo apronta o seu machado e o seu tacape e pode usar um dos dois para caçar. Você é muito forte, não muito rápido, mas você já caçou antes, então tem certa experiência. Como você quer atingir essa corsa?

Sun: quero fazer uma armadilha.

Pesquisador: me conte um pouco mais sobre ela.

Sun: quero deixar uma coisa para atrair e deixar uma corda pendurada na árvore para puxar.

Pesquisador: ok, então como você tem conhecimento de caça, você coloca uma espécie de betume com alguns odores que você sabe que chama a atenção destes animais e fica aguardando o momento de puxar a corda. Rola o dado.

Sun: 12

Pesquisador: Você viu que a corsa foi se aproximando lentamente e com cuidado da armadilha, até chegar perto e comer o betume. Assim que ela come, você puxa a corda e consegue capturá-la de cabeça para baixo pela corda. Agora ela está se contorcendo, o que pretende fazer?

Sun: Eu executo.

⁵² Notamos nessa primeira interação, como o participante interage objetivamente, sem pedir ou dar muitos detalhes.

Pesquisador: Então você pega uma machadinha e a corta para assar ou comer crua mesmo. Você vai levá-la para a caverna, que é sua casa, ou comer ali mesmo?

Sun: vou para a caverna., aí faço ela assada.

Pesquisador: você a leva para a caverna, que não estava muito longe dali e lá você prepara ela no fogo. Sua caverna é bem confortável, com vários objetos seus, algumas peles de animais que servem para você se esquentar, pois à noite faz frio. Tem mais algo que queira fazer?

Sun: só comer e dormir⁵³.

Pesquisador: Então você come basicamente metade da sua caça e fica com a barriga cheia. Assim, fica com sono e dorme rápido.

Pesquisador: Entardecendo no reino élfico, o Mago também estava treinando suas habilidades. Os elfos são seres sérios, então os anciãos estavam treinando o Mago para que ele desenvolvesse um poder de plasma que se obtém muita luz e, ao lançar, ele dissipa uma série de coisas materiais, até mesmo o escuro. Esses anciãos, muito antigos, sabem de uma profecia muito antiga, que não mencionaram ainda para o Mago, mas é o motivo pelo qual eles estão treinando. Então o Mago está fazendo esse treinamento de produzir luz com as mãos e lançar em alguns lugares. Rola o dado para vermos.

Neco: 15.

Pesquisador: Está com uma boa produção de luz, consegue manipular e produzir com as duas mãos. Você quer jogar em algum lugar ou ver o que consegue fazer?

Neco: Eu quero jogar em uma árvore, mas não quero gerar nenhuma catástrofe.

Pesquisador: ok, então você mira em uma árvore bem grande onde outros magos treinam e ela está bem descascada. Pode jogar o dado.

Neco: 12⁵⁴.

Pesquisador: Ao lançar sua bola de luz, você tira metade do tronco da árvore e acaba impressionando todos que estavam ali, tanto os anciãos quanto outros que estavam treinando. Aí os anciãos se olham e fazem comentários positivos sobre

⁵³ No caso de Sun, seu personagem no jogo possui mesmo uma personalidade de alguém mais objetivo e calado, por isso, não podemos aprofundar uma análise aqui, a não ser que ele faz bem o papel do Ogro.

⁵⁴ Neco é retratado em seu entorno como o participante que menos interage socialmente e, de fato ele é bastante objetivo em suas colocações, pelo menos no início do jogo.

seu treinamento, falando “acho que ele vai conseguir”. Isso tem te gerado uma pulga atrás da orelha, você se questiona: por que esses caras estão me treinando? Depois do treinamento você vai comer algo e descansar e pretende treinar no próximo dia.

Pesquisador: A Humana mora na cidade, vivendo de trabalhos que ninguém gosta de fazer, como espionagem e ladroagem. Ela tem a mão muito leve e habilidades de furtividade. Está começando a anoitecer na cidade também, e a Humana está com fome. Humana, você tem arco e flecha, algumas cordas e uma pequena espada, mas nada muito nobre, as suas coisas são sempre improvisadas. A cidade funciona assim: ela tem um centro comercial, e ao redor uma igreja, uma taverna, outras lojas de comércio e as casas. A Humana fica bem no alto de uma torre e consegue visualizar o fechamento do mercado: eles recolhem as suas coisas, frutas, roupas, etc. Você percebe um cara guardando as frutas dele e te enche os olhos. Quer fazer alguma coisa?

Emma: Eu acho que vou roubar alguma coisa na taverna e negociar por comida.

Pesquisador: Você desce da torre e passa por meio do mercado até chegar à taverna. Ao entrar você vê umas pessoas bêbadas, outras gritando, o atendente te olha meio mal humorado. Como todo mundo na cidade basicamente já te conhece, o atendente já te olha e pergunta “o que você quer?”

Emma: Eu não sei, deixa eu pensar. Eu quero pão.

Pesquisador – como atendente: Mas, você tem dinheiro?

Emma: Não.

Pesquisador – como atendente: Eu não vou vender fiado para você. Mas, eu tenho um serviço que você pode fazer.

Emma: Tá, que serviço?

Pesquisador – como atendente: Sabe aquele cara do mercado que vende fruta? Ele está me devendo uma quantia razoável em dinheiro, 4 moedas de prata, e eu sei que ele tem bastante dinheiro porque está vendendo bem. Então eu quero que ele me pague. Como? Não interessa. Uma vez que eu receba, eu te dou todo o pão que você consiga comer hoje.

Emma: Tá, eu acho que vou roubar então, risos.

Pesquisador: Então, como você já possui habilidades para roubar, se tirar de 10 para cima no dado, já consegue fazer sua ação. Saindo da taverna, você vê o pessoal terminando de recolher suas coisas e enxerga o mercador com suas

frutas. A ação dele é pegar as caixas empilhadas com frutas e guardar numa carroça atrás dele.

Emma: Provavelmente deve ter um dinheiro que ele foi guardando durante a venda do dia.

Pesquisador: Se quiser observar essa situação jogue um dado e veremos o que você consegue observar.

Emma: 13.

Pesquisador: Você nota que parte do dinheiro que ele recebe está pendurado na sua cintura em um saquinho de couro e outra parte fica embaixo do balcão onde ele vende as frutas. Ali tem um saco maior de dinheiro, mas você não sabe se vai ser moedas de cobre, prata ou ouro. Às vezes ele dá as costas para este saco maior. O que vai fazer?

Emma: Eu vou fingir que vou comprar alguma coisa antes de encerrar o mercado. Vou chegar e dizer: “quero comprar uma fruta, uma maçã”.

Pesquisador – como vendedor: Você comprando? Eu acho que você está aqui para roubar.

Emma: Não, capaz! Eu quero comprar mesmo.

Pesquisador – como vendedor: Você mudou de profissão?

Emma: Sim, estou revendendo frutas.

Pesquisador – como vendedor: Muito bom saber que você se endireitou na vida! O que quer comprar?

Emma: Quero 3 maçãs.

Pesquisador – como vendedor: 3 maçãs saem por 5 moedas de cobre.

Emma: Risos. Eu acho que vou querer comprar fiado.

Pesquisador – como vendedor: Eu não sei se confio em você, porque nunca vi você fazer outro tipo de serviço a não ser roubar coisas e espalhar mentiras por aí.

Emma: Eu pago de volta até o final da semana.

Pesquisador – como vendedor: Vamos fazer assim: eu preciso carregar essas frutas na minha carroça e minha coluna dói muito. Se você me ajudar eu te passo as 3 maçãs.

Emma: Tá bom, vou ajudar.

Pesquisador: Aí você começa a pegar as caixas e guardar na carroça, enquanto ele descansa. Quando pega as caixas, vê o saco maior de dinheiro pendurado no balcão.

Emma: Eu vou tentar roubar o saco.

Pesquisador: Como você vai fazer? Porque ele está atrás de você, olhando as caixas que você pega.

Emma: Eu vou, “acidentalmente”, derrubar uma dessas caixas e talvez ele vá querer juntar. Aí eu posso pegar o saco.

Pesquisador: Jogue o dado para vermos.

Emma: deu 14.

Pesquisador: Então você coloca uma caixa em cima da outra de modo que sabe que ela vai cair com certeza e quando se vira para pegar outra caixa, esbarra com o braço nela, derrubando tudo o que ele tinha guardado na caixa. Aí ele fica nervoso, começa a esbravejar e falar que não vai te dar maçã nenhuma, começa a catar as frutas que caíram, dando a oportunidade para você fazer o que quiser.

Emma: Então eu vou pegar e levar para o cara da taverna para poder pegar pão.

Pesquisador: Você consegue pegar. Eu vou jogar um dado para o comerciante, para ver se ele percebeu. Ele tirou 10. Então ele desconfia de você, ficou até com dó de ter derrubado a caixa e não percebe você roubando e ainda te dá uma maçã em forma de agradecimento.

Emma: Então vou lá na taverna.

Pesquisador: No caminho, ele olha por baixo do balcão e percebe que o saco não está mais lá. Aí ele grita para você “eu não acredito que você me roubou, volte aqui”, mas como ele tem problemas na coluna, não vai conseguir te alcançar. Mas, quando ele vê que você está entrando na taverna, para de gritar porque sabe que está devendo para o taverneiro. Quando você olha no saco, vê que tem 18 moedas de bronze o que não equivale às 4 moedas de prata que o taverneiro cobrou. Mas, você também sabe que essas moedas valem muitos pães. O que decide fazer?

Emma: Eu não vou ficar na taverna, vou procurar outro lugar para comprar comida.

Pesquisador: Você sabe que tem outros locais ao redor que podem ter comida e pode verificar se quiser.

Emma: eu quero alguma coisa mais gostosa que pão.

Pesquisador: Você geralmente vê ali por perto: peixe, carne seca e alguns pães diferentes, mais incrementados.

Emma: Eu vou comprar um peixe e um pão então.

Pesquisador: Você chega no último mercador que estava saindo e pergunta quanto fica um pão e um peixe e ele diz que seriam 15 moedas de cobre.

Emma: Então eu vou comprar e guardar as 3 moedas que sobram⁵⁵.

Pesquisador: Esse mercador do peixe é novo por ali, então ele não te reconhece e vende de bom grado para você. Assim, você tem comida que vai durar para pelo menos duas refeições. Você volta para o seu lugar na torre abandonada, deita no feno que tinha roubado há um tempo atrás, dando certo conforto, faz a sua janta e enquanto cai a noite você vai adormecendo num sono bem pesado.

Pesquisador: Anotece e a maioria de vocês está dormindo, descansando de suas atividades. Mas, é hora do Elfo noturno acordar. Então esse Elfo acorda para brincar com animais noturnos e comer ervas, raízes e frutas. Então você vive em uma floresta bem fechada, conversa com os vários animais por ali, etc. Tem algo específico que queira fazer?

Damon: Eu quero andar com a matilha de lobos que são meus amigos.

Pesquisador: Então você espera eles se aproximarem da árvore que você dorme, uma árvore bem alta e de difícil acesso para outras raças. Quando você ouve um uivado, começa a se preparar e fica bem eufórico pela passagem deles. De repente a matilha está embaixo da árvore e um dos lobos late para você.

Damon: Vou descer.

Pesquisador: Então você desce fazendo os seus malabarismos e, chegando no chão, um dos lobos entra em contato com você. Vamos ver como está a tua habilidade de comunicação com os animais, jogue o dado.

Damon: Deu 18.

Pesquisador: Sua habilidade está perfeita. Além de entender o que eles falam, até algumas expressões que eles têm você consegue traduzir. Também você consegue captar uma comunicação universal que acontece na natureza: coisas que as árvores falam, ou que o vento espalha. O que vai fazer com a matilha?

Damon: Eu vou levá-los até o rio mais próximo e acompanhar a caçada deles.

⁵⁵ A participante que está como Ladina é claramente a que mais interage com o pesquisador, suas colocações são bem articuladas em relação ao cenário e suas ações bem detalhadas. Essa característica não se diferencia de seu comportamento social na realidade.

Pesquisador: Vocês correm pela floresta até o rio, tomam água e alguns até já comem peixes. Eles pretendem caçar uma corsa. Nessa caçada você chega próximo de uma caverna que sabe ser a casa do Ogro e vocês vêm marcas de caça de corsa por ali. Assim, os lobos dizem que não vão chegar ali por que é a região do Ogro. Querem tentar outra região?

Damon: Eu penso que, como o Ogro está dormindo, dá pra gente caçar ali mesmo.

Pesquisador: Ok. Então os lobos se olham e já que você falou eles aceitam. Andando um pouco mais por ali vocês percebem que realmente é um lugar muito bom para a caça, provavelmente por isso o Ogro mora ali. Vocês encontram várias corsas e veados espalhados. Como é uma matilha de 6 lobos, eles precisam de pelo menos 2 corsas para alimentá-los. Então você pode ajudar na procura, porque tem boa visão noturna. Jogue o dado para ver o que encontra.

Damon: 18 de novo.

Pesquisador: Pode contar o que está visualizando.

Damon: eu consigo ver dois coelhos embaixo de arbustos, mas nenhum cervo.

Pesquisador: Você comunica isso aos lobos e eles consideram que está de bom tamanho. Com certa facilidade eles acabam pegando os coelhos. Assim, 4 deles conseguem se alimentar razoavelmente, mas dois ficam te olhando e chorando. Quer fazer outra coisa?

Damon: eu consigo observar que teve outra caçada ali no local ou o cheiro da caça?

Pesquisador: sim, facilmente.

Damon: falo para eles para a gente averiguar se tem alguma sobra.

Pesquisador: Vocês vão ao local onde a corsa foi pega e vêm marcas de sangue. Essas marcas seguem para o lado de uma caverna. Vocês vão seguir?

Damon: Vamos!

Pesquisador: Vocês caminham mais uns metros e chegam na caverna. Ela tem a entrada parcialmente coberta por uma pedra, tendo uma fresta que dá para ver por dentro. Vocês percebem que nessa fresta, estava acabando um pouco de luz que havia lá dentro.

Damon: Eu peço para o menor dos lobos entrar e ver do que se trata.

Pesquisador: Vou jogar o dado aqui para o lobo: 12. Ele consegue passar e, entrando, percebe que tem os restos de uma corsa mesmo, já assada. Ele pega esse pedaço e traz para fora. Vocês irão comer aí mesmo ou em outro lugar?

Damon: vamos nos afastar do lugar.

Pesquisador: Então vocês voltam para o lugar onde você dorme e todos comem até se saciar, inclusive você que comeu algumas raízes. Assim, passam o resto da noite brincando.

Pesquisador: Em dado momento vocês começam a ficar cansados e percebendo que não amanhece. A todo tempo ficam olhando para o céu sabendo que já era para o sol estar aparecendo. Os lobos vão para o seu lugar dormir, mas você fica muito inquieto com essa coisa de estar tão escuro ainda. Quer investigar isso?

Damon: Quero! Os meus sentidos que são ligados com a natureza me dizem que tem algo errado e eu quero descobrir o que está acontecendo⁵⁶.

O pesquisador apresenta o mapa do jogo, explicando que cada um, na sua região, começa a acordar e verificar que está tudo escuro como a noite. Esse é o objetivo que os aventureiros devem resolver. Aos poucos eles acabam sabendo do que se trata esta escuridão, de início principalmente o Mago e o Monge que estavam em locais onde se sabia da profecia. Tal escuridão domina, aos poucos, todo o mapa em que eles se encontram, permeando as florestas e até dominando o comportamento dos animais.

O Monge é o primeiro a sair de seu local para procurar entender melhor o que está acontecendo. Ele decide ir à cidade onde acredita que terá mais respostas e opções de componentes para seu grupo. Logo na saída do monastério, ao entrar na floresta, ele se depara com uma criatura escura, com aparência de lobo esfumaçado e olhos vermelhos, resultando no seguinte:

Pesquisador: Essa criatura está perto e rosnando para você. O que decide fazer?

Rohan: Vou atacar ele com meu poder de fogo, já que a luz deve funcionar contra a escuridão.

Pesquisador: Ok, pode jogar o dado.

Rohan: 15.

⁵⁶ Damon é um dos participantes considerado pelo seu entorno como um dos mais sociáveis e preocupados com essa interação. Não acontece diferente dentro do jogo, assim como com a Ladina, ele detalha e prepara suas ações com bastante articulação.

Pesquisador: Então você forma uma bola de fogo na mão e lança contra essa criatura. Quando o fogo a atinge você percebe que ela dissipa no ar, como se ela fosse apenas uma fumaça.

Enquanto o Monge segue pela cidade, o Ogro acorda e percebe que sua refeição havia sido roubada. Ele segue o cheiro da carne, sem notar que tudo ainda estava escuro, chegando até a árvore do Druida, que ainda tentava dormir. Nesse momento acontece a primeira interação direta entre os jogadores. Quando o Ogro percebeu que a sua comida havia sido roubada, seguiu seu cheiro até a árvore do Druida, tentando de todos os modos intimidá-lo, que jogava galhos e ria lá de cima. À medida em que um tentava contra o outro, o Druida se deu conta novamente da escuridão e resolveu dialogar com o Ogro.

Damon: Eu chego através de meus cipós perto do Ogro e peço desculpas por ter pegado a comida.

Sun: Me dá a comida de volta!

Damon: Eu não tenho como te dar a comida, tua região está escassa de cervos, por isso tive que roubar.

Sun: Não ligo, quero de volta!

Damon: Se você não me ouvir, vou para outro lugar conversar sobre essa escuridão que está ao nosso redor. Você não acha que já era pra estar dia?

Sun: Sim!

Pesquisador: Quando o Druida fala sobre a escuridão, você (Ogro) sente um estalo na cabeça, percebendo que claramente isso era uma coisa importante.

Sun: Hum, está escuro mesmo. Porque? Você fez isso?

Damon: Não, eu estou tentando descobrir e até agora não consegui. Então se quiser me ajudar eu agradeço.

Sun: Tá. – Eu falo isso com um olhar muito desconfiado.

Damon: Eu desço do meu cipó e vou conversar com ele.

Pesquisador: Ok, então vocês começam a se acertar de como descobrir o que está acontecendo⁵⁷.

⁵⁷ Essa primeira interação entre os participantes, mesmo dentro do jogo, é uma das mais importantes para esta sessão, senão para o processo todo, pois oferece um modelo e dá abertura para outras interações dos participantes. Notamos que, a partir dela, as demais interações ganham muito mais detalhes e apresentam argumentação e desenvolvimento nas falas.

Enquanto isso o Mago estava acordando na ilha dos elfos e é recebido por uma mesa farta de café da manhã. Logo o ancião o chama para contar o que está havendo e, principalmente, dar as coordenadas de como resolver essa situação. O Mago fica sabendo que se trata de uma maldição que surge a cada mil anos e precisa ser derrotada em 3 dias, caso contrário, a escuridão durará por mil anos. Há uma profecia de que o Mago precisa juntar um grupo de aventureiros de todo o reino, com pelo menos um representante de cada raça e, assim, ir em direção à batalha contra a escuridão.

O Mago sai de sua terra e passa primeiramente nas florestas do continente à procura do Druida e do Ogro. No caminho ele sente a densidade da escuridão e observa várias criaturas ao seu redor, todas sombrias, com olhos vermelhos e bastante raivosas. À medida em que ele segue, escuta uma discussão na parte central da floresta, encontrando o Druida e o Ogro no momento em que eles iniciavam um diálogo. Acontece que o Ogro, para vingar sua caça acaba dando um soco no Druida, que resolve não reagir. Nesse momento o Mago se revela e iniciam mais um diálogo.

Neco: Pera, Pera, Pera! Vocês devem estar se perguntando também: “por que o céu está escuro?”

Damon: Olha só quem apareceu aqui na floresta! Um elfo nobre se misturando com a plebe, é isso mesmo que estou vendo?

Neco: Vejo um Elfo noturno que não consegue cuidar da própria floresta.

Damon: Essa é a minha floresta, não a sua, então não coloque o nariz onde não deve.

Neco: Eu não estou aqui para ficar nessa discussão, estou para resolver esse negócio do céu escuro, tenho objetivos a cumprir.

Damon: Ah, então você também está se perguntando o que aconteceu com o céu.

Neco: Eu acho que tenho um pouquinho mais de informação que você.

Damon: Nossa, esses elfos são sempre assim, se achando a última bolacha do pacote. Pode me dizer então o que seria essa escuridão?⁵⁸

⁵⁸ Destacamos esta interação observando como os participantes absorveram muito rapidamente os papéis de seus personagens e interagiam com bastante facilidade dentro do jogo, contrário ao que haviam acabado de vivenciar fora do jogo.

Neco: Então, é meio difícil de explicar, já que eles me informaram tudo muito em cima da hora, mas, basicamente eu tenho que unir mais algumas pessoas, humanos, elfos noturnos e ogros, coincidentemente vocês já estão aqui, então vou ter que trabalhar com vocês para que a escuridão seja destruída em três dias. Então chega de conversa e vamos ao trabalho, porque acho que todos temos motivos para não ter o mundo destruído⁵⁹.

Damon: É, só um evento catastrófico faria vocês saírem de onde vivem, aquela ilha de vocês.

Neco: Falou o cara que estava apanhando.

Sun: Dou um grito falando: “nós vamos fazer isso ou não?”

Depois que o Mago conta melhor do que se trata tudo isso, os dois decidem acompanhá-lo no caminho até o mosteiro a fim de coletar mais informações e, se possível, levar algum monge disposto a lutar.

Enquanto isso o Monge chega na cidade e começa a procura pela Ladina, gerando grande confusão na cidade, pois os guardas já haviam recebido uma denúncia de roubo por parte do mercador contra ela, além de uma tarefa não cumprida por parte do taverneiro. O Monge detesta a cidade por conta de todo o barulho e movimento, por isso é bastante objetivo na busca pela Ladina. Ela percebe, do alto da torre, que há essa confusão e logo se espalha a notícia de que um Monge a procura. Curiosa, ela tenta encontrar o Monge de maneira discreta. Ao encontrá-lo encostado na muralha próximo ao seu local, ela aparece e assusta o Monge.

Rohan: Quem é você?

Emma: Por assim dizer, eu sou uma ladina e queria saber porque você está me procurando? Eu estava dormindo e você começou toda essa confusão, espero que tenha uma boa explicação.

Rohan: Eu fui enviado do meu monastério, por mim não estaria nesse lugar barulhento e sujo, mas estou aqui porque você precisa entrar na minha equipe para salvar o mundo.

Emma: Mas, me dê um motivo. O que eu ganho com isso?

Rohan: Se você não salvar o mundo, você vai morrer!

⁵⁹ Observamos esse grande enunciado que Neco apresenta, pela necessidade que o contexto do jogo o força a fazer. Diferentemente de seus enunciados iniciais, bastante objetivos, este contém detalhes, julgamentos e explicações que de fato fazem o jogo prosseguir.

Emma: Risos. Bem, acho que não tenho muito o que fazer, mas espero ganhar algo com isso, afinal ladinos é o que não faltam nessa cidade e você poderia ter escolhido qualquer um.

Rohan: Eu tenho um saco com moedas de ouro.

Emma: Me mostre que eu vou.

Pesquisador: Então, como monges não lidam muito com dinheiro, você vai precisar enganá-la. Lembrando que ela é uma ladina, então não vai ser fácil, vai precisar tirar um bom número no dado.

Rohan: Ok, foi 6.

Todos: Risos.

Pesquisador: Ladina, você olha na mochila dele e só tem comida. Que também, de certa forma, te interessa.

Emma: bem, já que vou morrer de qualquer jeito se não for, pensei que posso roubar alguma coisa do Monge, então eu vou.

Pesquisador: Na hora em que vocês estão conversando, começam a ouvir uns gritos no centro da cidade, como se fosse aqueles velhos lunáticos pregando. E é exatamente isso que está acontecendo, um velho conhecido da Ladina está gritando na cidade: “O fim do mundo chegou! Agora vocês todos hipócritas que vivem roubando vão ver a escuridão! Como não vi heróis de movimentando, agora todos seremos engolidos pela escuridão que durará mil anos”.

Pesquisador: Aquela confusão pela busca da Ladina acaba sendo abafada pelo velho e logo que vocês se aproximam ele aponta para vocês e diz: “Sabem de onde vem a escuridão? Vem do norte, do castelo na floresta escura. Não há esperança a não ser os heróis da luz que portam a luz, a flecha de luz, a espada de luz e o machado de luz. Mas, do fundo do coração, eu espero que vocês todos sejam engolidos”, dando uma grande gargalhada.

A partir deste exemplo, notamos como se dá a interação entre os participantes no jogo. O que observamos prontamente é que, por menos interações que eles tivessem antes de começar o jogo, as suas interações, inicialmente objetivas, eram satisfatórias durante o jogo.

À medida em que as sessões foram passando, tais interações foram ficando cada vez melhores, até mesmo ao ponto de não necessitar da mediação dos pesquisadores em dados momentos. Há mais alguns trechos que podemos apresentar para demonstrar a progressão das interações.

Na segunda campanha jogada, que seria quarta sessão de jogos, anteriormente à história, eles já estavam conversando sobre os nomes de seus personagens e a idade que teriam nessa campanha. A história jogada remontou um anime, escolhido pelos próprios participantes, denominado “*The Promissed Neverland*”. Nela, os personagens principais são crianças superdotadas que tentam escapar de um orfanato aparentemente inofensivo, mas que é um criadouro de crianças que serão vendidas para consumo por uma outra raça alienígena.

Quando, no jogo, eles descobrem o que acontece com as crianças que saem do orfanato, supostamente adotadas, eles se reúnem no quarto de um dos jogadores e começam a tentar decidir o que irão fazer com essa informação:

Emma: eu acho que o primeiro passo é a gente procurar essa forma com que a mãe acha a gente em qualquer lugar tanto na floresta quanto a gente.

Damon: eu acho que amanhã a gente podia fazer isso, né? Procurar nas crianças e aí depois a gente começar a bolar um plano pra fugir daqui.

Emma: mas pra fugir você sabe que a gente vai ter que, sei lá, procurar pra ver se está na roupa, pra ver se está na gente o rastreador que ela usa.

Damon: exatamente. Então amanhã a gente vai focar nisso. Vocês duas vão ver se estão nas crianças e eu vou explorar a floresta. Porque eu sempre faço isso e ela não vai desconfiar.

Emma: mas cuidado porque ela te achou da última vez.

Damon: eu percebi que ela só me achou depois que eu cruzei a grade lá pra passar pro outro lado da floresta. Enquanto isso ela não ligou muito. Então eu não vou passar e eu acho que vai ficar tudo bem.

Emma: a gente vai conversar né com o Liam e com o Luca certo?

Damon: Então, já que a gente não vai estar sozinho, eu acho que seria muito bom se a gente convencesse algum deles a quebrar o espelho. Porque eu acho que como o Liam lendo, né? E ele está sempre na árvore onde ela fica. Se ele tentasse cada dia ir se aproximando um pouquinho mais. E acho que se tentasse abraçar ela e quebrar o espelho.

Emma: mas a gente tem menos de um mês pra fazer isso pelo que a gente escutou daquele monstro.

Damon: então, e se eles tiverem se alimentando das crianças. Ou e se a gente matar ela?!

Emma: quê? Eu não sei se eu conseguiria matar mamãe!

Nesse momento outros dois participantes escutam a conversa e decidem entrar no quarto.

Sun: Como assim tem que matar a mãe?!

Damon: Fala baixo!

A Emma explica tudo o que viram e mais o plano que estavam discutindo antes dos colegas entrarem.

Damon: ou seja, nós temos duas opções. Uma é quebrar esse espelho e fugir daqui, ou mata ela, que é uma boa opção.

Emma: eu voto da gente quebrar o espelho, ver o que faz depois.

Sun: vai que ela está sendo obrigada, vai que ela gosta da gente de verdade.

Pesquisador – enquanto colega dos jogadores: então amanhã eu, o Sun e a Emma, vamos olhar nas crianças pra ver se tem alguma coisa suspeita e o Damon vai olhar na floresta. Isso?

Todos: isso.

Neco: acho que eu vou tentar chamar atenção da mãe pra ela ficar ocupada. Porque ia ser meio estranho esse pessoal aí bancando detetive né?

Depois desta longa interação entre os participantes, os pesquisadores tiveram apenas que fazer o encerramento do plano de maneira resumida para dar continuidade à história. Essas foram cenas bastante comuns daí adiante nos jogos realizados, inclusive na campanha seguinte, eles organizaram uma verdadeira revolução contra um regime autoritário de trabalho.

Nesta terceira campanha, organizada pelos pesquisadores, a história gira em torno de um futuro distópico em que a principal característica é a falta de conhecimento pelos habitantes da Terra. Eles deixaram de pesquisar e estudar, para somente trabalhar. Como a Terra foi vítima de um colapso ambiental, tem pouco a oferecer para seus habitantes, que vivem em cabanas perto de minas, onde extraem um minério chamado Mica, para o envio a outro planeta, habitado por humanos mais ricos.

Como, por falta de conhecimento, eles não sabiam como cultivar a terra e qual a sua história, eles se submetiam a um trabalho que os pagava apenas pelo que colhiam no dia. Isso fazia com que eles trabalhassem todos os dias, sem tempo de descanso adequado, somente dormir, o que também não os deixava refletir sobre a própria situação.

Em dado momento, quando encontram alguns livros enterrados em um baú e começam a observar suas imagens, vendo que se tratava de uma Terra muito diferente, começaram a questionar a respeito de sua situação, além do aumento de valores de

mercadorias e diminuição do salário. Isso atingiu os mais velhos e também o próprio gerente do local onde viviam. Essa consciência, que cresceu com o passar dos dias, acabou culminando em uma revolução ao final da campanha, como demonstramos a seguir.

Damon: então eu vou esperar o gerente ir para o mercado e arrombar a porta da gerência para descobrir o que está havendo.

Enquanto isso, no mercado há falas de revolução por parte do povo, todos ao redor do gerente quando ele chegou.

Neco: por enquanto só vou observar de longe.

Pesquisador: Sun, você, como subgerente, está na retaguarda do gerente, o que vai fazer?

Sun: vou aceitar a revolução também, mas não como foi antigamente, vamos fazer de maneira mais bem planejada, para que não entremos em uma guerra logo de cara.

Pesquisador: o povo ouve e começa a te dar atenção.

Sun: Talvez não só ir direto, talvez a gente tenha que ser discreto. Faz aí meio que uma divisão da comida pra ninguém passar fome. Assim, eles não têm porque fazer nada. Porque se eles fizerem alguma coisa, a gente para de trabalhar também. Então o que que a gente deveria fazer? A gente deveria continuar trabalhando discretamente e fazer uma revolução primeiro no sistema, no sistema de dinheiro, isso está errado.

Pesquisador: o povo começa a te ovacionar e dizer palavras de ordem. “É isso aí! Viva o Sun! É isso mesmo! Vamos dividir as coisas!” Nessa hora o gerente é engolido pela multidão e acaba fugindo para a gerência.

Pesquisador: enquanto isso Damon está tentando arrombar a porta da gerência. Joga um dado aí.

Damon: Quatorze.

Pesquisador: você consegue dar um trancão na porta com a tua picareta e ela dá uma arrebetada. Vai dar pra perceber que ela foi arrombada, mas você abre e agora está naquela mesma sala que eu descrevi.

Damon: eu vou começar a entrar, procurando alguma coisa, alguma entrada diferente.

Pesquisador: pode jogar o dado.

Damon: dois.

Pesquisador: você tropeça e cai feio, mas quando olha no que tropeçou é uma caixa, e ao acender a luz vê uns desenhos nos papéis que estão na caixa. De Marte, de viagem pra outro planeta, de valores, etc.

Damon: Eu vou com ideia de descobrir onde é o lugar pra ir para as estrelas.

Pesquisador: enquanto você procura, começa a ouvir barulhos vindo de fora. Quando você observa na fresta da porta, vê o gerente.

Damon: eu vou me esconder atrás da porta e esperar ele entrar.

Pesquisador: ele vê a porta aberta, mas não nota que estava arrombada, então deduz que foi o Sun que deixou tudo aberto por conta da revolução e decide entrar.

Damon: eu vou tentar imobilizá-lo.

Pesquisador: pode jogar um dado, mais dois, porque é ataque de oportunidade.

Damon: dez, mais dois.

Pesquisador: então você consegue imobilizá-lo dando uma chave de braço. O que decide fazer?

Damon: quero amarrá-lo em alguma cadeira e interroga-lo sobre esses papéis.

Depois de diversas perguntas e jogadas de dados, o gerente começa a confessar tudo o que ocorria na mina e, também, na Terra. Havia uma elite que morava em Marte há muitos anos, mas explorava a Terra para a sua sobrevivência. Essa exploração era completa, de alimentos, minérios, etc. Os que moravam nessa mina extraíam a mica que servia para produzir maquiagens. Essa indústria em Marte cobrava mil martes⁶⁰ por um pequeno pote de trezentos gramas de pó de mica, enquanto os trabalhadores estavam recebendo 1,70 martes pelo quilo da mica. Essa mica era transportada por uma espécie de elevador até Marte, o mesmo que servia para contato entre o gerente e o dono da indústria. Quando Damon entendeu tudo ele questiona o gerente.

Damon: e como você deixa isso acontecer com seu próprio povo? Veja, tem crianças de cinco anos que trabalham nas minas, tem idosos que trabalham até desmaiar.

Pesquisador – como gerente: eu entendo agora – ele fala, entre seu choro – se você me soltar eu vou me juntar à revolução que estão organizando. Nesse momento Sun está organizando o povo para fazer algo sobre isso.

⁶⁰ Nome dado à moeda deles.

Nesse momento Damon decide desamarar o gerente e correr para o mercado contar tudo o que descobriu. Depois que o povo ouviu todos passaram algum tempo, já em um novo sistema de divisão de valores, ponderando como fariam para se livrar da elite. No fim, decidiram por destruir o seu elevador e começar a aprender com os livros como cultivar a Terra e produzir seu próprio alimento. Além disso, decidiram que iriam organizar os documentos e levar até outras indústrias na Terra, para que eles ficassem finalmente livres da elite.

As interações nesse momento de todo o processo da pesquisa, já estavam muito bem elaboradas, as falas com muitos detalhes e o foco todo no jogo, sem o impasse inicial da relação a ser estabelecida com o outro. Assim, notamos que, para além da convivência por si só, o jogo auxiliou na qualidade das interações, como visto em outros trabalhos de Almeida *et al* (2018) e Medina *et al* (2018).

Embora acreditemos que este último exemplo seja suficiente para ilustrarmos como o jogo realmente auxiliou nas interações, ainda cremos que um acontecimento merece ser destacado aqui, tanto por sua relevância no que diz respeito às interações, como por demonstrar definitivamente que no jogo até mesmo essa expectativa prévia (da necessidade de interação) foi superada.

O exemplo que citamos é da última campanha do jogo, mestrada por Santos. Na história, eles precisavam convencer um rei da região a ceder seu exército para lutar contra uma bruxa que estava dominando diversos reinos por meio de uma religião. Durante a conversa com este rei é que o fato acontece.

Sun: meu consagrado, diante disso, queremos a colaboração de seu exército, também podemos pagar por isso.

Damon: também podemos fazer algum jogo entre reinos e quem vencer fica com o exército.

Mestre Santos: o rei acha isso uma blasfêmia, pois todos os outros reinos ao redor buscavam manter a paz, que já durava milênios, porque alguém iria perturbar a paz?

Damon: somente um jogo entre amigos então.

Mestre Santos: ele ainda não é convencido.

Damon: Sun, então vamos mostrar as adagas dos religiosos que capturamos na estrada, talvez as inscrições das adagas esclareçam tudo.

Sun: boa, vamos fazer isso.

Mestre Santos: eu vou jogar um dado para ver se ele não se sente ameaçado pelas adagas. Dez. Ele pergunta se você está ficando maluco de apontar uma adaga para um rei.

Damon: calma senhor, isto é a prova do que estamos falando.

Mestre Santos: ele entendeu. Ele pegou a adaga da sua mão e deu uma girada pra ver o que tem escrito. Ele pergunta em que circunstância conseguiram essa adaga.

Nessa hora, Neco, que estava próximo à sala do rei, mas não em sua presença, engana o guarda que o prendia e se aproxima do rei.

Neco: então eu me aproximo sorrateiramente por trás do rei e tiro a adaga do meu bolso e mostro para o rei que isso é basicamente um documento para convencê-lo da necessidade de se preparar contra a bruxa. Espera, eu vou mostrar.

Neco levanta de sua cadeira, se aproxima de Damon e o abraça (como se o estivesse ameaçando), demonstrando com faria na história. Todos riem e o mestre, no papel de rei, acaba aceitando a proposta do trio.

Destacamos este trecho, pois, o contato físico entre eles, como também uma forma de interação, somente acontecia no início da sessão, com cumprimentos com as mãos. Assim, este abraço, que na lógica do jogo não era necessário, demonstrou o grau de aproximação que o grupo se encontrava e, mais surpreendente ainda, partiu de um participante que era considerado por seu entorno como bastante sozinho e fechado a interações sociais.

Portanto, podemos afirmar, com sobras de evidências, que o RPG também é facilitador da interação entre os participantes. Desta forma, partimos para o objetivo principal da pesquisa, que demonstra como o RPG orienta o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora.

8.3. A MESTRAGEM E O MECANISMO DA IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA

A terceira categoria denominamos de “mestragem e o mecanismo da imaginação e atividade criadora”. Nesta categoria analisamos a questão principal desta tese, a relação entre o desenvolvimento imaginação e o mestrar uma história de RPG. Nela estão

contidas as orientações para o desenvolvimento de cada história, assim como as histórias e suas modificações durante cada jogo.

Ao pesquisar sobre imaginação e atividade criadora, Vigotski (2009, p. 37) ressalta que a composição da imaginação torna o seu estudo algo extremamente complexo, com frequentes ideias desacertadas em relação à sua natureza. Por este motivo, conta o autor, “não faz parte da nossa tarefa apresentar aqui uma completa descrição da composição desse processo. Isso exigiria uma análise psicológica muito longa, que foge aos nossos interesses neste momento”.

Após esta constatação, o autor não teve tempo ou não foi levado, enquanto vivia, a realizar um trabalho aprofundado sobre o processo de imaginação e atividade criadora, mas, somente lançou os tópicos que fazem parte desse processo. “[...] para se ter uma ideia da complexidade dessa atividade, vamos deter-nos muito brevemente em alguns momentos que fazem parte do processo” (VIGOTSKI, 2009, p. 37).

Essa é uma das lacunas mais básicas para realizarmos esta pesquisa, ou seja, expomos, em uma pesquisa aprofundada e delongada, como se dá todo esse processo, vinculando o que nos aparece de resultados aos momentos, etapas ou características apontadas pelo autor nesse fenômeno.

Para fim de lembrar tais características, pois já foram expostas no capítulo sobre a imaginação e atividade criadora a partir da THC, resumimos quais são as que aparecem nesse processo, de acordo com Vigotski (2009). O processo se inicia com a impressão daquilo que se traz do meio; passa pela dissociação, que fragmenta a impressão retirada do meio; modificação pelo exagero e emoções, que amplia certas características do que foi dissociado e diminui outras características; associação, que remonta as ideias fragmentadas para se formar em um sistema cristalizado; todas as características são permeadas pelo surgimento espontâneo de imagens, uma análise sociológica e relação com o ambiente.

Antes de iniciarmos as análises propriamente ditas das histórias, afirmamos, para melhor compreensão da própria análise, que a mestragem do RPG é o fenômeno que demonstra o processo de imaginação e atividade criadora em termos aparentes, o jogo leva os participantes a desenvolverem aquele protótipo que haviam criado antes da interação, confirmando, assim, as características dadas por Vigotski (2009) ao processo, além da noção de coletividade das criações humanas.

Diante disto, para análise, separamos as histórias e suas mestragens de acordo com os participantes. Essa exposição é iniciada primeiramente com as mediações dos

pesquisadores de forma a orientar as ideias de histórias que os participantes estavam criando, em seguida a história criada ao final dessas orientações e, por fim, a história jogada em interação com outros participantes.

8.3.1. Análise da criação de Sun

Iniciamos as orientações às histórias com algumas questões sobre o que haviam considerado do processo até ali⁶¹, o que destacavam e se se sentiam confortáveis com o desenvolvimento do próprio universo. Salientamos que eles poderiam ficar à vontade para nos contar todas as ideias que tivessem e que os ajudaríamos nessa construção. Sun, logo de início, demonstrou-se preocupado com o sistema que estava criando, questionando se poderia utilizar um formato diferente em relação aos dados.

Na sua explicação ele conta que se trata de uma história que envolve troca de tiros, portanto, ele gostaria de dar somente alguns tipos de respostas: “[...] se você errou, de um a dez no dado, se você acertou, de onze a dezenove no dado e se você acertou muito bem, que seria o vinte”. Os pesquisadores confirmaram que sim e ainda reiteraram que no seu universo ele poderia construir sistemas conforme sua vontade.

Notamos que, embora tenhamos os deixado muito à vontade, eles ainda precisavam de estruturas para desenvolver seus universos. O que nos remete exatamente à explicação de Vigotski (2009) aos processos de criação, de que a ideia não vem do nada, mas está estruturada no que já se conhece e, também, em mediações com o outro. Além disso, nessa mediação, observamos o mecanismo da Zona de Desenvolvimento Proximal em relação ao desenvolvimento da imaginação, ou seja, orientamos algumas das bases em que eles aplicariam suas histórias.

Assim, a história que Sun cria remonta os cenários de “velho oeste” nos EUA, no fim do século XIX. Ela gira em torno de um assalto a banco que deu errado. “Duas gangues tentam assaltar o mesmo banco e, depois da ação bem sucedida da polícia local, eles todos precisarão fugir, acho que fugir da cidade”.

Logo após essa fala, Sun aponta que necessitará da interação com os colegas para saber o que virá adiante. Notamos que ele havia somente criado a premissa do jogo, mas não havia pensado em diversos aspectos, o que nos fez modificar a dinâmica da orientação, questionando-o em como abordaria esses aspectos. Uma das primeiras

⁶¹ Trabalhado no tópico da consciência.

perguntas que fizemos foi sobre os personagens, suas habilidades, suas características, suas histórias de vida, etc. Nesse momento ele lembrou-se que jogariam apenas três pessoas, então preferiu que fosse uma só gangue em vez de duas.

Assim, percebemos que já na primeira interação acerca das características de sua história, ele apresentou uma mudança, situação que deve ser padrão no RPG e na criação. Outra questão importante que verificamos na orientação com Sun, é que ele, desde o início, se apoia na ideia de interação com o outro para poder criar o que virá adiante. Assim, embora ele não apresente ideias prévias muito completas sobre coisas que está criando, como visto em seu entorno e até mesmo na orientação, Sun caminha exatamente de acordo com o que Vigotski (2009) considera sobre a coletividade da criação.

Adiante, na segunda orientação, Sun cria os personagens e os descreve. “Vai ser um cara que se acha e vai ter aquelas pistolas duplas, vai ter um cara que é basicamente um *spiner*⁶² e vai ter um indígena que vai ser muito louco, ele vai ter dois *tomahawk*⁶³, uma escopeta de cano cerrado e o cachimbo da paz”. Ele descreve o líder da gangue como um homem magro, muito rápido e que é metido, porém, o mais carismático. Sua antiga gangue havia sido toda exterminada e agora ele estava reformulando uma nova. O *sniper* como alguém magro, pequeno, mas, muito estratégico, que vivia na redondeza e se juntou à gangue. O indígena é o mais forte de todos e teve sua tribo invadida por colonizadores, que acabaram por matar quase todo o povo e os que sobraram acabaram sendo presos ou mortos de alguma forma. Segundo Sun, o indígena está nessa vida de assaltos não somente pela sobrevivência, mas para vingar-se de alguma forma do homem branco.

A partir desta orientação, notamos que Sun realmente tinha muito mais facilidade em criar algo quando, na interação, surgia uma demanda específica. Situação que acontece o tempo todo no RPG. De maneira geral, observamos que o indígena foi o personagem que teve mais características descritas e estas se relacionam com fatos que aconteceram na História e na região que se passa o jogo. Também notamos que é o único personagem descrito com motivações emocionais para o que fazia.

Na terceira orientação questionamos se o jogo contaria com algum mapa para apresentar aos jogadores e Sun descreve o banco. “Eles já iniciam o jogo dentro de um octógono, que contém os cofres. Eles têm dinamites para arrombar os cofres, mas como estarão cercados, vão ter que decidir usar para escapar ou para estourar os cofres”. Caso eles consigam fugir, segue Sun, eles terão a opção do mato, “[...] que terá algumas

⁶² Se trata de um atirador de longa distância.

⁶³ Um tipo de machado pequeno utilizado pelo grupo Anishinaabe da América do Norte.

árvores, mas, mais mato baixo”, a opção da cidade, “[...] que eles podem escolher o topo de alguns prédios, também a opção do porto e do trem, para irem para outras cidades”.

Ainda na terceira orientação ele cita como será a introdução de sua história para os jogadores. “Vocês são uma gangue de quinze pessoas e vão assaltar um banco em uma cidade grande. O plano de vocês é que uma parte da gangue vai estourar outro local para chamar atenção, enquanto vocês entrarão no banco para roubar o dinheiro, explodindo os cofres”.

A partir desta descrição, instigamos Sun a descrever como era a cidade ao redor do banco, em qual região estava a outra parte da gangue, como era o movimento principalmente na rua do banco. Ele descreve que “a rua é padrão dessas cidades grandes e tem um movimento médio”.

Em nossa percepção, embora Sun realmente tivesse criado um cenário para a história, este parecia muito superficial e voltado muito mais à narrativa centrada no mestre do que uma interação com os jogadores. Assim, em nosso ver, a coleta inicial da história ficaria prejudicada e as sessões dos jogos não teria a flexibilidade necessária para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora. Por isso, o encorajamos a aprofundar alguns detalhes ao mapa da cidade e aos personagens.

Na quarta e última orientação antes do jogo, Sun informou que considerava sua história já pronta, mesmo sem traçar pontos de referência no meio da história. Por exemplo, se os jogadores escolhessem fugir para a floresta, que desafios poderiam encontrar? Que vantagens teriam em relação a outros locais? Onde a floresta os levaria no desenrolar da história?

Quando questionado desta forma Sun resolve jogar um pouco da história na própria orientação, dizendo que essa seria a melhor forma de demonstrar suas ideias para o jogo. Assim, destacamos algumas interações desta prévia do seu RPG.

Sun: vocês estão na frente do banco e ouvem um estouro de outra localidade. Já podem entrar.

Pesquisador: como sou o *sniper*, vou ficar mais na retaguarda.

Sun: então você rende os guardas de dentro do banco enquanto os outros dois vão para o octógono dos cofres. Logo eles conseguem entrar e te avisam.

Pesquisador: eu vou entrar também.

Sun: eles estouram um dos cofres e começam a roubar, mas logo a polícia se posiciona e vocês já começam a trocar tiros. Na hora que o cara que carregava o

dinheiro sai, dez tiros acertaram ele, demonstrando como a polícia estava pronta para evitar o assalto.

Pesquisador: eu vou deitar no chão então e mirar na direção da polícia.

Sun: isso, todos vocês deitam e ouvem os gritos dos policiais: “se rendam ou morrem”. Um dos outros da gangue se levanta e acaba tomando sete tiros e, dos seis que entraram acabam morrendo três, sobrando só os personagens mesmo.

Pesquisador: a gente tinha algum plano de fuga?

Sun: tinha. Estourar a parede do octógono para fugir pelos fundos, onde tem uma escada e é isso que acontece, vocês usam parte da dinamite para estourar a parede e o indígena e o pistoleiro conseguem fugir, deixando você pra trás. O que irá fazer?

Pesquisador: eu vou atirar em alguns policiais para dar cobertura aos dois que estão fugindo, depois vou tentar fugir também.

Sun: então role o dado.

Pesquisador: 12.

Sun: você acertou dois policiais e funcionou a cobertura.

Pesquisador: então eu vou fugir pela escada.

Sun: o restante da gangue saiu do local em que estavam e foram ao encontro dos fundos do banco como combinado. Eles gritam de lá que vocês estão cercados por cerca de quarenta policiais. Então vocês estão muito ferrados. Inclusive até mesmo os que estavam fora do banco começam a levar tiros e morrer. Estão na escada e vão fazer o que?

Pesquisador: eu vou subir e me posicionar para atirar.

Sun: então role cinco dados.

Pesquisador: 11, 10, 9, 11, 9.

Sun: Você acerta dois policiais e a arma de um deles. O líder da gangue atira também e acaba derrubando cinco policiais, abrindo espaço para vocês pularem de prédio em prédio.

Pesquisador: então vamos fugir dessa forma mesmo para o lado do porto.

Sun: então jogue o dado para ver como será essa fuga pulando nos prédios.

Pesquisador: 20!

Sun: Você consegue fugir rapidamente e não é acertado por ninguém, o líder e o indígena também. Outros da gangue que fizeram o mesmo acabam caindo ou

sendo atingidos e acaba sobrando vocês três e somente mais um. Mas, assim vocês já começam a visualizar o porto.

O fato de Sun querer jogar a história previamente foi bastante proveitoso, pois, permitiu que pudéssemos superar a preocupação acerca da coleta da história inicial e a flexibilidade da mestragem, além de apontar algumas situações importantes do que ele havia planejado.

De maneira geral, apontamos que a história precisava de mais alguns detalhes que provavelmente outros jogadores iriam solicitar, como: o motivo dos quarenta policiais acertarem com tanta facilidade os integrantes da gangue, sendo que eles se encontravam em um ambiente bastante fechado; porque os outros integrantes da gangue não emboscaram os policiais pelas costas; porque não havia vantagem em atirar de cima do banco nos policiais que estavam no solo; enfim, mais detalhes sobre os prédios e disposição da cidade, traçando um caminho até o porto.

Por outro lado, observamos e declaramos a ele que: a história tinha uma boa estrutura e diversas possibilidades para prosseguir; ele, enquanto mestre, sabia o momento adequado de solicitar a rolagem de dados; a história promovia divertimento e desafio aos participantes; e o fato de iniciarem com um problema tão intenso gerava interesse pela continuação da história. Diante destas orientações na semana seguinte Sun iniciou a mestragem, ainda no modelo *online*, de sua história para os outros participantes.

O início da história narrada é exatamente igual a exposta acima. O grupo se organiza para fugir, faz diversas perguntas a Sun, como previsto nas orientações, mas, Sun, acaba centralizando bastante a história naquilo que já havia imaginado. Essa primeira sessão, portanto, fica bastante inflexível. Notamos que Sun demonstrava certa ansiedade em sua entonação, falando muito rápido e evitando que as perguntas e escolhas dos jogadores modificassem muito aquilo que já havia previsto.

Diante deste cenário, os jogadores acabaram por reduzir sua interação entre si e com o mestre. Na segunda sessão, passados quinze minutos de jogo, toda a história que Sun havia planejado em orientação havia sido jogada. Nessa hora os jogadores decidiram fugir pela floresta para evitar o centro da cidade justamente à procura de outra cidade para se reestabelecer. Daí em diante Sun precisou realmente criar e não somente narrar o que havia escrito anteriormente.

Na fuga para a floresta os jogadores enfrentaram um tiroteio, do qual acabou sobrando somente os quatro aventureiros (Damon, Neco, Santos e Rohan) e eles decidem se esconder por um tempo na floresta. Para testar se o esconderijo seria eficaz, o mestre

Sun decide trocar o dado de vinte lados por um dado de seis lados. Essa é uma primeira mudança em relação ao que havia pensado para sua história e que consideramos uma primeira oportunidade para demonstrar como o processo, explicado por Vigotski (2009), acontece nesse caso.

A troca do dado parece acontecer para facilitar a quantidade de possibilidades de esconderijo dos aventureiros, o que demonstra que o mestre reduziu seu universo a poucas possibilidades pela urgência da criação imediata. Assim, ele mantém a impressão de que é necessário um dado como fator aleatório e decisório das escolhas dos jogadores; porém, dissocia a necessidade de um dado com vinte possibilidades; por conta da emoção tensa que o dominava ao mestrar uma história que não havia pensado anteriormente, exagerando nas possibilidades mais óbvias de esconderijo dentro de uma floresta. Essas possibilidades são associadas aos números do dado de seis lados e apresentadas aos jogadores como forma de cristalizar o significado deste dado dali em diante, resultando em um aceite pelo grupo, sociologicamente falando, e estabelecendo uma relação lógica com o ambiente. Ainda, o processo todo e o surgimento espontâneo de imagens segue nos enunciados abaixo.

Mestre Sun: vocês são perseguidos por 6, não⁶⁴, por 7 caras. Então joguem um d6 cada um de vocês.

Damon: tirei 6.

Mestre Sun: Você consegue um bom esconderijo que é um buraco bem protegido, além disso dá um tapa no seu cavalo para ele sumir.

Neco: tirei 4.

Mestre Sun: você também consegue. Você entra em uma pedra que tinha ali. A pedra não tem um formato muito bom para você dar cobertura, mas consegue te esconder.

Rohan: tirei 6.

Mestre Sun: ok. Você consegue se esconder em um pequeno monte e que tem umas árvores, então fica numa posição alta.

Santos: tirei 5.

Mestre Sun: pegou uma boa posição também. Ficou atrás de uma árvore.

Com estes enunciados, percebemos que o surgimento de imagens foi acontecendo conforme o número do dado, o que é diferente do que normalmente acontece

⁶⁴ Nesse enunciado encontramos uma mudança no surgimento espontâneo de imagens que acontece na imaginação de Sun.

em um RPG. Geralmente, nesse caso, o mestre daria todas as opções de esconderijo, os jogadores escolheriam uma delas e jogariam o dado apenas para ver se ficariam distantes da visão dos perseguidores. Em todo caso, os jogadores pareceram satisfeitos com os resultados e não protestaram, o que acabou por cristalizar a mudança do dado como uma criação.

Seguindo na história, depois da floresta eles fogem para outra cidade, Porthouston. Na cidade estão todos mortos e os aventureiros decidem explorar. As mortes aconteceram por conta de uma festa que ocorreu na cidade e um grupo acabou ficando muito bêbado a ponto de matar a maioria dos moradores, inclusive o padre da cidade enforcado na própria igreja. Alguns que deram conta do que haviam feito e, arrependidos e ainda bêbados, acabaram contando para os aventureiros. Eles decidem por atacar o líder do grupo, que ainda estava em festa em um salão. Eles aproveitam o restante de dinamite que ainda tinham para explodir o salão. Os que sobram acabam sendo mortos a tiros pelos aventureiros.

Ao acabar com esse grupo, eles decidem ir para outra cidade em outro estado, no qual não eram procurados. Passado algum tempo, eles chegam em uma cidade pecuarista cercada por muita lama e descobrem que sua fama já havia se espalhado como um grupo a ser respeitado. Por ser uma cidade pecuarista, Sun os informa que ela possui reservas de dinheiro, sendo uma cidade média para a época. O grupo escolhe primeiramente visitar o salão da cidade, que reunia cerca de setenta pessoas, resultando na seguinte interação.

Neco: tem alguém mais isolado ou sozinho com quem eu possa conversar, ou perguntar algo?

Mestre Sun: tem um cara que está mais isolado sim, mas ao olhar você nota que tem uma estrela de ferro no seu peito.

Neco: ele é o xerife?

Mestre Sun: acredito que sim.

Neco: então eu vou entrar normalmente, sentar e pedir uma cerveja.

Mestre Sun: ok. Logo a cerveja é servida e você fica tranquilo.

Rohan: eu também vou beber com ele.

Damon: eu vou entrar no bar e também beber, mas eu quero ir em outra mesa.

Mestre Sun: então quando você entra no bar todos ficam quietos, o bar todo. Estavam todos gritando e falando, mas quando você entra, silêncio total.

Damon: ué, cadê a música? Eu tiro a espingarda das costas e fico com ela na mão.

Mestre Sun: você sente a pressão que ocasiona no local, mas também sabe que é temido. A música começa a tocar novamente e as pessoas a falarem e gritarem. Aos poucos o barulho começa a voltar totalmente. Porém, logo alguns guardas que estavam na porta se aproximam de você por trás e te encham de soco, pois você não deixou sua arma na entrada do salão, como de costume na cidade. Você acaba caindo no chão.

Damon: ok, eu deixo eles levarem minha arma.

Santos: nesse caso, eu vou deixar uma das armas escondidas na roupa e outra vou depositar na entrada também.

Mestre Sun: então Santos, assim que você senta na mesma mesa que o Neco, sai uma mulher de trás do balcão do salão e você a reconhece. Ela vem se aproximando e quando chega bem perto, te dá um tapa na cara.

Essa continuação da história e diálogos destacados foram todos criados para além das orientações com Sun, como visto. Embora no início percebemos que ele demonstrou certa tensão e pressa na criação imediata para a história, notamos que no desenrolar do jogo sua tensão diminuiu, manifestando autonomia em relação à mestragem.

Quanto à análise do processo de imaginação e criação deste aspecto da história, percebemos que ela se faz possível em diversos aspectos. A começar pelo enfoque na ambientação, na escolha do nome da cidade que trata-se de um porto da cidade de *Houston* no *Texas* que fica próximo à fronteira com *Louisiana*, ambos estados dos EUA. Essas impressões retiradas do mundo real e material são bastante condizentes tanto com a realidade quanto com a descrição que ele faz da cidade. Assim, a passagem dali para outro estado, conforme aconteceu na história, torna-se bastante facilitada, o que expressa a relação com o ambiente e análise sociológica que Sun faz ao criar.

Então, dessas impressões, o que é dissociado e modificado nesse contexto é a velocidade que eles caminharam entre as cidades, não encontrando muitos desafios nesses trajetos como era bastante comum na época de referência da história, o que demonstra que o objetivo de Sun era os desafios presentes nas cidades, ampliando suas características e diminuindo as particularidades das estradas. A associação e surgimento espontâneo de imagens, neste quadro, é apresentada aos jogadores no formato de

descrição das chegadas nas cidades, que é cristalizado a partir das interações que os jogadores fazem com as descrições que Sun apresenta.

Outro aspecto, nesse caso o enredo, está no diálogo destacado em que a criação acontece em tempo real. No geral, percebemos que Sun possui duas ideias em foco para o enredo do jogo nesse momento: a recepção de Damon enquanto um indígena⁶⁵ e a mulher que conhece Santos. Quando Neco pergunta se há alguém isolado para conversar, Sun cria imediatamente uma possibilidade, mas, aponta o perigo de se aproximar desta oportunidade, afinal não era uma boa ideia conversar com o xerife da cidade logo depois de escapar de tantos perigos até agora. O que Sun faz nesse momento é dar certa liberdade a Neco, porém, direcioná-lo ao enredo que já havia criado previamente em algum momento. Como Neco resolve não se arriscar, Sun pode finalmente cristalizar sua narração sobre o que preparou.

Quando todos se assentam e esperam suas bebidas, uma mulher se aproxima e bate na face de Santos. Nesse caso podemos ver a modificação e exagero por meio da emoção na ação da mulher, que poderia, por exemplo, somente xingá-lo de longe ou se afastar quando o viu. Assim, as impressões do meio, nesse caso, saem de vivências que ele pode ter tido, novelas ou filmes que assistiu, em que ações como essa aconteceram. A dissociação é justamente a retirada desta vivência, pinçada da realidade, e a possibilidade inserção da mesma na sua história. Quando ele percebe a oportunidade associa esta imagem à corrente da história e cristaliza-a enunciando aos jogadores. O surgimento espontâneo de imagens, a análise sociológica e a relação com o ambiente já haviam acontecido quando ele criou essas possibilidades para seu enredo.

Após o tapa, mestre Sun explica que há dez anos Santos fez algo para ela que merecia esse tapa. A mulher, reconhecendo o grupo, oferece uma informação valiosa a eles, mas cobra duzentos dólares para fornecê-la. Damon acaba pagando e, nesse momento Sun os direciona para mais um aspecto do Enredo. Conta, a mulher, que um trem passará em breve e este carrega cerca de vinte mil dólares. Eles decidem assaltar o trem e elaboram um plano para tal.

O plano foi roubar uma carroça para levar o dinheiro, descarrilar o trem, através de explosão com as dinamites que ainda restavam do assalto ao banco e, após o descarrilamento, efetuar a coleta do dinheiro para a carroça. A mulher auxilia com o ponto mais relevante para instalar as dinamites e descarrilar o trem e, assim, o plano fica

⁶⁵ Fato que é discutido adiante no tópico a respeito da consciência.

estabelecido. Sem muitos problemas eles conseguem efetuar o plano e colher o dinheiro, que era mais do que o esperado, trinta mil. A mulher indica que sua parte é cinco mil e sugere que eles o escondam em sua fazenda, para não serem roubados e assim eles fazem.

Sun prepara a ambientação para que eles possam fazer o que bem entenderem com o dinheiro, explicando que não é simples de rastreá-lo, a não ser que eles tentem deixá-lo em bancos. Damon decide pegar uma parte do dinheiro e vingar-se da cidade mais próxima que atacou seu povo, que era *Houston*. Segundo ele, o dinheiro seria usado para comprar dinamites e contratar mercenários que o ajudariam a destruir a prefeitura e os principais líderes da cidade. Quando os outros sabem do plano decidem segui-lo de volta para o *Texas*, Damon e Rohan na frente, e Neco e Santos preparando os arredores. Assim, Sun descreve o cenário.

Mestre Sun: vocês entram na cidade e vão direto para a prefeitura?

Damon: sim.

Mestre Sun: então vocês sabem que é uma cidade bastante preconceituosa e todos ficam te olhando, mesmo você acompanhado do Rohan e dos mercenários. Chegando na prefeitura, um rapaz que estava na porta diz: “o que um índio sujo está fazendo na nossa prefeitura?”

Damon: eu vou sacar a arma e atirar nesse cara!

Mestre Sun: ok, então role o dado.

Damon: 13!

Mestre: você matou ele.

Observamos que neste momento da história Sun não demonstra ansiedade alguma em criar as sugestões que os jogadores dão para o prosseguimento da história. Inclusive ele parece bastante à vontade em termos de descrever a ambientação do que lhe é indicado. Destacamos o trecho de enunciados acima tanto para demonstrar seu conforto em criar, como para realizar uma última análise de seu processo de criação.

Sun, mais uma vez, retira suas impressões de vivências com filmes, jogos ou histórias sobre a época que se passa o jogo, que são dissociadas, revelando uma análise sociológica e uma série de imagens espontâneas que surgem em seu processo, dentre elas: a cidade preconceituosa, descendente dos colonizadores daquela região; os olhares de julgamento para o indígena que ali entrava; o andar de Damon, Rohan e seus mercenários; e, finalmente, um sujeito que ousa esbravejar contra Damon. Esta última imagem trata-se do exagero movido pela emoção de provocar a ira do jogador ainda mais. Por fim, através da associação e relação com o ambiente, Sun cristaliza sua criação, expondo-a aos

jogadores. Tudo isso culmina na ação de Damon que é imediata, certa e movida por emoção.

A ação do jogador desencadeia de imediato uma série de acontecimentos: os guardas da prefeitura reagem atirando; Neco e Santos explodem uma outra parte da cidade para dispersar o grupo de policiais; Damon, Rohan e os mercenários trocam tiros com os guardas, a polícia e até mesmo civis, matando uma série de pessoas; Damon ordena que os mercenários explodam a prefeitura implantando dinamites. O prédio da prefeitura acaba caindo em cima dos que lá estavam, enquanto os demais se encontram em um cenário de guerra na cidade.

Por fim, em meio ao caos gerado no confronto, Damon e Rohan conseguem sair dos destroços da prefeitura e fogem com Santos e Neco, que haviam aproveitado a situação para assaltar o banco da cidade. Todos juntam-se próximo à estação e fogem no trem que, devido ao acontecido na cidade, nem chegou a parar. Eles descem no meio de uma floresta, dividem o dinheiro e cada um segue seu caminho.

8.3.2. Análise da criação de Damon

Iniciamos a primeira orientação de Damon com as mesmas perguntas acerca de como estava o processo até ali e a sua perspectiva sobre criar o próprio jogo. Uma das suas respostas aponta para o seguinte: “depois que eu entrei nessa pesquisa, como no RPG, eu sempre vejo mais de uma possibilidade para se resolver as coisas, se tiver três eu posso escolher uma ou até mesmo tentar as três”.

Após as suas considerações às perguntas, ele explica que estava pensando em um universo já existente baseado no desenho animado chamado *Rick and Morty*. Trata-se de um seriado, transmitido pela Netflix, que conta a história de um cientista (Rick) que desenvolveu um aparelho capaz de abrir portais para outras dimensões e até outros universos. Esse cientista é acompanhado principalmente por seu neto (Morty) e às vezes outros integrantes de diversos locais e também da sua própria família para vivenciar suas aventuras.

Damon conta que tem assistido esse desenho e possui bastante domínio sobre tal universo. Também conta que seu intuito ao criar um RPG a partir deste cenário é que o jogo seja engraçado e aleatório. Segundo ele, se encaixa perfeitamente em um sistema de RPG, pois tem os personagens como a família, o próprio Rick e outros amigos dele.

Como conhecemos tal desenho, ressaltamos algumas coisas para Damon ao criar suas histórias: lembrar-se sempre que a classificação indicativa é de dezesseis anos, assim, pedimos que ele evitasse abordar algumas situações que acontecem no desenho, atendo-se principalmente nas possibilidades de criações de planetas e outros universos que a premissa do desenho permite; não habilitar Rick como um personagem jogável pelos participantes, pois, devido à sua facilidade em produzir qualquer tipo de aparelhagem, ficaria muito simples de resolver os problemas da história. Ele compreendeu as preocupações e concordou.

Ele continua explicando que pensou em fazer uma missão em cada uma das três sessões que tinham disponíveis, pois, acompanha a ideia dos episódios do desenho. Ao final desta primeira orientação ele ressalta que vai trabalhar na escolha e desenvolvimento das habilidades de cada personagem que disponibilizará no jogo, levando essas informações para a orientação seguinte.

Semelhante à Sun, observamos que, inicialmente, Damon também possui muito mais forte o apego à estrutura geral do universo selecionado para o seu jogo (VIGOTSKI, 2009). No entanto, conhecendo a premissa do desenho, consideramos que essa estrutura inicial pode ser dúbia ou, ao contrário da estrutura de Sun, pode oferecer mundos e histórias sem qualquer base prévia, como o próprio Damon destacou em um de seus objetivos com a história, a aleatoriedade.

Na orientação seguinte, Damon expõe as características que destacou de cada personagem: Rick será comandado por ele mesmo como um personagem não jogável; Morty é o braço direito de Rick, não sendo muito esperto, mas tendo bastante carisma; Summer é a outra neta de Rick, sempre muito útil nas aventuras, pois toma decisões rápidas, mas é hostil como qualquer adolescente; Senhor Calça Cagada, sempre com uma positividade incrível; Pessoa Pássaro, que é um velho amigo de Rick, com grande potencial para batalhas, mas fala as coisas sem pensar nos sentimentos; Beth, que é a filha de Rick, uma grande médica de cavalos, mas tem muitos arrependimentos na vida; Senhor Engrenagem, é um amigo de Rick ótimo em montar coisas, mas pode ser um traidor por conta do dinheiro; o Squanchy que é o gato, bêbado, amigo de Rick, é muito útil para distrair os outros e possui uma substância no seu dente que, quando toma, vira um super gato.

Após esta exposição, questionamos como ele explicaria o universo do jogo, pois, os personagens já possuíam boas características em sua descrição. Ele conta que “[...] é um mundo onde o Rick desenvolveu uma forma de viajar no Universo inteiro e ele

desistiu de sua própria vida, é um homem muito triste. Mas, ele tem um neto que sai com ele por aí vivendo aventuras. Essas aventuras têm conflitos, mas são aleatórias”.

Acerca das sessões de jogos, Damon conta que irá mestrar um capítulo do desenho por cada sessão. Nesta orientação ele ainda não havia escolhido quais capítulos eram passíveis de mestragem, mas que iria preparar algo para a orientação seguinte.

Por esta orientação, percebemos que a estrutura que ele utiliza do seriado se torna ainda mais presente, pois, ele descreve os personagens e o cenário geral exatamente de acordo como acontece no enredo oficial do desenho. Por outro lado, ele ainda deixa em aberto as aventuras que irá narrar na sua vez.

Assim, podemos afirmar que ele não aguarda uma demanda imediata do ambiente para criar sua estrutura, mas, vai criando conforme se aprofunda no conhecimento de sua história base. Outra situação que confirma nossa afirmação é que durante a semana, fora do dia e horário estipulados para as orientações, ele procurava os pesquisadores para conversar sobre seus avanços na construção do universo.

A terceira orientação com Damon foi bastante curta, pois, ele contou que devido às provas e trabalhos da escola (uma rotina cheia, como apontado no seu entorno), não teve muito tempo de preparar uma história específica, mas, adiantou qual seria um dos capítulos de base para sua mestragem. Se trata da parte de um capítulo em que Rick e o governo dos EUA descobrem uma civilização de pequenos humanos na Amazônia e entram em batalha pela sua exploração.

Damon relata que os episódios servirão apenas de inspiração para sua própria criação. Este mesmo episódio da civilização na Amazônia se trata apenas de um pequeno recorte do todo que é pouco explorado. Damon considera que são estes pequenos recortes que ele aproveitará para sua história e comenta que gostaria de trabalhar a questão do desmatamento da Amazônia nessa história.

Para finalizar essa orientação, Damon indica qual será o mecanismo de sua mestragem quando forem jogar: “então eu vou colocar os personagens nas situações que eu quero e dar escolhas para eles fazerem, mas, dentro dessas situações”. Ainda, ele concebe que não é interessante construir uma história inteira, pois, prevê que tudo acaba mudando no momento do jogo. Diante disso, encerramos a orientação, expondo a ele que se trata de um mecanismo interessante que permite criar alguns tópicos que auxiliam na estrutura da aventura, mas, estes não são necessariamente obrigatórios, abrindo espaço para as mudanças momentâneas.

Na última orientação para seu jogo, Damon informou que havia mudado de ideia acerca da primeira história a ser jogada. No lugar da aventura na pequena civilização na Amazônia, jogaria a aventura do parque temático dentro do corpo de uma pessoa em situação de rua, também um episódio da série.

Ele começa a narrar a história exatamente como acontece no episódio da série. Era véspera de natal e todos aguardavam a chegada dos pais de Jerry (genro de Rick), enquanto isso Rick se encontra com um amigo, Ruben o mendigo, e avisa à família que fará uma consulta gratuita para esse amigo como parte do espírito natalino. O que ele não conta é que, na verdade, esconde um parque de diversões dentro do corpo de Ruben e o chamou justamente para fazer a manutenção no parque.

Damon continua, dizendo que Rick chamou Morty (personagem dado ao pesquisador) para ajudá-lo e o injetou uma substância que o fez diminuir de tamanho para que pudesse entrar no corpo de Ruben. Rick anuncia que Morty deve procurar por um pesquisador, o doutor Bloom, que já está dentro do corpo para saber como o parque se encontra.

Damon: ele fica perto do pâncreas.

Pesquisador: mas, eu não sei direito nem onde fica o estômago, como vou encontrar?

Damon: Pode seguir explorando que eu estou vendo por onde você anda. Logo que encontrar eu aviso.

Pesquisador: tem alguma direção específica?

Damon: você está no meio do parque. Do seu lado direito tem a montanha do baço, do lado esquerdo tem a catarata da bexiga, e na tua frente tem o piratas do pâncreas.

Pesquisador: ah, então não vou no piratas do pâncreas. Vou explorar primeiro e vou nas montanhas do baço.

Damon: ok. Você entra nessa montanha e quando você está andando, toma um susto, com algo que parece um lobisomem. Jogue um dado para ver se aconteceu algo com você.

Pesquisador: tirei 9.

Damon: você toma um susto muito grande e logo grita para o Rick. Ele fala pra você se acalmar que o bicho não vai fazer nada. Mas, com todo o barulho que fizeram, logo chega um brutamonte e te segura contra a parede perguntando o que faz ali.

Pesquisador: eu sou neto do Rick, estou procurando o doutor Bloom que está aqui dentro para poder ajudar.

Damon - enquanto doutor Bloom: pode largar o menino, ele veio para ajudar. E assim você encontra o colega do Rick.

Retiramos esse trecho apenas para demonstrar como Damon mestraria diante das variações na sua história na interação com os colegas. Notamos que, de início, ele centraliza bastante a história em relação à série escolhida, mas que, aos poucos, fica mais flexível e passível de interação. Por exemplo, o início da história é narrado sem muitas opções ao jogador, mas, quando Morty chega dentro do corpo de Ruben, Damon abre a possibilidade para que haja exploração livre. Ele direciona algumas possibilidades somente quando percebe que o jogador está perdido.

A escolha que fizemos por um lugar não óbvio e não orientado diretamente ao objetivo da história foi proposital, para gerar justamente o aspecto do inesperado em Damon, que, a nosso ver, criou rapidamente uma saída, o lobisomem, para que logo o jogo voltasse ao objetivo principal. Essa criação torna-se interessante, pois, ele a utiliza em outra parte do próprio jogo, integrando suas criações. Assim, notamos que, embora Damon se firme na sua criação inicial fortemente, ele permite certa flexibilidade no jogo, dando espaço à criação.

A mestragem de Damon foi a primeira que pôde ocorrer presencialmente e ele começou falando do universo geral de seu RPG, exatamente como havia elaborado nas orientações. Ao apresentar os personagens, Sun escolheu Morty, Neco escolheu o Squanchy e Santos escolheu o Pessoa Pássaro⁶⁶. Após a escolha dos personagens, Damon inicia a história jogada nas orientações de forma muito semelhante, dizendo que Ruben está doente e eles precisam descobrir o que está acontecendo.

Ao entrarem no corpo de Ruben, eles dão de cara com o doutor Bloom, colega de Rick, que apresenta o parque a eles, dando algumas possibilidades de investigação: o estômago, o cérebro, o fígado e os pulmões. Os jogadores escolhem ir para o cérebro e Damon apresenta a eles o cerebelo, que fica na base do cérebro e é responsável pelo tônus muscular e, segundo o doutor, é interessante iniciar a investigação por ali. Após algumas tentativas, eles não conseguem encontrar nada e Sun decide ir para o processamento central, Neco decide ir ao armazenamento de memórias e Santos para o vale dos sentimentos.

⁶⁶ De qualquer forma manteremos os nomes escolhidos por eles para facilitar a compreensão.

Sun: eu quero mexer no computador desse processamento central.

Mestre Damon: jogue o dado, vamos ver o que descobre.

Sun: 14!

Mestre Damon: ao mexer um pouco você nota uma janelinha piscando a mensagem de que tem algumas bactérias no peito dele. Enquanto isso Neco está no centro das memórias. O que você está procurando lá?

Neco: não sei ao certo, quero jogar um dado para percepção.

Mestre Damon: pode jogar.

Neco: 3.

Mestre Damon: você acha algumas histórias do Ruben, mas, nada que ajude na investigação.

Neco: pode me descrever uma delas?

Mestre Damon: ok. Uma das que você viu, ele se envolveu em uma briga de bar e foi parar no hospital. Quando acordou, estava no centro de cirurgia com dois médicos brigando pelo seu pé. Aí a memória acaba. Santos, sua vez!

Santos: eu também quero jogar o dado para percepção.

Mestre Damon: pode jogar.

Santos: 3.

Mestre Damon: você entra no vale e avista um monte de máquinas, começa até a mexer em algumas, mas, vê que a maioria não está funcionando.

Destacamos estes enunciados, pois, fazem parte de uma das primeiras criações imediatas feitas por Damon. O cérebro não é um local que aparece no seriado, portanto a opção de se ir até ele e o que existe nele foi criado na hora por Damon. Notamos que, ele conhece algumas funções do cérebro quando aponta os locais disponíveis para a investigação: o cerebelo, as memórias, os sentimentos. Esta criação é passível de análise a partir do modelo estabelecido por Vigotski (2009).

Suas impressões são retiradas em parte do seriado e em partes do conhecimento científico sobre o cérebro humano. Essas impressões são dissociadas em funções que o cérebro possui e na modificação ele exagera algumas funções bem conhecidas, como a memória, o tônus muscular e os sentimentos, permeados pelo surgimento espontâneo de imagens (como um computador no processamento central) e a relação com o ambiente, assim como análise sociológica (um corpo que estava mal, demonstra sintomas internos). Mas, é no processamento central, que podemos entender como a consciência, que se consegue a informação do que está acontecendo com o corpo, sendo o elemento

responsável por associar todas as informações e cristalizar tanto a situação criada como o objetivo que Damon tem para a continuidade da história.

Outra criação imediata que surge é a história contada no centro de memórias. Tal história não aparece no seriado, tampouco apareceu nas orientações realizadas. Esta criação atinge uma das principais ideias de Damon com o jogo: a aleatoriedade. Desse modo, notamos que ele possui bom controle sobre o mecanismo que organizou desde as orientações, fazendo os jogadores passar por pontos da história que ele havia traçado, mas, dando liberdade de escolha e espaço para a criação. Consideramos que esta é uma das formas mais interessantes encontradas pelos participantes de trabalhar com a criação e mestragem no RPG.

Uma observação que fizemos foi a respeito do vale dos sentimentos, também não existente no seriado, mas, que possui um significado bastante profundo ao compararmos com a aproximação do ambiente e análise sociológica feita por Damon ao criá-lo. Ele descreve o local como cheio de máquinas e com a maioria não funcionando. Por esta situação, lembramos que Ruben é uma pessoa em situação de rua, portanto provavelmente seus sentimentos foram esquecidos pelos que estão ao redor, inclusive Rick, que tinha interesse apenas no parque.

No prosseguir da história Sun resolve enviar um alerta geral para o corpo, mas a maioria das bactérias já havia se espalhado e eliminado a maioria das defesas de Ruben, Neco e Santos decidem descer para o fígado, que foi uma das opções dadas pelo doutor Bloom. Lá eles encontram cerca de vinte bactérias comendo as paredes do fígado e Neco resolve tomar sua poção para crescer enquanto Santos vai combater as bactérias com suas facas. Aos poucos eles acabam com as bactérias e logo ouvem um chamado de Sun, que buscava entrar sistema imunológico e precisava de uma senha. Após algumas tentativas eles conseguem acesso e encontram armas para sua defesa.

Assim que conseguem as armas eles se dirigem para os pulmões, por intervenção do doutor Bloom, e encontram diversos dos alvéolos perfurados. Após investigarem um pouco, Rick os avisa que Ruben morreu e eles precisam sair do corpo urgentemente e eles possuem as opções de sair pelo nariz ou por um dos mamilos. Neco e Sun decidem sair pelo nariz, onde enfrentam uma batalha contra um vírus, mas acabam vencendo e saem do corpo. Santos decide ir pelo mamilo, que estava entupido, então Rick decide soltar Ruben na órbita da terra, deixá-lo gigante para poder normalizar o tamanho de Santos. Por fim, ele expulsa o gigante, para que ele saia da órbita da Terra.

Ao fim desta história, o grupo percebeu que havia mais tempo para jogar e solicitou a Damon que mestrasse mais uma aventura. Embora tenha ficado um pouco resistente alegando que não havia preparado nada, ele acabou concordando com o grupo. Para nós, essa situação foi bastante interessante, pois, embora Damon conhecesse bem o universo da série, o que criaria para o desenrolar da história teria que acontecer momentaneamente.

Uma das suas primeiras ações antes de iniciar a outra mestragem foi procurar imagens pelo celular, demonstrando que boa parte de sua criação é relacionada ao surgimento espontâneo de imagens, nesse caso, embasando-se em outras imagens, para criar as suas. Após alguns minutos ele sugere jogar a história da Amazônia, aquela jogada nas orientações.

Damon narra o início da história exatamente como havia feito nas orientações e acrescenta que Rick e o presidente dos EUA têm uma disputa acerca de descobertas no Universo, assim, o objetivo de Rick é observar a vida dessa civilização para compreender seus costumes e tecnologias altamente desenvolvidas. Logo eles fazem os primeiros contatos com a civilização, que os recebe e os deixa à vontade para caminhar pela capital e conhecer o espaço. Damon descreve a cidade da seguinte forma:

Mestre Damon: vocês entram na rua principal e observam do lado esquerdo todo o comércio, ao lado direito fica a área das casas e praças onde eles se encontram e se divertem. Vocês podem explorar onde quiserem.

Neco: Só de bater o olho na cidade, o que vemos?

Mestre Damon: Vocês vêem muita tecnologia. Por exemplo, quando as pessoas descem dos prédios, elas apertam um botão e descem em uma plataforma que paira no ar; as pessoas trabalham de suas casas, por isso eles não precisam mais de carros, a rua tem pouca gente, pois eles só saem de casa para comer o se divertir com algo.

Neco: ok, mas, tem algum local de referência que a gente possa procurar?

Mestre Damon: vocês conseguem ver a prefeitura, é um prédio gigante.

Neco: está muito longe?

Mestre Damon: fica mais ou menos 2km de onde vocês estão. Essa rua principal que vocês estão leva até ela.

Neco: então eu vou para a prefeitura.

Mestre Damon: chegando lá perguntam o que vocês querem.

Sun: nós gostaríamos de saber como funciona a sua tecnologia. Se vocês nos darem informação, daremos uma viagem para toda a civilização para o espaço.

Mestre Damon: logo chamam o governante da cidade para entender a proposta. Jogue um dado para ver se ele vai levar a proposta a sério.

Sun: 11.

Mestre Damon: ele ouve a proposta, mas retruca que já sabem viajar para o espaço. Inclusive ele conta que descobriram um planeta recentemente chamado Manga, temos até as fotos. Nosso interesse, na verdade, é a troca de conhecimento entre os povos para que possamos evoluir.

Destacamos estes enunciados para analisar como a história ganhou contexto rapidamente, com pouca dependência do cenário inicial do seriado. A descrição de Damon sobre a cidade é uma demonstração objetiva de como o surgimento espontâneo de imagens acontece em sua consciência.

Assim, as impressões iniciais partem do seriado, mas são logo dissociadas em partes que são modificadas e exageradas por ele na descrição (por exemplo, no caso da tecnologia do local, a plataforma que paira e serve como elevador), associadas ao contexto de que é comum um lugar tão tecnológico possuir determinadas imagens. Esse contexto é muito bem relacionado com o ambiente do qual vieram os personagens (que se surpreendem com as tecnologias vistas) e a análise sociológica é exposta a partir das características dos costumes da civilização em relação ao trabalho e outras vivências.

Na história eles seguem negociando uma possibilidade de trocas de conhecimento, mas, quando percebem que não irão chegar a lugar nenhum, Neco decide tomar sua poção para ficar maior e, é exatamente esta poção que interessa o governante. Enquanto isso Santos decide observar outros locais da cidade e descobre um centro em que determinada etnia daquela mesma civilização era escravizada por suas características, principalmente por serem menores que os outros, sendo esse trabalho escravo que dava a energia para toda a cidade.

Santos manda um áudio explicando para o grupo, no meio da reunião, o que havia descoberto, gerando uma discussão entre os presentes, exceto Rick que estava em um bar. Em meio à negação do governante os jogadores decidem dar uma desculpa e sair à procura de Rick, a fim de sair da cidade. Antes que eles pudessem sair, Neco e Sun são cercados pelos seguranças da cidade que os prendem. Santos chega na prefeitura e é informado de que os outros dois estavam se divertindo junto com Rick, decidindo procurá-lo. Ao encontrar Rick, ele conta tudo o que descobriu e os dois retornam à

prefeitura para resolver a situação. Vendo que o governante era totalitário em relação às etnias da civilização, Rick decide abrir um portal para outra dimensão de monstros, que prontamente invadiram a prefeitura, causando uma guerra. Em meio ao tumulto, Rick e Santos libertam Sun e Neco e todos decidem aumentar os escravos de tamanho para que pudessem viver na realidade juntamente com eles, assim fazendo. Ao chegarem na sua realidade eles discutem bastante o que fariam com os novos habitantes, mas eles, com medo de serem escravizados novamente acabam fugindo para o meio da floresta.

A partir deste restante da história, observamos Damon bastante confortável e descrever imagens e criar cenários para a interação com o grupo. Embora tenha sido sua primeira sessão, ele demonstrou dominar com facilidade seu próprio processo de criação, chegando aos objetivos que havia traçado para suas histórias. É importante ressaltar que, no seriado, o único que entra nessa civilização é o presidente dos EUA, ficando apenas alguns minutos, assim, basicamente todas as outras criações foram do próprios Damon.

A sessão seguinte teve como base um episódio não mencionado nas orientações em que Rick e Morty necessitam parar em um planeta para abastecer determinado fluido na nave e acabam presenciando um festival de expurgo que acontece no planeta. Trata-se de um cenário que remonta o início da Idade Contemporânea, ainda com poucas tecnologias e sua população é composta por guaxinins com características humanas. O episódio é inspirado no filme “*The purge*” e apresenta críticas acerca de como o sistema força o povo a lutar contra si mesmo enquanto a pequena parcela da população que detêm o poder e os meios de produção ficam totalmente isoladas dessa dinâmica.

Damon inicia a explicação da sessão exatamente como acontece na introdução do seriado. Como a decisão do grupo foi não participar do expurgo, mas ficar por ali para ver o que aconteceria, Damon rearranja a história para chegar em seu objetivo. Conta, ele, que algo acertou a nave e ela começa a perder altitude caindo próximo a uma moça, chamada Arthriha que seria morta por um grupo. Sun decide descer, enfrentar o grupo que a rodeava e chamar a moça para dentro da nave.

Na nave Rick aponta que precisa encontrar uma loja para fazer os reparos na nave. Assim, eles perguntam à moça sobre o mapa da cidade em que se encontravam e ela os ajuda. Eles decidem ir andando até o local que ficava cerca de três quilômetros de onde estavam. No caminho eles acabam se deparando com um grupo que os queria matar e acabam tendo que negociar pela sua vida, o que nos leva ao seguinte diálogo:

Mestre Damon: enquanto vocês estão andando, ouvem um barulho em um milharal ao lado da estrada que estavam e sai um grupo de habitantes daquele planeta e começam a cercar vocês, ameaçando de morte.

Sun: mas por que vocês querem matar a gente? Por que não se matam?

O mestre pensa um pouco.

Mestre Damon: simples! Porque matar é mais divertido que morrer.

O grupo fica desconsertado por algum tempo, até que retomam as argumentações.

Neco: você já morreu para saber o que é mais divertido?

Todos riem alvoroçadamente.

Mestre Damon: é, você tem um ponto interessante, ainda mais para um gato falante. Mas, eu não quero morrer hoje, vocês vão morrer para me contar.

Sun: se a gente morrer, não vai poder te contar! E mais, a nossa morte pode ser diferente da morte de vocês, porque somos espécies diferentes.

Mestre Damon: eles começam a se aproximar de vocês com seus garfos de pegar feno.

Em seguida eles iniciam as ações de combate.

Ressaltamos esse trecho para demonstrar um outro fenômeno relacionado à criação, que Vigotski (2009) aponta e que acontece com certa frequência nos jogos de RPG, por conta das intervenções dos jogadores e também dos números dos dados: os suplícios da criação. Embora Damon tenha se demonstrado na maioria das vezes muito confortável com seu próprio mecanismo de mestragem, em dados momentos ele parece fugir de criar algo demandado pelos jogadores, para simplesmente seguir aquilo que havia pensado previamente.

O que notamos é que sua expectativa estava nos jogadores reagirem de maneira ofensiva à aproximação da ameaça, porém, eles reagem de maneira argumentativa. Essa situação é inicialmente tolerada por ele, que responde fazendo o grupo repensar sua estratégia, mas, que devolvem a resposta de forma a encurralá-lo, com pouco espaço para uma criação à altura da demanda. Assim, Damon se fecha à criação pelo viés do diálogo e literalmente os encurrala pelo viés das imagens no jogo, dando início ao que já estava esperando desde o anúncio da ameaça.

Vigotski (2009) salienta que tais dificuldades não são nada prejudiciais à imaginação e atividade criadora do adolescente, pelo contrário, servem para impulsionar aspectos a criação que ainda não estão em desenvolvimento. Podemos relacionar esta

situação, por exemplo, a um roteiro de filme que possui alguns furos e gera questionamentos por parte da crítica, fazendo seu criador repensar os próximos roteiros.

A história segue exatamente com esses altos e baixos períodos de criação de Damon em relação ao episódio do seriado. Rick e Arthrisha entram na loja e os jogadores que ficaram fora, de guarda, mas, logo percebem dois tiros de laser saírem da loja. Ao entrarem, Rick está no chão com a mão na barriga e sangrando, ele acusa Arthrisha de ter atirado e roubado a peça para o conserto da nave. Embora eles tenham corrido atrás dela, ela consegue chegar à nave e voar em direção ao centro da cidade.

Neco vai em direção à cidade enquanto os outros procuram Rick para ver se há algo que possam fazer. Rick indica que eles podem construir um aparelho que serve como receptor de uma encomenda vinda da Terra. Eles levam o aparelho ao ponto mais alto da cidade, um farol, e entram em contato com Summer para ela enviar a encomenda. Enquanto a encomenda não chega, eles travam uma batalha contra o dono do local, saindo-se vitoriosos.

Logo a encomenda chega e trata-se de uma roupa de proteção que possui uma série de recursos bélicos. Eles seguem na direção do centro da cidade e encontram Neco ao lado da nave que estava estacionada em frente a um casarão. Todos decidem entrar no casarão à procura de Arthrisha, mas acabam encontrando um bando de pessoas ricas em um jantar de gala e fazendo comentários jocosos sobre o que ocorria fora na cidade.

Arthrisha logo aparece e explica que ela roubou a nave para acabar com essa prática de expurgo incentivada exatamente por aquele grupo que encaravam. Após a explicação, o grupo decide ajudá-la a derrotar todos os que ali estavam. Ao final da história, o povo retoma o poder local e o grupo vai para outro planeta com Arthrisha enquanto o povo que ficou decide como será a política do planeta novamente.

Por mais que, nesta última análise, apontamos para os suplícios da criação na mestragem de Damon, observamos que ele seguiu bastante confortável e fiel a seu próprio método estabelecido nas orientações. Além disso, neste período, a interação entre o grupo já havia se modificado consideravelmente, assim, possibilitando tanto mais liberdade para a criação, como para a negação da mesma.

Na sua última sessão, Damon selecionou uma aventura do seriado em que Rick e Morty são chamados pelos “*Vindicators*”, uma espécie de sátira de heróis intergalácticos, para salvar o mundo de uma ameaça, o Destruidor de Mundos. Damon inicia a mestragem como as outras, expondo exatamente como inicia o episódio da série

e apresentando os outros personagens que participarão do jogo: Senhora da Galáxia, Mil Formigas, Crocodilo Ciborgue, Noob Noob.

Após apresentar os outros personagens, Damon os deixa à vontade para coordenar ações no combate ao Destruidor de Mundos. Nesta sessão Santos não pôde comparecer, portanto Neco e Sun foram os jogadores. De pronto eles começam a subverter a história lançada por Damon, declarando que poderiam facilmente resolver este problema com uma das armas de Rick e depois vender a nave dos *Vindicators* para jogar no jogo-do-bicho em outras dimensões.

O mestre, espantado com o que queriam fazer, propõe que eles poderiam resolver o problema dos *Vindicators* primeiro e depois seguir com seu próprio plano. O grupo concorda e Damon segue com a história. Eles são convidados a dormir na nave enquanto ela viaja para seu destino, mas Rick avisa que vai sair e os deixa dormindo. Na manhã do outro dia, Rick chega no quarto aparentemente bêbado e com muito sono, dizendo que iria dormir, enquanto eles são chamados a descer no planeta.

Ao descer, eles percebem que tudo já está destruído, inclusive o Destruidor de Mundos. Neco liga para Rick, que estava dormindo, e explica a situação pedindo para que ele vá ajudar. Apesar de relutante, Rick resolve se teletransportar para onde eles estão, mas acaba esquecendo seu aparelho de teletransporte no quarto, ficando preso com eles na situação. A questão é que Rick havia feito tudo isso ao planeta, depois de beber muito, para demonstrar superioridade. Além disso, prendeu o grupo em um jogo de enfrentamento de questões pessoais com ameaças de explodir o planeta caso errassem algo.

Algumas das proposições de Damon em relação a cada jogo foram iguais às do seriado, porém a maneira como lidou com as possibilidades foram completamente diferentes. Por exemplo, no primeiro jogo eles deveriam apontar o maior defeito de cada um dos heróis, assim, Damon, diferentemente do seriado, deu algumas opções de resposta e quando os jogadores escolhessem, jogavam o dado para ver se acertavam.

Outra proposição, o último jogo, não foi retirada do seriado e pedia que os personagens expusessem um segredo seu. Isso causou muita discussão e a Senhora da Galáxia acabou matando dois dos outros personagens, Mil formigas e Crocodilo Ciborgue. Ao concluírem esse último jogo, a Senhora da Galáxia os acusa de ter destruído o grupo de heróis e começa a sufocá-los com seu poder. Após algumas tentativas, Sun consegue dar um tiro na mão da Senhora e todos escapam. Ao sair do local em que estavam escondidos, se deparam com uma festa que Rick havia preparado. Sun decide

ficar na festa e Neco decide ir atrás da Senhora da Galáxia que estava fugindo. É importante ressaltar que o episódio do seriado acaba nessa festa, desse modo o cenário que acontece adiante é puramente criado por Damon.

Mestre Damon: como você vai fazer para segui-la, por que ela voa?

Neco: eu vou pegar a nave do Rick.

Mestre Damon: ok, então jogue o dado.

Neco: 10.

Mestre Damon: você consegue dar a partida na nave, mas não sabe pilotar direito. Assim que pega uma altitude vê que ela pousa no lado escuro de um planeta.

Neco: eu vou pra lá também.

Mestre Damon: quando você pousa, vê que tem uns bichos feitos de lava fazendo um ritual estranho, difícil de entender.

Neco: a nave tem visão térmica para ver se eu encontro algo diferente?

Mestre Damon: tem, pode ligar se quiser. Jogue o dado.

Neco: 12.

Mestre Damon: você consegue ver muita coisa, só que como é um planeta repleto dessas criaturas, elas brilham muito e ofuscam a visão para outras espécies.

Neco: posso ajustar o aparelho para calores mais baixos?

Mestre Damon: jogue aí.

Neco: 15.

Mestre Damon: agora você consegue ver coisas com calores mais baixos e logo acha. Ela parece estar entrando em um castelo. Quando você se aproxima, vê ela conversando com um cara que parece ser seu amante.

Neco: eu só quero dar um tiro nela mesmo.

Mestre Damon: pode jogar então.

Neco: 17.

Mestre Damon: nossa, até sem graça, risos. Você acerta no centro de seu corpo, que parece ser o centro de uma galáxia e ela começa a eclodir. Você precisa fugir para não morrer na explosão.

Neco: vou só voltar para a festa com a nave então. Tirei 12.

Mestre Damon: você consegue fugir, meio em cima da hora, mas foge da explosão. Chega na festa e vai curtir como se nada tivesse acontecido.

Nestes últimos enunciados destacados percebemos como Damon trabalha com facilidade pelo universo já criado, sendo suas impressões do meio, criando novos cenários a partir da sua dissociação. Nesse caso, destacamos a espécie nativa do planeta que ele cria, os bichos de lava, ou seja, notamos que a modificação do cenário é principalmente orientada pelo surgimento espontâneo de imagens (mecanismo aparentemente mais utilizado por Damon para a criação) e sua cristalização, permeada pela análise sociológica e relação com o ambiente, se dá justamente na descrição de que tal espécie estava realizando um ritual. Isso indica que, se Neco resolvesse primeiramente entrar em contato com a espécie, Damon poderia descrever o ritual e criar mais possibilidades a partir dali.

8.3.3. Análise da criação de Neco

A primeira orientação ao jogo de Neco seguiu os mesmos padrões que havíamos utilizado em relação aos outros participantes, mas ele não apresentou nenhuma consideração além de falar sobre o próprio jogo. Neco explica que fará um RPG baseado no jogo eletrônico *Pillars of Eternity*. Este jogo tem como base as regras do conhecido RPG D&D, porém, acontece em uma plataforma digital. Neco conta que algumas das missões no jogo é a redistribuição de alimentos na cidade, por exemplo, e os personagens devem procurar pessoas e recursos que auxiliem na situação.

Ainda sobre o jogo, Neco conta que há guerras religiosas e ele se interessa muito em colocar esse tipo de tema no seu RPG. Além desse cenário ele conta que fará alguns personagens prontos para serem escolhidos, sem a necessidade da produção de uma ficha complexa. Um dos exemplos de personagens que ele cita é o “dobra almas”, que possui poderes psíquicos.

Como o cenário e alguns personagens criados por Neco já estavam bem estruturados, resolvemos instigá-lo com alguns problemas que podem acontecer em campanhas de RPG, como a falta ou desistência de jogadores e até mesmo o adentrar de novos. Ele responde com certa tranquilidade que já esperava que algo assim poderia acontecer, portanto, pensa em alguns personagens extras e irá planejar como se dará o destino de jogadores que faltarem ou desistirem.

Na orientação seguinte Neco apresenta uma ideia para o mapa do jogo, explicando que pretende que seja um arquipélago em que os aventureiros passam resolvendo problemas. Conta ele, que o mapa é central, pois determinará de onde os

personagens partirão. Assim, foram compartilhadas algumas ferramentas *online* de produção de mapas para RPG e foram feitos alguns testes.

À medida em que os testes foram acontecendo, Neco expressava alguns exemplos do que pretendia: “aqui, por exemplo, se nessa ilha tem uma escola para magos, pode ser que algum personagem mago se interesse em investigar ou ajudar em missões ali”.

Ainda nessa orientação, Neco demonstrou preocupação em como organizar em uma ficha simples os atributos de seus personagens, para facilitar os momentos de jogo. Assim, uma ficha simples foi organizada e enviada a todos os participantes da pesquisa para que, se tivessem interesse, pudessem usá-la durante seu jogo. Ele explicou que iria basear-se no criador de personagem do próprio jogo e passar as informações para a ficha.

No dia que seria a terceira orientação do jogo de Neco, ele enviou mensagem explicando que não conseguiria participar neste dia, mas que já havia avançado com a produção dos personagens e outras características do jogo e que, na orientação seguinte já poderia jogar uma prévia da história.

Na última orientação antes dos jogos Neco explica que quer apresentar seu cenário, mas, sem a interação do jogo com os pesquisadores, pois ainda precisa pensar em alguns detalhes. Assim, ele conta como apresentará o jogo aos outros participantes.

O mundo que os jogadores se encontram é um local de diversas raças que, na sua maioria, são humanos, elfos, elfos selvagens, ogros, etc. Em seguida ele apresenta os personagens jogáveis: um elfo nobre arqueiro, que viveu grande parte da sua vida na ilha dos elfos nobres e ele foi treinado como o protetor dessa ilha, pois ela também serve como santuário dos elfos nobres; um mago, que vive ao sul da maior ilha, logo antes da cadeia de montanhas, na região chamada Sapri. Aquela região é famosa por seu conhecimento em magia, então quem vai para lá ou vem de lá provavelmente conhece bem a magia; um humano, perito em artes marciais, que faz parte do império, que fica no nordeste da maior ilha. Ele saiu de seu local para aprender as técnicas utilizadas pelos elfos nobres em batalha; o anão, que não era ninguém importante na sua região e que vai a Sapri aprender mais sobre magia e equipamentos mágicos; um bruxo elfo selvagem, que são chamados assim após uma ruptura com os elfos nobres por disputa de poder.

Após essa apresentação, Neco se diz satisfeito com as orientações e explica que os detalhes faltantes, dará conta até que seja sua vez de mexer. Os pesquisadores elogiam o início da história e personagens criados e se colocam à disposição para auxiliar em qualquer outro detalhe da história que ele queira.

Notamos que Neco, diferentemente dos outros participantes até aqui, não possui um apego à estrutura daquilo que construiu acerca da história. Na realidade ele não esboçou alguma história específica, sendo evasivo quando era questionado sobre uma narrativa e usando como base o mapa e os personagens. De qualquer forma, notamos que sua construção de cenário é tão rica que ele fica à vontade em criar qualquer enredo dentro de seu universo.

Na primeira sessão de jogos, Neco inicia explicando o universo, muito semelhante ao que havia explicado na última orientação. Ao apresentar os personagens, aprofundou consideravelmente suas histórias, indicando algumas possibilidades de missões aos aventureiros.

Ele explica que uma das guerras em iminência é entre os elfos nobres e elfos selvagens. Trata-se de uma rivalidade antiga, pois todos os elfos eram considerados nobres anteriormente, mas, há muitos mil anos quando um rei élfico iria ser nomeado, houve uma troca por outra nomeação a partir da escolha do seu deus principal. Aquele que seria nomeado rei, acabou matando seu substituto e foi chamado de selvagem e, em consequência, expulso do reinado. Alguns os seguiram e assim dominaram a área gelada da ilha maior, sendo chamados de elfos selvagens.

Neco segue explicando que, com o tempo, os elfos selvagens se tornaram escravistas, obtendo seus escravos principalmente por meio dos sobreviventes das batalhas. Além disso eles possuem um grande domínio do mar, pois seu deus os deu uma barca mágica chamara “arca negra”. Após a explicação cada um escolheu um personagem: Damon escolheu o elfo selvagem; Sun escolheu o anão; Santos escolheu o humano.

Após a organização dos personagens e onde cada um se localizava, Neco explica que Santos, após a convivência com os elfos nobres e, também, temeroso pela expansão dos elfos selvagens, tem a vontade de organizar uma rebelião contra eles. Assim, ele resolve sair da ilha dos elfos nobres em direção às cidades em iminência de ataque. No norte da ilha maior, Santos acaba encontrando Sun, que concorda com a ideia de rebelião antes que seja tarde demais, e os dois pega um navio de rebeldes.

Enquanto os dois se direcionam às cidades, Damon se prepara para atacar uma cidade média que serviria de mais uma base para os elfos selvagens, embora fosse sempre em favor da paz entre os elfos. Neco explica que entre os elfos selvagens, aquele que vence em batalhas é quem galga mais posições hierárquicas dentro do povo. O maior líder entre eles é um elfo chamado Malequif, que é considerado uma lenda nas batalhas. Damon

logo de início sugere querer uma batalha com Malequif para se tornar o maior líder entre eles e alcançar a paz, no entanto, Neco explica que ele ainda não pensa tão longe, que como sua patente é rasa, se ele conseguir o maior número de escravos no ataque, já estará de ótimo tamanho, pois uma batalha direta com Malequif não é possível.

À medida em que o navio dos rebeldes se aproxima da cidade, eles observam o tamanho do “arca negra”, que Neco descreve como quatro vezes maior que o navio rebelde. Ainda assim, Santos, Sun e os rebeldes resolvem atacar logo de cara com o tiro de canhão, que acaba não passando nem do casco do outro navio. Ao perceber que “arca negra” estava sendo atacado destemidamente, Damon resolve ajudar os rebeldes, descendo até o porão em que ficam os escravos. Ele encontra diversos elfos nobres e humanos acorrentados e resolve que fará um discurso para a população:

Mestre Neco: então pode falar o discurso.

Damon é pego de surpresa achando que bastava jogar o dado para ver se o discurso havia sido efetivo.

Damon: tudo bem, vou fazer. Hoje, meus caros, as circunstâncias nos trouxeram até aqui. Mas, eu posso dar a liberdade a vocês, desde que jurem lealdade a mim na busca pela paz entre os elfos. Se alguém mostrar arrependimento morrerá pelas minhas próprias mãos.

Mestre Neco: agora sim jogue o dado.

Damon: 13.

Mestre Neco: você fala isso e acaba convencendo todos os humanos e os elfos nobres mais novos. Mas, os elfos nobres mais velhos, devido à sua vivência, não confiam em elfos selvagens.

Damon: tem algum que se manifesta ao contrário da minha proposta?

Mestre Neco: tem um senhor de barba e cabelo bem longos, o que indica sua idade, que te olha e profere um xingamento. Como você não conhece bem a linguagem mais antiga dos elfos nobres, você só percebe que está sendo insultado, mas não sabe do que se trata.

Damon: então eu vou chegando vagorosamente perto dele, saco minha espada e falo: quem não quiser me seguir, seguirá a morte.

Mestre Neco: jogue o dado.

Damon: nossa, 3.

Mestre Neco: quando você fala isso, todos os outros elfos ficam com raiva, pois ele é alguém muito respeitado no meio. Aí eles vão se opor, provavelmente você não vai mais poder contar com sua lealdade.

Destacamos esse trecho, pois, notamos um espaço bastante interessante, diferente do que aconteceu nos outros jogos. Neco parece incentivar o desenvolvimento criador de seu colega quando pede que ele faça o discurso, ao mesmo tempo em que relativiza a força do resultado do dado a partir do discurso dado. Ainda, entendemos que Neco estava tão seguro de seu universo que permite plena liberdade aos jogadores para explorá-lo e, por fim, cria a imagem de um escravo resistente ao discurso de Damon.

Nessa criação, as impressões são retiradas do *Pillars of Eternity*, porém logo dissociadas, pois as imagens do jogo são pouco detalhadas. Assim, apenas a figura élfica é retirada, mas, suas características e costumes são criações de Neco. O surgimento espontâneo de imagens parece ser a base para a criação de Neco, que descreve o senhor elfo tanto com características físicas, mas já acompanhado de uma análise sociológica, ou seja, sua linguagem, seus cabelos compridos indicando a idade e seu estado de revolta diante da proposta de um elfo selvagem. A tensão, como emoção principal do momento, parece gerar o restante das criações na cena, ou seja, os demais elfos reagem à fala de Damon e tudo é associado e descrito por Neco fazendo uma relação complexa e precisa com o ambiente ou, seu universo.

Neco explica que, como os elfos selvagens não estavam esperando um ataque pelo mar, eles foram pegos despreparados, o que foi uma oportunidade única para o navio de rebeldes. Assim, estes continuam a atacar e acabam acertando o local de ritual que mantém a mágica do “arca negra” funcionando, permitindo que agora o dano dos tiros fosse real. A desorganização toma conta das tropas do navio e Damon aproveita para desacorrentar os escravos, mas, os avisa que ainda não saiam.

Enquanto isso um outro navio, dos elfos nobres, se aproxima e começa a atacar os elfos selvagens também. No entanto, os elfos selvagens se reorganizam e iniciam os rituais novamente para a proteção, e outros grupos de elfos selvagens iniciam ataques contra os navios. À medida em que ataca, o “arca negra” se aproxima do navio de rebeldes, e seus tripulantes começam a invadi-lo. Damon, aproveita a situação para liderar os escravos pelo mar até o barco dos elfos nobres.

A batalha e movimentação de tantas pessoas pelo mar acaba chamando a atenção de uma hidra que vivia naquela região. Neco descreve a hidra como uma besta do tamanho de um navio, com três cabeças, que cospe fogo e se regenera. Ao sair da água ela começa

a atacar todos os navios, fazendo com que os elfos selvagens desistam de atacar a cidade e passem a se defender.

Damon é rendido assim que entra no navio dos elfos selvagens e inicia uma negociação para sobreviver. Com sua fala acaba convencendo de que está lá para ajudar e gerar a paz entre os elfos. Ao longo da batalha contra a hidra, todos acabam sendo nocauteados e adiante, acordam lado a lado acorrentados em um local que parece uma masmorra em uma cidade de elfos selvagens. Nessa situação Neco permite que os personagens interajam para saber o que pretendem fazer e também se conhecerem.

O que percebemos aqui é que Neco precisou recorrer à hidra para seguir com seus planos, pois, as ações dos personagens seguiam caminhos muito aleatórios, sem qualquer planejamento. Assim, para que os personagens se conhecessem e traçassem um plano juntos, Neco os desmaia e os coloca acorrentados juntos, ou seja, sem a possibilidade de fazer outra coisa senão conversar, o que resulta exatamente no que era necessário para a história tomar um rumo.

Ao conversarem, os aventureiros entendem que logo Damon será reconhecido como elfo selvagem, assim inventam uma desculpa para explicar a situação e imaginam que ele será solto. Enquanto é solto, distrairá os guardas para que Sun, com seus poderes mágicos, liberte o povo das correntes e, por fim, eles possam derrotar os soldados escapando. Com o auxílio dos números dos dados, eles conseguiram efetivar tal plano, seguindo para fora da masmorra.

Para sair da masmorra Damon leva os escravos como se estivessem sendo transportados para uma mina em que iriam trabalhar. No meio do caminho ele é confrontado diversas vezes e precisa justificar o transporte. Em uma das últimas vezes que é confrontado, Neco indica que ele deve tomar bastante cuidado, pois, tratava-se de um oficial com alto cargo, próximo a Malequif. Quando Damon ainda justificava o transporte, o próprio Malequif, qual não se sabia do paradeiro até então, passou pelo local, rodeado de outros oficiais.

Ao chegarem na mina, o grupo começa a elaborar as estratégias para revidar contra os elfos selvagens. O grupo chega ao consenso de que eles devem tomar a cidade para se recuperar e fortalecer, enquanto isso Malequif deixa a cidade. Para tal, Damon, como elfo selvagem, irá andar pela cidade e verificar os pontos fortes e fracos, além de incitar os escravos locais para se juntarem à revolta. Eles colocam o plano em prática e, aos poucos organizam um cerco na cidade que, se vê atacada com a tomada do porto.

Com os ataques sincronizados, aos poucos o grupo toma áreas da cidade e aumenta seu poder.

Esta primeira sessão de Neco foi um dos jogos que consideramos mais ideais em relação ao desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, pois, notamos que o mestre inspirou-se apenas no mapa e alguns personagens do jogo para elaborar sua campanha. Consideramos ideal, pois, todas as outras situações foram geradas a partir da interação com os jogadores, o que remonta exatamente os princípios da criação ressaltados por Vigotski (2009).

Outra situação em relação a esta mestragem é o nível de detalhes que Neco considera para o jogo: tipos de armas; tipos de poderes e seus limites; disputas políticas e culturais; questões econômicas envolvidas; características e objetivos individuais de cada personagem, assim como seus objetivos enquanto grupo; etc.

Não pudemos detectar exatamente de onde partem as impressões que auxiliam Neco a elaborar todos os detalhes da história, pois o jogo *Pillars of Eternity* foi superado logo nos primeiros instantes da mestragem. Assim, podemos supor que, em seu entorno, ele possui outras impressões como na escola, em outros jogos, filmes e até mesmo no RPG, que, conforme sua entrevista inicial, ele já possuía conhecimento prévio. Tal nível de detalhes é comparável a um mestre experiente de RPG e, para nós, é dificultoso até mesmo elaborar uma síntese para expressar a história sem perder seu significado.

Para a segunda sessão de sua campanha, Neco começa retomando o que havia acontecido na sessão anterior e dá continuidade à história dizendo que passou-se um mês da tomada da cidade, eles já haviam se reestabelecido, transformado os ex-escravos em cidadãos e os treinado para as próximas batalhas. Certo dia, conta Neco, os guardas avistam um grupo marchando em rumo à cidade e outros guardas avistam um navio se aproximando.

Ao saber da notícia o conselho da cidade, formado exatamente pelos jogadores e seus personagens, se reúne para planejar a abordagem a tais ameaças. Como o grupo de soldados estava por terra e mais próximo, eles decidem preparar algumas armadilhas ao redor dos muros da cidade para barrar o avanço das tropas. Sun, que tinha mais conhecimento sobre armadilhas mágicas, fica responsável por elaborá-las e plantá-las, gerando o seguinte diálogo:

Sun: então eu vou preparar alguns explosivos mágicos com meu grupo e colocar perto das duas entradas da cidade pela terra.

Mestre Neco: beleza, jogue o dado para ver se os explosivos ficarão bem escondidos.

Sun: tirei 10.

Mestre Neco: olha, você faz as armadilhas e esconde perto das entradas da cidade, mas, não foi lá aquelas coisas. Se não fosse uma neblina bem espessa que estivesse rodando a região, seriam ridículas as armadilhas que você tinha montado.

Neste pequeno trecho, evidenciamos mais um aspecto do desenvolvimento da atividade criadora de Neco. Nas regras de RPG estabelecidas pelos próprios jogadores, o número dez no dado significa que o personagem não conseguiu concluir sua ação de maneira exitosa. Mas, aparentemente Neco considera a ideia da implantação de explosivos mágicos uma boa continuidade para a história, então, ele trata de subverter o resultado do dado através do recurso da neblina, para que a história possa contar com os explosivos.

Aos poucos o grupo começa a perceber que quem está liderando o exército que vem marchando contra a cidade é Malos acompanhado de seu dragão, um conhecido de Damon muito próximo a Malequif. Damon é chamado para fazer o reconhecimento de Malos e, de fato, o reconhece, mas, segundo Neco, ele está com uma aparência bastante esquisita, embora seja mesmo Malos.

Ignorando o exército, Sun decide atacar o dragão com um dos canhões da cidade e o acerta nas patas. Enquanto isso, Santos, que estava no porto, avista algo que, para ele, era apenas um mito: os tripulantes do navio eram os chamados homens-rato, os Skab. Conta Neco, que esta raça vive geralmente no subsolo das cidades e são considerados insanos, pois não estabelecem um diálogo inteligível. Quando eles saem para a terra, geralmente é para corromper uma cidade por meio de sua aura.

Ao ver que os Skab haviam atracado e a forma violenta com que eles invadiam as terras, Santos resolve fugir ao encontro dos outros personagens para avisá-los. Ao mesmo tempo, Damon e Sun percebem que não darão conta do exército de Malos e decidem organizar uma fuga pelos esgotos. Quando Santos chega, eles conversam e Damon decide fingir juntar-se ao exército de Malos, dizendo que estava escapando do ataque dos Skab, mas, Sun já liderava a fuga, sem saber que os Skab já poderiam estar nos esgotos da cidade.

Em meio à fuga, Sun encontra alguns Skab nos esgotos e aí aparece uma das descrições mais detalhadas de Neco. Conta ele que Sun avista o que parecia ser um rato

gigante, de aproximadamente um metro e vinte, alguns corriam em duas pernas ou patas e outros nas quatro, eles eram todos cobertos de um pelo cinzento e exalavam um cheiro mais fétido que o do próprio esgoto. Alguns deles carregavam facas e machados, outros apenas corriam, cavando e roendo o quanto podiam, faziam um som agudo que dava uma sensação de insanidade, ao mesmo tempo essa parecia ser sua comunicação e todos usavam uma armadura de madeira totalmente desigual e mal feita, como se tivessem sido roídas para encaixar em seus corpos.

Ao analisar essa descrição, notamos que as impressões partem de diversas vivências de Neco: os ratos e sua relação com o esgoto no subsolo das cidades, desenhos infantis que apresentam mutações desses animais e que organizam-se em sociedades, os objetos da realidade que esses ratos podem manusear e o comportamento de exércitos em guerras. Essas impressões são dissociadas da realidade e modificadas, por exemplo, o rato humanizado de forma a se comportar como ser humano, sua organização e o portar de objetos. A emoção que Neco estava vivenciando no momento é uma espécie de pressa e tensão, transmitida diretamente para os comportamentos alvoroçados dos Skab para atingir seus objetivos. Todos esses elementos são permeados pelo surgimento espontâneo de imagens e cristalizados na descrição após uma análise sociológica e do ambiente muito criteriosas do que seria uma sociedade de homens-ratos.

A primeira tentativa de Sun em relação aos Skab é dialogar, mas, quando ele faz o primeiro som, chama a atenção de três Skab que correm em sua direção para atacar. Sun, aponta seu escudo e, ao se defender, percebe que seus atacantes são frágeis e muito leves. Assim, ele começa a enfrentar os que pode, direcionando-se para um local mais amplo nos esgotos. Neste local ele encontra Santos, que já estava lidando da mesma maneira com os inimigos.

De um esconderijo, Damon vê o exército de Malos invadir a cidade e logo entrar em conflito com os Skab. Ele permanece escondido, pois não houve tempo para poder juntar-se ao exército, e percebe mais de perto a expressão estranha no rosto de Malos, além de uma marca em seu pescoço que lembra um dos deuses dos elfos selvagens. Além disso percebe que os cabelos de Malos estão brancos e há uma aura ao seu redor que suga a vida das pessoas.

Enquanto isso Santos, Sun e seu exército conseguem sair dos esgotos para a praia e lá eles decidem se reorganizar e voltar para tomar a cidade. Ao retornarem, pelos próprios esgotos, assistem a um embate bastante equilibrado entre os elfos selvagens e os Skab. Acontece que, explica Neco, os Skab que estavam lutando nos esgotos eram apenas

operários escavadores, enquanto seus soldados são extremamente habilidosos e cheios de engenhocas. O combate que mais chama a atenção é o de três Skabs contra o dragão, esses Skabs, muito rápidos, não dão chance alguma para o dragão e o derrotam em instantes.

Um desses Skabs, ao terminar com o dragão, vai em direção ao Malos. Damon, que também assistia à essa batalha, cruza olhares com Sun e Santos, arranjando uma forma de chegar até eles. Após algum tempo eles se encontram e decidem construir uma trincheira para se esconder e se defender. Durante a construção, Sun sugere que eles procurem os anões como reforço para o próprio exército. Eles elaboram uma mensagem em runas (linguagem antiga dos anões) e enviam-na por meio de um mensageiro.

Depois de um tempo, Damon percebe que os Skab foram derrotados e Malos, que agora estava diferente (os cabelos na sua cor natural e sem a aura que suga vidas ao seu redor), estava organizando a tomada oficial da cidade. Diante desta nova situação, ele decide conversar. Nessa conversa ele percebe que na realidade Malos estava possuído por um dos deuses enquanto batalhava e que somente os elfos nobres poderiam ajudar com essa situação.

Santos e Sun aproveitam os dias de distração de Malos com a organização da cidade e preparam grupos para a coleta de armamentos, ainda com o objetivo de retomá-la, enquanto Damon vai pelo mar atrás dos elfos nobres. Assim que ele começa a velejar, avista três navios se aproximando de lados diferentes: dois pelo norte com o símbolo dos anões e um pelo sul com o símbolo dos elfos nobres. Ele decide ir até o navio dos elfos nobres e, embora mal recebido, informa o que estava acontecendo com Malos.

Essa mensagem chama a atenção de Brandos, o comandante de todos os exércitos dos elfos nobres, que embarcou no navio devido aos rumores de que Malequif estava na cidade, explica Neco. Na conversa com Brandos, Damon descobre que os anões e os elfos nobres haviam feito um tratado: eliminar os elfos selvagens da cidade e esta poderia ficar de posse dos anões. Damon sugere que ele mesmo vá até o esconderijo em que estão Sun e Santos para detalhar a situação, mas Brandos demonstra que não confia nele. Assim, Damon expressa para o mestre: “eu estou há tanto tempo traindo a minha raça e só recebo desconfiança. Eles vão pagar o preço por essa desconfiança! Quero sair sorrateiramente e voltar a falar com Malos”.

Após um dia no navio, Damon consegue escapar e chegar até Malos. Ele anuncia sem delongas que os elfos nobres estão ali para atacá-lo e, ao descobrir que a situação é verdadeira por meio de seus soldados, Malos passa a confiar em Damon. Depois de doze horas os dois exércitos começam a se enfrentar, mas, pelo número de combatentes, os

elfos selvagens começam a ser encurralados e a perder a batalha, sobrando somente Malos. Ele é acuada por um grande número de elfos e anões e mesmo possuído por um deus, é derrubado por Brandos, que anuncia sua morte. Segundos antes de morrer ele chama o nome de Damon.

Neco explica que o deus que habitava Malos solicitou um substituto diante de sua morte e ele escolheu Damon. De súbito, Damon, que procurava Sun para explicar o seu plano, é tomado por um mal estar que o faz perder a consciência, travando uma batalha em sua mente até que o deus Malaquesh aparece em uma visão e oferece a Damon os mesmos poderes de Malos em batalha. Damon aceita.

Depois da derrota dos elfos selvagens, os anões começam a organizar a cidade, dando um título a Sun por sua bravura. Passando-se algum tempo, Santos recebe uma carta do império humano com uma titulação, também reconhecendo seus esforços contra os elfos selvagens. Brandos, antes de deixar a cidade, procura por Damon e solicita sua ajuda para enfrentar Malequif, uma vez que ele havia ajudado com informações e Damon resolve contar sobre Malaquesh. Brandos conta que os elfos nobres possuem uma fórmula para um elixir que ajuda a controlar o deus para que ele não seja totalmente tomado com o tempo. Assim, Damon aceita participar da batalha em troca da fórmula.

Este grande trecho de história que sintetizamos trata-se de uma amarração bastante importante feita por Neco em relação aos acontecimentos da história e as escolhas dos jogadores diante do cenário. Notamos que, o que apareceu em forma de detalhe nos anúncios de Neco, foi de encontro às escolhas dos jogadores para formar uma só linha. No entanto, é impossível para Neco ter previsto todas as escolhas dos jogadores, portanto, tal amarração foi realizada durante o percurso da história, o que demonstra um domínio de Neco sobre seu próprio mecanismo de criação.

Na sua última sessão, Neco inicia retomando a história e contando que os elfos nobres propõem uma aliança entre eles, os anões e os humanos para derrotar os elfos selvagens. Todos os jogadores aceitam a aliança e começam a organizar tropas e recursos para atacar a capital dos elfos selvagens, Naguerol, na qual Malequif já se encontrava. O plano deles, a princípio, é Sun e seu exército de anões fazerem um cerco na cidade, enquanto Damon, que agora possuía um dragão, e seu exército atacaria a cidade diretamente. O império humano e os elfos nobres dariam reforço para ambas as frentes.

Diante das derrotas que os elfos selvagens tiveram, Malequif solicita que a maioria dos exércitos vá à capital, pois ele prevê um ataque no local, apenas não contava com a aliança feita entre os outros povos.

Os anões chegam primeiro e realizam o cerco na cidade. Malequif entende que essa será a forma de ataque, como já feita outras vezes, e direciona suas investidas ao cerco, fazendo com que os anões revidem. Enquanto esses ataques acontecem, Damon sobrevoa a cidade para observar seus detalhes e organizar as formas de investida. Ele encontra uma cidade altamente fortificada, em formato de círculo, com duas muralhas para penetrar antes de atingi-la de fato. Entre essas duas muralhas já estavam posicionados os exércitos de Malequif e até mesmo alguns dragões. Essa descrição é bastante detalhada por Neco, porém, muito delongada para citarmos aqui.

Ao retornar e explicar a situação para os aliados, Damon solicita um novo plano de ataque e sugere que a cidade seja arremetida por quatro lados: o império humano pelo leste, os elfos nobres pelo sul, os anões pelo oeste e ele e seu exército pelo norte. Todos concordam e, enquanto Sun move suas tropas para o oeste, Malequif entende que eles estavam desistindo do cerco.

Todos posicionam seus exércitos nos locais, surpreendendo Malequif, mas Damon tem a ideia de atacar primeiro o centro da cidade com seu dragão. Sua ação é parcialmente eficaz, mas acaba chamando atenção de boa parte das tropas de Malequif e dois dragões. Logo em seguida os outros iniciam seus ataques, exigindo uma reorganização das tropas de Malequif.

O primeiro ataque é dos dragões que, muito rapidamente, por conta da proximidade, atingem o dragão de Damon e este cai, derrubando-o também ao chão. O segundo ataque atinge os elfos nobres de maneira muito eficaz e o terceiro atinge os humanos, deixando vasta destruição entre eles. O quarto ataque acaba não atingindo os exércitos anões, que de pronto revidam com um bom ataque em meio às tropas do oeste da cidade.

Agora, com poucos recursos, os exércitos de Malequif têm dificuldades em revidar os ataques, o que facilita a derrubada das muralhas por todas as frentes de combate e, assim, iniciam-se os combates corpo-a-corpo. Neste combate os anões sofrem sérios danos, pois, são menos habilidosos que os elfos selvagens. Boa parte recua novamente para os ataques a distância.

Damon, que estava dentro da cidade, corre diretamente no sentido do centro, onde considera que Malequif está. No caminho, acaba utilizando os poderes do deus que o habita e derrota diversos soldados de elfos selvagens. À medida em que avança, melhora sua relação com os poderes e torna-se cada vez mais fácil abater seus adversários. Durante

o percurso, sente uma presença muito densa vinda do sul da cidade, mas segue para o centro e logo chega em um quartel, local em que começa a eliminar diversos adversários.

Ao eliminar todo o quartel, Damon não encontra Malequif, mas, percebe um fenômeno que o chama atenção. Ao recuar para os ataques de longa distância, Sun dispara com toda a sua potência diretamente nos outros dragões, no entanto, nem todos os disparos os atingem. Aconteceu, explica Neco, que Malequif estava no meio dos dragões e, com seu braço erguido, havia parado boa parte dos ataques. Ele sobe em seu dragão e alça voo para cima, sumindo à vista de todos.

Damon, tem a ideia de procurar a fórmula do elixir no castelo da cidade, pois imagina que Malos poderia ter utilizado a mesma substância. Após alguns enfrentamentos, Damon consegue entrar no castelo e sente o emanar de magia no subterrâneo. Ele segue para baixo e explora algumas salas: na primeira sala ele encontra os pergaminhos dos deuses, cada um contando a história e doutrina; na última sala ele encontra uma estante com elixires e, ao fundo da sala ele encontra um com o nome Malaquesh. Ele decide tomar o elixir, dar controle total do seu corpo para Malaquesh, pois agora poderia voltar quando desejasse, e retorna para fora muito mais forte.

Santos e o exército de humanos continua em constante combate corpo-a-corpo, sofrendo perdas, mas avançando aos poucos. As tropas dos elfos nobres também avançam aos poucos, enquanto os anões continuam com os ataques a distância. Em um destes ataques, Sun avista Malequif e chama seus soldados a atirar contra ele. O dragão é atingido algumas vezes e, embora muito resistente, apresenta alguma dificuldade para voar.

Neco anuncia que aquela presença vinda do sul se tratava da mãe de Malequif, uma sacerdotisa do deus do caos muito poderosa, quase tanto quanto o próprio Malequif. Assim que avista sua chegada com uma legião, Damon vai de encontro à sacerdotisa. Ela defere um golpe de magia em direção a Damon, que consegue desviar com facilidade e ferozmente a golpeia com sua espada, mas, ela ampara com magia.

Santos e o exército humano, conseguem encurralar os elfos selvagens e dominar totalmente este lado da cidade. Sun, depois de diversas tentativas, consegue derrubar o dragão de Malequif. Damon, após trabalhoso combate com a sacerdotisa, acerta um golpe que a desestabiliza e enfraquece, assim, sua magia não é mais danosa a ele, o que permite capturá-la.

Malequif cai próximo aos exércitos dos elfos nobres e Brandos vai diretamente em seu encontro para combate. Brandos é derrotado e Malequif segue para onde está sua

mãe, chamando a atenção de Santos e Sun, assim, todos correm na mesma direção. A sacerdotisa morre quando Malequif chega próximo, todos se juntam ao redor do elfo e, ao atacá-lo, todos testemunham o tamanho do poder de Malequif. Neco descreve sua habilidade de desviar dos ataques como se eles estivessem em um tempo mais lento que o normal, ele derruba diversos adversários com magias que libera enquanto se desvia dos ataques.

Santos vê uma falha na guarda de Malequif e decide segurar seus braços. Ao ser paralisado por alguns segundos, Damon aproveita para atingi-lo com sua espada em um ataque rápido e eficaz. A derrota de Malequif anuncia o fim da era dos elfos selvagens e todo o sistema que eles impunham sobre diversos povos. Por fim, os personagens são reconhecidos pelo povo e vivem ensinando para que ninguém retorne a levantar esse tipo de sistema.

Nesta última sessão, Neco mantém seu mecanismo em relação à amarração lógica da história, seu respeito às próprias criações e a relação sociológica com o universo que criou, porém, notamos que a história seguiu um caminho mais rígido que em outras sessões, como a lógica de ataques massivos de exércitos contra exércitos, em lugar de um diálogo ou dilemas a serem resolvidos. Supomos que, por ser a última, ele teve de manter mais controle do enredo afim de completá-la de maneira que havia determinado.

Ainda assim, tratou-se de uma criação com diversos detalhes difíceis de descrição aqui, principalmente em relação à capital dos elfos nobres, seus dragões, seu sistema de magia e estratégias de combate. Por exemplo, ele descreve que a cidade tem formato circular e muito bem rodeada de muros com cerca de trinta metros de altura e três de largura. Seus portões do muro mais externo não dão de encontro diretamente aos portões do muro interno, mas ficam em posições diversas, dificultando qualquer tipo de invasão. As torres em meio aos muros contêm soldados e sacerdotes dos deuses que, com seus mantras, mantém os poderes de Malequif e sua mãe. Enfim, este tipo de detalhamento foi corriqueiro nas falas de Neco.

8.3.4. Análise da criação de Santos

A situação de Santos é um pouco diferente dos outros, pois, ele é o participante que entrou na pesquisa após ela já ter iniciado, na última semana de orientação para a criação das histórias. Como dito, ele já possuía bom conhecimento em RPG, portanto, consideramos que apenas uma orientação seria suficiente para que ele pudesse criar a

própria história. Por outro lado, também poderíamos verificar o impacto da mediação, por meio das orientações, na criação e consciência dos participantes.

A orientação com Santos teve o objetivo de fazer uma breve verificação de seu conhecimento sobre o jogo e, posteriormente, iniciar a produção de sua história. De fato, Santos apresentou conhecimento profundo sobre diversos sistemas de RPG, contando um pouco sobre as campanhas que havia jogado, porém, nunca havia mestrado uma campanha. Portanto, Santos não participa de duas situações que consideramos ser determinantes no seu processo: as sessões para experimentação de mestragem e três orientações para auxílio na criação da história.

Nesta orientação ele contou que gostaria de criar um RPG baseado em D&D, porém com regras mais flexíveis e facilitadas para o número de sessões que ele possuía para mestrar. Santos explica que pretende criar um RPG que seja diferente dos que já jogou, para que haja diversão dos jogadores. Um dos temas que ele contou ter interesse foi em diferenças religiosas, portanto, criaria um universo baseado nessas diferenças.

Após esta orientação, nos colocamos à disposição para que ele pudesse ter outras enquanto criava sua história, no entanto, como era período de férias, ele acabou não nos procurando para tal. Após o período de férias, solicitamos um encontro para, pelo menos, mais uma orientação, entretanto, ele disse que já havia criado a história e estava satisfeito com o resultado, não necessitando de mais orientações. Assim, resolvemos deixá-lo à vontade para jogar a história de sua forma.

Na sua primeira sessão ele explica o contexto da história para seus colegas, contando que eles são um grupo de humanos, empregados de um marquês, em uma época medieval. Este acabou sendo morto por cultistas de determinada religião, pois possuía muita influência política e um dos objetivos da religião era um golpe político. Como o marquês era bastante querido por seus empregados, eles determinam como objetivo investigar e combater esta religião, evitando o golpe.

Ao demonstrarem interesse por esta missão, o deus da religião do marquês, cede para eles uma bênção para os ajudar no processo. Santos pede que os jogadores rolem o dado para ver qual a bênção cada um havia ganhado. Damon recebe uma bênção que o permite abençoar outra pessoa conforme sua vontade. A bênção de Sun o torna proficiente em qualquer arma que ele toque. Por fim, Neco aprende em uma semana qualquer magia que tiver acesso para estudar.

Nessa primeira interação percebemos que sua criação em relação aos resultados dos dados é bem equilibrada, pois, cada habilidade foi dada em concordância com os

números dos dados. Todos tiraram acima de dez, portanto todos ganhariam a bênção. Damon havia tirado um número bem alto (18), assim, sua habilidade é muito útil e versátil para qualquer situação que apareça. Santos tirou um número relativamente alto (16), desta forma, sua habilidade se manifestava rapidamente em relação às armas que tocava. Neco não tira um número muito alto (13) mesmo sendo acima de dez, portanto, ele necessitará de pelo menos uma semana de trabalho para sua habilidade funcionar.

Santos anuncia que o local em que mais conseguiriam informações sobre a religião é na capital de seu país, assim, os personagens decidem embarcar em viagem para o local, carregando apenas seus pertences de limpeza, trabalho que faziam para o marquês. No caminho acabam encontrando dois cultistas que Santos explica ser de nível baixo ao observar suas vestimentas. Chegando mais perto dos cultistas, Santos descreve que eles vestem uma longa túnica com capuz que os cobre completamente. Dessa forma, Neco anuncia:

Neco: eu quero chegar sorrateiramente por trás e segurar um deles.

Mestre Santos: pode rolar.

Neco: 13.

Mestre Santos: você consegue chegar sem fazer muito barulho e segurar um deles enquanto o outro olhava para a floresta ao redor.

Sun: eu quero segurar o outro pelo pescoço usando minha vassoura.

Mestre Santos: role aí.

Sun: 15.

Mestre Santos: beleza! Você consegue ainda mais facilmente chegar sem fazer barulho e prender o cultista exatamente como queria.

Damon: vou dar a volta e perguntar pra eles se pertencem ao culto mesmo.

Mestre Santos: ao dar a volta você percebe que eles têm a garganta cortada para não contar nada a ninguém sobre o culto.

Neco: então vamos tirar o capuz pra ver o que eles expressam.

Damon: vou fazer isso.

Mestre Santos: vocês tiram e percebem que eles não expressam nada. Parece que sofreram uma lavagem mental para não dar nenhuma informação.

Neco: então vamos revistar os bolsos pra ver se encontramos algo.

Mestre Santos: Damon, role um dado.

Damon: 17.

Mestre Santos: você acha uma adaga no bolso dele e também um papel com a ordem para eles observarem uma vila que eles já estavam a caminho.

Após conseguirem estas informações, os personagens decidem nocautear os cultistas, para que eles não cheguem à vila.

Com o destaque destes enunciados, percebemos que Santos possui uma boa capacidade de criar cenários com seus detalhes, relacionando a eventos de um contexto geral da história, que é o político-religioso. Também notamos que Santos cria muito rapidamente as situações em relação às escolhas dos jogadores e resultados dos dados, deixando a história com um ritmo bastante natural, além de imersiva.

Uma análise prévia do cenário descrito por Santos, baseada nos mecanismos da imaginação e atividade criadora descritos por Vigotski (2009), revela diversos aspectos de impressões que Santos tem da realidade: modelos políticos e religiosos de diferentes épocas da história, ou até mesmo de filmes e outros; instrumentos e formas de comunicação em determinadas épocas; detalhes de vestimentas usadas em diversas ordens. Estas impressões, aliadas à análise sociológica e relação com o ambiente são os traços mais fortes da criação de Santos até então, uma vez que há pouca dissociação dessas impressões como, também, pouca modificação e emoções aparentes. As modificações cristalizadas por meio de seu enunciado aparecem somente nas expressões e falta de comunicação dos cultistas.

Em seguida, na história, eles se aproximam do vilarejo em que os cultistas deveriam observar e notam, segundo a descrição de Santos, que os indivíduos estão vivendo suas vidas de maneira despreocupada, cada um com seu afazer. Os personagens resolvem explorar a vila sem mencionar nada sobre os cultistas, para não criar nenhum tipo de pânico desnecessário.

Ao andarem um pouco pela vila, Santos descreve um fato que chama a atenção de Neco: um senhor em frente a uma caldeira que acende o fogo com o próprio dedo. Neco decide parar e perguntar se ele o ensinaria magia e, após algumas negociações o senhor concorda em ensiná-lo. Ao aprender a técnica, Damon resolve abençoar Neco para que ele aplique mais rápido as magias que aprendeu, assim, em poucos instantes Neco começa a soltar faíscas dos dedos.

Explorando mais a cidade, eles passam por frente a um banco e resolvem roubá-lo, utilizando-se do fogo, que agora Neco possui um bom domínio. Santos explica que, ao atear fogo em uma das paredes de madeira, eles chamam atenção do vilarejo inteiro, que corre para apagar o fogo. Enquanto isso, o caminho fica aberto e facilitado para eles

roubarem o que havia de dinheiro no banco e, assim, eles fazem. Diante do tumulto, eles decidem pegar uma carruagem e seguir rumo à capital.

Chegando na cidade eles encontram uma casa de apostas e, depois de diversos jogos conseguem multiplicar grandemente o dinheiro que haviam roubado do banco. De posse dessa grande quantia, eles compram armas e livros de magia para se preparar no enfrentamento da religião que estão perseguindo. No entanto, eles consideraram que sem um exército não seria possível fazer um enfrentamento à religião que, segundo Santos, já possuía uma população equivalente a um estado.

Assim, eles decidem procurar o rei para contar sobre o ocorrido, de modo que ele direcione parte de seu exército para esta tarefa. Damon e Neco tentam negociar com os guardas do castelo para entrarem, porém, não têm sucesso e retornam à carruagem. Sun pega uma quantia em dinheiro e os três retornam aos guardas que, diante do pagamento, segundo Santos, acreditam que eles possuem algum título de nobreza.

Ao serem encaminhados ao rei, eles tentam contar o ocorrido, porém, o rei alega que todos no reino vivem em paz e nunca seriam capazes de quebrar essa harmonia. Em meio à discussão, eles lembram-se da adaga que pegaram dos cultistas e resolvem apresentar ao rei. Ao averiguar, o rei percebe que se trata de uma linguagem diferente das faladas no reinado e dá mais espaço para as explicações dos personagens que, aos poucos o convencem.

Enquanto o rei decide como cederá parte do seu exército, os personagens decidem ir até a região central da religião desconhecida e investigar o que puderem. Santos indica que se trata de uma cidade como as outras, porém, eles avistam muito mais pessoas com as vestes dos cultistas. Há, também, bem no centro da cidade, um castelo do qual saem diversos cultistas, com vestes em qualidade e cores diferentes, mas todas no mesmo formato.

Os jogadores decidem comprar uma túnica em uma loja da cidade e, por conta dos lances nos dados, acabam conseguindo túnicas de patentes medianas na religião. A partir disso conseguem acesso a diversos lugares na cidade e acabam se dirigindo para a casa de jogos. Em uma das mesas, Neco acaba descobrindo a localização da líder da religião, para que eles enviassem os exércitos do rei.

Todos seguem em direção ao local e, chegando lá iniciam um cerco na cidade e no castelo. O combate é relativamente simples, pois, Neco consegue chamar a atenção dos cultistas fazendo cair fogo do céu e dizendo que era a ira do seu deus. Distraídos, os cultistas não se preparam para a defesa e acabam sendo derrotados pelo exército. A líder

da religião, pega de surpresa, sai do seu local vendo-se totalmente desprotegida e, embora poderosa, devido aos bons lances nos dados, os três personagens desferem golpes fatais nela. Assim, eles encerram a primeira sessão.

A partir desta sessão, entendemos que Santos havia dominado bem as mecânicas de sua atividade criadora, além da própria mestragem em RPG. Ele também atingiu seu principal objetivo com o jogo que era o divertimento. Os jogadores se demonstraram imersos e intensos em suas jogadas, mas, ao mesmo tempo, rindo e realizando escolhas cômicas para o divertimento do grupo, o que foi sempre bem aceito por Santos.

No início da segunda sessão, Santos recapitulou o que aconteceu na anterior e distribuiu as habilidades que cada um adquiriu após derrotarem a líder da religião. Devido à sua capacidade de aprender magia, Neco herdou todos os poderes da sacerdotisa, Damon herdou um de seus poderes, que é o teletransporte e Neco herdou a região e os exércitos que ela dominava.

Diante desses poderes, muito além da condição de outras pessoas no seu mundo, os jogadores decidiram que queriam dominar o mundo todo e Santos não ofereceu nenhuma resistência a este objetivo. Assim, percebemos que aos poucos o jogo e sua organização deixaram de apresentar as características de um RPG, sendo muito mais semelhante aos jogos de guerra de tabuleiro que originaram o RPG. Eles não possuíam mais desafios no cenário, tampouco geravam desafios para Santos reelaborar sua história. Por exemplo, a tomada do continente em que se situavam tomou apenas quinze minutos iniciais da sessão, um deles acabou virando dono de um reino em outra dimensão, etc.

Consequentemente, percebemos que os desafios à imaginação diminuíram consideravelmente e perdia-se o objetivo da pesquisa. No entanto, eles demonstravam muita diversão com o rumo que o jogo estava tomando, o que nos coibiu de realizar qualquer intervenção durante a sessão.

Ao final, os jogadores e o mestre notaram que não se tratava mais de um RPG, mas de um jogo de guerra, questionando se os pesquisadores concordavam. Diante dessa percepção, nos posicionamos explicando que o jogo realmente havia tomado uma característica que destoava de RPG e Santos resolveu encerrar a sessão dizendo que prepararia melhor a próxima, de maneira que voltasse a apresentar as características do jogo.

Neste dia oferecemos outra orientação para Santos, no sentido de auxiliá-lo a retomar o jogo dentro das características de um RPG. Ele aceitou e disse que reservaria um dia para isso. Durante o intervalo entre as sessões o procuramos algumas vezes para

realizar a orientação, no entanto, ele não conseguiu encontrar um espaço de tempo para tal. Questionamos se ele precisava de mais tempo, tanto para organizar o jogo como para realizar uma supervisão e ele disse que conseguiu preparar a história conforme a demanda, não havendo necessidade de mais tempo.

De fato, na sessão seguinte, que foi a última, já no início ele apresenta diversos desafios para a expansão dos jogadores no domínio mundial, como alianças externas e presença de outros deuses. No entanto, os jogadores pressionaram e encontraram meios de conseguir subverter os desafios, o que foi difícil para Santos contornar. Por exemplo, em dado momento Neco tornou-se imortal, além dos poderes que já possuía; Damon conseguiu acordos com o deus dos deuses neste universo e; Santos obteve um exército de cães gigantes e voadores.

Ao final, eles acabaram guerreando entre si para o domínio mundial, utilizando-se da sorte nos dados para decidir como cada um iria derrotar os poderes do outro. Esta configuração de jogo é exatamente a que procuramos questionar na pesquisa, pois, não consideramos que contribuiu para o desenvolvimento da imaginação, embora possa ser divertida e imersiva.

Diante da linha que o jogo tomou nas duas últimas sessões, não podemos analisar com o mesmo crivo que analisados as outras sessões, mas, buscar explicar os possíveis motivos pelos quais tal fato ocorreu.

Algumas coisas nos saltam à percepção como forma de explicação: (i) o fato de Santos ter entrado na pesquisa posteriormente, sem ter participado de todos os encontros; (ii) ter havido somente uma orientação antes de Santos mexer seus jogos; (iii) a intimidade que o grupo havia gerado entre si. Na primeira situação, por mais que verificamos o conhecimento de Santos sobre RPG, entendemos que não estávamos tratando somente de RPG, mas de uma técnica específica que necessita de formação para aplicá-la a partir do viés estabelecido.

A segunda situação nos traz algo já muito explicitado na teoria de Vigotski (1995; 2001; 2003) que é a mediação. Os outros participantes, embora superassem suas histórias logo na primeira sessão, souberam adaptar os mecanismos desenvolvidos nas orientações para continuar o jogo. No caso de Santos, como teve apenas uma orientação, ela serviu para a primeira sessão apenas, não conseguindo, ele, encontrar um caminho dentro do esperado pelos pesquisadores.

A terceira situação, que não consideramos danosa, mas, com muita influência, foi a intimidade que eles desenvolveram entre si ao longo das sessões, o que os deixava

à vontade para pressionar e sugerir avanços na própria história, que Santos acatava prontamente, com receio, imaginamos, de desagradar os novos amigos e, também, como forma de não precisar sofrer os suplícios da criação. No entanto, destacamos que se ele tivesse desenvolvido um mecanismo específico com nossa mediação, esta terceira provavelmente não teria tanto impacto como teve.

Assim, entendemos que a questão está relacionada a um fator metodológico contornado por nós mesmos a fim de manter um número de participantes razoável para a pesquisa. Por outro lado, acabamos por reforçar o argumento da mediação na visão de Vigotski (1995; 2001; 2003), encontrando-a como essencial no desenvolvimento humano de qualquer que seja a função superior.

8.3.5. O desenvolvimento da atividade criadora a partir da mestragem de RPG

Após as análises microgenéticas feitas nos tópicos de cada participante, podemos apontar algumas constantes e inconstantes em suas criações, seus mecanismos e na sua mestragem.

De modo geral, todos conseguiram criar uma história ou, no caso de Neco e Santos, um universo para ser apresentado e descoberto por outros colegas, os quais ganharam desdobramentos durante o jogo. Somente essa observação já é suficiente para suportar a proposição do instrumento e método desta tese. Porém, encontramos mais achados a serem sintetizados aqui.

Uma das situações mais interessantes que consideramos ser discutida neste tópico é a possibilidade da demonstração do funcionamento do mecanismo de imaginação e criação descrito por Vigotski (2009). A partir de uma pesquisa bibliográfica em diversas bases de dados científicas (Eric, Catálogo de teses e dissertações da CAPES, Scielo, Google Acadêmico), não encontramos resultados que ultrapassassem a mera descrição do mecanismo de criação, como o próprio Vigotski já havia feito, demonstrando-o objetivamente em uma pesquisa de campo. Portanto, as análises que realizamos, embora iniciais, podem indicar um caminho de como compreender melhor o processo de imaginação e como esta torna-se uma criação de fato.

Visto que colocamos em prática o funcionamento do mecanismo de imaginação e criação descrito por Vigotski (2009), pudemos verificar que tal mecanismo não é uniforme, ou nem sempre são perceptíveis à análise todas as fases do processo. Assim,

existem variações do mecanismo nas diversas pessoas que, em algumas se destacam certas características.

Por exemplo, no caso de Neco, embora todos os elementos sejam verificados, alguns se destacam. Por mais que ele ainda extraia impressões da sua realidade, elas logo são desassociadas e modificadas a partir dos outros elementos como as emoções, surgimento espontâneo de imagens e análise sociológica, assim como a relação com o ambiente. Desta forma, percebemos que ele dá muito mais destaque à sua imaginação e criação em lugar das impressões da realidade. Podemos comparar esta característica às respostas de Neco na entrevista sobre seu entorno em que afirma que gosta de pensar em diferentes respostas para uma questão, mesmo guardando as repostas pra si. Ou seja, ele tem o costume de ultrapassar de diversas formas as impressões retiradas do meio quando se depara com uma situação.

Na contramão do funcionamento de Neco, Sun possui grande dependência das impressões que retirou da realidade, possuindo sérias dificuldades em modificar aquilo que desassociou destas impressões. Portanto, sua criação aparenta ser muito mais rígida em relação aos outros, no entanto, o cenário que cria é bastante plausível e facilmente relacionado a aspectos da realidade. Na entrevista sobre o entorno de Sun, também podemos observar essa característica. Sua mãe relata que ele não é muito criativo nas suas atividades, preferindo copiar coisas em lugar de dissociar.

O elemento mais destacado no caso de Damon é o surgimento espontâneo de imagens. Notamos, desde as orientações, que ele baseava-se principalmente nesse elemento quando desenhou todos os personagens em um caderno e também quando precisou narrar uma história sem qualquer preparação na sua primeira sessão. No ato, ele primeiramente buscou imagens no celular e, após encontrá-las, iniciou a mestragem da história. Notamos, no caso dele, que os outros elementos também estão presentes, como em Neco, porém este é o que mais se destaca. Este destaque é possível ser observado em seu entorno principalmente quando ele relata interesse e atividade em artes visuais.

Para Santos, mesmo com uma análise reduzida, notamos que as suas impressões são o que mais se destaca em relação aos outros elementos. Porém, diferente de Sun, ele consegue gerar muito mais flexibilidade na mestragem, o que indica que provavelmente encontraríamos outros elementos caso a história tivesse seguido um rumo passível de análise. Tal flexibilidade que deduzimos aqui aparece na entrevista sobre seu entorno, principalmente quando observamos a liberdade e incentivo educacional que os pais de Santos lhe proporcionam. Porém, esse incentivo ainda está relacionado a uma situação

tradicional de ensino, o que consideramos que o faz procurar mais segurança nas impressões que retira da realidade.

Todas estas características, como vemos, são relacionadas às vivências de cada um, como aponta Vigotski (2009). Portanto, o que diversos manuais para desenvolvimento da imaginação apontam como traços ou modelos de criatividade, visto principalmente no capítulo primeiro, são na realidade, aspectos da subjetividade dos sujeitos projetados em suas criações.

Outra situação que observamos em relação à prática do mecanismo de criação está relacionada à formação proposta pelos pesquisadores e como ela influencia no resultado da criação. Já pontuamos que Santos, ao não participar de todo o processo, teve seu transcurso da história prejudicado. Porém, ele e Neco, ao não jogarem a história durante as orientações, demonstraram-se muito mais à vontade com seu universo no momento da mestragem. Isso nos aponta a necessidade de uma flexibilização do método para formação de um mestre com o intuito de desenvolvimento da sua imaginação e atividade criadora.

Ainda, apontamentos feitos pelos próprios participantes, no formato de entrevista final, posterior às sessões de jogos, compõem algumas das características que temos apontado nesse tópico. De todas as perguntas que fizemos, destacamos: “o que significa criatividade?”; “acredita que desenvolver a criatividade é importante?”; “a participação na pesquisa trouxe alguma diferença para sua criatividade e seu cotidiano?”.

De modo geral, não houve mudanças significativas nos participantes sobre o conceito de imaginação e atividade criadora. Todas as respostas giravam em torno de criar algo novo a partir do conhecimento prévio. Essas respostas foram encontradas tanto com os alunos como seus pais.

Por outro lado, em relação a importância em se desenvolver a imaginação os alunos adicionaram o desenvolvimento da consciência em respostas como: “capacidade criativa é o que torna o humano um ser pensante, pessoas sem criatividade fazem o mundo continuar o mesmo ou até voltar atrás, inovação necessita de criatividade”; ou “além dos benefícios mentais os problemas são solucionados com mais facilidade”.

Finalmente, acerca das diferenças na criação no cotidiano após a participação na pesquisa, os alunos consideraram que: “tive uma mudança total, agora fiquei ainda mais criativo e imaginativo”; “sem dúvida, agora melhorou ainda mais, vejo as coisas com caminhos diferentes para seguir, mais facilidade em resolver coisas”; “vejo diferenças, eu comecei a conversar melhor e fazer mais piadas”.

De todas essas respostas, esta última nos leva a uma conclusão bastante satisfatória em relação à pesquisa, pois, demonstra que o que foi desenvolvido durante o período da prática da pesquisa está sendo levado para o cotidiano dos participantes em suas necessidades, por mais peculiares que pareçam. A resposta é dada por um dos participantes com mais dificuldades de interação, Sun, que vê na sua capacidade de conversar melhor e desenvolver piadas um bom uso da imaginação e atividade criadora.

Por fim, reiteramos a tese deste trabalho, uma vez que notamos que compartilhar a criação do universo a partir da mestragem de um RPG, impulsiona o desdobramento da imaginação ou até mesmo a criação em si. Entendemos que os questionamentos, escolhas e sugestões dos jogadores dentro do universo criado pelo mestre, provocam o mecanismo da imaginação no mestre. Além disso, por mais que participar como jogador também ocasione certo desenvolvimento da atividade criadora, é na mestragem de fato que se exige o desenvolvimento da imaginação.

8.4. A CONSCIÊNCIA

Por último consideramos a categoria “consciência”. É conhecido que a consciência trata-se do objeto de estudo da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1991; TOASSA, 2006; CARVALHO et al, 2010; CABRAL et al, 2015; CASTRO, 2021), portanto é relevante para o trabalho que ela se encontrasse como categoria, uma vez que ações para o desenvolvimento de qualquer função superior acabam por modificar a consciência e desenvolvê-la.

O conceito de consciência na obra de Vigotski é amplo e de difícil definição, porém, não nos cabe realizar tal discussão aqui. Apontamos, então, mais objetivamente para os conceitos que perpassam os fenômenos ocorridos na pesquisa e nas análises realizadas.

Ao inserir-se na discussão de uma Psicologia com base no materialismo histórico-dialético, Vigotski (1991) apontou que deixar de lado a consciência como objeto de estudo era um erro, no sentido de que é na formação da consciência que é possível perceber a construção dialética, histórica e materialista do sujeito.

Nessa perspectiva, explica Carvalho et al (2010, n. p.), a formação da consciência se dá por meio da internalização das situações intersubjetivas possibilitadas através dos símbolos e os significados dados a eles culturalmente. “Sua transformação

implica em motivações mediadas por emoções, sentidos e significados, constituindo-se, dessa forma, como um processo que filtra o mundo e coordena as ações humanas”.

Entendemos, assim, que a consciência é a compreensão subjetiva da realidade que cerca os sujeitos. Para Carvalho et al (2010), ela filtra e, portanto, modifica a realidade. Isto é exemplificado quando o sujeito reflete sobre a sua própria atividade na realidade, mantendo-a ou modificando-a. Por este motivo, a consciência é tão importante para a THC e para esta pesquisa.

Com isso temos um conceito de consciência ainda amplo. No entanto, Castro (2021), organiza duas situações envolvendo consciência na obra de Vigotski. A primeira delas é a consciência como o próprio psiquismo humano, este que já apontamos nas definições acima. A segunda trata-se da tomada de consciência que seria o processo da própria.

O processo mental superior de tomada de consciência, nessa perspectiva, faria parte do sistema psicológico humano, a consciência (psique) – sendo esta última, obviamente, mais abrangente do que a primeira. A consciência como psique abrangeria, na tradução conceitual de *Soznaniada* obra de Vygotsky, todo o complexo psíquico humano (CASTRO, 2021, p. 9).

Já a ideia de tomada de consciência (Osoznanie) é empregada nos mais variados contextos da obra de Vygotsky(1931/1995;1925/1991;1931/1996), tanto nas discussões acerca dos processos mentais mais simples, quanto dos mais complexos da ontogênese. Trata-se de uma ideia relacionada ao processo de perceber algo que não se percebia antes. Nas palavras do próprio Vygotsky (1925/1991, p. 50), “dar-se conta de algo” (CASTRO, 2021, p. 9).

Ao especificar estas duas formas de conceitos para a categoria deste tópico, podemos relacioná-las à pesquisa e sua metodologia. Entendemos que para uma mudança de consciência como um todo é necessário um processo que se permita a passagem longa de tempo, como a educação formal na escola que acompanha tanto mudanças físicas e psíquicas das crianças como as provoca. Trata-se de uma mudança ontogenética na subjetividade, o que não é possível nesta pesquisa.

Assim, resta-nos uma relação muito mais próxima com o conceito de tomada de consciência, uma vez que nos detivemos a um método microgenético de mudanças em funções superiores. Ou seja, os resultados das vivências que provocamos nos participantes aparecem como um “dar-se conta de algo”, que é importante para a realidade, mas, que não atinge ainda a consciência de modo amplo. No entanto, ao consideramos a tomada de consciência como um processo para essa mudança, temos nesta pesquisa um meio para tal.

Uma das principais perguntas que fizemos aos participantes logo no início das orientações foi o que haviam percebido das histórias já jogadas para a aprendizagem do RPG. Dentre diversas respostas, destacamos aqui que todos eles notaram uma linha que as permeava: os problemas sociais, ambientais e econômicos que apareceram nas histórias. Com essa percepção notamos que eles conseguiam observar questões importantes para a tomada de consciência. A partir desta resposta, endossamos que eles tinham razão e que, se desejassem, esta linha poderia permear suas histórias também.

Com essa mediação, estabelecemos a ligação entre o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, mestrar RPG e a consciência, pois verificamos que em todas as histórias ou universos apresentados, haviam aspectos da realidade e como estes influenciavam nas relações sociais, culturais e econômicas estabelecidas nesses universos, tal qual a própria realidade. Consideramos, a partir do conceito de consciência estabelecido por Vigotski, que este movimento é nada mais que uma tomada e ampliação da consciência.

A seguir, então, apresentamos os movimentos de tomada de consciência em cada participante e as relações com a consciência em sua amplitude.

8.4.1. A tomada de consciência e a criação de Sun

De modo geral, a história de Sun apresenta um grupo de personagens à margem da sociedade que decidem se organizar para superar o perecimento precoce de suas próprias vidas. Uma história com essa premissa pode facilmente demonstrar a realidade em que vivemos, expondo a miséria que vivem os povos sob o domínio dos bancos e do capitalismo, como expõe José de Paulo Netto em citação já apresentada no capítulo primeiro. No entanto, notamos que a estrutura dada por Sun não difere de uma sequência de produções audiovisuais relatando um grupo de justiceiros insatisfeitos com o rumo da sociedade, mas que, suas ações para modificar tal realidade é centrada em uma individualidade beneficiando apenas o grupo.

O principal caminho que Sun indica para a resolução dos problemas da gangue é o acúmulo de dinheiro, permitindo certa liberdade para o grupo fazer o que bem entendesse a partir da posse de valores. Esse é um discurso reproduzido já no entorno de Sun, quando ele pede a sua mãe que pague uma previdência privada a ele ou acaba guardando todo seu dinheiro para investir em algo rentável. Ainda em relação ao acúmulo de capital e o entorno de Sun, ele considera que estuda na melhor escola da cidade pois,

tem quase certeza de que é a escola que mais acumula recursos. O que, para nós, não é necessariamente garantia de qualidade no ensino, inclusive, podendo ser muito mais próximo à uma educação para a alienação do que para a autonomia.

Outras situações no entorno de Sun indicam estreitamento em relação à sua consciência, como, quando sua mãe afirma que ele não daria conta de resolver algo burocrático sozinho, ou quando ele reclama que a professora não dava aula, mas ficava falando somente de política em sala em lugar de ir diretamente ao assunto da disciplina. Consideramos que se trata de uma visão estreita do funcionamento da sociedade, distanciando-se do que, de fato, acontece na realidade, desde as situações mais simples como algo burocrático, até mais complexas como compreender a importância da política ser discutida em sala de aula.

De certa forma também encontramos parte dessa reprodução no discurso da própria mãe de Sun, quando, ignorando toda a precarização da educação após o início da pandemia de Covid-19, ela considera que esta tratou de alavancar melhoras nos métodos utilizados por estes profissionais em suas respectivas áreas, principalmente no que diz respeito ao uso de tecnologias.

A tecnologia, de fato, é um meio de desenvolvimento humano, porém, o que temos visto é que ela vem sendo utilizada pelos adeptos da inovação na educação (principalmente empresas privadas) no sentido de torná-la mais tecnicista. Fato, este, que colabora para a manutenção do sistema vigente, eliminando possibilidades de uma educação para a autonomia.

Ainda que o entorno de Sun o leve a pensar da forma como descrevemos, há possibilidades da ampliação deste pensamento para compreender a realidade, o que buscamos por meio do RPG. Assim, em sua história, observamos alguns traços de tomada de consciência diante de assuntos específicos, o que descrevemos e analisamos adiante.

Como já dito, a história de Sun retrata uma gangue com base no velho oeste norte-americano muito semelhante às produções audiovisuais de grupos de justiceiros que busca assaltar um banco para a própria sobrevivência. Entendemos que o ataque a bancos pode ter duas vertentes, uma delas mais individualista que é a direção inicial dada por Sun, e outra mais revolucionária, no sentido de derrubar um sistema de controle. O desenrolar da história permitiu parcial desenvolvimento das duas vertentes.

A descrição que Santos faz dos personagens é bastante importante, contendo um líder ousado e carismático, um estrategista e um europeu, todos fortemente armados. No

entanto, esse grupo possui um integrante que, dependendo das interações entre os jogadores, subverte a lógica de tal enredo, o representante dos povos originários da região.

A descrição de Sun sobre este personagem abre precedentes para uma verdadeira revolução diante dos objetivos mais diretos no jogo, como a quebra do funcionamento de diversos costumes e culturas descritas. O indígena que teve sua tribo morta por colonizadores da região somente decidira se juntar à gangue para poder rebelar-se contra esse povo e, em parte, ao fim da história é o que acaba acontecendo. Tal situação, apesar da direção que ele dá ao jogo como um todo, demonstra espaço para a tomada de consciência a respeito da realidade dos povos originários ao redor do mundo, o que aparece nas falas dos participantes após as sessões de jogos.

Nesse sentido, na história, quando o grupo entra no salão de uma das cidades, Sun narra a reação das pessoas que lá estavam quando avistam o indígena: todos ficam em silêncio, prestando atenção. Damon demonstra uma imersão no personagem de modo que reage de maneira bastante emotiva ao silêncio, em tom de rebelião (quando fica com sua arma na mão) ao espanto do público do salão. Porém, os guardas que lá estavam logo reprimem Damon por meio de violência para que ele largue sua arma. Notamos, nestes enunciados, uma quantidade de detalhes importantes relacionados à consciência da realidade: (i) o espanto por um indígena estar em um grupo respeitado e entrar em um salão de pessoas “civilizadas”, de acordo com a época; (ii) a reação do indivíduo tomado por uma revolta em relação a este povo; (iii) a reação dos guardas que, embora tivessem direito de abordá-lo, fizeram de maneira muito mais violenta que em abordagens com outras pessoas.

Outras situações do mesmo gênero, no entanto mais profundas, acontecem na história. Ao conseguirem o montante que queriam, Damon resolve usar o dinheiro para rebelar-se contra a cidade que atacou seu povo e, diante de uma comoção, os outros jogadores resolvem acompanhá-lo. Na cena eles dirigem-se direto para a prefeitura da cidade e lá um dos cidadãos (através da narração de Sun) enuncia: “o que um índio sujo está fazendo na prefeitura?”. O resultado dessa fala, muito possível no mundo real dependendo da alienação do sujeito, gera uma verdadeira revolta de todos os jogadores que o acompanham no enfrentamento daquele grupo.

Diante destes enunciados, percebemos os traços de tomada de consciência tanto de Sun como dos outros jogadores em relação a fatos que acontecem com povos originários no sistema que nos encontramos. Além disso, ainda observamos como as

emoções são importantes tanto para a tomada de consciência, como para os comportamentos diante desta tomada.

Ainda assim, mesmo havendo uma tomada de consciência importante em períodos do jogo, ao final eles encontraram no acúmulo de dinheiro a liberdade para fazerem o que queriam da vida. Esta situação, observamos, foi direcionada por Sun durante toda a narrativa, como quando ele informa as reservas de dinheiro logo que eles entram na cidade, ou quando a mulher no salão aproxima-se do grupo para informar sobre o trem.

De toda a forma, entendemos que é deste modo que ocorre o desenvolvimento da consciência, compreendendo algumas situações da realidade enquanto outras ainda necessitam de mais aprofundamento.

8.4.2. A tomada de consciência e a criação de Damon

Prevalentemente a história de Damon trabalha com assuntos destinados à tomada de consciência, pois, a própria série em que ele se inspira para sua mestragem traz à tona esses assuntos. Podemos verificar em diversos episódios temas como o nazismo, o machismo e a luta feminista, o capitalismo e seus possíveis desdobramentos, a fome, pedofilia, escravidão, exploração de civilizações e outras espécies, questões éticas em genética, o sofrimento psicológico humano, etc.

Além de uma natureza já direcionada a assuntos da realidade humana, presentes no pano de fundo da história, temos uma das mestragens que mais contribuiu para a tomada de consciência dos participantes acerca de problemas que atingem nossa sociedade, pois, Damon também direciona os jogadores em diversos casos para a reflexão e ação sobre determinadas situações.

Esse comportamento de Damon é surpreendente em relação ao seu entorno, visto que, seu pai é um grande reprodutor de discursos dos movimentos de investimento no mercado financeiro e inovação, a partir dessa linha, para a educação, tentando sempre incentivar Damon a buscar tal inovação. Vemos esse entusiasmo do seu pai no momento em que ele conceitua a imaginação e atividade criadora, dizendo que é ir além do possível em relação a um cliente, ou seja, o melhor uso de sua imaginação seria para aprimorar, por meio de um esforço de trabalho extremo, um modelo vigente de economia, exatamente o comportamento dos funcionários da padaria, que expomos no primeiro capítulo.

Outras diferenças de Damon com seu pai é que este se encontra satisfeito com a nova geração de políticos que assumiram seus cargos, mesmo em plena pandemia de Covid-19. Ele assegura que com a política de inovação tecnológica tende a mudar os rumos da sociedade brasileira. Ainda, possui a mesma visão de Sun, quando considera que escolas particulares (com mais recursos) tratam-se de escolas de ponta. De todo modo, trata a Educação a Distância com parcimônia ao considerá-la, por vezes, muito superficial.

Ainda sobre o entorno de Damon e as consequências para sua consciência, há uma preocupação excessiva e precoce em relação ao seu próprio currículo e sua absorção no mercado de trabalho. Essa preocupação parte dos pais e é bastante compreensível, considerando as dificuldades que passaram e passam para sobreviver, mas, já está bem elaborada em Damon, que se atenta às escolhas que faz no presente, tensão semelhante à de Sun.

Apesar disso, Damon dá considerável atenção àquilo que não é necessariamente subordinado ao modelo econômico vigente. Ele ocupa-se muito de artes visuais, o que, segundo sua própria explicação, o permite visualizar ideias para trabalhos na escola e também pudemos perceber no momento da aplicação de uma história sua, desenvolvida com base no improviso em torno de imagens. A arte, quando não deliberadamente subordinada ao capitalismo, permite grandes avanços na tomada de consciência, inclusive, na crítica a este sistema (MARI, 2015).

É com este viés que observamos a escolha de Damon em relação ao universo de *Rick and Morty*. Ele seleciona missões para os jogadores, que possuem temas de problemas sociais muito densos a serem desenvolvidos na sociedade por ainda longos períodos. Por exemplo, quando, na orientação, ele escolhe o episódio em que descobrem uma civilização em miniatura na Amazônia e o primeiro governo a tomar para si a missão de explorá-la é dos EUA. Trata-se de uma metáfora muito clara à exploração que o país faz, por meio de guerras, em locais com abundância de petróleo e outros recursos que os interesse.

O que Damon cria em relação a essa história é ainda mais profundo e leva os participantes a se depararem com questões humanitárias de modo a tomarem ações acerca disso. Esta civilização, que na mestragem de Damon já havia realizado uma viagem espacial (considerando sua proporção), chama a atenção por obter sua forma de energia de maneira limpa, sem muitos gastos e alcançando um nível muito evoluído de tecnologia. No entanto, como ainda não temos na realidade uma resposta para tal cenário, Damon

recorre à história para explicar como algumas sociedades utilizavam-se da força de trabalho escrava para construir grandiosas civilizações.

O trabalho escravo descrito por Damon era justificado pelos cidadãos da civilização por uma diferença entre seus habitantes: aqueles que possuíam um tamanho menor do que a média eram considerados incapazes de tornarem-se cidadãos, restando o trabalho forçado para sua sobrevivência. Trata-se de uma clara alusão às justificativas dadas pelos donos de escravos e seus herdeiros, ao longo da história, para a manutenção deste sistema.

Notamos que a escravidão era o ponto central de sua história, uma vez que Damon deixou na mão dos jogadores a escolha por salvar aquele povo ou somente fugir da confusão que haviam criado. Quando optam por salvar o povo e levá-los com eles, os jogadores travam uma discussão de como farão para obterem certa vantagem deste povo, principalmente a sua tecnologia, o que Damon repudia prontamente e decide que, enquanto discutiam, o povo fugiu para a floresta. Tal repúdio não foi visto somente na ação de Damon, fazendo o povo fugir, mas, nas expressões de espanto que ele direcionava aos pesquisadores diante das discussões dos jogadores. Aparentava como se ele não se conformasse com a intensão de seus colegas em explorar um povo que havia acabado de ser liberto.

Outra missão mestrada por Damon que traz esse conteúdo bastante claro em relação à tomada de consciência acerca de problemas sociais é a inspirada no “*The purge*”, que faz uma crítica justamente ao capitalismo e como a violência está presente nesse sistema. Ao iniciar a sessão ele apresenta a possibilidade de o grupo participar das ações violentas, o que é surpreendentemente negado pelos jogadores na sua aproximação do cenário, vistas as suas decisões em outras sessões.

A decisão é tão surpreendente para Damon que é neste momento que sofre os suplícios da criação, pois, já havia criado um cenário em que a violência era esperada. Assim, ele pressiona o grupo, com alguns recursos, para que cedam à brutalidade e mesmo assim o grupo, por mais duas vezes, procura resolver o conflito com o diálogo, ao que o leva a pressioná-los de modo que eles precisam reagir aos ataques.

Ao final dessa sessão, eles descobrem, por meio de uma moradora do local, que este costume foi criado por uma elite deste planeta que visa manter seu poder, conduzindo a angústia sentida pelo povo, que poderia ser direcionada a uma revolução contra a elite, a eles mesmos, mantendo-os passivos por mais um período de tempo no sistema que os

rege. Diante disso os jogadores decidem ajudar a moradora a derrubar aquela elite, dando a oportunidade para o povo reorganizar sua sociedade.

Embora Damon possua um entorno que o oriente à manutenção do sistema vigente, observamos que ele encontra meios de subverter tal orientação, inclusive com a professora da sala de AH/SD, sendo bastante atento à realidade social, cultural e econômica em que vive. Suas provocações nas histórias foram pontos cruciais para a tomada de consciência de diversos assuntos pelos outros participantes, repercutindo inclusive nas conversas externas ao RPG, assunto que trataremos adiante.

8.4.3. A tomada de consciência e a criação de Neco

Majoritariamente a criação de Neco possui um caráter complexo de relação com a realidade. Essa característica, por si, demonstra boa amplitude de consciência no que diz respeito a como a realidade de fato ocorre. Na história, por exemplo, haviam diferentes ideologias lutando para se sobrepôr no território descrito, porém, essas ideologias atingiam os sujeitos de modos diferentes, mesmo que participantes ativos de determinadas ideologias. Esta noção aparece como um respeito à subjetividade de cada um e não paradigmas com fronteiras claras como vemos em discussões teóricas.

O tempo todo, em sua mestragem, Neco apresenta o dilema entre seguir determinada ideologia e os embates em relação à realidade concreta que os personagens viviam, principalmente o de Damon. Esta qualidade da mestragem de Neco não é facilmente identificada como resultado de seu entorno, pois, de modo geral, sua mãe não apresenta uma boa relação com a educação, por exemplo.

Na entrevista com a mãe, ela demonstra que, diferente dos que estudaram, não foi a educação que a levou a progredir no mercado de trabalho, situação que ela valoriza grandemente por conta de seu histórico de dificuldades financeiras. Outra situação que a distancia mais da educação e a escola propriamente dita é quando Neco começa a apresentar sintomas de uma depressão aguda e, na escola, nenhum professor se deu conta e indicou algum tipo de encaminhamento a Neco.

Por outro lado, acompanhando a fala de outros pais, ela vê com bons olhos a participação de Neco na sala de AH/SD, dizendo que antes não havia possibilidades para o desenvolvimento da imaginação, mas na sala há. Assim, entendemos que Neco construiu sua própria perspectiva e relação com a escola, até mesmo porque a mãe conta que deixa-o muito livre para decidir sobre suas atividades.

Inferimos que essa possibilidade de se relacionar mais livremente com a educação permite certa flexibilidade no uso da imaginação e no desenvolvimento da consciência. Vemos, por exemplo que, embora ele direcione a importância de se desenvolver a atividade criadora para cumprir atividades escolares, ela também é direcionada para questões que ele considera fúteis e, ao contrário de seus colegas, não apresenta uma precoce preocupação com o mercado de trabalho e a relação com uma personalidade inovadora.

Além disso, Neco conta que tem o costume de pensar sobre quais poderiam ser os caminhos diferentes para se resolver determinado problema, guardando essas possibilidades pra si mesmo, o que parece ser um exercício prazeroso a ele, refletindo, como vemos, diretamente na mestragem de sua história.

Logo nas primeiras orientações, ao contar o contexto do jogo que se baseava para produzir sua história, Neco aponta para problemas socioeconômicos presentes na realidade, como a possibilidade de uma missão para a redistribuição de alimentos em determinada cidade ou as guerras religiosas por poder sobre as populações.

No início das sessões, logo que Neco apresenta seus personagens, ele demonstra a complexidade do universo criado: (i) há diferentes raças e espécies de populações que dominam cada região do mapa, demonstrando a necessidade de se compreender as diferenças desses povos; (ii) a apresentação dos interesses de cada um e como e onde estão buscando conhecimento para atingir seus objetivos; (iii) as disputas de poder pelas cidades e como cada raça se utiliza de estratégias diferentes para o domínio. Esta última manifesta ser o centro dos motivos para as ações dos jogadores.

Esse pano de fundo é permeado por diversos temas que possuímos como problemáticas de nossa sociedade. Por exemplo, quando Neco explica sobre a guerra entre os elfos nobres e os selvagens, ele demonstra a corrupção pela busca de poder e a utilização de violência para este fim, no assassinato do rei⁶⁷ escolhido. Neste acontecimento, prontamente aparece um aspecto criador de uma cultura: o assassino e os que o seguiram, foram chamados de selvagens, dando um símbolo ao que se tornaria uma nação.

Nação esta, explicou Neco, que aos poucos tomou uma política expansionista, utilizando-se principalmente de violência e magia contra outras nações e recrutando os

⁶⁷ Analisando mais especificamente, notamos que não foi um assassinato pela tomada de poder do povo a destituir determinado tipo de domínio sobre eles, mas uma escolha individual, que mantinha o mesmo modelo de autoridade.

povos derrotados como escravos de seus interesses. Tal violência também se dava dentro da própria cultura, ou seja, aquele que vencida mais batalhas (fora ou dentro do grupo dos elfos selvagens) conquistava mais posições na hierarquia. Deste modo, esta estrutura cultural atingia os próprios elfos selvagens que, dependendo de sua hierarquia, não se diferenciavam tanto dos povos escravizados. Percebendo a cultura qual pertencia, o personagem de Damon, explica Neco, engajou-se em uma mudança ou uma rebelião contra o próprio povo, situação compartilhada por outras raças.

As descrições de Neco para dar início ao jogo possuem tanta relação com a tomada de consciência da realidade como uma observação acadêmica desses temas e fenômenos analisados. Elementos como disputas de poder de forma política e religiosa, permeados por uma estrutura violenta e opressora, são situações angustiantes vividas diariamente por seres humanos, que necessitam ser trazidas à consciência.

Durante o jogo, Neco narra circunstâncias de como toda essa estrutura atinge os sujeitos e suas subjetividades, fato visto principalmente com o personagem de Damon. Quanto este decide tomar um ato rebelde, prometendo liberdade e revolução aos escravos, ainda há ameaças violentas na sua fala, o que também demonstra consciência do participante e imersão no personagem. Além disso, como já pontuado, há outros momentos em que Neco coloca em xeque a cultura na qual Damon foi formado e seus ideais de libertação, gerando episódios de contradições no seu comportamento.

Além destes embates entre Neco e Damon, o grupo também contribuiu para os ideais de libertação daquela cultura, organizando uma forma de mudança de consciência dos escravos das cidades, para que se aliassem à revolução, fato que os permitiu tomar a primeira cidade. Após este episódio, Neco trás à tona que não basta uma batalha, mas a luta é contínua na defesa de novos ideais, quando avisa que os exércitos dos elfos selvagens, após um mês da tomada da cidade, estão às portas para retomar o local.

Mais adiante, já nas batalhas, quando os Skab são inseridos por Neco na narrativa, observamos que mesmo em civilizações mais arcaicas, em termos de organização, a divisão de classes é apresentada e influencia na estratégia de ataque elaborada.

Nessa mesma batalha contra os Skab, percebemos como o RPG auxilia de fato a modificar a consciência dos participantes, quando Sun, mais uma vez, tenta resolver a ocasião por via do diálogo. Ora, como vimos em sua história, Sun procurava resolver quase todos os cenários por meio de violência e, ao longo das sessões, ele passou a considerar o diálogo como outra possibilidade de lidar com conflitos.

Outro exemplo de tomada de consciência de Neco é quando ele deixa claro para Damon diversas vezes que ele não é bem aceito diante dos elfos nobres. Isso demonstra que Neco não parte de uma perspectiva maniqueísta em relação às culturas que criou, sendo os elfos nobres bons e os selvagens maus, o que auxilia a aprofundar a tomada de consciência acerca destes povos e demonstrar que existem diferentes concepções sobre os fenômenos da realidade.

Por fim, a aliança organizada para derrotar Malequif, enquanto representante principal desta ideologia opressora, expressa a necessidade de uma confluência de consciências em prol do bem comum humanitário.

Não podemos afirmar com total segurança de que a intenção de Neco em todos esses momentos dos jogos era a tomada de consciência dos personagens e jogadores, tratam-se de nossas análises sobre sua criação. Porém, a ocorrência de cenários como estes demonstram, no mínimo, a imitação daquilo que o sujeito introjeta em sua vivência cultural, estágio significativo no desenvolvimento da consciência humana segundo Vigotski (1993).

8.4.4. A tomada de consciência e a criação de Santos

Avaliamos que a criação de Santos teria um caminho bastante diferente não fosse a situação já descrita sobre sua participação na pesquisa. Porém, aquilo que se manifestou em sua mestragem evoca elementos relevantes para uma análise de sua consciência e como ele é influenciado por seu entorno. A primeira sessão do jogo apresenta materiais expressivos para o desenvolvimento da imaginação e a tomada de consciência, porém, também se exprimem as possíveis explicações para que Santos não tome consciência diante de diversos fatores.

Inicialmente percebemos que a condição socioeconômica de Santos se difere dos outros participantes, o que permite que ele concentre esforços diretamente na educação ou outros de seus interesses. No entanto, o discurso reproduzido por seus pais é bastante taxativo a respeito da realidade brasileira, elevando a cultura de outros países, principalmente de economia neoliberal, enquanto despreza a cultura e educação brasileira. Isso faz com que Santos busque conhecimentos em fontes de fora do país, inclusive de linguagem diferente da falada aqui, como inglês e alemão.

Essa narrativa que compactua ele e seus pais é justamente a criticada no primeiro capítulo desta tese em relação ao uso da imaginação e atividade criadora, como

podemos observar em suas falas (reiterando a citação) sobre a importância do desenvolvimento de tal função: “claro! Claro que é. Basta ver que tem países desenvolvidos como os EUA que vêm buscar profissionais no nosso país. O nosso país não dá chance para cientistas, engenheiros, os outros dão. Inclusive, vêm buscar aqui gente para estudar e se desenvolver lá no país deles [...]”. E a conclusão que chegam em relação à importância do desenvolvimento desta função é que uma nova criação pode significar milhões de dólares.

Tal conclusão está associada à preocupação precoce com a inserção no mundo do trabalho e o acúmulo de capital com isso, embora sejam todos trabalhadores. Podemos verificar a apreensão na fala da mãe quando se culpa por não ter percebido os comportamentos do filho e ter “retardado” esse seu desenvolvimento. De fato, esta é uma preocupação clara a respeito de Santos, pois, ele já está inserido no negócio da família, dividindo seu tempo entre educação e trabalho.

Entendemos que tal entorno, acompanhado da participação não integral nos procedimentos da pesquisa, influencia consideravelmente na característica de tomada de consciência de Santos enquanto jogador e enquanto mestre. Ainda assim, na sua orientação, ele aponta para a discussão de um tema importante na sociedade que seria as diferentes correntes religiosas e sua influência sobre a população. Diante desta temática encontramos-nos atentos para esse aspecto da tomada de consciência ser desenvolvido durante as sessões.

De fato, houve certo desenvolvimento na primeira sessão, principalmente na descrição inicial do jogo em que Santos aponta o envolvimento das diferentes religiões com o objetivo de domínio político da região. Trata-se de uma problemática relevante encontrada em todo o mundo, inclusive no Brasil, levando consigo diversos problemas para a população.

Essa problemática é brevemente aprofundada, quando Santos explica a necessidade de vingança dos adeptos de uma religião diferente (os jogadores) sobre os novos cultistas. Outra característica se trata da hierarquia presente nessa nova religião. Tal hierarquia é organizada em níveis de proximidade com a grande sacerdotisa e é expressa por meio das vestimentas dos cultistas. Condição, esta, facilmente observada em qualquer realidade social, seja religiosa ou não.

No entanto, esse aprofundamento das descrições e tomada de consciência sobre um aspecto da realidade logo é suplantado pela ideia de acúmulo de capital e poder possibilitada, tanto pelo entorno de Santos e dos outros, como herdada da primeira história

mestrada por Sun. Assim, os jogadores, incitados por Santos, passaram o restante da campanha em busca de recursos e poderes para fins de domínio mundial, culminando em uma guerra entre os mesmos.

A partir desta análise, podemos compreender que a tomada de consciência não se trata de uma condição estável e de fácil alcance, pelo contrário, quando atingida é necessária sua manutenção para que não acabe se distorcendo devido a diversos fatores da realidade. Desta forma, acompanhamos, mesmo que sem a intenção, como esses lampejos de consciência acabavam refletindo na realidade, assunto tratado no próximo tópico.

8.4.5. A tomada de consciência na realidade material

As condições que levaram à existência deste tópico não foram organizadas a partir da metodologia da pesquisa, mas aconteceram de maneira espontânea, sendo muito significativas para o trabalho, uma vez que as situações dos jogos eram reproduzidas na realidade, provocando diversas reflexões dos participantes e pesquisadores sobre aspectos de suas vivências.

Observamos esse ambiente em conversas que se iniciavam por parte dos participantes logo após os jogos, ainda no local de aplicação, e se estendiam para as caronas dadas a eles até suas casas, rendendo diversos tópicos de discussões, como as temáticas imediatas da sessão que havia acabado de acontecer. Como trataram-se de conversas informais, sem uma organização nos temas, os assuntos passavam de um para outro de maneira aleatória, porém, arranjamos alguns que mais se destacaram.

Logo após a primeira sessão presencial, o assunto principal foi o sistema educacional brasileiro e a possibilidade da utilização do RPG em sala de aula. A conversa inicia com a reclamação de Damon sobre como a metodologia de ensino na sua experiência é maçante e tediosa, mas, que o RPG faria uma diferença, enquanto metodologia, ao se organizar qualquer assunto a ser trabalhado. Os demais concordam e passam a cogitar como seria o jogo na disciplina de história ou de matemática, por exemplo, mas, concluindo que os professores não se interessavam em propor algo nesse sentido.

Após algum tempo de reflexões nessa direção, procuramos destacar pontos de desdobramentos para a discussão. No caso do uso do RPG como uma metodologia, o que nos causou certa euforia por ser o primeiro assunto considerado pelos participantes,

apontamos que, de fato, alguns professores acomodavam-se com suas metodologias de ensino, porém, a problemática parecia ter uma raiz mais profunda, como as políticas educacionais adotadas pelos administradores públicos da educação no Brasil. Justificamos que muitas vezes os professores desejam utilizar-se de uma metodologia muito mais atraente e consistente aos discentes, porém, determinadas estruturas enrijeciam as suas práticas.

Notando, os alunos, que daríamos vazão e ampliariamos esse tipo de discussão todas as vezes que se manifestassem, elas passaram a acontecer constantemente antes, durante e após as sessões. No caso desta primeira conversa, após nossa intervenção, o assunto encaminhou-se para política e economia nacional e internacional. É importante salientar que o tom desses diálogos variava de falas sóbrias a respeito dos assuntos, mas também, brincadeiras e exageros, o que parecia ser prazeroso aos alunos.

Em um outro dia, reaproveitando o assunto de política internacional, Neco relembra um dos jogos de Damon em que os EUA disputam com Rick a exploração da pequena civilização descoberta na Amazônia. Argumenta, ele, que se está no estado da Amazônia pertence ao Brasil. No entanto os EUA possuem comportamento imperialista⁶⁸ em relação a qualquer coisa que possa fugir de seu controle. Santos e Sun concordam e apontam que o poderio bélico deste país é o que mantém as coisas como estão.

Valemo-nos deste momento para lembrar como foi a construção histórica dos EUA, que resultou no momento em que nos encontramos e as discussões se orientaram para a escravidão e o racismo. Notamos que as histórias mestradas após esta discussão tiveram, mesmo que em menor grau, alguma temática relacionada a racismo e escravidão.

De fato, após a primeira vez que este assunto emergiu, não deixou de aparecer em nenhuma das demais reflexões que aconteceram nesses momentos. Noutra dessas discussões um dos desdobramentos deste tema foi o fascismo e como ele reaparece de tempos em tempos na história. Neco, que havia mestrado neste dia, brinca que iria transformar tudo em território dos elfos selvagens, “ou se adequam, ou morrem”. De imediato todos eles o chamaram de fascista (em tom de um protesto jocoso), o que o fez explicar: “mas, agora que vocês perceberam que os elfos selvagens são fascistas? Desde o começo do jogo estou mestrando isso”. Assim, eles analisam detalhes das estruturas materiais e culturais descritas por Neco sobre os elfos selvagens e constatam que,

⁶⁸ Não exatamente utilizando-se desse termo, mas possuindo o mesmo significado na conjuntura de sua argumentação.

verdadeiramente, se trata de um povo fascista. Após esta explicação notamos, no jogo, o esforço pelos personagens organizarem uma aliança para combater os elfos selvagens.

Nos últimos encontros um tema relevante foi manifestado por Damon: “você notaram que todos os problemas das nossas histórias, fora a do Santos, surgiram com homens?”. Imediatamente Sun responde que homens são naturalmente problemáticos e violentos, o que nos fez questioná-los de onde partia essa expectativa sobre o comportamento masculino.

Nossa indagação os fez encaminhar a discussão diretamente para o machismo presente na sociedade e como essa estrutura é prejudicial até mesmo para os homens. Adiante o próprio Damon retoma sua fala, dizendo que, embora a problemática do jogo do Santos tenha iniciado com uma mulher, ela foi logo eliminada da narrativa que se centrou na disputa de homens por poder. Ao final da conversa encorajamo-los a pensar em como seria a solução para o jogo de Santos diante de uma perspectiva feminista.

Com tais reflexões concebemos como o RPG pode ser complexo em relação a outros jogos no que diz respeito ao trabalho com a educação e desenvolvimento da consciência. Em uma campanha são tratadas conjunturas, como a estrutura econômica, movimentos sociais, mutações genéticas, etc. Ao mesmo tempo em que assuntos mais simples e corriqueiros aparecem como a história diária de cada povo ou espécie, problemas matemáticos simples, o roteiro lógico de uma história. Este método permite a apresentação de situações complexas e simples e como elas se relacionam em determinado cenário, facilitando e suscitando a compreensão da realidade que funciona de modo muito próximo a isto, portanto, ampliando a consciência dos sujeitos.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo desta pesquisa é a imaginação e atividade criadora. Como objeto, é suscetível de análise a partir das mais diversas noções. Das várias tentativas de analisar este fenômeno, observamos que algumas se aproximam, de fato, da realidade, enquanto outras se afastam ou compreendem de maneira equívoca. O que chamamos de equívoco na análise da imaginação e atividade criadora é, a começar pela terminologia dada (criatividade), a consideração de que este objeto pode ser estudado de forma estática e acabada, que é desenvolvida individualmente, que comporta-se de maneira padrão e previsível a partir de testagens e que, diante disto, é possível desenvolvê-la por meio da leitura de manuais.

Esta noção que consideramos equívoca parte de e atinge tanto o senso comum como o meio acadêmico, direcionando ações na realidade de forma prejudicial para o desenvolvimento social. De modo geral, o paradigma que norteia estas concepções de imaginação e atividade criadora é profundamente interligado ao sistema econômico capitalista, cujo interesse tem sido a exploração de tudo o que é possível para se manter em hegemonia. Poderio, este, que sustenta apenas uma pequena parcela da população mundial, em detrimento da maioria.

Por este motivo uma crítica à relação estabelecida entre a imaginação e atividade criadora com este sistema se faz necessária, questão que trabalhamos no primeiro capítulo teórico desta tese. Neste, observamos como as instituições de nossa sociedade têm se apropriado desta noção de atividade criadora e como isso tem sido prejudicial à população desde sua educação até suas ações no mundo do trabalho.

Teorias como a de “Comprar baixo e vender alto: uma abordagem de investimento para a criatividade” de Lubart e Sternberg (1992; 1995), têm contribuído consideravelmente para o *status* que a imaginação e atividade criadora possuem no capitalismo. Como vimos, a subordinação da atividade criadora a serviço do desenvolvimento econômico a partir de um viés capitalista gera uma cadeia de impactos na vida de trabalhadores e estudantes, que se desdobram para cumprir as metas estabelecidas pelas instituições que os empregam.

Diversas pesquisas ancoradas neste tipo de teoria, apresentam características elencadas por empresas para a concepção de um funcionário criativo. O mercado busca pessoas inovadoras, rápidas e que vão além da competição (OLIVEIRA, 2010), ou seja, é necessário que o empregado supere o limite da competição estabelecida por outras

empresas. Percepções como esta, geram pressão sobre os trabalhadores que, com receio de perder seu emprego, se submetem a esta lógica. Outra concepção encontrada por Oliveira (2010) aponta que o que move a inovação é a energia da pessoa criativa. Esta lógica nos remete a uma analogia ao vampirismo, representando a empresa que absorve toda a energia dos empregados, além da própria força de trabalho.

Esta absorção de energia criadora que ultrapassa a força de trabalho é, também, encontrada na pesquisa de Lacerda, Mello e Marçal (2018) em que os trabalhadores de uma padaria contam que, para se discutir novas ideias e criações para este ambiente, necessitam utilizar-se da hora do intervalo, pois no restante do tempo estão envolvidos com a ocupação para a qual foram contratados. Quando escancaramos essas contradições, notamos o quanto o trabalhador é humilhado e afadigado em empresas com essa perspectiva de funcionamento.

O aceite destes trabalhadores para essa condição é, afora o pavor ao desemprego, uma narrativa que lhes é impregnada desde a mais tenra idade, por meio da própria educação. É bastante comum encontrarmos pesquisas de práticas em educação que, embora procurem quebrar paradigmas mais tradicionais e mecanicistas de metodologias pedagógicas, sustentam-se na teoria de Lubart e Sternberg (1992; 1995), endossando o que observamos como crescente filosofia no mercado de trabalho.

Algumas das autoras que mais disseminam este paradigma relacionado à atividade criadora são Alencar e Fleith (2016), que abraçam a competitividade e ritmo acelerado do cenário contemporâneo, alegando que o indivíduo precisa ir além de somente conhecer, mas possuir iniciativa e criatividade. Destacamos estas autoras, pois, são base para diversas pesquisas, principalmente no Brasil, acerca da imaginação e atividade criadora na educação.

Neste cenário, aqueles que não possuem as exigências do capitalismo em relação à atividade criadora (o que cremos ser a maioria da população), buscam superar sua inadequação a partir de testes, técnicas e manuais construídos pelos mesmos criadores desta problemática. Esse esforço para alcançar certa adequação parece exaurir o sujeito de modo que não há espaço para refletir sobre quão incoerente é esta lógica de funcionamento.

Por esta razão, concordamos com Raslam Filho e Barros (2018) quando apontam que a instrumentalização da imaginação e atividade criadora, na realidade, aprisiona os sujeitos em lugar de libertá-los. Desta forma, para superar a estrutura sobre a atividade criadora que acabamos de descrever, propondo um instrumento para o trabalho com a

imaginação, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural, que propõe um paradigma revolucionário em relação ao capitalismo, incluindo o conceito de imaginação e atividade criadora.

A partir deste paradigma encontramos um mecanismo elaborado por Vigotski (2009), que procura explicar, em teoria, o funcionamento da imaginação e atividade criadora. O próprio autor explica que se fazia necessário o aprofundamento na pesquisa sobre este objeto para, de fato, entender o mecanismo. Partimos deste ponto para propor uma intervenção no desenvolvimento da imaginação.

Entendemos que poucas práticas pedagógicas são capazes de pôr à prova o funcionamento do mecanismo proposto por Vigotski (2009). Assim, inferimos que o jogo é um instrumento transigente que carregaria as características necessárias, tanto para verificar o mecanismo como para auxiliar no desenvolvimento da atividade criadora.

No entanto, até mesmo a flexibilidade do jogo não o impediu de ser cooptado pelo sistema capitalista, de modo que, contrariando afirmações de Huizinga (2000) – como a necessidade de o jogo ser uma atividade de ócio e a impossibilidade de se obter lucro a partir deste –, há uma verdadeira indústria internacional dos jogos, que movimenta bilhões de dólares por ano (SAKUDA, 2018).

Os aspectos gerados nos jogos, como distração, emoções, engajamento, etc., têm despertado o interesse de empresas que, através da *gamificação*, levam seus funcionários a realizar atividades que, fora da atmosfera gerada pelo jogo, normalmente não fariam. Fraga (2017) descreve que as empresas utilizam-se da *gamificação* para recompensar os desafios propostos, como se os trabalhadores estivessem dentro de um jogo, obtendo, como resultado, mais produção.

Igualmente acontece com a imaginação, tais perspectivas sobre os jogos recaem sobre a educação, de modo que os jogos utilizados com fins pedagógicos apresentam-se simplistas e fragmentados da realidade, possuindo como único fator de interesse a distração em prol do depósito de um conteúdo. No trabalho de Santos, Assis e Baluz (2021), eles indicam claramente que, se tem dado certo em empresas, é legítimo pensar em sua aplicação educacional. Estes mesmos autores descrevem características que alegam ter encontrado em jogadores a partir de sua prática pedagógica: os *killers*, que são motivadores de competição e eliminadores de concorrentes; os *explorers*, exploradores máximos do jogo; os *achievers*, que seriam os empreendedores e; os *socializers*, criadores de vínculo.

Nos é repulsivo, embora de posse de pesquisas e vivências que confirmam essas ações, que referências como estas sejam cada vez mais comuns nas bases de políticas de educação de diversas instâncias do país e nos planos de ensino de professores, especialmente instruções que formem eliminadores, empreendedores e exploradores.

Para superar estas concepções de jogo, recorreremos a Elkonin (2009) que entende o jogo a partir de uma visão sócio-histórica. O autor entende que o interesse da criança e adolescente é na vida adulta, portanto, eles remontam em suas vivências, por meio de jogos e brincadeiras, aquilo que experienciaram ou observaram de acontecimentos da vida adulta, cenário que o autor chamou de jogo protagonizado.

Na composição de sua teoria, Elkonin (2009) lançou teses que auxiliam a entender e justificar a utilização do jogo na educação. Dentre elas, a importância do aspecto lúdico e imaginativo na busca da criança pela vivência adulta. A imaginação auxilia, nesse sentido, à transposição de significações, a abreviação e a síntese dos acontecimentos da vida adulta para sua própria vivência. É a partir deste aspecto que a criança e o adolescente obtêm acesso às questões complexas da vida adulta que lhes eram inacessíveis. Ou seja, é uma afirmativa prévia do jogo como processo para o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora e a consciência.

Diante dos princípios lançados por Elkonin (2009), encontramos no *Role Playing Game*, o jogo mais apropriado para lidar com as barreiras que havíamos encontrado até aqui, a saber, a imaginação e atividade criadora, assim como os jogos, conquistados pelo sistema capitalista.

A escolha pelo RPG como instrumento para esta tese não foi somente vinculada ao seu aspecto flexível, mas, parte, inicialmente, de experiências pessoais de um dos pesquisadores tanto com o jogo como com o processo de criação de histórias e decisões frente a possibilidades de ações diante de universos já criados. Entendemos que deixar explícito o envolvimento com o instrumento se trata de um cuidado com a pesquisa e, dentro da linha teórica adotada no trabalho, um posicionamento científico.

A história do surgimento do RPG traz um movimento de revolução em relação aos outros jogos, pois, ele surge das situações omissas em jogos de batalhas (SCHMIT, 2008) e, também, da aproximação com as decisões e aspectos subjetivos que influenciam os comportamentos dos personagens frente aos desafios. Consideramos essa revolução como um aprimoramento de jogos em relação à realidade, ou seja, aparenta que, ao simbolizar a realidade, o jogo de batalhas necessitava de tomada de consciência de

aspectos que não eram levados em conta até então. Assim, nasce o RPG e sua complexidade comparável à própria vivência.

A partir desta característica, entendemos o RPG como um dos jogos mais complexos e mais propensos ao desenvolvimento da atividade criadora, assim como uma das formas de compreender o mecanismo da imaginação em Vigotski (2009). Desta forma, algumas pesquisas trabalharam a aplicação do RPG na educação e no desenvolvimento da atividade criadora.

Encontramos pesquisas que aplicam o RPG para a aprendizagem da biologia celular (RANDI; CARVALHO, 2013), análise de formação de palavras (DRUMOND, 2021), leitura e escrita criativa (PEREIRA, 2021), ensino de Química (FELINTO, 2019), compreensão da cultura africana e afro-brasileira (RODRIGUES, 2014), construção de alteridade entre alunos (JAQUES, 2016), etc. No entanto, nenhuma se aproximou do que propomos com o RPG nessa tese.

Por outro lado, na pesquisa de Schmit e Martins (2011), eles constatam que o que se tem feito é a criação de materiais técnicos a partir do RPG e sua aplicação direta na educação, mas, o RPG abre muito mais possibilidades que esta, necessitando de reflexões mais profundas sobre sua utilidade para a educação. A nosso ver, acompanhando a constatação dos autores, para o desenvolvimento da imaginação e consciência, não basta somente a participação no jogo como um personagem, mas a criação de um universo que será modificado a partir das interações com outros jogadores. Daí constatamos a necessidade de ensinar alunos a criarem seus sistemas de RPG e serem mestres.

De posse dessas informações, iniciamos a busca da forma mais profícua de se aplicar o RPG nos moldes que determinamos e, encontramos nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação o espaço favorável para tal. Entendemos que a educação formal, no modelo que se encontra, apresentaria diversas barreiras para as condições que proporíamos para o desenvolvimento da pesquisa: desde as mais simples, como a estrutura e local de aplicação, até as mais complexas, como a retirada de alunos de sala de aula em horários específicos para a prática em questão.

Assim, ao saber que os NAAHS trabalham com projetos educacionais providos dos próprios alunos ou de professores responsáveis pelas salas, entendemos que era o espaço mais fecundo na realização da pesquisa. Como estes núcleos trabalham com um público específico, tratamos de direcionar um estudo teórico para verificar sua relação

com o mundo e com a educação. De maneira geral, encontramos um cenário próximo à forma como a atividade criadora e os jogos são tratados.

As principais medidas educacionais adotadas para trabalhar com alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil são: o agrupamento, que é uma seleção e encaminhamento dos alunos a espaços especializados; a aceleração, sendo um adiantamento do aluno no currículo e; o enriquecimento, sendo a adição de conteúdos no currículo deste aluno. Estas medidas provêm principalmente de um autor chamado Joseph Renzulli.

Renzulli (2016) elabora uma teoria específica para alunos nesta condição, dizendo que o sujeito com AH/SD possui três principais características: habilidades gerais acima da média, altos níveis de comprometimento com uma tarefa e altos níveis de criatividade. A linha que o autor segue no entrelaçamento e trabalho com essas características leva ao mesmo caminho que a imaginação e os jogos têm sido direcionados. Para o autor, há um imperativo econômico para que os países invistam em alunos altamente criativos e motivados a criarem negócios para o avanço econômico e social (RENZULLI, 2021).

Esta perspectiva sobre crianças e adolescentes com AH/SD nos remete a uma verdadeira reificação dos mesmos, uma vez que se espera, a partir do investimento, que haja grande retorno financeiro diante das inovações que estes podem gerar no mundo dos negócios e na sociedade. Trata-se de mais uma situação repulsiva o trato com a educação desses alunos.

A partir desta circunstância, mais uma vez evocamos a necessidade de uma teoria que trate as pessoas com AH/SD não como instrumentos, mas, seres em desenvolvimento. A THC, a partir de Vigotski (1998) possui poucos escritos sobre essa condição humana, destacando a necessidade de pesquisas que amplifiquem tal conceito a partir deste paradigma. No entanto, o que Vigotski (1998) aponta sobre as pessoas com AH/SD é que elas possuem considerável amplitude de contribuição para o desenvolvimento de saberes humanos, muito distante da reificação apontada por outros autores. É com esta visão sobre os sujeitos com AH/SD que seguimos para o campo de intervenção juntamente a estes alunos.

Julgamos, conjuntamente com teóricos da THC, que o método científico deve contemplar o campo teórico, mas também, as práticas, acompanhando o movimento da realidade social. Desta forma, entendemos que a pesquisa deveria ter uma característica de intervenção, que traria esse aspecto do movimento. A pesquisa-intervenção, então,

aparentou ser a mais adequada em nossa situação por sua ligação com projetos emancipatórios (ROCHA, 2003) e seu objetivo de acompanhar a dialética das interações no meio social (FÁVERO, 2011).

A partir do delineamento da pesquisa-intervenção, organizamos os procedimentos e instrumentos para a obtenção de informações em torno de: uma entrevista inicial com participantes, seus pais e sua professora, que gerou a categoria “entorno”; os modelos de como se jogar e mestrar RPG, as orientações e o tempo para a criação das histórias, que geraram as categorias de “interações”, “a mestragem e o mecanismo da imaginação e atividade criadora” e a “consciência”; o período de aplicação das criações de cada participante, contribuindo com as categorias de “interações”, “mestragem e o mecanismo da imaginação e atividade criadora” e “consciência” e; uma entrevista final, que contribuiu com a categoria de “consciência”.

Todo o produto desse processo foi analisado a partir da perspectiva microgenética de Vigotski (DELARI JÚNIOR, 2015) e a análise do diálogo a partir de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017). Tais métodos de análise nos permitiram compreender as mínimas mudanças na imaginação e atividade criadora e na consciência dos participantes, por meio dos seus enunciados durante os jogos.

Por meio destas análises foram criadas as categorias que resultaram na possibilidade de confirmação da tese, ou seja, a criação do universo e a mestragem do RPG verdadeiramente orienta o desenvolvimento da imaginação e atividade criadora, além do desenvolvimento da consciência, o que o torna um potencial instrumento para o aperfeiçoamento de metodologias educacionais emancipatórias.

As entrevistas, nos permitiram compreender o entorno dos alunos, o que foi importante para entender de onde partiam suas perspectivas de mundo, de imaginação, de educação e seu conhecimento sobre o RPG. Além disso, pudemos comparar suas perspectivas aos apontamentos que fizemos nos capítulos teóricos acerca de como o sistema capitalista influencia a população a admitir a atividade criadora como algo individual, mecânico e mensurável, que deve subservir aos objetivos deste sistema.

Constatamos que em todos os casos a educação e a atividade criadora foram, de alguma forma, relacionadas ao mercado de trabalho e o quanto se poderia acumular riqueza dependendo da dedicação a estas atividades. No discurso dos pais dos participantes aparece claramente esta relação, como quando a mãe de Sun o orienta a guardar dinheiro para investir na própria previdência privada, ou seja, caso ele se dedique desde já ao acúmulo de capital, é esta ação que o permitirá obter uma vida confortável a

partir da aposentadoria. O próprio Sun é muito objetivo em relação àquilo que deseja, por exemplo, em relação à educação ele não aprecia discussões políticas, mas, preza pelo conteúdo aplicável em prática, o que nos remete a um ensino tecnicista, condição ideal para a manutenção do capitalismo. Estas características apareceram diretamente na sua criação, que tinha como premissa justamente o assalto a um banco para acúmulo de capital pelos personagens. Não se trata de uma culpabilização dos sujeitos em relação às suas criações ou condições, mas, a demonstração de como a narrativa atinge a todos e nos resta tornar-nos conscientes desta narrativa, através de atividades como o RPG para que superemos esse estado.

O entorno de Santos também é atingido, possuindo diversas destas características. Uma das falas mais claras acerca da submissão ao sistema capitalista é em relação ao desenvolvimento da atividade criadora, em que os pais de Santos a percebem como uma possibilidade de sair de um país subdesenvolvido como o Brasil e ir a um país desenvolvido para arrecadar milhões de dólares através de uma ideia criativa. Essa perspectiva influencia consideravelmente em seu jogo, que trata na maior parte de domínio mundial e acúmulo de riquezas.

No que diz respeito ao entorno de Damon, seu pai se apresenta como alguém bastante ligado ao mercado financeiro. Na sua definição de atividade criadora, ele compara diretamente a inovações impossíveis a serem apresentadas aos clientes. Ele relata que repete esse mesmo discurso a Damon, incentivando-o a esse tipo de inovação. No entanto, Damon parece não seguir exatamente esta linha de raciocínio no que diz respeito à educação e à imaginação. Ele relata gostar de arte e ciências, sendo seu maior espaço de referência para criar. Tal concepção impacta na sua criação de maneira que são destacados assuntos sociais e políticos na história, além da diversão, caráter ocioso do jogo apontado por Huizinga (2000).

Neco também parece neutralizar a influência do sistema em suas concepções e em sua criação. Nesse caso, notamos que sua mãe o deixa confortável para escolher o que irá desenvolver em casa ou na escola, o que pode ser devido às dificuldades na sua relação com a educação, sendo bastante isolado da interação com outros, o que pode explicar essa certa independência ao sistema. Na concepção de Neco à atividade criadora, percebemos que não há uma relação direta com o mercado de trabalho, pelo contrário, ele relata que usa desta função superior para resolver “coisa boba” no cotidiano. Sua criação, como vimos, foi direcionada a problemas sociais e históricos da humanidade que ainda não

foram resolvidos. É desta forma que observamos a capacidade de influência do entorno nas concepções e ações dos sujeitos.

Embora o entorno seja uma das categorias de análise mais importantes para se compreender como o meio influencia a consciência dos sujeitos, esse pode ser modificado de acordo com as interações que acontecem no ambiente. Por este motivo, as interações surgiram como a segunda categoria na pesquisa. Além da melhora na qualidade das comunicações entre os participantes – questão que destacamos a necessidade de aprofundamento de pesquisas sobre –, as interações, promovidas pelas sessões de jogos, auxiliaram na modificação da forma de lidar com a atividade criadora e a tomada de consciência dos indivíduos em relação à influência de seu entorno.

Exemplificativamente, a necessidade do trabalho em conjunto dos personagens nas histórias mestradas, desde as do pesquisador até as dos participantes. Diferentemente de outros jogos, no RPG afastamo-nos da finalidade de competitividade entre os jogadores, assim, os desafios propostos presavam muito mais pela colaboração entre os personagens em lugar da concorrência. Reconhecemos que este fator foi responsável por uma mudança importante na interação dos participantes da pesquisa, ou seja, o cenário de antagonismo oferecido pelo sistema capitalista no qual os participantes estão inseridos, é superado pela necessidade de cooperação entre eles, promovendo tomada de consciência sobre a própria vivência e ilustrando a coletividade das criações humanas.

Tais interações partiram de simples atitudes em conjunto nas primeiras sessões para lidar com pequenos desafios, até verdadeiras alianças entre povos, consumadas com o intuito de enfrentar guerras e estruturas político-econômicas das quais os jogadores discordavam.

As interações também foram o meio principal para o cumprimento do objetivo central desta tese, a análise do desenvolvimento da imaginação e a atividade criadora nos participantes enquanto mestres. Observamos que o RPG, devido a sua dinâmica peculiar, conduz os jogadores a argumentar sobre o cenário descrito pelo mestre, levando-o a alargar aquilo que havia criado previamente, assim, um universo que foi criado apenas com sua estrutura de funcionamento é conduzido pelos jogadores, incluindo o mestre, a ser desenvolvido com especificidades que permeiam o todo deste universo. Trata-se de um movimento dialético observado nas vivências humanas.

Constatamos que em todos os casos, nas histórias narradas por seus criadores, foi um padrão o desenvolvimento da atividade criadora. Sun, por exemplo, viu seu planejamento ser vencido logo na primeira sessão, tendo que aprofundar seu universo à

medida em que os outros participantes o inquiriam. Damon foi solicitado a mestrar uma história sem qualquer preparação prévia e, aproveitando algumas imagens de seu celular, atendeu a seus colegas. Neco, semelhante a mestres experientes de RPG, criou povos e culturas com suas descrições detalhadas, em tempo real, nas interações com os outros jogadores durante as sessões. Santos, ainda que com pouca orientação, desenvolveu um universo repleto de especificidades em torno de poderes religiosos e políticos.

Além desta constatação, apreciamos em ação o mecanismo de imaginação descrito por Vigotski (2009), situação que o próprio autor alertou para a necessidade. Encontramos, assim, nuances no seu funcionamento, ou seja, o mecanismo varia diante de cada sujeito. Nas criações de Neco e Santos pudemos verificar todos os elementos, porém, em Neco se destacou muito mais a dissociação e a modificação dos elementos retirados das impressões. Em Santos, semelhante à como acontece com Sun, ressaltaram-se muito mais as impressões retiradas do meio. Em Damon, evidenciou-se o surgimento espontâneo de imagens. Diante deste achado, justificamos o espaço para diferentes investigações a partir deste tema.

Por último, analisamos os resultados destas interações e criações dos participantes para a sua tomada de consciência. Inicialmente, não esperávamos por impactos significativos no desenvolvimento da consciência dos alunos, no entanto, observamos que tais impactos foram contundentes e, um trabalho constante nessa direção provocaria grandes avanços.

A tomada de consciência aparentou misturar as noções dos indivíduos no que diz respeito ao seu entorno e às interações que estavam realizando. Por exemplo, Sun parte do objetivo de acúmulo de riquezas pelos seus personagens para a vivência de um grupo de marginalizados, incluindo a xenofobia em relação ao indígena do grupo. No entanto, não se trata da passagem de um momento ao outro, pois, a direção que Sun aponta para o grupo ainda os leva ao acúmulo de capital. Santos, parte de uma crítica do envolvimento religioso com a política que, aos poucos, acaba por se transformar exatamente em disputas de riqueza e poder pelos jogadores, o que, ao mesmo tempo, não excluiu o respeito à ética formulada por eles.

Assim, cremos que cada tomada de consciência tende a trazer uma reorganização para este desenvolvimento e, por esta razão, há a necessidade de continuidade da atividade desta natureza, do contrário, eles retornarão para a organização daquilo que já está posto pelo sistema vigente. Por esta razão, julgamos que uma grande lacuna de pesquisa se abre em torno da relação do RPG e o desenvolvimento da consciência em estudantes.

Enfim, compreender e estudar a imaginação e atividade criadora, para nós, foi aprofundar-se na essência do todo, afinal, antes de existir algo havia o nada, mas o que proporcionou a existência foi a criação. Consideramos que esta permeia todos os elementos, materiais ou não, existentes no universo. Sua essência aparece nas mais simples criaturas até as mais complexas e suas funções superiores, gerando até mesmo a consciência.

Portanto, seria no mínimo inconsistente estudar a imaginação e atividade criadora sem a possibilidade de criação de universos que apareceram nas histórias contadas. Tais universos refletem, como vimos, a essência do todo, o que configura este trabalho como uma construção coletiva, porém também, a construção dos sujeitos, que se amalgamam em uma constante dialética aparentemente intangível de compreensão.

Assim, apreender tal movimento caracterizou-se como um grande desafio, ao mesmo tempo, um belíssimo desafio que, em seu núcleo, carrega os acontecimentos mais primitivos do universo, os mais recentes e os que estão por vir. É esse fundamento que nos ajuda na criação de utopias, as quais nos direcionam para a superação das mais nocivas filosofias humanas.

REFERÊNCIAS

AL-DABABNEH; K. A.; AL-ZBOON, E. K. Can Teachers' Self-Reported Characteristics and Beliefs about Creativity Predict their Perception of their Creativity Practices in the Classroom. **International journal of special education**. v. 32, n. 4, 2017.

AL-KHAYAT, M. M. A.; AL-HROUT, M. A.; HYASSAT, M. A.. Academically Gifted Undergraduate Students: Their Preferred Teaching Strategies. *International Education Studies*; Vol. 10, No. 7; 2017.

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 23 n. especial, pp. 045-049, 2007.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S.; BORGES, C. N.; BORUCHOVITCH, E. Criatividade em Sala de Aula: Fatores Inibidores e Facilitadores Segundo Coordenadores Pedagógicos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 3, p. 555-566, jul./set. 2018.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Relationships between motivation, cognitive styles and perception of teaching practices for creativity. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 33(3) I 503-513 I julho - setembro 2016

ALMEIDA, R.; PALUDO, K. I.; MARA, A. A.; LOZZA, R.. A vinculação de adolescentes superdotados ao Programa de Atendimento Educacional Especializado com o uso do RPG. In: **anais** do III Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, 2018, Campo Grande. III Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, 2018.

ALVES, K. K. S. Uma proposta para o uso de jogos no ensino de cinemática para 9º ano do ensino fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Física da Universidade de Brasília no Curso de Mestrado Profissional de Ensino de Física (MNPEF). Brasília, 2019.

ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L. Elaboração Conceitual por meio da Criação Colaborativa e Coletiva de Jogos Digitais na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.709-728, Out.-Dez., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400011>.

ANJOS, S. R.; MARTINS, L.; fortuna j. L. Jogos educativos elaborados em uma escola pública estadual. **Revista Ciências & Ideias**. v. 9, n. 2, 2018. DOI: 10.22047/2176-1477/2018.v9i2.854.

ARAÚJO, M. A. F. Os jogos como facilitadores da aprendizagem de inglês de alunos adolescentes: as estratégias mediadoras em foco. **Anais do XI ENFOPLE**. Inhumas: UEG, 2015.

BAHIA, S.; TRINDADE, J. P. Transformar o velho em novo: a integração da criatividade na educação. In: PISKE, F.H.R. **Criatividade na escola**: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos. Coord. Fernanda Hellen Ribeiro Piske, Sara Bahia. Curitiba: Jaruá, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martins fontes, São Paulo, 1997.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? uma discussão conceitual. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.26722>.

BARBOSA, Z. C. A. Compreensão fenomenológico-existencial da experiência dos jogadores de Role Playing Games (RPG): desvelando sentidos. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

BARBOSA, R. G.; BATISTA, I. L. Vygotsky: Um Referencial para Analisar a Aprendizagem e a Criatividade no Ensino da Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. 18(1), 49–67. Abril, 2018.

BARNA, B.; FODOR, S. Complex gamification platform based on moodle system. **International Association for Development of the Information Society**, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA). 16th, Cagliari, Italy, Nov 7-9, 2019

BARROS, L. H. S.; TREVISAN, M. B. RPG e ensino de história medieval: repensando os Vikings. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 25, p. 145-163, 2021.

BAUER, R. L.; PEREIRA, L. T. C. Os jogos teatrais na educação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, 2021. DOI:10.34117/bjdv7n3-542.

BEATÓN, G. A. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. In: **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas** / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Luciana Aparecida Araújo Penitente, Stela Miller (organizadores). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

BERNARDES, M. E. M. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generacidade na educação. In: **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas** / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Luciana Aparecida Araújo Penitente, Stela Miller (organizadores). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

BERTH, J. **O que é empoderamento?** São Paulo: Letramento, 2018.

BEZERRA, C. B. et. al. Impacto psicossocial do isolamento durante pandemia de covid-19 na população brasileira: análise transversal preliminar1, **Saúde Soc**. São Paulo, v.29, n.4, e200412, 2020.

BEZERRA, N. P. X; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021

BOAS, A. C. V.; MACÊNA JÚNIOR, A. G.; DIAS, M. M. RPG pedagógico como ferramenta alternativa para o ensino de Física no Ensino Médio. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis. v. 34 n. 2, 2017.

CABRAL, D. W. A.; RIBEIRO, L. L.; SILVA, D. L.; BOMFIM, Z. A. C.; Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 10 n° 2, São João del-Rei, julho/dezembro 2015.

CAMARGO, D. Imaginação, criatividade e escola. In: PISKE, F. H. R. **Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ Superdotação (AH/SD) e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013.

CARNEIRO, E. D. F. O uso do RPG no ensino de História: um relato de experiência sobre o Maranhão republicano explicado por meio de um jogo. **Revista História Hoje**, v. 10, n° 19, p. 214-234, 2021.

CARVALHO, M. A. A. S.; ARAÚJO, S. M. M.; XIMENES, V. M.; PASCUAL, J. G. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n° 3, 2010.

CARVALHO, J. C. Q.; BELTRAMINI, L. M.; BOSSOLAN, N. R. S. Using a board game to teach protein synthesis to high school students. **Journal of Biological Education**, 2018.

CASTRO, R. F. Possibilidades de utilização pedagógica do conceito de consciência de Vygotsky no Brasil: uma revisão sistemática em pesquisas *stricto sensu*. **Revista Amazônica**, Manaus, AM, vol. 6, n 1. p.01 – 17, 2021.

CEKA, A.; BAJRAMI, T. J.; KADRIU, L. L. Pedagogical Function of the Teacher Working in with Gifted Pupils. **Journal of Education and Practice**, v8 n6 p98-101 2017

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, v. 27, n°. 49, maio-agosto, pp. 353-372, 2014.

CHEUNG, D. The Key Factors Affecting Students' Individual Interest in School Science Lessons. **International Journal of Science Education**, v 40 n 1, p 1-23, 2018.

CHO, H. F. PEMBERTON, C. L. RAY, B. An Exploration of the Existence, Value and Importance of Creativity Education. **Current Issues in Education**. Volume 20, Issue 1 March 20, 2017

CODO, W. **Coleção Primeiros Passos: o Que é Alienação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

COSTA, R. M. J.; ROCHA, M. S. P. M. L. Mediações para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade na educação infantil através do stop motion. **Educativa**. Goiânia, v. 22, p. 1-21, 2019.

COSTA-LOBO, C.; CAMPINA, A.; MENEZES, J. Criatividade nas realidades educativas: considerações teóricas. **Revista Diálogos Possíveis**, Salvador, ano 16, n. 1, p. 2 - 23, 2017.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens; tradução: Sandra Mallman da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. - 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

CSIKSZENTMIHALY, M. **Flow**. California: Harper Collins, 1999.

CUNHA, V. A. B.; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades / superdotação: relato materno. **Psicol. Esc. Educ.** n. 24, 2020.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Pelotas [45]** 57 – 67, maio/agosto 2013.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **Anais XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE**. 23 a 26 de julho de 2012.

DELARI JR., A. Questões de método em Vigotski: Busca da verdade e caminhos da cognição (Capítulo III). In: Chaves, M.; Leite, H. A.; Tuleski, S. C. (orgs) **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem. p. 43-82, 2015.

DRUMOND, M. E. H. O vocabulário dos jogadores de Role-Playing Game (RPG): um estudo sobre formação de palavras. In: **Role-playing Game: práticas, ressignificações e potencialidades**. Organizadores Pedro Panhoca da Silva, Maira Zucolotto, Flavio Panhoca. – Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

DUARTE R. C.; DERISSO, J. L.; DUARTE, E. C.; DUARTE, N. Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.2, p. 489-501, maio-ago, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.2.2017.10186>.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ESPANHOL, F. C. S. Propostas de atividades em grupo para estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.7, n.1, p. 23-36, 2020.

FÁVERO, M. H. Pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. Especial 1/2011, p. 47-62, 2011.

FELINTO, I. L. O uso do Role Playing Game (RPG) como recurso inclusivo no Ensino de Química para alunos com deficiência visual. **Trabalho de conclusão de curso**. Instituto de Química da Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FIGUERÊDO, R. B. Criatividade na docência no contexto da Educação Superior: uma leitura psicossocial. **Tese (doutorado)**. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2018

FLICK, U. et al. **Introdução à pesquisa qualitativa**. / Tradução: José Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGA, R. P. O uso da gamificação para o aumento da produtividade: um experimento em uma empresa de desenvolvimento de software. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas, 2017.

FREITAS, U. S.; LEITE, D. T. B. S.; SOUZA, B. B.; CHAGAS, S. O.; DIAS, C. M. P. Criatividade e Inovação na Gastronomia: Subsídios para Empreender. **Anais 1º CONGENTI – Congresso de Gestão, Negócio e Tecnologia da Informação**. Aracajú, 2017.

FULTON, J. N. Theory of Gamification – Motivation. **Dissertação de Doutorado**. William Howard Taft University, 2019.

FURLAN, C. C. Performances em jogo: (des)construindo experiências em gênero, sexualidade e identidades na prática com o RPG. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

GARCIA, S. R. Economia criativa e inovação: pequenas empresas em Porto Alegre. **Pol. Cult. Rev.**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 416-436, jun./dez. 2016.

GARDESANI, R.; SILVA, T. R. N. Gamificação e o clima organizacional no mercado segurador. **Redeca**, v.5, n.1. Jan-Jun. p. 40-54. 2018.

GLĂVEANU, V. P. Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. **Review of General Psychology**. Vol. 17, No. 1, 69–81, 2013. DOI: 10.1037/a0029528.

GLĂVEANU, V. P. A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. **Review of General Psychology**. Vol. 24(4) 335-354, 2020. DOI: 10.1177/1089268020961763.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

GOMEZ-ARIZAGA, M. P.; NAVARRO, M.; ROA-TAMPE, K.; CONEJERS-SOLAR, M. L.; MARTIN, A.; RIVERA-LINO, B.; VALDIVIA-LEFORT, M.; CASTILLO-HERMOSILLA, H. Exploration of the academic decisions of highly able students. **Cad. Pesqui.** [online]. vol.50, n.178, pp.1041-1060. Epub Nov 23, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147054>.

GONZÁLES-MORENO, C. X.; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR-ROJAS, L. La Actividad Rectora de Juego Temático de Roles Sociales en la Formación del Pensamiento

Reflexivo em pre-escolares. **Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar**, Enero-Junio, v. 7, n. 1, 2011.

GRASS, I. B. P. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas** / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Luciana Aparecida Araújo Penitente, Stela Miller (organizadores). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

GURGEL, S. S. et al. Jogos educativos: recursos didáticos utilizados na monitoria de educação em saúde. **Rev Min Enferm**. 21:e-1016, 2017.

HARRIS, A.; BRUIN, L. R. STEAM Education: Fostering creativity in and beyond secondary schools. **Australian Art Education** 38(1). 54-75, 2017.

HATZIGIANNI, M.; STEVENSON, M.; BOWER, M.; FALLOON, G.; FORBES, A. Children's views on making and designing, **European Early Childhood Education Research Journal**, DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735747>, 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro; Revisão: Mary Amazonas Leite de Barros. 4ª ed. Editora Perspectiva S. A. São Paulo, 2000.

ISABELLE, D. A. Gamification of Entrepreneurship Education. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**. v. 0 n. 0. March, 2020.

JACKSON, S. **Gurps: módulo básico: personagens/** escrito por Steve Jackson, David L. Pulver e Sean M. Punch. Tradução: Maria Paula Campagnari Bueno. - 4. ed. -- São Paulo: Devir, 2010.

JAQUES, R. R. Educação e linguagem: as situações enunciativas do Role-playing Game (RPG) como ferramenta pedagógica de constituição da alteridade. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2016.

JEONG, E. Education Reform for the Future: A Case Study of Korea. **International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)**, Volume 16, Issue 3 (Special Issue), pp. 66-81, 2020.

JOSEPH, M.; RAMANI, E.; TLOWANE, M.; MASHATOLE, A. Masekitlana remembered: A performancebased ethnography of South African black children's pretend play. **South African Journal of Childhood Education**, 4(1): 17-41, june, 2014.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr., v.10, n.1, p.93-106, 2004.

KING, F. Gems on the path: The perspectives and practices of 12 educator proponents of teaching for creativity. **Australian Journal of Music Education**, 53(2), 27-32, 2020.

KIRKHAM, J. A.; KIDD, E. The Effect of Steiner, Montessori, and National Curriculum Education Upon Children's Pretence and Creativity. **J Creat Behav**, 51: 20-34, 2017.

KONDER, L. **O que é dialética**. Editora Brasiliense. São Paulo, 1981.

KUPERS, E.; LEHMANN-WERMESER, A.; MCPHERSON, G.; GEERT, P. V. Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review. **Review of Educational Research**. Volume 89, No. 1, pp. 93–124, 2019. DOI: 10.3102/0034654318815707.

LACERDA, C. C. O.; MELLO, S. C. B.; MARÇAL, M. C. C. 'Padarias Que Vendem Até Pãezinhos?' Criatividade e Inovação Organizacional no Segmento Gourmet. **Caderno Profissional de Administração da UNIMEP**, v. 8, n. 2, p. 40-57, 2018.

LANNES, L. S. **Homo Ludens**: o jogo e o lúdico no processo de Coaching. Disponível em < <https://revistacoachingbrasil.com.br/blog/reflexoes/homo-ludens-o-jogo-e-o-ludico-no-processo-de-coaching-leia-nas-edicoes-38-e-39>>, 2016. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

LAVOUÉ, E.; MONTEERRAT, B.; DESMARAIS, M.; GEORGE, S. Adaptive Gamification for Learning Environments. **IEEE transactions on learning technologies**, manuscript id. DOI 10.1109/TLT.2018.2823710.

LEGGET, N. Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. **Early Childhood Educ J**. Springer Science+Business. Media, New York, 2017.

LOPES, J. B.; OLIVEIRA, K. B.; SANTOS, A. P. S.; YAMAGUCHI, C. K. Elementos da inovação nas organizações. **Espacios**. Vol. 37 (Nº 13) Año 2016.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Tradução Márcia Conceição Machado Moraes. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUZ, R. S. Trabalho alienado em marx: a base do capitalismo. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia da Pontifícia. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

MARCOLINO, S.; BARROS; F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril, 97-104, 2014.

MARCUSSI, Alexandre Almeida. **Jogos de representação (Rpg): Elementos e conceitos essenciais**, 2005. Disponível em < <https://www.rederpg.com.br/2005/05/25/jogos-de-representacao-rpg-elementos-e-conceitos-essenciais-i/>>. Acessado em julho de 2021.

MARI, M. Coletivos de arte, guerra de classes e capitalismo na periferia. **Anais do Seminário América Latina: Cultura, História e Política - Uberlândia - MG – 18 a 21 de maio de 2015**.

MARTIN, J. A. P.; SIQUEIRA, A. S.; SANTOS, M. F.; MORETTO, N. A. Uso da gamificação no ensino de marketing. **Braz. Ap. Sci. Rev.**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 734-745, abr./jun. 2018

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.20 n.1 p. 5-26 jan./mar.2018. DOI 10.20396/etd.v20i1.8645976.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; SILVA, R. R.; KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Altas Habilidades/ Superdotação: estudos no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*. v.16, nº s1. 135–139. 2016.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MCGREGOR, D.; FRODSHAM, S. Epistemic insights: Contemplating tensions between policy influences and creativity in school Science. **British Educational Research Journal**. 2019, DOI: 10.1002/berj.35252019.

MEDINA, G. K.; PALUDO, K. I.; MARA, A. A.; ALMEIDA, R.; LOZZA, R.. Promoção de saúde socioemocional de adolescentes com altas habilidades/superdotação com o uso do RPG. In: **anais do II Congresso Brasileiro de Psicologia, 2018, Curitiba. II Congresso Brasileiro de Psicologia, 2018.**

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, n. 3, 1994.

MÉRIDA, J. A. M.; JORGE, M. L. M. La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. **Revista de historia de la psicología**, Vol. 28, Nº 4, 2007.

MEYER, K. J. K. Role Playing Game (RPG) no ensino fundamental: uma aventura em busca do desenvolvimento psíquico e intelectual. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019.

MEYER, G. S.; EILIFSEN, M. The challenges of creativity in Norwegian Early Childhood Teacher Education, **European Early Childhood Education Research Journal**, 2017. DOI: 10.1080/1350293X.2017.1308166

MIRANDA, E. S. Libertando o sonho da criação: um olhar psicológico sobre os jogos de interpretação de papéis (RPG). **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2005.

MITJÁNS MARTINEZ, A. **Creatividad, personalidad y educación**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

MITJÁNS MARTINEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília. v. 8, n. 15, jul/dez, 2002.

MITJÁNS MARTINEZ, A. Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. **CS**. Cali, Colombia. No. 11, 311–341, enero/junio, 2013.

MITJÁNS MARTINEZ, A. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: Giglio, Z. G.; Wechsler, S. M.; Bragotto, D. (Orgs.). Da criatividade à inovação. Campinas, SP: Papurus, 2016.

MORAES, L. A. P. O uso de jogo eletrônico e do RPG como recurso de avaliação da criatividade de estudantes precoces e superdotados. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.

MOURA, E. A.; Mata, M. S.; PAULINO, P. R. V.; FREITAS, A. P.; MOURÃO JÚNIOR, C. A.; MÁRMORA, C. H. C. Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição De Vigotski. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano** - UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 9, n 1, edição 16, p. 106 - 114, Jun., 2016.

MULATINHO, M. P. Edutenimento: o uso do Storytelling e do RPG para compartilhar conhecimento. **Dissertação de mestrado**. Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Contribuições da criatividade e sua avaliação para o contexto educacional: formação e prática do psicólogo escolar. In: PISKE, F. H. R. **Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ Superdotação (AH/SD) e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013.

NAKANO, T. C. Programas de treinamento em criatividade: conhecendo as práticas e resultados. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 15, n. 2, Julho/Dezembro de 2011.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 25, nº. 43, maio-agosto, pp. 249-266, 2012.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. **Estud. psicol.** Campinas, 35(3), 237-246, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300002>.

NETTO, J. P. **Capitalismo e Reificação**. São Paulo: Livraria Editria Ciências Humanas1981

NILSSON, M., FERHOLT, B., & LECUSAY, R. “The playing-exploring child”: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. **Contemporary Issues in Early Childhood**, 2017. DOI:10.1177/1463949117710800.

OLIVEIRA, Z. M. F. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27(1) I 83-92, 2010.

OLIVEIRA, A. P. S.; MIRANDA, V. V. G.; SOUSA, K. K. T. Mentes criativas, mãos inovadoras. **Revista Includere**, Mossoró, v. 2, n. 2, p. 163- 167, Ed. 1, 2016.

PAIXÃO, W. B.; CORDEIRO, I. J. D. Práticas de gamificação em turismo: Uma análise a partir do modelo de Werbach & Hunter (2012). **RBTUR**, São Paulo, 15 (3), e-2067, set./dez. 2021.

PAULA; E. P. B.; SOUZA, M. F. P. A contribuição dos jogos no processo de alfabetização. **Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da fait**, Ano IX. V. 16, n. 1, maio, 2020.

PAVÃO, A. Aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Games (RPG). São Paulo: Devir, 2000.

PEIXOTO, R. A. J. R. A construção de sentidos nos Role-playing Games: aspectos linguísticos e sócio-históricos. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

PEREIRA, K. S. RPG e a leitura interativa: uma adaptação didática da crônica o sobrinho do mago para o Ensino Médio. **Trabalho de conclusão de curso**. Curso Superior de Licenciatura em Letras-Português, Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.

PESSOA, B. M. A. Entre professores e mestres: o RPG e as experiências docentes no ensino de história. **História e Ensino**, v. 26, n. 2, 2020.

PIETSKI, C. S. O RPG na educação: a constituição de processos educativos por meio da criatividade e interdisciplinaridade. **Trabalho de conclusão de curso**. Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, 2019.

PINHEIRO, I. R.; CRUZ, R. M.. Fundamentos históricos e epistemológicos da pesquisa objetiva em criatividade. **Psico**, Florianópolis, v.40, n.4, p.498-507, 2009.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. Criatividade na escola: a necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. In: **Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ Superdotação (AH/SD) e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013.

PISKE, F. H. R., STOLTZ, T., GUÉRIOS, E., DE CAMARGO, D., VESTENA, C. L. B., DE FREITAS, S. P., DE OLIVEIRA MACHADO BARBY, A. A., & SANTINELLO, J. The Importance of Teacher Training for Development of Gifted Students' Creativity: Contributions of Vygotsky. **Creative Education**, 8, 131-141, 2017.

PRIETO SANCHEZ, M. D.; STERNBERG, R. J. La teoría triarquica de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaliza del retraso mental. **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**, nº 11, may/ago, 1991.

QUEIROZ, A. F. A.; FASSARELLA L. S.; CARDOSO, V. C. Jogos Digitais Educativos: fundamentos teóricos e análise de dois casos. **Ensino Da Matemática Em Debate**, 8(1), 116–138. DOI: <https://doi.org/10.23925/2358-4122.2021v8i1p116-138>.

RAMÍREZ, M. F. M.; OSTOS, J.; ARTEAGA, A. R. S. O papel do empoderamento e da identificação dos trabalhadores com suas equipes de trabalho para um clima de inovação. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, vol. 60, n. 3, maio-junho 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020200302>

RANDI, M. A. F.; CARVALHO, H. F. Aprendizagem através de Role-Playing Games: uma Abordagem para a Educação Ativa. **Revista brasileira de educação médica**, 37 (1) 80-88; 2013.

RASLAN FILHO, G. S. BARROS, J. V. Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização? **Educ. Real.** 43 (4) Oct-Dec 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623675477>

REIS, J. M.; ZILLE, L. P. Empreendedorismo Cultural e Economia Criativa: A Companhia de Teatro “Grupo Galpão”. **REGEPE - Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas** 9(2):97, 2020

RENZULLI, J. S. The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press. 1986.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de 25 anos. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004.

RIBEIRO, M. C. Analog and Digital Games as a Pedagogical Tool in the Teacher Training Context. **Research in Social Sciences and Technology**. Volume 4 Issue 2, 2019.

ROCHA, M. L. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia ciência e profissão**, 23 (4), 64-73, 2003.

RODRIGUES, S. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**: primeira tese de doutorado no Brasil sobre roleplaying game. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RODRIGUES, J. M. Narração e imaginação: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afro-brasileira Através do Role Playing Game. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

SAKUDA, L. O. **Plataformas digitais e o novo espírito do capitalismo: Estudo sobre a indústria de jogos digitais**. Programa Observatório Itaú Cultural de Pesquisa em Economia da Cultura, 2017.

SANTOS, L. N.; LEMOS, A. S. R.; SANTOS, T. F.; VIEIRA, K. V. R. G. As tecnologias digitais da informação e comunicação (tdic) aplicadas nas metodologias de ensino híbrido e gamificação. **Anais**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologia: encontro de pesquisadores em educação a distância, 2020.

SANTOS; R. M.; ASSIS, A. C. S.; BALUZ, R. A. R. S. Abordagens para uso da gamificação como metodologia ativa em ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior à distância. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14650>.

SANTOS; F. C. G.; FLEITH, D. S. Efeitos de um programa de criatividade para professoras em alunos do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 32(4) I 755-766 I outubro - dezembro 2015

SATHLER, T. C.; FLEITH, D. S. Estímulos e barreiras à criatividade na educação a distância. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 27(4) I 457-466 I outubro - dezembro 2010

SCHMIT, W. L. RPG e educação: alguns apontamentos teóricos. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

SCHMIT, W. L. Perezhivanie and the study of role-playing games. **Culture & Psychology** 0 (0), 2016. DOI: 10.1177/1354067X16663006.

SCHMIT, W. L.; MARTINS, J. B. RPG e Vigotski: perspectivas para a prática pedagógica. **Anais X Congresso Nacional de Educação – Educere**, Curitiba, 2011.

SCHMIT, W. L. Perezhivanie e o estudo dos Role-playing Games. **Anais VII Congresso Internacional de Psicologia da UEM**. Maringá, 2018.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. **Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum**, v. 20 n. 3, 2010.

SERBENA, C. A. O MITO DO HERÓI NOS JOGOS DE REPRESENTAÇÃO (RPG). **Tese de doutorado**. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

SERRA, N.; FERNANDEZ, R. S. Economia Criativa: da discussão do conceito à formulação de políticas públicas. **Innovation and Management Review**, v. 11, n. 4, p. 355-372, 2014.

SIEGLER, R. S.; CROWLEY, C. M. The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. **American Psychologist**, v. 46, n 6, 606-620, 1991.

SILVA, L. X. L. Processos cognitivos em jogos de Roleplaying: World of Warcraft vs. Dungeons & Dragons. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

SILVA, E. H. B; SILVA NETO, J. G.; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC**. V. 01, N.04 Jul./Ago. Publicação contínua, 2020.

SILVEIRA, S. M. L.; ROSSI, R. A.; VUONO, G. D. D. Pandemia: (mesmos) modos de morar e trabalhar? **Revista Políticas Públicas & Cidades**, Belo Horizonte, Abril/Dezembro, Volume Especial, p.1-5. 2020.

SIMÃO, L. R. Vigotski e Stanislavski - O desenvolvimento da Imaginação a partir de Jogos Teatrais na Educação Básica. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019.

SMITH, N. Integrating gamification into mathematics instruction: a qualitative exploratory case study on the perceptions of teachers at the fourth and fifth grade level. **Dissertação de doutorado**. William Howard Taft University, 2018.

SOUZA, J. N.; GONÇALVES, A. M. G.; GOMES, L. S. Um por todos e todos por um: a gameficação para uma equipe motivada. **Anais**. II CONEC: Interação e Mdiatização Congresso Nacional de Estudos Comunicacionais. Poços de Caldas, 2017.

SOUZA, R. F.; SOUZA, E. B.; CORCEIRO, R. S. “*Dungeons and troubles*”: uma proposta de RPG educativo sobre genética para o Ensino Médio. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.6, p. 38746-38767 jun. 2020. DOI:10.34117/bjdv6n6-425.

STANLEY-YOLGEÇEN, A. J. Effect of Digital Gamification on Primary School Student Engagement and Achievement in Social Studies in an International School in China. ProQuest LLC, **Ph.D. Dissertation**, State University of New York at Buffalo, 2018.

STERNBEG, R. J.; LUBART, T. I. Buy low and sell high: An investment approach to creativity. **Current Directions in Psychological Science**. v. 1, n. 1, fev., 1992.

STERNBEG, R. J.; LUBART, T. I. An Investment Approach to Creativity: Theory and Data. In: SMITH, S. M.; WARD, T. B.; FINKE, R. A. **The Creative Cognition Approach**, Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

STERNBERG, R. J.; O'HARA, L. **Creatividad e inteligência**. Traducción de Eva Aladro. CIC (Cuadernos de Información y Comunicación), 2005.

STERNBERG, R. J. **The triarchic mind**: A theory of human intelligence. New York: Viking, 1988

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, 9(2), 355-364, 2004.

TACAHACHI, A. S. M; SAITO, H. T. I. A brincadeira de representação de papéis: principais características e ações na educação infantil. **Anais XXIII SEMANA DE PEDAGOGIA-UEM**. XI Encontro de Pesquisa em Educação. II Seminário de Integração Graduação e Pós-Graduação, Maringá, 2018.

TAN, A. G. Creative Imagination in Memorization in Mathematics Learning. **Creativity Theory and Action in Education**, 249–264. 2016.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17 nº 2, 2006.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, 7 (2), 145–156, 2017.

TOMIO, D.; SCHROEDER, E.; ADRIANO, G. A. C. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48, Set./Dez. 2017.

TORQUATO, L. C. B. O uso de jogos educacionais em crianças com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH): desafios da competência informacional. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense PPGCI-UFF, 2020.

TORRES, P. Escolhas lexicais e caracterização de personagens: uma proposta de atividade didática com base na leitura e no Role Playing Game. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

VALENTIM, B. F. B. Estudantes com altas habilidades/superdotação: uma proposta de intervenção com base em conflitos sociopedagógicos. **Tese de doutorado**. Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VASQUES, R. C. Homenagem a Douglas Quinta Reis. **Revista Mais Dados**. Ano 5, v. 1, 2018.

VASQUES, R. C. As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Araraquara, 2008.

VERESOV, N. Forgotten methodology: Vygotsky's case, in A. Toomela & J. Valsiner (Eds.). **Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?** Information Age Publishing, INC. Charlotte, NC, 2010.

VIANNA, G. M. RPG, Ensino e Geografia: as diversas formas de construir uma história. **Trabalho de conclusão de curso**. Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

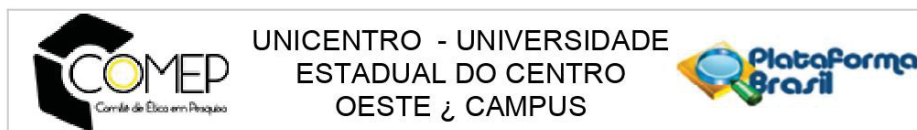
VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **La genialidad y otros textos inéditos**. Compilación, notas y edición de Guillermo Blanck. Editorial Almajesto, Buenos Aires, 1998.

- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**. Madri: Visor, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas, Tomo IV**. Visor: Madri, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. A questão do meio na pedologia (Vinha, M. P., trad.). **Psicologia USP**, v. 21 n. 4, 2010. (Trabalho original publicado em 1935)
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.. São Paulo: Editora 34, 2017.
- WAGNER, A. G. O jogo de interpretação de personagens (RPG) como estratégia pedagógica para a promoção de escrita e autoria na escola. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2018.
- WERBACH, K.; HUNTER, D. For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. **Wharton Digital Press**, 2012.
- WINTHER-LINDQVIST, D. Game Playing: Negotiating Rules and Identities. **American Journal of Play**. Board of Trustees of the University of Illinois, 2009.
- ZAMANA, F.; TOLDY, T. Creativity's guidelines: building creative thinking. **Revista RECRIAI**, v. 1 n. 01, 2020.
- ZANELATO, E.; URT, S. C. A periodização da atividade humana para Vygotski, Leontiev e Elkonin: ruptura ou continuidade? **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.32-44 abr/jun., 2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n2.h416.
- ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. Revisiting the Investment Theory of Creativity. **Creativity Research Journal**, 23(3), 229–238, 2011.

ANEXOS

Anexo I – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PELA MEDIAÇÃO DO RPG

Pesquisador: Carla Luciane Blum Vestena

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47479221.4.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

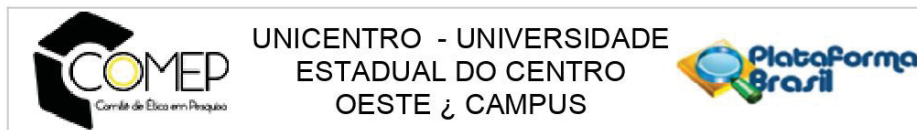
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.845.849

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente às seguintes Áreas Temáticas: "Grande Área 7. Ciências Humanas". No documento intitulado "Projeto_Doutorado_Wesley_modificado.docx", datado de 17/05/2021, no item "Resumo", lê-se: "Tratando-se sobre as pesquisas em educação especial, nota-se que há um vasto campo a ser explorado a fim de que as condições desses alunos matriculados no ensino regular melhorem a cada pesquisa apresentada, também nota-se que algumas das áreas em educação especial foram mais exploradas e outras menos. É o caso dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Uma das possibilidades de trabalho com estes alunos é desenvolver sua criatividade, no entanto, existe certa resistência em relação a esse desenvolvimento na escola, que seria o local ideal para tal. Ainda que a criatividade tenha se mostrado um elemento importante para a sociedade atual, o sistema educacional, por vezes, apresentou barreiras na sua utilização em salas de aula. Dessa forma, um sistema que apresenta essas barreiras independentemente de seus alunos, provavelmente teria dificuldades para lidar com crianças com AH/SD, que apresentam a criatividade como uma característica. Considerando esta situação, esta pesquisa propõe como objetivo a análise do desenvolvimento da criatividade de crianças com AH/SD à luz da teoria histórico-cultural, utilizando-se, para tal, do instrumento de mediação denominado RPG. Para atingir tal objetivo recorre-se à pesquisa qualitativa em educação com base na Teoria HistóricoCultural e com desenho de uma pesquisa-intervenção".

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



Continuação do Parecer: 4.845.849

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Considerando o exposto acima, esta pesquisa propõe como objetivo a análise do desenvolvimento da criatividade de crianças com AH/SD à luz da teoria histórico-cultural, utilizando-se, para tal, do instrumento de mediação denominado RPG.

Objetivos Específicos:

- Entrevistar os participantes e seus pais anteriormente à aplicação do RPG, verificando seu possível envolvimento com a atividade criativa e o jogo;
- Ensinar o RPG aos participantes da pesquisa a fim de torná-los criadores da própria história;
- Coletar as histórias iniciais de cada participante e as posteriores à interação com os colegas;
- Analisar esse processo a partir da microgênese de Vigotski.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o(a) pesquisador(a)

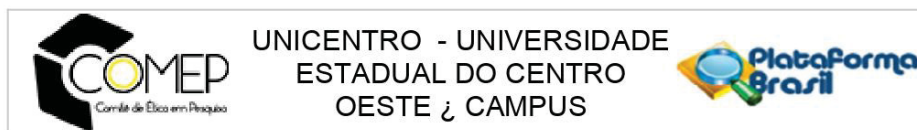
Riscos:

Nas entrevistas e situações dos jogos corre-se o risco de haver constrangimento para alguma pergunta ou alguma vivência, tanto por parte dos alunos como dos pais ou responsáveis e professores. Além disso, corre-se o risco de divulgação do nome do participante e informações confidenciais inadvertidamente. Para minimizar esse risco, qualquer pergunta que não quiser ser respondida ou qualquer vivência que o participante não se sinta à vontade, pode ser recusada. Com relação ao risco de divulgação dos dados, logo após a gravação via drive do google, esta será baixada para um disco sem acesso à internet, minimizando tal risco. Além disso, uma vez que os dados são analisados tais gravações serão eliminadas do disco. Havendo algum dano decorrente da participação no estudo, o sujeito tem direito a assistência integral, imediata e gratuita (responsabilidade dos pesquisadores) e também tem direito a buscar indenização, caso sinta que houve qualquer tipo de abuso por parte dos pesquisadores.

Benefícios:

Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de desenvolver a capacidade criativa dos alunos participantes e também a percepção sobre criatividade no cotidiano dos demais participantes.

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



Continuação do Parecer: 4.845.849

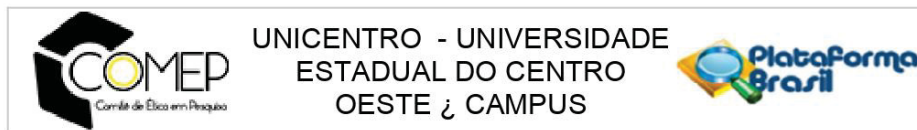
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo com relevância científica. Apresenta-se como um projeto de doutorado. O estudo possui financiamento próprio. O estudo objetiva compreender o desenvolvimento da criatividade em alunos com Altas Habilidades a partir da criação de histórias do jogo RPG (Role Playing Game - Jogo de Interpretação de Papeis). Para atingir tal objetivo faz-se necessário entrar em contato com os pais ou responsáveis dos alunos participantes da sala especial em questão. Uma vez que estes aceitem que os alunos participem da pesquisa (mediante assinatura no TCLE), serão contatados os alunos para que tenham ciência do objetivo da pesquisa e, caso aceitem participar, procedam com a assinatura no Termo de Assentimento para Criança e Adolescente. Uma vez realizada essa etapa, segue-se para as entrevistas iniciais com pais, alunos e a professora da sala. Em seguida, serão realizadas sessões de aprendizagem de vários sistemas do jogo RPG para que os alunos possam conseguir criar a sua própria história. Após essas sessões, será dado um tempo de aproximadamente dois meses para que os alunos criem sua história. Durante esse tempo o pesquisador ficará disponível para tirar dúvidas e esclarecer qualquer tópico da pesquisa. Após a criação da história, os alunos terão sessões em que irão narrar para os seus colegas e, assim, será coletada a história inicial e as modificações que aconteceram em cada sessão na interação com os colegas. Ao fim dessas sessões, procede-se com as entrevistas finais para os alunos e pais. Espera-se o desenvolvimento da criatividade nos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Check List inteiramente preenchido (verificar pendências);
- 2) Folha de rosto com campos preenchidos, assinado por Poliana Fabíula Cardozo, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste;
- 3) Carta de anuência/autorização encontra-se assinada por Simone Cristina Katika Urbano, representante da CAA no NRE e Edil Aparecida Espinola, Chefe do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava;
- 4) TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido): anexados (TCLE_professora_modificado.docx e TCLE_2021.doc);
- 4.1) TALE (Termo de Assentimento para menores de idade ou incapazes): anexado (Termo_de_assentimento.doc);

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



Continuação do Parecer: 4.845.849

5) Projeto de pesquisa completo (anexado pelo pesquisador): anexado (Projeto_Doutorado_Wesley_modificado.docx);

6) Instrumento para coleta dos dados (questionário/roteiro/questões norteadora): anexado;

7) Cronograma anexado no projeto completo e na Plataforma. De acordo com o arquivo Projeto_Doutorado_Wesley_modificado.docx, a vigência da pesquisa é de 08/2021 a 05/2022. Coleta dos Dados prevista para início em: 08/2021;

8) Orçamento (deve estar detalhado no projeto completo e na Plataforma): anexado (ORCAMENTO.docx).

Recomendações:

(1) - Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2) - O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

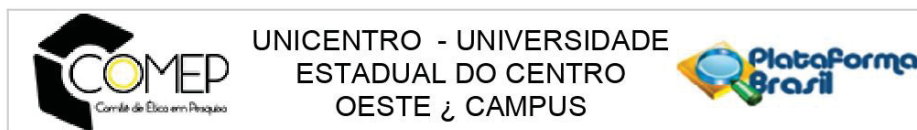
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa. Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



Continuação do Parecer: 4.845.849

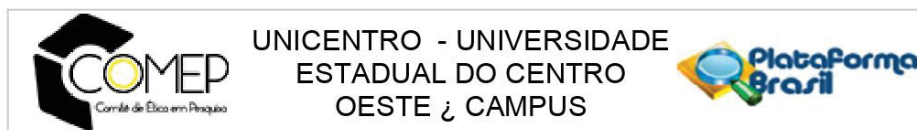
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1735406.pdf	29/06/2021 15:36:48		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_final.pdf	29/06/2021 15:36:07	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_A_PENDENCIAS.docx	29/06/2021 15:34:27	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professora_modificado.docx	29/06/2021 15:33:33	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	CHECK_LIST_DOCUMENTAL_modificado.docx	29/06/2021 15:25:08	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_Wesley_modificado.docx	17/05/2021 21:11:43	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta_anuencia_modificado.pdf	17/05/2021 21:10:54	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	CHECK_LIST_DOCUMENTAL.docx	14/04/2021 13:37:42	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	ENTREVISTA_COM_PROFESSORA.docx	14/04/2021 13:36:49	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	ENTREVISTA_COM_CRIANCAS.docx	14/04/2021 13:36:23	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	ENTREVISTA_COM_PAIS.docx	14/04/2021 13:35:52	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	14/04/2021 13:33:26	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_Wesley.docx	14/04/2021 13:32:41	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14/04/2021 13:31:57	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.doc	13/04/2021 16:49:04	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2021.doc	13/04/2021 16:44:48	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



Continuação do Parecer: 4.845.849

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GUARAPUAVA, 14 de Julho de 2021

Assinado por:
Gonzalo Ogliari Dal Forno
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br

Anexo II – TCLE para os pais dos participantes

Prezado(a) Colaborador(a), você está sendo convidado(a) a participar do seguinte estudo:

.Título da pesquisa: Desenvolvimento da criatividade em crianças com altas habilidades/superdotação pela mediação do RPG.

. Pesquisador responsável: Carla Luciane Blum Vestena

. Instituição a que pertence o pesquisador responsável: UNICENTRO

. Local de realização do estudo/coleta de dados: Colégio Estadual Visconde de Guarapuava

1. OBJETIVO DA PESQUISA: esta pesquisa propõe como objetivo a análise do desenvolvimento da criatividade de crianças com Altas Habilidades à luz da teoria histórico-cultural, utilizando-se do jogo denominado RPG (*Rolle Playing Game*).

2. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Sua participação na pesquisa se dará pela permissão da participação de seu filho(a) no processo da pesquisa; colaborar com uma entrevista inicial que busca entender como é o cotidiano do seu filho(a). Após estas etapas descritas, haverá uma entrevista com os alunos, para verificar seu conhecimento sobre o jogo e como desenvolvem sua própria criatividade e ainda uma entrevista com os seus professores, em busca das mesmas informações. Em seguida, inicia-se a etapa principal, que é a aprendizagem do jogo pelos alunos e a criação e desenvolvimento da história do jogo pelos alunos. Uma vez criada a história, os alunos aplicam-na em seus colegas. Esta etapa será gravada. Após esta etapa, novas entrevistas serão realizadas com os pais, os alunos e os professores para verificar como se deu a mudança na criatividade dos participantes. Todo o processo ocorrerá *online*, via *google meet*, considerando o estado de pandemia que o país encontra-se.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, tendo você a liberdade de recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, e exigir a retirada de sua participação da pesquisa sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. LOCAL DA PESQUISA: Será necessário que você acesse o link da reunião a ser disponibilizada em data a combinar para responder às entrevistas e conectar seu filho(a), o que necessita de um computador ou celular com internet.

4. RISCOS E DESCONFORTOS: Nas entrevistas e situações dos jogos corre-se o risco de haver constrangimento para alguma pergunta ou alguma vivência, tanto por parte dos alunos como dos pais ou responsáveis e professores. Além disso, corre-se o risco de divulgação do nome do participante e informações confidenciais inadvertidamente. Para minimizar esse risco, qualquer pergunta que não quiser ser respondida ou qualquer vivência que o participante não se sinta à vontade, pode ser recusada. Com relação ao risco de divulgação dos dados, logo após a gravação via drive do google, esta será baixada para um disco sem acesso à internet, minimizando tal risco. Além disso, uma vez que os dados são analisados tais gravações serão eliminadas do disco.

Se você sofrer algum dano decorrente da participação no estudo, tem direito a assistência integral, imediata e gratuita (responsabilidade dos pesquisadores) e também tem direito a buscar indenização, caso sinta que houve qualquer tipo de abuso por parte dos pesquisadores.

5. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de desenvolver a capacidade criativa dos alunos participantes e também a percepção sobre criatividade no cotidiano dos demais participantes.

6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por (entrevistas ou gravações) serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas, dados pessoais e dados de imagem, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum das entrevistas e vídeos gravados. Quando os resultados da pesquisa forem divulgados, isto ocorrerá sob forma codificada, para preservar seu nome e manter sua confidencialidade.

7. DESPESAS/RESSARCIMENTO: Os custos do projeto são de responsabilidade do pesquisador. O colaborador/participante não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação e as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade.

8. MATERIAIS: O material obtido das entrevistas e vídeos será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 18 meses.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, cujo endereço consta deste documento.

O Comitê de Ética, de acordo com a Resolução 466/2012-CNS-MS, é um colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses de participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. Para garantir os padrões éticos da pesquisa, os tópicos anteriores concedem requisitos mínimos para manter sua integridade e dignidade na pesquisa.

Como segurança jurídica, este termo deverá ser preenchido em **duas vias** de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da **assinatura** nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam **rubricadas todas as folhas** deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Você poderá acionar o/a pesquisador/a responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP/UNICENTRO), através das informações, endereços e telefones contidos abaixo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo/a professor/a...

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica do colaborador

Eu, Carla Luciane Blum Vestena declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

- Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador e equipe**, conforme dados e endereço abaixo:

Nome: Carla Luciane Blum Vestena

Endereço:

Telefone: (42) 98401-3214

E-mail: clbvestena@gmail.com

Nome: Wesley Kozlik Silva

Endereço: Rua Ernesto Martins, 567, Vila Bela

Telefone: (42) 99919-6041

E-mail: weskozlik@hotmail.com

- Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, COMEP, no endereço abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG
Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838, Campus CEDETEG
(ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)– Vila Carli - Guarapuava – PR
Bloco de Departamentos da Área da Saúde
Telefone: (42) 3629-8177
E-mail: comep@unicentro.br

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:

Segunda a Sexta, das 8h às 11h30m e das 13h às 17h30m

Anexo III – TCLE para a professora

Prezado(a) Colaborador(a), você está sendo convidado(a) a participar do seguinte estudo:

.Título da pesquisa: Desenvolvimento da criatividade em crianças com altas habilidades/superdotação pela mediação do RPG.

. Pesquisador responsável: Carla Luciane Blum Vestena

. Instituição a que pertence o pesquisador responsável: UNICENTRO

. Local de realização do estudo/coleta de dados: Colégio Estadual Visconde de Guarapuava

1. OBJETIVO DA PESQUISA: esta pesquisa propõe como objetivo a análise do desenvolvimento da criatividade de crianças com Altas Habilidades à luz da teoria histórico-cultural, utilizando-se do jogo denominado RPG (*Rolle Playing Game*).

2. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Sua participação na pesquisa se dará através de uma entrevista para entender o cotidiano dos seus alunos com Altas Habilidades, buscando suplementar entrevistas realizadas com os pais e os próprios alunos participantes da pesquisa. Nesta entrevista buscamos também, os seus referenciais de atuação pedagógica e perspectivas com relação à criatividade.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, tendo você a liberdade de recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, e exigir a retirada de sua participação da pesquisa sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. LOCAL DA PESQUISA: Será necessário que você acesse o link da reunião a ser disponibilizada em data a combinar para responder às entrevistas, o que necessita de um computador ou celular com internet.

4. RISCOS E DESCONFORTOS: Nas entrevistas corre-se o risco de haver constrangimento para alguma pergunta ou alguma vivência. Além disso, corre-se o risco de divulgação do nome do participante e informações confidenciais inadvertidamente. Para minimizar esse risco, qualquer pergunta que não quiser ser respondida ou qualquer vivência que o participante não se sinta à vontade, pode ser recusada. Com relação ao risco de divulgação dos dados, logo após a gravação via drive do google, esta será baixada para um disco sem acesso à internet, minimizando tal risco. Além disso, uma vez que os dados são analisados tais gravações serão eliminadas do disco.

Se você sofrer algum dano decorrente da participação no estudo, tem direito a assistência integral, imediata e gratuita (responsabilidade dos pesquisadores) e também tem direito a buscar indenização, caso sinta que houve qualquer tipo de abuso por parte dos pesquisadores.

5. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de desenvolver sua percepção sobre criatividade no cotidiano.

6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por (entrevistas ou gravações) serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas, dados pessoais e dados de imagem, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum das entrevistas e vídeos gravados. Quando os resultados da pesquisa forem divulgados, isto ocorrerá sob forma codificada, para preservar seu nome e manter sua confidencialidade.

7. DESPESAS/RESSARCIMENTO: Os custos do projeto são de responsabilidade do pesquisador. O colaborador/participante não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação e as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade.

8. MATERIAIS: O material obtido das entrevistas e vídeos será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 18 meses.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, cujo endereço consta deste documento.

O Comitê de Ética, de acordo com a Resolução 466/2012-CNS-MS, é um colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses de participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. Para garantir os padrões éticos da pesquisa, os tópicos anteriores concedem requisitos mínimos para manter sua integridade e dignidade na pesquisa.

Como segurança jurídica, este termo deverá ser preenchido em **duas vias** de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da **assinatura** nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam **rubricadas todas as folhas** deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Você poderá acionar o/a pesquisador/a responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP/UNICENTRO), através das informações, endereços e telefones contidos abaixo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo/a professor/a...

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica do colaborador

Eu, Carla Luciane Blum Vestena declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

- Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador e equipe**, conforme dados e endereço abaixo:

Nome: Carla Luciane Blum Vestena

Endereço:

Telefone: (42) 98401-3214

E-mail: clbvestena@gmail.com

Nome: Wesley Kozlik Silva

Endereço: Rua Ernesto Martins, 567, Vila Bela

Telefone: (42) 99919-6041

E-mail: weskozlik@hotmail.com

- Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, COMEP, no endereço abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838, Campus CEDETEG

(ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)– Vila Carli - Guarapuava – PR

Bloco de Departamentos da Área da Saúde

Telefone: (42) 3629-8177

E-mail: comep@unicentro.br

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:

Segunda a Sexta, das 8h às 11h30m e das 13h às 17h30m

Anexo IV – Termo de Assentimento para crianças e adolescentes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Desenvolvimento da criatividade em crianças com altas habilidades/superdotação pela mediação do RPG. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como acontece o desenvolvimento de sua criatividade, após jogar e criar histórias para o RPG.

As crianças e adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 10 a 13 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita *online*, pelo *google meet*, onde as crianças primeiramente participarão de uma entrevista, depois aprenderão a jogar e desenvolver histórias de RPG e, para terminar, mais uma entrevista. Para isso, será usado o computador ou celular. O uso do computador é considerado seguro, mas é possível ocorrer alguma situação em que não queira participar. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (42)98401-3214 ou (42)99919-6041 da pesquisadora Carla Luciane Blum Vestena ou Wesley Kozlik Silva.

Mas há coisas boas que podem acontecer como aprender a jogar este novo jogo e também desenvolver a sua criatividade.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças e adolescentes que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa os dados serão divulgados de forma codificada, ou seja, sem identificação, para preservar seu nome e manter sua confidencialidade.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Desenvolvimento da criatividade em crianças com altas habilidades/superdotação pela mediação do RPG.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Anexo V – Entrevista com os participantes

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Escolaridade:

ROTEIRO DE PERGUNTAS:

O que você acha da escola, dos professores e colegas? Antes e depois da pandemia.

O que os seus pais acham da escola?

Qual área profissional você possui mais interesse?

É a primeira vez que participa de uma sala para altas Habilidades? Como tem sido?

Sabe o que significa criatividade?

Acredita que desenvolver a criatividade é importante? Por quê?

Como seria, para você, desenvolver a criatividade?

O que faz no dia a dia? (Rotina)

Faz atividades para desenvolver a criatividade em casa?

Anexo VI – Entrevista com os pais

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:
Idade:
Data de Nascimento:
Sexo:
Endereço:
Telefone:

Pai ou outro:

Nome:
Idade:
Estado civil:
Grau de instrução:
Profissão:
Local de Trabalho:

Mãe ou substituta:

Nome:
Idade:
Estado civil:
Grau de instrução:
Profissão:
Local de Trabalho:

ROTEIRO DE PERGUNTAS:

Como foi a sua relação com a educação? (para cada responsável)

O que considera por criatividade? (para cada responsável)

Acredita que teve espaço para desenvolver a criatividade na escola? (para cada responsável)

Acredita que desenvolver a criatividade é importante para contribuir com a sociedade? Por quê?

Qual é a sua relação com a educação hoje? (para cada responsável)

Percebe a educação em Guarapuava como satisfatória? (para cada responsável)

Como tem sido o desenvolvimento da criança? (físico, intelectual, social)

Qual é a rotina da criança?

Como é a relação da criança com a educação?

Quais áreas de atividades elas demonstram mais interesse?

É a primeira vez que ela participa de uma sala exclusiva de altas Habilidades?
Como tem sido esta situação?

Acredita que a criança tem espaço na educação para o desenvolvimento da criatividade?

E em casa, há estímulo ao desenvolvimento da criatividade?

Quais atividades todos costumam realizar juntos?

Anexo VII – Entrevista com a professora

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:
Idade:
Data de Nascimento:
Sexo:
Endereço:
Telefone:
Nome do aluno:

ROTEIRO DE PERGUNTAS:

Como foi a sua relação com a educação?

O que considera por criatividade?

Acredita que teve espaço para desenvolver a criatividade na escola?

Acredita que desenvolver a criatividade é importante para contribuir com a sociedade? Por quê?

O que entende por educação?

Percebe a educação em Guarapuava como satisfatória?

Como percebe a relação da criança com a escola como um todo? Com você como professora e com os colegas?

O que considera sobre o desempenho escolar desse seu aluno?

Costuma promover espaços para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula? Se sim, como aconteceu e quais atividades desenvolveu?