



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

PEDRO HENRIQUE MATIAS MARQUES GOMES

***O ROLE-PLAYING-GAME ENQUANTO FERRAMENTA FACILITADORA DE
ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS***

**Maceió/AL
2023**

PEDRO HENRIQUE MATIAS MARQUES GOMES

***O ROLE-PLAYING-GAME ENQUANTO FERRAMENTA FACILITADORA DE
ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS***

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas/UFAL, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa 1: Subjetividades, Políticas e Processos Psicossociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angelina Nunes de Vasconcelos.

**Maceió/AL
2023**

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

G633r Gomes, Pedro Henrique Matias Marques.
O Role-Playing-Game enquanto ferramenta facilitadora de estratégias argumentativas / Pedro Henrique Matias Marques Gomes. – 2023.
60 f. : il.

Orientadora: Angelina Nunes de Vasconcelos.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 51-53.
Anexos: f. 54-60.

1. Argumentação. 2. Jogos de fantasia. 3. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 159.955

RESUMO

A presente dissertação aborda o processo de argumentação em contexto de Ensino Fundamental, através do uso de um jogo em modelo de *RPG (Role-Playing-Game)* enquanto ferramenta de intervenção com objetivo de favorecer melhorias na qualidade da argumentação dos jogadores, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados obtidos através da intervenção, registrados em vídeo e transcritos, foram submetidos a uma análise qualitativa de caráter microgenético. Observou-se uma melhoria no fluxo de argumentação, assim como em aspectos como integração social, autocontrole e etc. Contudo, a pesquisa conta com limitações em relação a sistematização da coleta e análise dos dados. Observa-se melhores resultados relacionados a habilidades sociais do que para a argumentação, alvo dessa pesquisa. Por fim, vale considerar que, visto que o alvo da intervenção era o processo argumentativo, houve a falta de saturar o jogo com situações que fossem disparadoras de argumentação. Outras questões são apontadas em tópico específico para tal finalidade no decorrer do texto.

Palavras-chave: argumentação; Role-Playing-Game; Ensino Fundamental

THE ROLE-PLAYING-GAME AS A FACILITATING TOOL FOR ARGUMENTATIVE STRATEGIES

ABSTRACT

The current dissertation addresses the argumentation process in an Elementary School context, through the use of a Role-Playing-Game (RPG) as an interventional tool with the objective of favoring improvements in the quality of players' arguments, through a Historical-Cultural perspective. The results obtained through the intervention, recorded on video and transcribed, were submitted to a qualitative analysis of micro genetic nature. There was an improvement in the argument's flow, as well as in aspects such as social integration, self-control, etc. However, the research has its limitations in relation to the systematization of data gathering and analysis. There were better results related to social skills than to argumentation, the target skill of this research. Finally, it is worth considering that, since the target of the intervention was the argumentative process, there was a lack of saturating the game with situations that could trigger arguments. Other issues were pointed out in a specific topic for this purpose throughout the text.

Keywords: argumentation; Role-Playing-Game; Elementary School

AGRADECIMENTOS

Em reconhecimento a todos os suportes que tive durante a condução da pesquisa.

Para Carol, que esteve presente nos muitos momentos onde quase houve a desistência, apontando para as incoerências desse movimento e lembrando o caminho trilhado até então. Sempre pronta para a próxima aventura, sempre pronta independente dos desafios e como enfrentá-los. Sempre acreditando em mim mais do que eu mesmo.

Para Angelina, minha Orientadora. Por me acompanhar desde a graduação, sempre tendo toda a paciência ao lidar com um estudante que dividia a atenção entre Mestrado e trabalho. Um eterno agradecimento por me apresentar ao mundo dos estudos em argumentação, me guiando pela estrada de tijolos amarelos da melhor forma possível. Ainda que eu mesmo possa ter acrescentado algumas pedras nesse caminho.

Para Nadja, por ter me acolhido em seu grupo de pesquisa e por sua surreal capacidade de fazer comentários simples, porém capazes de revolucionar completamente os processos de pesquisa e escrita. Sentar sob a sombra que a árvore dos seus conhecimentos projeta, ainda que brevemente, foi de um privilégio imensurável.

Para Selma e Gabriel, por se disporem a compor minha banca de avaliação (seja de qualificação ou defesa). Ao saber que os teria como avaliadores, senti-me bastante privilegiado e ao mesmo tempo ansioso. Afinal, como poderia apresentar algo que atingisse minimamente o crivo que seus nomes pedem? Sentimento completamente suplantado pelos pareceres que recebi. Extremamente engajados, detalhados e construtivos. Ambos me deram um novo fôlego para continuar a trilhar o caminho do Bardo do Colégio do Conhecimento.

Para os meus amigos Marcel, Carlos e Sávio. Um grupo de desajustados acadêmicos, mas um grupo presente mesmo na ausência. Para cada partida jogada juntos, garanto ter ganho mais 5 pontos de sanidade, pelo menos.

Para a escola que acolheu essa pesquisa. Conciliar o Mestrado sendo professor de Ensino Fundamental, onde por padrão seria esperado de mim uma dedicação exclusiva, não seria possível sem o suporte oferecido no momento das coletas de dados.

Last, but not least... um agradecimento para meus pais, por terem me proporcionado a oportunidade de, durante a graduação, me dedicar exclusivamente à minha formação. Hoje, no Mestrado, dedicando 40 horas semanais para a sala de aula, percebo que minha jornada teria sido mais espinhosa sem vocês me apoiando da forma como sabiam. Nem sempre os gigantes são grandes pesquisadores. Algumas vezes, são as pessoas ao nosso lado.

“Eu posso não ter ido para onde eu pretendia ir, mas eu acho que acabei terminando onde eu pretendia estar.” (ADAMS, D. 2007).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
1.2 O jogo enquanto ferramenta pedagógica.....	8
1.3 Afinal, o que é o <i>RPG</i> ?.....	10
1.4 Cooperação e/ou colaboração enquanto elemento construído e operacionalização do <i>RPG tabletop</i>	12
1.5 Diálogo e habilidades sociais.....	15
1.6 Criatividade, representação simbólica e meio termo entre regras explícitas e representação livre.....	18
1.7 Fantasia: <i>There is no sense of being stuck in time or in a concrete reality</i>	21
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	22
3. ESTUDO.....	27
3.1 História narrada.....	30
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	32
4.1 Episódios de argumentação através das sessões.....	32
4.2 Mediação entre crianças.....	41
4.3 Resultados percebidos em sala de aula.....	45
5. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXOS.....	54
Anexo A.....	54
Anexo B.....	59
Anexo C.....	62

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa refletir sobre o papel do *Role-Playing-Game (RPG)* na promoção da argumentação com crianças do Ensino Fundamental, com idades entre 7 e 8 anos, no contexto de instituição formal de ensino. Para tanto, fundamenta-se em uma compreensão de cognição que se estrutura na linguagem. Aponta também para o papel dos processos de argumentação no sentido de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem. Como apontado por Leitão (2011):

[...] o engajamento em argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão. Ao engajar-se em argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos (LEITÃO, 2011. p. 1).

Segundo Arendt (2019), o termo “argumentação” possui diferentes definições, normalmente baseadas em características formais, porém em torno da ideia de produção de discurso analítico que ao mesmo tempo desafie a reformulação de ideias e proporcione um espaço cooperativo para a construção de um conceito.

Contextualizando o que é entendido como argumentação na presente pesquisa, aponta-se para a definição de Leitão (2011) enquanto um recurso onde se faz presente uma tríade de elementos que constituem um espaço propício para negociação de ideias. Sendo os elementos de um movimento argumentativo: 1) o argumento, que pode ser entendido como o ponto de vista inicial atrelado a elementos que suportam a ideia; 2) o contra-argumento, que pode ser entendido como qualquer movimento, verbal ou não, produzido por outra pessoa ou antecipado pelo próprio indivíduo que argumenta, que se oponha ao ponto de vista inicial; e, por fim; 3) a resposta, definida como a reação, verbal ou não, que o indivíduo proponente apresenta ao contra-argumento.

Podemos entender, portanto, que no modelo proposto por Leitão (2011) o movimento discursivo/argumentativo apresenta-se no sentido de justificar pontos de vista por meio do acréscimo de elementos de suporte externos à própria afirmação inicial. Porém, que complementam e/ou apresentam dados de sustentação à ideia. Aumentando ou diminuindo a aceitação do interlocutor para com o ponto de vista inicial.

Diversos outros objetivos podem estar atrelados ao movimento de argumentar. Porém, vale ressaltar que na presente dissertação mais vale o olhar para o movimento argumentativo tal qual proposto por Leitão (2011), trazendo a ideia de que argumentação e construção de conhecimento são processos interligados, indissociáveis e que operam numa esfera semiótica

no processo de mediação linguística da cognição. Movimentos argumentativos onde ocorre a livre negociação de ideias a partir da justificativa de pontos de vista e consideração de ideias alternativas criam, no processo discursivo, uma contínua reformulação e revisão de conceitos previamente estabelecidos (LEITÃO, 2007).

Neste sentido, a oposição entre pontos de vista, aqui entendida como aspecto central dos movimentos argumentativos, não se constrói apenas entre posicionamentos opostos em temáticas controversas. Podendo ser visto, por exemplo, em situações de ensino/aprendizagem onde existam diferentes possibilidades de compreensão e interpretação de conceitos e temas sobre um mesmo tópico curricular (LEITÃO, 2011). Podendo, inclusive, ocorrer a partir de situações sem uma interação direta com outro indivíduo concretamente presente, como quando se escreve um texto ou quando se reflete e debate consigo mesmo sobre determinado tema. Leitão (2011) também aponta para os papéis esperados de cada ator de um movimento argumentativo, onde:

Ao proponente cabe: 1- oferecer razões que deem sustentação às suas próprias afirmações (pontos de vistas), 2- examinar contra-argumentos (avaliar a sustentabilidade de suas afirmações diante de contra-argumentos); e 3- a eles responder (reafirmando ou modificando seu ponto de vista inicial). O papel do oponente, por sua vez, é trazer para o diálogo dúvidas, questões e afirmações que ponham em xeque os argumentos do proponente (LEITÃO, 2011. p.4)

No que diz respeito ao contexto de educação infantil, Arendt (2019) afirma que a argumentação é um processo essencial para o desenvolvimento da linguagem e para o processo de aprendizagem como um todo, destacando mais especificamente os processos de argumentação entre pares. Uma vez que este possibilita o engajamento da criança em situações discursivas com seus pares, tendo como elemento intrínseco ao processo a formulação e reformulação de ideias a partir de pontos de vista distintos, porém fundamentadas.

Todavia, diferente de uma situação de argumentação cotidiana, no ensino formal comumente se trabalham temas curriculares formalmente produzidos e com objetivos específicos de aprendizagem. Nessa configuração, o conceito a ser aprendido não é, *a priori*, aberto e com possibilidade de reformulação a partir de movimentos argumentativos. O que restringe, desta forma, todo o processo de argumentação (LEITÃO, 2011). Wenceslaus e Silva (2017) apontam que mesmo os chamados temas transversais assumem uma roupagem de conteúdo acadêmico e acabam sendo trabalhados a partir de aulas expositivas, sem muito espaço para o debate.

Segundo Martins e Pacífico (2020), ao estudar práticas discursivas de qualquer natureza, em sala de aula, nos deparamos com a complexidade de que, em suma, toda forma de construção

de um discurso está perpassada por elementos históricos, sociais, ideológicos, de desenvolvimento e etc. Segundo as autoras, neste sentido, por vezes a escola falha em compreender que o aluno é um autor de discurso perpassado por processos externos a si, tanto quanto processos internos. Sendo, a escola, um ambiente rico em potencial no que tange à construção de uma consciência crítica, no sentido de apresentar ao indivíduo em processo de escolarização os mecanismos e estratégias possíveis no que diz respeito ao processo discursivo em que não apenas está inserido, mas que também é construtor.

Desta forma, o ato de ensino de um conceito formalmente produzido, representa para o sujeito a aquisição de um possível elemento de suporte, que poderá ser utilizado pelo mesmo a fins de validar ou reformular um determinado ponto de vista. Passando a ser uma ferramenta social e discursiva.

Porém, mesmo a partir da condição restrita do trabalho de conceitos formalmente produzidos e socialmente legitimados, é possível pensar condições e ações que favoreçam um processo argumentativo. Neste sentido, Leitão (2011) aponta que mesmo temas aparentemente estabelecidos e sem espaço para argumentação (conceitos matemáticos, por exemplo), podem ser apresentados e discutidos de maneira argumentativa. Pode-se, por exemplo, desafiar os alunos a formular pontos de vista ou justificá-los, favorecer e estimular que se coloquem na posição de oponente ou que respondam a contra argumentos e etc. (LEITÃO, 2011). Também vale considerar que tais situações podem ser planejadas ou espontâneas e que em situações planejadas pode-se pensar atividades que exijam dos alunos o engajamento em discussões e situações de argumentação, como discussões de pequenos grupos, debates, representação de papéis e etc. (idem).

No contexto instrucional brasileiro, o uso dos *RPG* está bastante atrelado a busca por metodologias que pudessem contrapor com um modelo tradicional de ensino, sendo vista como uma ferramenta pedagógica com potencial de compor as ditas metodologias ativas (GRANDO; TAROUCO, 2008; PAIVA et al., 2016). Sendo mais comum o seu uso no segmento de ensino Superior e com objetivos de intervenção que, em sua maioria, visam o ensino de algum conteúdo acadêmico específico (GOMES; CORREIA, 2023, no prelo).

Desta forma, observa-se que, em relação à aprendizagem, o *RPG* é visto quase que exclusivamente como uma ferramenta que gera mais engajamento dos participantes, porém ainda é estruturado de forma diretiva. Acerca do *Role-Playing-Game (RPG)* e sua relação com a argumentação, Leitão (2011) cita o *role-play* (representação de papéis) como uma estratégia possível para se trabalhar a argumentação em contexto de sala de aula. Vale ressaltar que ainda que a autora não cite diretamente a representação de papéis enquanto um jogo, o *RPG* se

caracteriza enquanto um processo que transporta a atividade de representar um papel para um modelo de jogo. Sendo, tal qual sua contraparte não gamificada, uma atividade que tem o potencial de ser uma ferramenta que favorece o engajamento dos participantes em processos discursivos, como visto em Gomes e Correia (2023, no prelo). Porém não limitada apenas a tal ponto.

Neste sentido, a presente pesquisa investiga a hipótese de que o uso sistematizado do *RPG* em contexto instrucional se apresenta enquanto uma ferramenta pedagógica capaz de facilitar o desenvolvimento e uso de estratégias de argumentação a partir da interação entre pares em contexto de jogo. Para tal, debate-se, a seguir, o jogo enquanto ferramenta pedagógica, além das características específicas que compõem um *RPG* e sua relação com cooperação, imaginação e criatividade.

1.2 O jogo enquanto ferramenta pedagógica

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), o uso de jogos em sala de aula é considerado parte indispensável do processo de escolarização, visto que compõem uma parte relevante da vida e do desenvolvimento. Inclusive, o documento cita o uso de jogos para fins específicos em todos os níveis de educação compreendidos pela BNCC. Como, por exemplo, ao tratar da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a BNCC (2019) cita o uso de jogos como uma estratégia possível para desenvolver a habilidade de discriminar sons, traços e formas.

Especificamente acerca do *RPG*, o documento não chega a citar o jogo de forma direta. Porém, em sua versão *online*, na sessão de práticas de implementação, cita o *RPG* como uma ferramenta possível para que crianças que possuam uma determinada habilidade alvo, possam servir como mediadores para as demais durante o jogo.¹ Destacando, inclusive, que em sua natureza o *RPG* não é um jogo competitivo, mas sim cooperativo.

Em termos de base teórica, o jogo é aqui considerado enquanto atividade simbólica que possibilita imaginação e faz-de-conta, composto de regras e aspectos lúdicos (VYGOTSKY, 2002). O jogo e brincadeiras de maneira geral são atividades importantes para o aprendizado e desenvolvimento da criança, uma vez que de acordo com Vygotsky (2007) o indivíduo fora do seio social não desenvolve características tidas como tipicamente humanas. Como citado por Vygotsky (2002), nas situações de brincadeira, a ação deixa de se referir apenas ao concreto e passa a operar em conjunto do imaginário, levando a criança a pensar e agir tendo em

¹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-finais/58-rpg-o-universo-da-imaginacao?highlight=WyJqb2dvcyJd>

consideração não apenas a percepção imediata dos objetos, mas também a partir dos processos de significação envolvidos. Assim, através do brincar, a criança desenvolve processos psicológicos superiores, e aprende conceitos e conhecimento sobre o mundo e sobre si mesma. Com base nisso, aborda-se aqui o brincar, somado à intervenção das regras e orientação de um adulto ou par mais capaz, possibilitaria um maior aprimoramento do desenvolvimento cognitivo a partir da interação entre pares.

Deste modo, podemos considerar o jogo, em suas diversas formas, como uma ferramenta de intervenção que possibilita o desenvolvimento e aprendizagem. Nesta atividade, a mediação tem aspecto central, tanto dos sujeitos participantes, quanto dos elementos que constituem a própria atividade, especialmente as regras. Estas podem constituir o jogo enquanto regras explícitas e rígidas, como no jogo de xadrez, ou através da livre elaboração de regras como em um faz-de-conta ou em modelos mistos como o possibilitado pelos *RPG's*.

Tratando de contexto instrucional, Prensky (2001) aponta seis estruturas básicas que fazem com que o jogo seja mais do que um brincar-livre, ainda que também seja uma forma de brincadeira e representação simbólica, sendo elas: 1) Regras; 2) Objetivos/metast; 3) Resultados e *feedback*; 4) Conflito/competição; 5) Representação e; 6) História.

Grando e Tarouco (2008) apontam que os jogos enquanto ferramenta de apoio pedagógico, em especial o *RPG*, possuem o potencial de gerar um maior engajamento dos estudantes no processo de ensino. Além disso, as autoras especificam que a partir do *RPG* é possível trabalhar questões como: 1) Socialização; 2) Cooperação; 3) Criatividade; 4) Interatividade e; 5) Interdisciplinaridade.

Diversas pesquisas e intervenções também visam o ensino de conteúdos específicos através do uso de *RPGs*, indo desde Biologia Celular com estudantes de medicina (LEÃO et al., 2018), até o ensino do conceito matemáticos de grandezas e medidas, com crianças de 4 a 5 anos (MORAES et al., 2017), por exemplo.

Como visto anteriormente, e observado pelo trabalho de Gomes e Correia (2023, no prelo) ao avaliar o uso de *RPGs* na educação brasileira, as possibilidades em termos de conteúdo alvo não parecem possuir uma limitação clara. Outras habilidades também são desenvolvidas durante o *RPG*, mesmo que não sejam o objetivo direto da intervenção, tais quais a imaginação, criatividade, autocontrole e etc. (GRANDO; TAROUCO, 2008).

Especificamente no que diz respeito a argumentação e uso do *RPG* como ferramenta de intervenção, segundo Gomes e Correia (2023, no prelo), não foram encontrados, em revisão sistemática, estudos que fizessem uso de *RPGs* e avaliassem de forma direta sua influência na produção de movimentos argumentativos. Ainda que, segundo os autores, alguns estudos

possam sugerir haver uma melhoria nos processos de argumentação como, por exemplo, o estudo de Behrens (2014), nenhum dos estudos analisados faz um aprofundamento acerca de como se chegou a tal conclusão, assim como uma análise sistemática do conceito de argumentação e sua análise.

No caso do estudo de Behrens (2014), com o objetivo de ensinar a Macroeconomia na graduação em Economia, o autor propôs que, ao final da disciplina, os alunos realizassem uma representação de papéis no formato de uma coletiva de imprensa, onde os alunos deveriam opinar e defender políticas econômicas específicas. Neste caso, observa-se que apesar do autor descrever uma intervenção que contém alguns dos elementos citados anteriormente como característicos de um jogo (PRENSKY, 2001), além da proposta ocorrer de forma contínua no decorrer da disciplina, a representação de papéis em si possui um caráter apenas avaliativo, como fechamento da disciplina. No decorrer dela, são descritas apenas etapas preparatórias para tal fechamento. Fazendo uma analogia com o *Dungeons & Dragons*, a maior parte da intervenção proposta no estudo seria a elaboração da ficha de personagem, enquanto o jogo em si seria apenas uma sessão final e avaliativa. Outro ponto a se considerar é que o estudo de Behrens (2014) se direciona para estudantes de nível superior, não para crianças. Além disso, não se avalia, no estudo citado, os efeitos do processo de representar um papel ao longo de um determinado período de tempo.

Considerando a importância das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como as diversas possibilidades de uso de jogos no contexto do ensino formal, como visto até então, no próximo tópico abordaremos as características e especificidades do jogo de *RPG* que o diferenciam de outros modelos de jogo.

1.3 Afinal, o que é o *RPG*?

O *RPG* (*Role-Playing-Game* ou jogo de interpretação de papéis), enquanto modelo de jogo com regras e temáticas sistematizadas foi criado em 1974 por Gary Gygax e Dave Arneson, intitulado como *Dungeons & Dragons* (*D&D*), a partir de uma ambientação inspirada no gênero de Literatura Fantástica, emulando um ambiente similar a Europa medieval, porém com a presença de elementos lendários, como diferentes formas de magias e criaturas como elfos, dragões e etc. (FERREIRA-COSTA et al., 2007). Dentro desse modelo, os jogadores formam um grupo e se encontram presencialmente para jogar, utilizando-se de ferramentas como papel, caneta e livro de regras para manter uma organização da criação e condução do seu personagem.

Pouco após a publicação da primeira edição de *D&D* surgem os primeiros *RPGs* em formato digital, como exemplo do *Akalabeth*, publicado em 1979 (KUITTINEN, 2006). Sendo

estes abertamente uma tentativa de migrar o *D&D* para um formato digital. Desde as primeiras publicações de *RPGs* digitais, convencionou-se nomear o modelo de jogo presencial como *tabletop* (KUITTINEN, 2006), conhecidos no Brasil como os “*RPGs* de mesa”, para fins de diferenciação das suas contrapartes digitais.

Como apontado por Grando e Tarouco (2008), o *RPG* pode ser considerado um jogo de livre representação, porém com a inserção de um sistema de regras explícito. É possível definir, de modo geral, algumas dinâmicas básicas com relação aos participantes e que são comuns a todos os *RPG tabletop* desde seu início, sendo estas a existência de um narrador, também conhecido como mestre ou *dungeon master (DM)*, que cria e conta a história a ser jogada e faz a mediação entre as ações/narrações dos jogadores com o cenário e sistema de regras. Os demais participantes são os já citados jogadores, que elaboram seus personagens, atribuindo características, habilidades, fraquezas e história pessoal a partir das regras destinadas especificamente ao jogador, devendo para tanto respeitar o contexto e dinâmica do universo a ser jogado.

Além disso, como apontado por Grando e Tarouco (2008), os jogadores possuem um papel ativo na história, o que torna uma partida de *RPG* uma atividade de cunho cooperativo, inclusive recaindo aos indivíduos mais experientes realizar um processo de mediação entre o jogador menos experiente e o sistema de regras em que está inserido. A partir do ponto de vista pedagógico, Ferreira-costa et al. (2007) citam que:

Devido à dinâmica e a estrutura do *RPG* alguns pesquisadores da área educacional acreditam em seu potencial como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, como um meio de torná-lo mais atrativo e que possa vir a ser mais motivador devido ao caráter lúdico, além de estimular o desenvolvimento da criatividade, raciocínio lógico, abstração, resolução de problemas, cooperação, diminuição da timidez e interdisciplinaridade (FERREIRA-COSTA et al., 2007. p. 109).

Segundo Zagal e Altizer (2014), em termos de *design* de jogos, dentre os principais os elementos que definem os *RPGs* e sua identidade, temos a criação de personagens únicos e próprios de cada jogador que evoluem à medida que ganham experiência e conhecimento. Sendo esses elementos presentes tanto nos *RPG's tabletop*, quanto nos digitais. Não obstante, com relação especificamente aos *RPGs tabletop*, Grando e Tarouco (2008) apontam para a história construída e jogada de forma coletiva, alta interatividade com o ambiente, papel ativo do jogador no desenvolvimento da história e cooperação.

Com relação a interatividade com o ambiente, é possível optar pelo uso, ou não, de tabuleiros, miniaturas, desenhos e outros recursos visuais e físicos para auxiliar na construção

de uma narrativa. Todavia, o uso de tais elementos não são uma obrigatoriedade, nem uma regra, no que tange aos *RPG's tabletop*. Tal interatividade pode ocorrer única e exclusivamente no campo da narratividade e imaginação dos jogadores.

Vale ressaltar que as descrições apontadas anteriormente se referem aos elementos que diferenciam o *RPG* de outros modelos de jogos, sejam eles digitais ou *tabletop*. Demais elementos como ângulo de câmera (no caso dos digitais) e uso ou não de tabuleiro e miniaturas (no caso dos *tabletops*), por exemplo, não seriam elementos exclusivos e definidores do *RPG*, mas sim possibilidades de escolha no processo de desenvolvimento do jogo.

Pode-se considerar, portanto, a potencialidade do *RPG* enquanto ferramenta para intervir em diversos processos de grupo ou individuais, não limitados a contextos instrucionais (BLACKMON, 1994). Neste sentido, aborda-se na próxima sessão alguns elementos que devem ser levados em consideração ao operacionalizar uma intervenção com *RPG*, tais quais a variação do protagonismo entre jogadores e cooperação entre os mesmos.

1.4 Cooperação e/ou colaboração enquanto elemento construído e operacionalização do *RPG tabletop*.

Em revisão sistemática, Gomes e Correia (2023, no prelo) afirmam que todos os 20 trabalhos analisados apontam para a cooperação entre jogadores como um elemento estrutural do *RPG* ou como um resultado positivo da intervenção nos casos em que havia, *a priori*, uma falta de cooperação entre jogadores. Neste sentido, tanto as pesquisas de Camargo et al. (2007), quanto a de Ducrot (2009) apontam especificamente para o *RPG* em formato *tabletop* como um espaço propício no que tange a intervenções que visem aspectos ligados a relações interpessoais, mas ressaltam a dificuldade em operacionalizar tais intervenções, especialmente para pesquisas que visam um maior controle de suas variáveis. Cita-se, como exemplos, a grande possibilidade de a intervenção ocorrer de forma imprevista com relação ao que foi previamente planejado, além de requerer um alto grau de preparação prévia a cada sessão (construção e escrita da narrativa, confecção de recursos e etc.) (DUCROT, 2009).

As dificuldades operacionais em se usar o *RPG tabletop* como ferramenta de intervenção também são destacados por Soares et al. (2015; 2016), que apontam para a necessidade de haver um conhecimento técnico específico e extenso com relação ao ato de “mestrar” uma partida de *RPG*. Inclusive, na pesquisa de Soares et al. (2016), houve a necessidade de treinar previamente os mestres que iriam narrar as partidas. Os autores também destacam uma melhoria nas relações interpessoais dos participantes, além de observarem um

maior desenvolvimento da autonomia dos mesmos dentro do grupo em termos de posicionamento e tomada de decisões.

Ao pensarmos um ambiente de jogo onde em sua estrutura os jogadores já iniciam como parte de um grupo, com um objetivo em comum onde é essencial a formulação de estratégias de grupo para lidar com situações de oposição (sejam estas em diálogos, combates ou relacionado a movimentação), podemos facilmente inferir que o ato de cooperar é intrínseco ao *RPG*. Algo que precisa e sempre irá acontecer. Todavia, tal leitura, por mais lógica que pareça, não encontra fundamento na literatura (GOMES; CORREIA, 2023, no prelo), nem nos dados coletados e analisados na presente dissertação. Visto que, *a priori*, tais movimentos não necessariamente irão acontecer sem que haja uma intervenção específica para tal.

Ainda que movimentos de cooperação aconteçam, estes podem assumir diferentes características e, em suma, qualquer modelo de relação será algo construído a partir da interação entre interlocutores. Neste sentido, Damiani (2008, p. 3) aponta para diversas definições, porém destaca-se aqui:

[...] na *cooperação*, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na *colaboração*, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações, Damiani (2008, p. 3. Grifo no original)

Entendem-se, aqui, que diferentes grupos de jogadores podem se encaixar em ambas as definições (cooperação ou colaboração), alternar entre elas, ou manter uma única durante todo o percurso do jogo. Dependendo, majoritariamente, do estabelecimento ou não de relações hierárquicas e espaços propícios para a discordância e debate.

Com relação aos conceitos aqui discutidos, o trabalho de Blau et al. (2020), além de corroborar a conceituação e diferenciação apresentada por Damiani (2008), afirma que aprendizes tendem a evitar o trabalho colaborativo. Segundo os autores, a colaboração demandaria mais tempo e recursos em termos de planejamento, deliberações e habilidades sociais. Desta forma, estudantes optam por trabalhos cooperativos, onde uma ou mais pessoas estabelecem uma hierarquia e coordenam os esforços do grupo. O que reforça a ideia de que a forma como relações intragrupo são construídas são o ponto de diferenciação entre os conceitos aqui apresentados. Para além, segundo os autores, em relações de grupo onde existe um objetivo em comum e uma demanda a ser cumprida, ideias e opiniões podem ser diretamente associadas com uma sensação de propriedade por parte do indivíduo, havendo, neste sentido, uma

dificuldade em reconhecer propostas como uma produção do grupo como um todo. Sendo este movimento um dos possíveis catalisadores de relações hierarquizadas (Blau, 2020).

Independentemente de onde um grupo se encontre, o ato de cooperar ou colaborar, neste contexto, não ocorre sem a interação (em qualquer uma das suas possibilidades) entre 2 ou mais pessoas, de forma mediada pela linguagem. Inclusive, é comum que em jogos de *RPG* algum dos jogadores tenha mais experiência e assumam um papel de protagonismo, ou até mesmo o papel de mestre do jogo (BRAGA, 2000). Dentro do contexto da presente pesquisa, não se considerou como relevante o direcionamento a fins de priorizar movimentos de cooperação ou colaboração, tal qual definidos por Damiani (2008). Todavia, a reflexão de mostra necessária uma vez que se propõe uma intervenção onde todos os jogadores possam trabalhar suas construções narrativas e, não obstante, seus movimentos argumentativos.

Neste sentido, mostra-se relevante ter um olhar atento nos momentos de planejar e mestrar as sessões, levando em consideração as diferentes formas de trabalho em equipe aqui apresentadas. Tendo em vista que em relações altamente hierarquizadas, segundo trabalho de Blau et al. (2020), ocorre a possibilidade de que aprendizes em posições inferiores na hierarquia não desenvolvam, ou percam, o senso de pertencimento para com o grupo e o objetivo em questão. Sendo este um possível fator potencializador de menos participação e motivação para o engajamento na demanda.

Diversos fatores dentro de uma partida de *RPG* podem contribuir para a formação e/ou alternância de protagonismo entre os jogadores. Tais quais a classe dos personagens, experiência do jogador, habilidades de personagem escolhidas previamente, situação narrada pelo mestre e etc. O que implica que, em determinados momentos, alguns jogadores podem ter mais momentos relevantes e mais espaço de fala e decisão do que outros.

Desta forma, pensando o *RPG* enquanto uma ferramenta de intervenção, vale levar em consideração, tanto no planejamento das sessões quanto no andar delas, tais movimentos e alternâncias de protagonismo, assim como a construção de relações hierárquicas no decorrer do jogo. Tomando como exemplo uma pesquisa onde o objetivo da intervenção seja o desenvolvimento de estratégias argumentativas para todas as pessoas que estão jogando o que, não por acaso, se refere a presente dissertação, caberia ao mestre criar situações específicas onde todos os jogadores tivessem a oportunidade de explorar as potencialidades e contornar as limitações de seus personagens. Visto que, nesta situação hipotética, um protagonismo concentrado apenas em um ou alguns jogadores, teria o potencial de fazer com que uma parte do grupo não tivesse a oportunidade de trabalhar estratégias argumentativas durante o jogo.

Tomemos como exemplo um grupo de jogadores formado por três personagens magos e apenas um guerreiro. Caso sejam narradas situações onde apenas o uso da magia é relevante, o jogador que interpreta o guerreiro terá menos oportunidades de ser o protagonista de uma cena e, conseqüentemente, terá menos oportunidades de fala e construção de narrativas.

Cabendo, portanto, ao mestre do jogo um olhar atento para a criação e manejo de situações onde todos os jogadores possam ter seu protagonismo, assim como a criação de situações que desfavorecem uma hierarquia muito concentrada. Tais movimentos de quem planeja e mestra um jogo se mostram coerentes e necessários para que criação de narrativas seja possível a todos os jogadores. A seguir, serão apresentados e discutidos conceitos como habilidades sociais em relação à argumentação e tipos de diálogo.

1.5 Diálogo e habilidades sociais.

Foi discutido, no tópico anterior, questões como a diferença entre conceitos como colaboração e cooperação, formação de relações hierarquizadas e seu efeito em um grupo de jogadores. Faz-se relevante trazer também uma breve discussão acerca das habilidades sociais presentes e/ou necessárias em movimentos argumentativos, principalmente em termos de formação e condução de um grupo de jogadores.

Ressalta-se que o pesquisador autor da presente dissertação e mestre do jogo conduzido com os participantes foi, no tempo da coleta de dados, professor das crianças participantes. Além disso, todos os 4 participantes da pesquisa acumulavam queixas do corpo docente com relação a habilidades sociais e comportamentos-problema, tais como: agressões físicas constantes, pouco controle do tom de voz, interrupção constante da fala de outros, dependência socioemocional de outros e etc. Mais a frente, especificamente durante a discussão dos dados, detalha-se tais queixas em relação a cada participante.

Por hora, segue uma breve discussão acerca de tipos de diálogo e modelos de relação, em termos de objetivo do movimento argumentativo e também em relação professor/aluno e aluno/aluno.

Segundo Arendt (2019), no diálogo adulto/criança, existe a possibilidade do estabelecimento de uma relação assimétrica, por vezes com o objetivo de corrigir ou de explicitar conhecimento. Ainda segundo a autora, este tipo de relação assimétrica pode limitar as possibilidades discursivas da criança em termos de enfrentar desafios linguísticos ao precisar comunicar e se fazer entender, visto que o adulto por vezes fala pela criança, sem conceder o tempo para que ela elabore e/ou organize seu discurso. Em oposição, no diálogo entre pares com maior simetria, há a possibilidade para a criança de assumir uma certa posição de alteridade

simétrica, o que possibilita construções discursivas diversas com reelaborações, explicações e argumentações.

Em termos de ensino formal, segundo Del Prette et al. (2005), perspectivas tradicionais de ensino estabelecem, de modo geral, uma relação professor/aluno (adulto/criança) em que o aluno é entendido como passivo e deve absorver um conhecimento transmitido pelo professor. O que, por si só, limita as possibilidades de diálogo e argumentação. Todavia, como visto em Grandó e Tarouco (2008), assim como em Gomes e Correia (2023, no prelo) percebe-se uma busca por metodologias que considerem o aluno enquanto sujeito ativo do processo de ensino/aprendizagem. Porém, ainda que os aprendizes assumam um papel central e de protagonismo, ainda cabe à figura docente responsabilidades institucionais, tais quais: 1) manejo constante da sala de aula; 2) resolução de conflitos; 3) cumprir com conteúdo programático pré-determinado e etc. Além, é claro, da posição de ser um adulto em sala de aula responsável, sobretudo, por mediar alunos e o conhecimento a ser adquirido (Reis et al. 2012). Responsabilidades estas que podem contribuir para o estabelecimento de uma relação hierarquizada. Assumindo, desta forma, possibilidades de diálogo diferentes daquelas que se estabelecem entre pares simétricos, como visto em Arendt (2019).

Outra questão a ser considerada, relacionada com a formação de relações professor/aluno discutida anteriormente, refere-se à relação pesquisador/participante da pesquisa. Como visto nos experimentos descritos por Luria (2017) acerca do agrupamento de objetos em categorias, quando os participantes eram questionados sobre suas respostas ou quando os pesquisadores apresentavam contrapontos às respostas dadas pelos participantes, por diversas vezes os mesmos concordam de forma expressa, porém, como descrito por Luria, não pareciam de fato ter mudado de opinião. Apenas concordavam por parecer ser aquilo que o pesquisador, em sua figura de autoridade e com objetivos almejados, esperava. Não havendo, no contexto descrito por Luria (2017), qualquer tentativa de argumentação por parte dos participantes.

Movendo a discussão para habilidades necessárias para a argumentação, anteriormente, no primeiro tópico discutido na introdução, citou-se os papéis elencados por Leitão (2011) para cada participante de um movimento argumentativo. Tais papéis já traduzem algumas habilidades esperadas, como, por exemplo, praticar uma escuta ativa e levar em consideração o argumento apresentado antes de propor um contra-argumento. Todavia, aprofundando tal noção, vale considerar que em suma o processo argumentativo implica que o objeto a ser considerado por si e pelos pares é o próprio pensamento e este precisa, *a priori*, estar sujeito a

reconsideração e/ou reformulação à luz de novos elementos de suporte apresentados (Leitão, 2007).

Neste sentido, expandindo a noção aqui apresentada, Walton (2010) propõe a diferenciação entre os conceitos de diálogo deliberativo e diálogo persuasivo. No caso do modelo de entendimento acerca da argumentação tal qual apresentado na presente dissertação, o diálogo nesse contexto seria, aparentemente, mais relacionado ao modelo persuasivo proposto por Walton. Neste modelo, um diálogo persuasivo é entendido como que o ápice do seu objetivo é, em suma, provar ou refutar um argumento inicial. Enquanto no diálogo deliberativo, pares precisam chegar a uma solução para um problema inicial, onde pode ou não ocorrer uma discordância entre interlocutores. Percebe-se, então, uma diferença entre o objeto do diálogo, onde no primeiro temos o pensamento em si, que deve ser provado ou refutado, enquanto no segundo temos um problema inicialmente proposto onde precisam chegar a uma resolução ideal. Walton (2010) também propõe não haver, no diálogo deliberativo, posições de adversários entre interlocutores. Em outras palavras, não haveria um proponente e um oponente, mesmo diante de uma discordância.

Como apresentado por Rapanta e Christodoulou (2019), Walton elabora uma classificação para diversos modelos de diálogo, cada qual com seu próprio objetivo e características, onde todos podem se apresentar em um movimento argumentativo. Avalia-se aqui que a classificação de tipos de diálogo, tal qual apresentado por Rapanta e Christodoulou (2019), não se mostra relevante para a atual pesquisa, visto que, em suma, considera-se a argumentação sob a perspectiva de ser um processo semiótico-discursivo, onde busca-se avaliar a melhoria da qualidade deste. Porém vale destacar os tipos de diálogo de Walton (RAPANTA; CHRISTODOULOU, 2019). Sendo eles, com exceção daqueles já citados anteriormente, 1) *Information-seeking dialogue sequence*, onde o objetivo é fazer sentido de uma informação que, em geral, não foi entendida inicialmente; 2) *Inquiry dialogue sequence*, em que o objetivo é articular teoria e evidência onde, de modo geral, ocorre durante o detalhamento de um problema e indagação de questões relacionadas ao tópico; 3) *Discovery dialogue sequence*, onde a atenção está direcionada para um novo problema que gera um diálogo onde pares reavaliam um conhecimento prévio dentro de um novo contexto; 4) *Information-seeking affordance sequence*, em que o objetivo inicial de construir uma base de conhecimento/evidência não é cumprido, havendo a necessidade de compartilhar conhecimento; 5) *Inquiry affordance sequence*, onde o objetivo inicial de adequar teoria e evidência não é cumprido, havendo a necessidade de reexaminar a evidência; 6) *Discovery affordance sequence*, que ocorre quando o objetivo inicial de identificar hipóteses ou novas informações não é cumprido e há a necessidade de reavaliar

o problema; 7) *Persuasion affordance sequence*, ocorre quando o objetivo de comparar duas explicações diferentes não é cumprido e há a necessidade de comparar explicações alternativas; 8) *Procedural sequence*, onde o objetivo é coordenar uma sequência de processos, como quando se planeja uma palestra; 9) *Meta-dialogue*, que ocorre quando há necessidade de se refletir acerca do próprio diálogo, podendo ocorrer de forma individual/intracognitiva ou em grupo; 10) *Monologue*, onde o objetivo é apenas expor conhecimento; e, por fim, 11) *Off-task*, quando o diálogo não possui objetivo específico e não é relevante para o diálogo.

Podemos inferir, portanto, que certas atividades cognitivas possuem um papel central na construção de um diálogo argumentativo, independente de onde tal diálogo se encontre dentro dos termos apresentados por Rapanta e Christodoulou (2019). Cita-se, em especial, a prática de ao apresentar uma ideia inicial também apresentar, em conjunto, elementos de suporte adequados e coerentes com toda a construção do diálogo até então. O que também se traduz em termos de habilidades sociais práticas, como manifestar uma entonação de voz adequada, falar de maneira clara e assertiva, auxiliar pares a se manter no foco da discussão e antecipar os rumos do diálogo. (WALTON, 2010; AQUINO, 2009). Inclusive, conceitos como criatividade, função criadora e etc., serão debatidos na sessão seguinte, logo abaixo.

1.6 Criatividade, representação simbólica e meio termo entre regras explícitas e representação livre.

Dentro de um *RPG*, propõe-se ao jogador que exerça uma função criadora que pode, ou não, ser mediada por regras explícitas e estritas. Como, por exemplo, limitar que um personagem pode mover-se apenas seis quadrados em um tabuleiro, especificamente. Como anteriormente citado, a imaginação, visto que se caracteriza enquanto uma função psicológica superior, desenvolve-se somente a partir da imersão em situações de interação social, com a mediação do adulto ou par mais capaz. Segundo Vygotsky (2014), a imaginação é a base de toda função criadora e está relacionada diretamente às experiências de cada indivíduo, sendo tais experiências que constituem a base material para as construções de uma fantasia. Contrapondo a ideia geral de que imaginação ou fantasia são elementos sem, ou com pouca base, na realidade.

Não obstante, principalmente com relação a situações de brincadeira, a criança raramente se limita a reproduzir uma experiência prévia. Nestas ocasiões, para além da reprodução, a criança também imprime na brincadeira suas próprias internalizações acerca da experiência, além de poder combinar diferentes elementos. Criando, desta forma, novas

significações a partir de elementos previamente estabelecidos em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (VYGOTSKY, 2014).

Desta forma, a experiência de vida do indivíduo, como um todo, é um importante elemento da atividade criadora e, mesmo dentro de um grupo de jogadores, cada experiência será única. Assim como as representações simbólicas derivadas destas. Dentro de um grupo de jogadores, muito daquilo do que é representado e narrado tem como base as experiências do sujeito. Inclusive no campo da argumentação. Visto que, a partir da representação de papéis, dentro de um jogo ou brincadeira, é possível à criança o processo de ressignificação de eventos e fenômenos de sua vida cotidiana. No que tange à argumentação, observa-se a possibilidade de a criança trazer para o contexto do jogo, ao argumentar, elementos de suporte que sejam baseados em sua própria vivência sem, necessariamente, tal elemento possuir uma estrutura lógica e/ou formalmente produzida que faça sentido dentro da discussão. Mais adiante, nas análises, encontra-se demonstrado recortes de tais situações.

Segundo Vygotsky (2014), a representação simbólica possui função central no desenvolvimento infantil por possibilitar que a criança ultrapasse limites físicos e temporais ao construir uma narrativa. Narrativa, esta, possibilitada por funções cognitivas como imaginação e criatividade, em detrimento do funcionamento que se limita às percepções e objetos concretamente presentes no campo visual e auditivo da percepção imediata. Através da função simbólica, pensamento abstrato e do exercício da criatividade, é possível estabelecer significações e uma relação mediada com o contexto, produzindo novos sentidos sobre ações e eventos cotidianos.

Vale ressaltar que, em relação a construção de narrativas, Bruner (1991) afirma que tal processo não representa necessariamente uma descrição puramente objetiva da realidade. Ainda que se descreva uma ação objetiva, como quando um jogador descreve que quer pegar determinado objeto, por exemplo. Tal ação estará perpassada por todo um processo prévio de reflexão e significação. Processo este que pode conter, por exemplo, um objetivo futuro não narrado, mas que compõe parte essencial do porquê o jogador quis pegar o objeto. Não obstante, Bruner (1991) também aponta para a questão do ouvinte, que não necessariamente compreenderá toda a narrativa de forma literal, tal qual foi narrada a partir das intenções do narrador. Visto que até mesmo o processo de escuta, também está perpassado por questões de raciocínio e interpretação de quem escuta.

Logo, a construção de uma narrativa, principalmente em contexto de *RPG*, não é uma ação simples, uma mera narração de ação objetiva. Ao narrar a mais simples das ações, o jogador de *RPG* precisa levar em consideração o cenário e regras em que está inserido, pesar

possíveis consequências de sua ação para si e para o grupo, levar em consideração possíveis interpretações de sua fala e etc. Sendo, portanto, um processo deveras complexo, perpassado por diversas variáveis, muitas das quais o jogador sequer tem o controle.

Dentro deste contexto, o *RPG* se apresenta como uma ferramenta auxiliar na estruturação de situações de troca entre pares, por exemplo. Sendo, em sua natureza, um modelo de jogo que abarca a livre argumentação e representação de papéis, mediadas a partir de regras explícitas que podem ser adaptadas de acordo com os objetivos da atividade. Apesar das regras impostas pelo sistema de jogo, e mesmo com a inserção de elementos que poderiam limitar a imaginação e o escopo de discussão dentro de um grupo (tabuleiro, peças móveis, movimento limitado e etc.), ainda assim o *RPG* oferece um modelo de progresso não linear, na maioria dos casos. Logo, os caminhos que os jogadores podem escolher, as estratégias possíveis e as consequências destas vão variar de acordo com o grupo. Uma mesma história pode ter caminhos e conclusões completamente diferentes quando jogada por grupos diferentes. Neste contexto, mesmo as decisões mais simples, como abrir ou não uma porta, podem ser deflagradoras de discordâncias e situações argumentativas. Assim como, mesmo uma situação aparentemente banal, carrega em si uma infinidade de possibilidades de ação e cada uma dessas possíveis ações, uma infinidade de justificativas possíveis.

A complexidade da construção de uma narrativa passa a ocorrer dentro de um jogo onde, normalmente, o grupo possui um objetivo em comum. Ainda que as formas de se chegar a tal objetivo possam variar, até mesmo pelas diferentes características que um personagem pode assumir (classe, nível do personagem, equipamentos, fraquezas e etc.).

Tomemos como exemplo a questão de classes de personagens em um *RPG* com temática medieval fantástica, escolha de cenário da presente pesquisa. Classes mágicas (mago, feiticeiro e etc.) tendem a compor personagens fisicamente frágeis, porém são os únicos com acesso a magias. Em contrapartida, um guerreiro ou bárbaro compõem personagens com habilidades exclusivamente físicas e sem acesso a magias. Em uma situação onde o grupo precisa, por exemplo, destrancar uma porta, as próprias classes, em si, já direcionam o jogador para decisões opostas e com diferentes consequências. Um bárbaro pode simplesmente chutar uma porta, derrubando-a. Porém, fazendo muito barulho. Um mago pode, na mesma situação, se valer de alguma de suas magias disponíveis para abrir a porta com mais cautela. Porém, tomando mais tempo. Personagens podem discordar sobre uma ação a ser realizada, tendo como base as suas próprias potencialidades e limitações que vão para além da opinião do jogador. Neste sentido, um jogador interpretando um bárbaro, por mais que entenda que aquele pode não ser o melhor curso de ação, pode escolher chutar uma porta tendo como base a ideia de seria uma ação

coerente para o seu personagem e, a partir daí, construir um caminho narrativo e/ou argumentativo baseado nessa decisão em específico.

Desta forma, eventuais discordâncias com relação às ações possíveis diante de uma situação de oposição do jogo são, na verdade, comuns em uma partida de *RPG*. Cabendo, por vezes, a cada jogador justificar sua escolha, embasar a mesma e lidar tanto com a resposta do grupo para sua ideia, quanto com as diferentes ideias de outros jogadores.

Todavia, vale frisar que o *RPG* opera enquanto um modelo misto entre o jogo de regra explícita e a representação de papéis, exigindo tanto a abstração, quanto o engajamento em regras estritas e previamente definidas. Sendo este um fator a ser levado em consideração ao tratar o *RPG* como um modelo de intervenção em habilidades ou conteúdo específicos. Uma vez que, não necessariamente os indivíduos que compõem um grupo encontram-se em um momento do desenvolvimento que abarque a abstração necessária ao construir uma narrativa, ou o engajamento em regras estritas.

Neste sentido, Leontiev (2019) cita que crianças em idade pré-escolar não apresentam uma plena atividade abstrata, sendo o agir no mundo físico e imediato a forma de inserção da criança no seu contexto social. Não obstante, com relação à compreensão de regras e instruções, Luria (2019) aponta para uma dificuldade da criança em idade pré-escolar em compreender instruções diretivas acerca de ações que possam representar um instrumento ou meio que pode ser utilizado para se chegar a um objetivo específico. Neste caso, o ato torna-se suficiente em si mesmo, similar ao que Leontiev (2019) descreve como brincadeira, dificultando a compreensão de que a instrução, ou a ação, serve a um propósito externo a si.

Levando em consideração ambas as referências supracitadas, vale ressaltar que as citações de ambos os autores, assim como as aplicações para a presente pesquisa não indicam, em nenhuma instância, que primeiro a criança deva atingir um determinado momento do seu desenvolvimento para apenas então ser capaz de se engajar em um jogo no cenário do *RPG*, no que tange a uma intervenção no campo psicológico. Apenas indicam que cabe a quem intervém o estabelecimento de objetivos, regras e construção narrativa que sejam coerentes como os jogadores, suas necessidades e possibilidades. Não havendo, portanto, uma idade ideal no que cabe a uma intervenção com uso de *RPGs*.

1.7 Fantasia: *There is no sense of being stuck in time or in a concrete reality*

Indo mais além na discussão acerca dos processos psicológicos envolvidos no *RPG*, ao trabalhar questões relacionadas ao pensamento abstrato, Grandó e Tarouco (2008) propõem a hipótese de que ao se engajar em um jogo de representação de papéis e representar

simbolicamente suas ações, jogadores também trabalham suas habilidades motoras, uma vez que narram um personagem que salta, corre e etc. Ainda que o jogador não narre em detalhes, as autoras apontam que ainda assim o indivíduo planeja a ação, repassa em sua imaginação (aperfeiçoando sua narrativa e ação) e então narra a mesma para um grupo.

No que tange a relação dialética da narração de uma ação, o jogador acaba por submeter aos seus interlocutores suas ideias, argumentos e descrições. Estes, por sua vez, podem ou não se engajar em um movimento argumentativo. De toda forma, ainda que não ocorra um movimento argumentativo, no grupo, seja pela falta de engajamento ou pela concordância imediata, antes que o indivíduo tente uma determinada ação na vida real, primeiro ele a construiu narrativamente e Grandó e Tarouco (2008) apontam que tal situação pode trazer benefícios diretos à atividade física em si, no sentido que:

[...] a partir de fatos surgidos na imaginação da criança, esta começa a realizar representações corporais e verbais sobre sua própria realidade ou uma criada por ela para resolver determinados conflitos (GRANDÓ; TAROUCO, 2008. p. 3)

Outro ponto, levantado por Blackmon (1994), sugere que ao engajar-se no *RPG*, o fato do jogador representar uma personagem e narrar suas ações, não sendo ele próprio executor das mesmas no campo da fisicalidade, cria-se um ambiente onde o indivíduo pode experimentar ações e narrativas em segurança. Um personagem pode falar ou fazer algo arriscado, pouco ético ou até agressivo, por exemplo, mas ainda assim estará representando um papel. Ainda que tal representação seja baseada na experiência real de vida do sujeito, como vimos anteriormente, essa base não necessariamente se faz explícita e a justificativa de que não foi o jogador, e sim seu personagem, que agiu, permanece como uma possibilidade constante. Segundo o autor:

It has all the elements of free fantasy and encourages free fantasy as there is no board or movable pieces to provide inhibitions to imagination. Players are encouraged to become their characters in the course of the game, which is to say, to become their own fantasies. (BLACKMON, 1994. p 629).

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A fim de avaliar a eficácia de modelos de *RPG tabletop* para se intervir nos processos de argumentação, propõe-se aqui a utilização de análises qualitativas de caráter microgenético, como apresentado por Meira (1994), de episódios argumentativos no contexto de jogo de *RPG*. Com o objetivo de ilustrar o método de construção e análise dos dados, foi realizado um estudo com a realização de 6 (seis) sessões de intervenção com 4 (quatro) crianças, todas da mesma turma, convidadas para participar da presente pesquisa, todas com idades entre 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola privada

bilíngue da cidade de Maceió. Embora o bilinguismo não constitua aspecto analisado no presente estudo, a escolha da instituição se deu por conveniência, pelo pesquisador também ser professor na mesma.

Como apontado por Grando e Tarouco (2008) um grupo de *RPG* não possui limites mínimos ou máximos com relação ao número de participantes e, portanto, esta variável foi definida a partir da adesão dos participantes e disponibilidade estrutural da escola, que forneceu uma sala para a coleta. Contendo, na sala, um sofá, bancos e uma mesa.

Segundo a escola, as crianças em questão possuíam dificuldades em produzir narrativas, além de não terem determinadas habilidades sociais dentro da expectativa da instituição (solução de conflitos, gritar em sala de aula e etc.). Observa-se em análise sistemática da literatura, em especial sob a ótica do trabalho de Gomes e Correia (2023, no prelo) e visto na introdução da presente dissertação, que intervenções com *RPG* tendem a contribuir positivamente para a melhoria das habilidades citadas, ainda que não sejam o alvo da intervenção. Portanto, optou-se por considerar tais dificuldades uma vez que se entende, aqui, a possibilidade de a intervenção proposta proporcionar benefícios para os participantes que vão além do objetivo acadêmico da pesquisa, ainda que estes não sejam o objetivo direto da intervenção proposta e da forma como foi idealizada. O desenho metodológico do estudo será descrito em seguida.

A abordagem qualitativa proposta nesta pesquisa segue o modelo de três etapas de análise apresentado por Meira (1994). Sendo a primeira etapa a observação e registro de todo o processo de intervenção, possibilitando a identificação e recorte de momentos que caracterizam um movimento completo de argumentação. Durante a segunda etapa, analisa-se a gênese dos processos observados nos recortes, onde o objetivo é analisar mudanças no processo de construção de argumentos por parte dos indivíduos participantes do *RPG*. Na terceira e última etapa propõe-se, como exemplificado por Meira (1994), analisar os processos antecedentes aos movimentos argumentativos, buscando possíveis influências e/ou origens em cada argumentação.

Como forma de registro dos dados optou-se, na presente pesquisa, pela utilização de registros em vídeo das intervenções. Sendo as etapas de análise realizadas a partir da videografia registrada, realizando, também, a transcrição detalhada dos processos observados em vídeo. Vale ressaltar que para Meira (1994), o registro em vídeo da atividade humana pode ser uma ferramenta bastante útil para a análise microgenética, uma vez que permite uma análise mais detalhada dos processos avaliados, e que através dela torna-se possível reassistir as intervenções e até mesmo usá-lo como objeto de apoio ao debate entre pesquisadores de um mesmo estudo.

Devido ao fato de o pesquisador também ser Professor Assistente das crianças participantes da pesquisa, e estar presente em sala de aula com as mesmas todos os dias, optou-se pela realização de registros em diário de campo de momentos anteriores e posteriores às sessões de coleta, assim como demais elementos relevantes para a pesquisa e observados em sala de aula.

Como forma de identificação e operacionalização dos elementos componentes da argumentação, propõe-se a utilização dos parâmetros definidos por Leitão (2007) onde, segundo a autora, podemos ler o primeiro elemento (argumento), como o ponto de vista inicial sobre um determinado conceito, valor moral e/ou ético, tópico controverso, tomada de decisão e etc., somado com elementos (antecedentes ou seguidos) que sirvam de suporte para a ideia. O segundo elemento (contra-argumento), pode ser definido como qualquer enunciado que apresente dúvidas, objeções ou críticas com relação ao argumento inicial e que tenha um potencial efeito de diminuir a possibilidade de aceitação do mesmo. Por fim, o terceiro elemento (resposta), é representado pela reação do indivíduo que inicialmente argumentou, quando confrontado pelo contra-argumento.

Como forma de gerar situações de oposição que favoreçam o processo de argumentação, estruturou-se uma aventura de *RPG tabletop* adaptada a partir de um sistema de regras já existente, conhecido como *Quest RPG* e publicado pela *Adventure Guild* (SOTTEK, 2019)². A escolha do *Quest* (SOTTEK, 2019) se deu por ser um sistema de regras simplificado, focado na premissa de introduzir jogadores iniciantes ao modelo de jogo. Outro ponto importante a ser considerado é que a desenvolvedora possui um programa de incentivo para educadores, fornecendo cópias gratuitas do livro de regras. Obtidos, desta forma, pelo pesquisador.

Dentre as adaptações propostas na presente pesquisa, inclui-se a retirada de qualquer regra ou sistema de combate entre personagens. Priorizando a narrativa dos jogadores durante as sessões, em detrimento de situações de conflito físico (ainda que estes ocorram de forma narrada).

Outra questão é que, no *Quest* (SOTTEK, 2019), o sucesso ou fracasso das ações narradas pelos jogadores se dão através do resultado obtido em um dado de 20 lados (D20). Caso o jogador tire 1 no dado, sua ação falha e ocorre uma consequência negativa para o jogador ou grupo, à critério do mestre. Qualquer resultado entre 2 e 5, o jogador obtém um fracasso simples, sem consequências negativas além da própria falha da ação narrada. Entre 6 e 10, um sucesso simples da ação, mas que pode não acontecer exatamente da forma como o jogador

² <https://www.adventure.game/>

planejou, a critério do mestre. Resultados entre 11 e 19 representam um sucesso simples, que acontece exatamente da forma como o jogador planejou e narrou. O 20 é reservado ao “sucesso crítico”, quando além do sucesso na ação do jogador, o mesmo obtém um bônus por conta do resultado no dado, à critério do mestre.

No entanto, visando priorizar situações argumentativas e desafiar os jogadores a produzir argumentos mais complexos, a presente pesquisa propôs que o elemento mediador do D20, no que tange ao sucesso ou fracasso das ações narradas, passe a ser secundário, servindo apenas como mediador de conflitos entre jogadores ou em situações onde os mesmos não consigam elaborar movimentos argumentativos completos. Usemos um exemplo já visto anteriormente, como abrir uma porta trancada. Propõe-se que os jogadores não apenas narrem que querem abrir a porta, simplesmente. Em um caso como esse, o ideal seria o jogador narrar como pretende executar a ação e por que executá-la de tal forma, embasando sua escolha.

Para tal objetivo, elaborou-se uma adaptação simples no sistema resultados do D20, descritos previamente. O Quest (SOTTEK, 2019) não prevê sucessos automáticos das ações narradas, resultando na necessidade constante de se jogar um dado e contar com a sorte, ainda que o jogador produza uma narrativa completamente coerente com a situação, bem embasada e com concordância do grupo. Portanto, como forma de evitar o uso constante do D20 e favorecer a narrativa, nos casos em que o jogador cumprisse todos os critérios de qualidade desta pesquisa e não ocorresse discordância entre jogadores, dispensou-se a necessidade do dado, representando um sucesso crítico automático.

Visando ter a qualidade da argumentação como fator determinante para o sucesso ou fracasso das ações dos jogadores, foi realizada a adaptação dos critérios de análise da qualidade da argumentação propostos por Penha e Carvalho (2015). Os critérios propostos são relacionados à produção discursiva em temáticas sócio científicas, especificamente no ensino de ciências (PENHA; CARVALHO, 2015). Lista-se, adiante, os critérios propostos pelos autores na presente pesquisa, já com as devidas adaptações. A partir do parágrafo seguinte, detalha-se cada um dos critérios. No mais, segue: 1) a qualidade do argumento e qualidade das oposições, sendo ambos aqui relacionados com a complexidade estrutural dos mesmos; 2) aceitabilidade e relevância e, por fim; 3) intensidade e fluxo da argumentação. Inclui-se também, enquanto critério de avaliação voltado especificamente para o contra-argumento, e desenvolvido pela presente pesquisa, a “escuta ativa e consideração da fala do outro”.

Detalhando como foram avaliados cada critério, com relação a qualidade estrutural dos argumentos e das oposições, levou-se em consideração a quantidade de elementos de suporte

(justificativas). Sendo apenas um elemento quantitativo com vistas em incentivar que as crianças trouxessem cada vez mais elementos de suporte, não limitando-se a apenas uma única justificativa. No entanto, a fim de também levar em consideração a qualidade e confiabilidade desses elementos de suporte, utilizamos os critérios de aceitabilidade e relevância, onde o próprio grupo de jogadores determinou se as justificativas foram aceitáveis e possuem relevância com a situação em jogo no momento, reconhecendo, portanto, a qualidade e aceitação do argumento ou oposição. Em suma, caso o grupo, como um todo, concordasse com uma proposta de um jogador, considerou-se como um sucesso automático. No caso de haver discordâncias, o pesquisador incentivou as crianças a desenvolver seus pontos. Em alguns casos, sem tal direcionamento, as crianças limitavam-se a dizer que discordavam, mas sem desenvolver um porquê ou fornecer um contraponto.

O reconhecimento por parte do grupo acerca da aceitabilidade e relevância dos argumentos propostos ocorreu sem interrupção do pesquisador, inclusive em termos de estratégias de grupo que foram utilizadas, salvo guardo nos casos onde houve qualquer tipo de conflito entre jogadores ou a interrupção da intensidade e fluxo da argumentação. Sendo, este último critério, utilizado tal qual proposto por Penha e Carvalho (2015), sem adaptações. Caracterizando-se por:

Avaliar se os estudantes estão utilizando estratégia de escape, fazendo considerações fora do contexto das discussões, ou no caminho inverso, se destacam aspectos de alta relevância para abordagem da temática, indicam erros ou inconsistências das teses em oposição. (PENHA; CARVALHO, 2015. p. 6)

Com relação ao critério de escuta ativa e consideração da fala do outro, propõe-se a consideração de tal aspecto enquanto recurso metodológico para fins de avaliação da intervenção direcionada para questões de interação e habilidade sociais. A hipótese aqui levantada é de que critérios como esse permitem a observação do desenvolvimento de empatia e escuta ativa entre os participantes. Ressaltando que, inicialmente, a proposta da pesquisa era trabalhar com ensino de conceitos acadêmicos específicos, sendo estes apontados pela escola. No entanto, uma das observações feitas pelo pesquisador, enquanto Professor Assistente das crianças participantes, era de que a principal demanda de sala não remetia a aprendizagem, especificamente, mas a questões voltadas para interação com pares, habilidade sociais, autocontrole e etc. Direcionando, desta forma, para o desenvolvimento de critérios que pudessem auxiliar em tais questões.

Vale apontar que no projeto original, submetido ao processo de seleção para ingresso no mestrado, tinha-se como elemento de avaliação da intervenção a aprendizagem de conceitos

específicos ensinados em sala. Todavia, na prática diária de sala de aula, observou-se que esse aspecto não carecia de intervenção, uma vez que a turma, como um todo, encontrava-se dentro das expectativas de aprendizagem do programa de ensino da escola. Logo, pensando na relevância e benefícios aos participantes, optou-se por desconsiderar o ensino de um conceito formal e priorizar aspectos relacionados a habilidades sociais. Mantendo, todavia, o objetivo principal de avaliar os impactos no processo de argumentação das crianças. Caracterizando-se, portanto, mais como um acréscimo aos objetivos, do que uma alteração propriamente dita.

Enquanto avaliação do critério e forma de identificar se o que foi falado pelo outro foi considerado, propõe-se como movimento ideal a repetição do que dito pelo outro, em sua totalidade ou em partes, ressaltando pontos de concordância e discordância e, apenas após tal movimento, apresentar o contraponto. A delimitação de tais critérios de consideração para se considerar a escuta ativa, apesar de limitantes no que tange a complexidade do movimento, se deu principalmente pelo objetivo de traduzi-la em elementos que pudessem ser observados ainda durante a condução das sessões de jogo, como forma de compor a delimitação de sucesso e fracasso das ações narradas. Logo, houve a necessidade de tentar adaptar o critério de forma que o mestre do jogo pudesse, enquanto narrava e mediava as diversas situações, também pudesse perceber tais movimentos e levá-los em consideração ao determinar um sucesso ou fracasso sem o uso do dado.

A partir desta perspectiva, a sessão de jogo se estruturou de forma a criar situações de oposição dentro da própria narrativa, de forma que o jogo e sua história narrada avance ou apresente conflitos ao grupo de acordo com as ações narrativas dos próprios alunos.

3. ESTUDO E COLETA

As quatro crianças convidadas para participar da presente pesquisa, enquanto primeiro grupo de coleta, possuíam, todas, 7 (sete) anos de idade e estavam matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola privada bilíngue da cidade de Maceió. Além disso, vale ressaltar que todas as 4 (quatro) crianças estudam na mesma sala, além de não possuírem algumas habilidades sociais dentro das expectativas da escola (solucionar conflitos a partir, exclusivamente, da fala, espera a vez do outro falar e etc.). Fotos demonstrando a disposição da sala e organização dos jogadores encontram-se no Anexo C, ao final do texto.

Para fins de discussão dos resultados, os participantes serão nomeados com os nomes que deram para seus personagens, sendo eles Smaug, Tita, I e Jack. Inclusive nas transcrições, onde os nomes reais usados na fala das crianças foram substituídos pelos nomes dos

personagens. Salvo os recortes onde a não substituição foi relevante, nesses casos o nome real foi substituído por [nome].

Segue, logo abaixo na Tabela 1, o resumo de cada um dos encontros realizados, divididos em: Sessão, objetivo e se foi ou não considerado nas análises. Maiores detalhamentos com relação a cada sessão, encontram-se após a tabela.

Tabela 1. Resumo dos encontros com os jogadores.

	Objetivo(s)	Foi considerado nas análises?
Sessão de criação de fichas	-Narrar um resumo inicial da história a ser jogada, possibilitando que as crianças criassem seus personagens tendo em mente os objetivos do jogo; -Momento para as crianças criarem seus personagens.	Não
1ª Sessão de jogo	-Explicitar as regras do jogo; -Elaborar os acordos de convívio; -Iniciar a narrativa propriamente dita.	Sim
2ª Sessão de jogo	-Retomar o que foi jogado na sessão anterior; -Continuar a narrativa do jogo.	Sim
Sessão de interlúdio	-Explicitar os elementos da argumentação em termos conceituais; -Explicitar quais foram os critérios elaborados para se considerar um sucesso da ação narrada, sem a necessidade de jogar o dado. -Avaliar se houve mudanças no processo de argumentação a partir dessa conceituação.	Sim
3ª Sessão de jogo	-Retomar o que foi jogado nas sessões anteriores; -Continuar a narrativa a partir do ponto onde a 2ª sessão foi concluída.	Sim
4ª Sessão de jogo	-Retomar o que foi jogado nas sessões anteriores; -Concluir o jogo a partir do fechamento da narrativa.	Sim

Detalhando o processo de intervenção, a mesma foi separada em quatro sessões de jogo com duração de 30 a 40min. Uma sessão foi realizada com a finalidade de apresentar o jogo e regras para os jogadores, assim como a criação dos personagens de cada jogador e suas fichas. Um modelo de ficha, preenchido por Jack, encontra-se no Anexo B, ao final do texto. Inicialmente o pesquisador narrou um prelúdio geral da história a ser jogada pelo grupo, permitindo que os jogadores planejassem seus personagens levando em consideração a narrativa proposta. Sendo essa uma narrativa com foco em investigação e solução de mistérios. Maiores detalhamentos com relação a história jogada encontram-se no tópico seguinte.

Neste sentido, o próprio sistema de jogo fornece fichas preenchíveis e personalizáveis para que cada indivíduo determine os pontos fortes e fracos do seu personagem, quais as características gerais, história, habilidades que possui e etc. Essa etapa de criação ocorreu de forma mediada pelo pesquisador e as crianças puderam escolher os detalhes de seus personagens, tais quais a classe, fraquezas, habilidades e etc.

Smaug escolheu ser um Espião, definindo que seu personagem era um mestre em disfarces, porém com medo do fogo. Tita escolheu ser um Invocador que tinha como objetivo se tornar rei, mas tinha medo de barata. Jack escolheu ser um Patrulheiro especialista em rastrear trilhas em uma floresta e lidar com animais, porém sendo uma criança de 8 anos com poucos atributos físicos. Por fim, I escolheu ser um Mago capaz de anular a magia de outros personagens, porém que às vezes se distraía e parava de ouvir os outros.

Ressaltando, inclusive, que dentro do sistema Quest (SOTTEK, 2019), nenhuma das classes escolhidas pelos jogadores são consideradas classes de combate físico, mas sim de suporte e especialistas em funções específicas.

Entre a segunda e terceira sessão do jogo propriamente dito (excluindo desta contagem a criação de fichas), foi incluída uma sessão extra de interlúdio, com o intuito de explicitar junto às crianças os elementos e funcionamento da argumentação dentro da pesquisa em termos conceituais. A proposta consiste em avaliar se essa ação em específico exerce influência nas elaborações argumentativas dos participantes.

Além disso, nesta sessão de interlúdio, foram explicitados quais os critérios de avaliação da qualidade dos argumentos. Neste sentido, o pesquisador retomou exemplos anteriores de jogo, quando as crianças não precisam rolar um D20 e tiveram suas ações narradas como sucessos automáticos. A partir disso, o pesquisador utilizou tais situações como exemplos para explicar o que na narrativa dos jogadores e nos movimentos do grupo, especificamente, haviam contribuído para que não fosse necessário contar com a sorte do resultado do dado. No que tange ao critério de aceitabilidade e relevância, o pesquisador direciona que caso todo o grupo concordasse com os argumentos apresentados por um jogador, não haveria necessidade de rolar um D20.

A terceira sessão de intervenção deu continuidade na narrativa jogada pelas crianças. A quarta e última seção foi estruturada de forma a encerrar a aventura e realizar uma discussão com os jogadores, a fim que eles mesmos avaliassem narrativamente a intervenção. Totalizando, portanto, 4 sessões de jogo que foram propriamente filmadas e analisadas. Tendo, também, porém fora das propostas de análise, 1 sessão exclusiva para criação das fichas dos

personagens e 1 sessão de explicitação dos critérios de qualidade dos argumentos. Sendo esta última um momento majoritariamente expositivo.

Como ferramenta auxiliar das sessões e de estruturação da narrativa, foi confeccionado e entregue alguns *handouts*, recursos comuns de jogos de *RPG* que se caracterizam por auxílios físicos e visuais. Tais quais, tabuleiro demonstrando o cenário, imagens representativas dos personagens-não-jogáveis, fichas representativas dos personagens dos jogadores e etc.

Objetivou-se que este tipo de recurso pudesse contribuir positivamente para que os jogadores se mantivessem engajados na narrativa, relembassem regras básicas de convivência durante as partidas (levantar a mão e esperar a vez de falar, respeitar a vez do colega, ser gentil com os jogadores e com o mestre) e mantivessem um monitoramento do que foi jogado até então. Na sessão seguinte, apresenta-se a história escolhida e narrada para os jogadores.

3.1 História narrada

As crianças foram apresentadas a duas opções de história e solicitadas que escolhessem qual preferiam jogar. Neste sentido, buscou-se histórias que houvessem sido desenvolvidas e publicadas objetivando o jogo com crianças da faixa etária da presente pesquisa e disponíveis gratuitamente para fins educacionais e de pesquisa. Com o grupo reunido, o pesquisador apresentou um resumo de cada uma das opções.

As crianças escolheram a narrativa “*Accursed Apple Twists*”³ (MAIER; 2019). Basicamente, a história foca em situações de investigação e com duração esperada de 1 a 3 horas, no total. Configurando, portanto, uma duração ideal dentro da quantidade de sessões previstas na presente pesquisa. Com possibilidades de expandir a narrativa, caso o grupo progredisse muito rapidamente, ou encurta-la caso contrário.

Nesta história, os jogadores possuem múltiplos objetivos em comum. Inicialmente, são apresentados à demanda principal: entrar em uma pequena vila para investigar o desaparecimento de um amuleto mágico, sem que sejam descobertos enquanto investigadores. À medida que a história avança, novas demandas surgem e os jogadores precisam, dentre as diversas situações, elencar prioridades para o grupo, além da forma ideal de abordá-las, priorizando sempre uma decisão conjunta.

Em termos de adaptação, *Accursed Apple Twists* (MAIER, 2019) envolve poucas situações de combate, sendo apenas duas situações consideradas importantes para o desenvolvimento da narrativa. Neste caso, como forma de retirar regras e situações de combate,

³ <https://www.dmsguild.com/product/294441/Accursed-Apple-Twists>

o pesquisador apenas direcionou, durante a criação dos personagens, que classes focadas no embate físico (Ex. Guerreiro), não seriam úteis nessa aventura. Sem, necessariamente, proibir ou limitar sua escolha. Direção esta que foi seguida pelas crianças. Em termos de narrativa, apenas foram alteradas tais situações de combate físico por situações que envolviam discussões narrativas e discordância dos personagens narrados pelo pesquisador, em relação aos personagens narrados pelos jogadores. Vale ressaltar que retirar as situações de combate em uma proposta como a da presente pesquisa não é, *a priori*, algo relevante ou que tenha alguma base na abordagem teórica aqui utilizada. Todavia este foi um dos tópicos questionados pela escola, que exigiu pela retirada de situações que fizessem alusão a formas de luta.

Já na primeira sessão, as regras foram explicitadas para as crianças e houve a abertura para que elas trouxessem sugestões ou se opusessem ao que foi posto pelo pesquisador. Neste sentido, foi explicado como funciona o uso do dado de 20 lados e seus resultados, as regras de convivência e a dinâmica do jogo, que funciona por turnos, onde cada criança tem sua vez de narrar a ação.

Não foi explicitado, no primeiro momento, o que entendemos por argumentação e como poderiam ter sucesso nas ações narradas sem precisar rolar o dado, caso atingissem todos os critérios de qualidade. Assim como não foi explicitado quais são esses critérios. A partir do primeiro momento, ao final de cada sessão, o pesquisador realizou um resumo do que foi jogado até então, sendo este um compilado da história e ações narradas pelos jogadores naquele encontro específico.

No início de cada sessão seguinte, foi solicitado que os jogadores resumissem o que aconteceu até então no progresso da narrativa, levando em consideração todas as sessões, mas priorizando a anterior. Segundo Prensky (2001), esses movimentos de fechamento de sessão e retomada, são elementos essenciais para manter os jogadores engajados, além de proporcionar decisões mais assertivas durante cada sessão.

Após duas sessões de jogo, foi realizada uma sessão extra (sessão de interlúdio), apenas para fins de explicitar para os jogadores o que a pesquisa entendia como argumentação e quais os critérios de qualidade observados. Objetivando avaliar se a explicitação destas questões teria influência no processo narrativo e na construção argumentativa das crianças participantes. Por fim, duas sessões finais de jogo foram realizadas até a finalização da história narrada.

Desta forma, de modo geral, objetivou-se que a partir das narrativas produzidas durante o jogo, pudessemos avaliar a eficácia do *RPG* enquanto modelo de jogo facilitador à melhoria da qualidade de produções argumentativas, além da sua potencialidade em ser um meio de intervir em questões sócio emocionais e de habilidades sociais em contexto de ensino formal.

A seguir serão apresentados e debatidos, por meio de recortes, os dados obtidos no presente estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Elabora-se, a seguir, as discussões referentes aos resultados obtidos através da coleta de dados. Para facilitar o seguimento da discussão e tornar a leitura mais clara, divide-se este tópico em sub tópicos relacionados às unidades de análise propostas inicialmente no método e/ou observadas no decorrer da pesquisa, consideradas relevantes para o contexto de análise.

4.1 Episódios de argumentação através das sessões

Três dos quatro participantes não sabiam o que era um *RPG* e nunca haviam jogado. Logo, encontraram-se em uma situação nova, mediada por regras novas e não comuns dentro da experiência de vida. Representando, assim, todo um conjunto de elementos não internalizados previamente. Além disso, quando o pesquisador convidou as crianças para a pesquisa e explicou sobre o jogo, se apresentou como alguém que também era jogador.

A partir da observação das sessões de criação das fichas de personagem através dos diários de campo, foi possível observar que, em termos de interação pesquisador/crianças, inicialmente aqueles que não possuíam experiência prévia com o jogo não se opuseram às sugestões ou contrapontos do pesquisador, acatando suas colocações. Existe a possibilidade, porém, do movimento ter origem na decorrência de seu lugar de autoridade (relembrando que o pesquisador era também professor das crianças). Segundo entrada do autor, referente a primeira sessão de criação dos personagens, com três crianças presentes, cita-se que:

Tita e Jack tiveram dificuldade em decidir as características dos personagens e precisei direcionar as escolhas. Não se opuseram aos direcionamentos e não trouxeram complementos. O mesmo não ocorreu com Smaug, que fez tudo de forma independente. (GOMES; 2021. p.1)

Complementando a entrada anterior, agora referente a primeira sessão de criação dos personagens, desta vez com I, que não estava presente na sessão anterior, cita-se que:

I teve dificuldades similares à Tita e Jack na hora de criar os personagens. Escolhas simples como “o que ele veste” precisaram de bastante direcionamento. Relacionou todas as escolhas com a própria experiência de vida, até mesmo os defeitos do personagem. Queria o tempo todo que eu dissesse o que as outras crianças escolheram, justificando em um determinado momento que era para ajudá-lo a se decidir. (GOMES; 2021. p. 1).

Tita, Jack e I não possuíam experiência prévia com o jogo e sempre que houveram contra-argumentos, no início do jogo, eles simplesmente aceitaram o contraponto e

reorganizaram suas ações, tendo como base o que tinha sido dito. A hipótese aqui levantada pelo autor se relaciona mais com a familiaridade deles para com o jogo, do que um avanço no que tange à argumentação. A partir da familiaridade progressiva com o jogo, construindo e analisando as fichas, tirando dúvidas com relação às regras e etc., os participantes foram ficando progressivamente mais à vontade entre si, com o jogo e com o mediador.

Hipótese sustentada ao observarmos que apenas um dos jogadores (Smaug) se contrapôs ao pesquisador desde o início. Uma vez que Smaug já conhecia as diversas dinâmicas do jogo, como o uso dos dados, construção de personagem, interpretação de personagens e etc., o mesmo não passou, ou minimamente não da mesma forma, pelos processos de aprendizagem e internalização das regras e dinâmicas que os outros jogadores passaram logo no início.

Inclusive, sendo Smaug que ainda durante a sessão de criação das fichas dos personagens sugeriu que o pesquisador também deveria criar um personagem jogável e jogar junto ao grupo, argumentando que toda a ajuda possível seria bem-vinda e que eles, os personagens, não conheciam outros, com exceção de um personagem-não-jogável (PNJ) narrado pelo pesquisador. Logo, segundo Smaug, não poderiam pedir ajuda de forma segura para outros personagens que eventualmente poderiam aparecer durante o jogo. Sendo esse o momento em que nasceu o personagem Maurício, fazendo com o que o pesquisador assumisse a posição tanto de Mestre, quanto de jogador.

Vale salientar, antes de dar continuidade na apresentação e discussão dos recortes a seguir que, em termos de análise, foca-se na identificação de movimentos argumentativos nos termos de argumento, contra-argumento e resposta (Leitão, 2011). O que pressupõe, também, a existência de um proponente e um oponente nos diálogos. Desta forma, a seleção dos recortes e suas respectivas análises, consideram majoritariamente os movimentos de discordância e persuasão entre jogadores e inclui-se, também, o mestre do jogo.

A situação abaixo (Exemplo 1), recorte da primeira sessão de jogo onde havia decorrido apenas 15 min do início da sessão, ilustra a observação narrada anteriormente de que os participantes começam a se opor e contra-argumentar com as propostas do adulto.

Na situação a seguir, o grupo narra a situação na qual os personagens haviam descansado durante a noite em um acampamento, localizado em uma floresta próxima a cidade que deveriam chegar. Neste caso, o protagonismo da situação coube ao Jack, Patrulheiro do grupo e especialista em trilhas. Porém, neste momento, o mesmo apenas narrava que queria jogar o dado para tentar guiar o grupo.

Exemplo 1. Primeira sessão de jogo. Decorridos 15 min 47 seg de sessão.

1. **PESQUISADOR** - Você conseguiu levar o grupo por 1 dia de viagem segura. Só que tem um problema, ninguém aqui pediu comida, né? Quando eu distribuí os itens.
2. **JACK** - Tá poxa!
3. **PESQUISADOR** - Bom que tem o ranger pra tentar achar comida. (*Ponto de vista*)
4. **SMAUG**- [Fazendo não com a mão] O Maurício, ele tem comida na mochila (*oposição*).
5. **PESQUISADOR** - Mas ele tem para uma pessoa (*Resposta*).
6. **TITA** - Mas Mister, eu sou invocador (*Ponto de vista*)
7. **PESQUISADOR** - Mas nenhuma das suas habilidades é de invocar comida (*oposição*).
8. **TITA** - Ah não, mas eu... [para de falar e não contínua]. (*Resposta*).
9. **JACK** - Bora lá jogar de novo o poder da... [para de falar e não contínua].
10. **PESQUISADOR** - vamos ver se o Jack consegue encontrar comida pro grupo.

[FIM DO RECORTE]

A partir do recorte, é possível observar que tanto Smaug, quanto Tita iniciam movimentos de oposição ao que está sendo narrado pelo pesquisador. Todavia, ainda que iniciem, como vistos nas linhas 8 e 9, não mantêm ou reorganizam suas posições quanto contrapostos diretamente pelo pesquisador. Em termos de qualidade estrutural dos argumentos, neste momento percebe-se que não apenas as crianças se limitam a oferecer pouco ou nenhum suporte, mas também não mantêm um fluxo de argumentação.

Outro ponto comum observado no início da coleta aponta para a procura constante dos jogadores pelo dado como forma exclusiva de ter ou não um sucesso na ação narrada. No início, quando os jogadores faziam proposições de ações, não apresentavam elementos que justificassem suas narrativas e, quando questionados, por vezes respondiam que queriam jogar o dado. Comparando as primeiras e últimas sessões de jogo, observa-se que, na primeira sessão, houveram 3 momentos onde os jogadores solicitaram diretamente o dado, e 4 situações onde houve apenas a narração da ação pretendida, seguida do uso do dado. Já na última sessão, houveram 2 situações onde o dado foi solicitado e nenhum episódio onde a narrativa de uma ação ocorreu sem tentativas de elaborar justificativas.

No Exemplo 2, abaixo, o grupo precisava entrar na vila sem serem percebidos enquanto investigadores. Porém, na primeira tentativa um dos integrantes, Smaug, contou parte do plano para o prefeito da vila, deixando o mesmo desconfiado do grupo. Ao tentar se explicar, Smaug conta que é um espião, pede pelo dado como elemento de suporte, com objetivo de convencer o prefeito de que são apenas visitantes. Porém obtém um resultado ruim, o que faz o grupo recuar. Logo, coube ao grupo reorganizar suas estratégias e buscar uma nova forma de entrar na cidade ou de restabelecer um diálogo com o prefeito.

Exemplo 2. Primeira sessão de jogo. Decorridos 25 min 43 seg de sessão.

1. **PESQUISADOR** - Tá... a ideia do Tita é: a gente entra na cidade, a gente diz que a gente é novo aqui, que a gente tá procurando um amuleto que é nosso que caiu da bolsa quando a gente tava viajando. É isso Tita?
2. **TITA** - É! Que a gente chegou aqui, só tava conhecendo o bairro.
3. **PESQUISADOR** - A gente só tava conhecendo. Que tal a gente dizer que só veio pro festival?
4. **JACK** - E! Boa, boa, boa! Boa Maurício.
5. **TITA** - Aí depois caiu nosso amuleto e a gente não sabia mais onde tá.
6. **SMAUG** - Ei Mauricio, tive uma ideia. E se a gente diz que a gente conhece esse festival e a gente vê que a maçã daqui é muito boa e a gente veio comprar algumas? (*ponto de vista*)
7. **PESQUISADOR** - Ótima ideia. E a sua? [perguntando para I]
8. **I** - Não é bem uma ideia, só que tipo assim, eu acho que [não foi possível compreender o restante da gravação]

[O pesquisador pausa o jogo, por conta do tempo, faz um compilado do que os jogadores precisarão lembrar para próxima sessão e inicia a organização do material para voltar à sala de aulas, porém as crianças voltam a discutir suas estratégias]

9. **JACK** - Olha, que tal a gente poder ehhh, que tal a gente mentir dos nossos nomes, da nossa idade, a gente não fala que... (*oposição 1*).
10. **PESQUISADOR** - Pera, senta de novo, no círculo.
11. **JACK** - que a gente falar que tá tipo, procurando o amuleto, a gente finge que é novo aqui, a gente não fala nada. A gente só diz que tá procurando um amuleto (*oposição 1.2*)
12. **SMAUG** - E o batedor.
13. **JACK** - E a gente, e o batedor, e a gente "oh eu sou novo aqui, a gente veio pro festival...[interrompido por I] (*oposição 1.3*)
14. **I** - E não fala rolar o dado pra mentir. [justificando a oposição de Jack]
15. **JACK** - E a gente, e a gente fala nosso nome é tal e tal, mas a gente vai mentir (*oposição 1.4*)
16. **PESQUISADOR** - Ah... mas a gente tem um problema. Porque o Smaug já disse o nome dele, já disse que ele é um espião pra o prefeito. O prefeito já ficou com raiva do Tita. Eu acho que a gente, vai ser difícil pra gente mentir e fazer investigação semana que vem (*oposição*).
17. **SMAUG** - [fala algo baixo, não compreensível na gravação]
18. **JACK** - Mas aí eu posso, mas aí algum da gente pode girar o dado. Algum da gente pode girar o dado. (*resposta*)
19. **SMAUG** - É! O dado! (*resposta*)
20. **PESQUISADOR** - Tá, oh, a gente já vai ter a dificuldade do Tita, a dificuldade do Smaug...[interrompido por Smaug] (*oposição*).
21. **SMAUG**: E a sua (*oposição*).
22. **PESQUISADOR**: Por que a minha?
23. **SMAUG** - Porque você também é um espião?! (*elemento de suporte*)
24. **PESQUISADOR** - Mas eu não falei isso, eu não chego pras pessoas e me apresento "oi tudo bem, eu sou um espião, eu vim investigar você". (*resposta*) [risos do pesquisador e do Smaug].
25. **PESQUISADOR** - Então, semana que vem a gente vai ter que pensar em alguma coisa pra contornar esse problema, porque vai ser um problema pra gente.

[GRAVAÇÃO SE ENCERRA]

Percebe-se, no exemplo anterior que já na primeira sessão houve situações de oposições complexas, como visto nas linhas 9, 11 e 23. Indicando o início de uma mudança no padrão de

aceitação dos jogadores não-experientes com relação às sugestões do pesquisador, ainda que o protagonismo neste primeiro momento no que tange a produção argumentativa fosse de Smaug (linhas 6, 21 e 23). Não obstante, ainda na primeira sessão todos os jogadores engajaram-se em movimentos de complemento aos pontos de vista de outros, além da elaboração de estratégias complexas. É possível observar que um mesmo ponto de vista inicial (linha 2) e uma mesma oposição (linha 14) são constantemente complexificados por outros jogadores, onde cada um repete o que já foi posto, reelabora e adiciona novos elementos de sustentação ao ponto de vista e às oposições.

Relembrando que as análises aqui apresentadas levam em consideração os critérios de qualidade abordados na presente pesquisa e explicitados anteriormente, sendo eles a A) Qualidade estrutural dos argumentos e oposições, onde leva-se em consideração quantos elementos de suporte foram apresentados; B) aceitabilidade e relevância, onde observa-se a aceitação do grupo com relação à validade e relevância das justificativas; C) Intensidade e fluxo da argumentação, onde são avaliadas se as justificativas correspondem e analisam os aspectos que estão em foco na discussão, dando continuidade ao fluxo de argumentação; e D) escuta ativa e consideração da fala do outro, onde espera-se que os jogadores repitam o que foi dito pelo outro, parcialmente ou em sua totalidade, antes de apresentar seu contraponto.

Em termos de qualidade estrutural dos argumentos e oposições, levando em consideração todo o grupo e não apenas uma criança específica, é possível, a partir do recorte anterior, observar a sustentação de movimentos argumentativos, principalmente no que tange a oposição. Inclusive, mantendo um fluxo de argumentação completamente coerente com a situação retratada, sem que se desviasse do objetivo proposto no momento. Foi possível observar que, quando em concordância, neste primeiro momento, as crianças foram plenamente capazes de cumprir com o critério de escuta ativa da fala do outro. Inclusive, sendo o movimento de repetição do que foi falado uma das ferramentas utilizadas antes de serem apresentados possíveis complementos ou contrapontos.

O Exemplo 3, a seguir, representa o quando eles passaram a sustentar mais as suas posições, como visto nas linhas 8, 13, 16 e 26, tornando os ciclos argumentativos mais numerosos e ricos em elementos de auxílio. No contexto do Exemplo 3, o grupo acabou de conseguir resgatar um dos jogadores, Jack, que havia sido capturado na sessão anterior, e fugir do local com sucesso. Quando comparado com o Exemplo 2, apresentado anteriormente e ilustrativo da primeira sessão de jogo, observa-se que, inicialmente, os movimentos argumentativos sustentam-se, majoritariamente, na oposição sem necessariamente haver a apresentação de elementos de suporte. No Exemplo 2, observa-se 6 situações de oposição, com

apenas 1 elemento de suporte (linha 23) sendo apresentado em todo o diálogo. Já no exemplo 3, abaixo, ilustrativo da terceira sessão de jogo, temos igualmente 6 situações de oposição (linhas 2, 4, 7, 10, 21 e 24), porém com a adesão de 4 elementos de suporte à argumentos e/ou oposição (linhas 1, 8, 13 e 26)

O resgate não foi um acontecimento previsto originalmente na história, sendo, na verdade, uma consequência criada pelo mestre, levando em consideração as ações dos jogadores na sessão anterior. Neste momento, as missões principais (encontrar o amuleto mágico e resgatar um PNJ) ainda não haviam sido concluídas. Cabendo ao grupo reorganizar as estratégias iniciais.

Exemplo 3. Terceira sessão de jogo. Decorridos 22 min e 10 seg de sessão.

1. **SMAUG** - Eu quero tentar procurar comida, porque eu to morrendo de fome (*ponto de vista inicial e elemento de suporte*).
2. **PESQUISADOR** - Oxe, mas o I tá cheio de comida. Enquanto vocês tavam aqui, fazendo tudo, o I foi na feira, foi na festa, pegou comida e tá cheio de comida aí (*oposição*).
3. **SMAUG** - Ahh então eu vou comer (*resposta*).
4. **PESQUISADOR** - Aqui?! bem do lado da prefeitura?! (*oposição*)
5. **SMAUG** - Não... eu vou vir aqui [aponta para um canto do mapa] (*resposta 1*).
6. **TITA** - A gente vai por aqui, e faz tipo assim [indicando locais no mapa], a gente fica bem escondido, a gente fica aqui na entrada (*resposta 1.2*).
7. **I** - Cê tá loco é? (*oposição*).
8. **SMAUG** - Não, não! a gente vem aqui oh, a gente vem aqui. [indica outro lugar no mapa]. Que tem bastante arbusto. (*Argumento e elemento de apoio*)
9. **I** - É!
10. **PESQUISADOR** - Mas pra passar por aqui [me referindo a ideia do Smaug], vocês vão ter que vir por trás da prefeitura ou pela frente. Pela frente tá cheio de gente, por trás pode ser que o guarda apareça. (*oposição*)
11. **JACK** - A gente já tá acordado?
12. **PESQUISADOR** - Não, acordado não.
13. **TITA** - Então sabe o que a gente pode fazer? [espera confirmação do grupo, e continua falando]. Faz assim, olha, sabe o gancho do Smaug? Ele pode tipo assim, ele sobe lá em cima, ai ele pula, ali ele joga no chão o gancho e não desce, aí pede pra todo mundo subir na corda do gancho... [interrompido pelo pesquisador] (*Argumento e elemento de apoio*).
14. **PESQUISADOR** - ninguém tentou acordar o Jack, ninguém tentou jogar um copo de água.
15. **TITA** - Ai ele sobe na corda, ai deles tipo assim... [interrompido por I e Jack em conversa paralela não relacionada ao jogo, atrapalhando a fala de Tita].
16. **TITA** - Deixa eu falar primeiro! DEIXA EU FALAR I! MEU DEUS! [elevando o tom de voz]. O Smaug vai aqui em cima, pega o gancho e joga no chão, aí eu vou, ai eu joga o Jack e [nome] lá pra cima. (*Complemento ao argumento iniciado na linha 13*)
17. **SMAUG** - [nome] e o Jack?
18. **TITA** - Ah é... [nome] é o Jack, né?
19. **JACK** - Eu sou o Jack
20. **TITA** - E o Maurício lá pra cima...

21. **PESQUISADOR** - Vocês vão se esconder no teto da prefeitura? (*oposição*).
22. **TITA** - não, daí depois a gente vai, sobe na corda e passa pra cá, aí depois pula pro outro lado [aponta um lugar no mapa] (*resposta*).
23. **PESQUISADOR** - Todo mundo acha uma boa ideia?
24. **I e SMAUG** - Não! (*oposição*)
25. **JACK** - Sim!
26. **TITA** - Mas Smaug, você que falou pra ir pra esse lugar. (*elemento de suporte para resposta na linha 22*)
27. **PESQUISADOR** - Oh, o mapa é esse mas vocês podem sair dele, ir pra floresta por exemplo. (*ponto de vista*)

[discussão das crianças ao mesmo tempo, não é possível compreender na gravação]

28. **I** - Vamo sair do mapa, vamo sair do mapa. [retoma ponto de vista do pesquisador]
29. **PESQUISADOR** - Quem prefere ir pra floresta e se esconder na floresta? (*reelaboração do ponto de vista da linha 27*)
30. **I e TITA**: Eu!
31. **PESQUISADOR** - Então, vocês vão, ninguém pensou em jogar uma água na cara do Jack pra acordar ele...
32. **SMAUG** - Daí eu...[pesquisador interrompe Smaug com um gesto]
33. **PESQUISADOR** - Depois de algumas horas vocês tão acampados fora da cidade, vocês vêm a luz da cidade mas bem de longe, de longe. Mas vocês tão... [interrompido por I]
34. **I** - O quão perto tá a luz?
35. **PESQUISADOR** - Não, é bem bem fraquinho, vocês tão bem longe. Ai o Jack começa a acordar, com a cabeça assim meio doendo...
36. **JACK** - Aeee!

[FIM DO RECORTE]

No recorte acima é possível observar alguns momentos de retomada de um mesmo ponto de vista ou oposição, sendo sempre reorganizados a luz de novas informações e contribuições de outros jogadores e/ou do mestre. Por exemplo, nas linhas 2, 4 e 27 o pesquisador aponta informações que não haviam sido internalizadas pelos jogadores anteriormente, o que desencadeia uma reestruturação das estratégias e ações propostas. Já nas linhas 6 e 8, por exemplo, um elemento de suporte é oferecido por um jogador diferente daquele que inicia o movimento como uma forma de complemento, não de oposição propriamente dita uma vez que a oposição ao ponto de vista inicial é apresentada e sustentada pelo pesquisador. Quando Tita, nas linhas 6, 13, 15 e 16, apresenta suas ideias, o faz em complemento ao ponto de vista inicial de Smaug, e em contraponto às oposições do pesquisador nas linhas 2, 4 e 10. Em momentos como o citado anteriormente, o jogo assume uma construção coletiva onde o movimento colaborativo dos jogadores auxilia no processo de ressignificação, além de tornar os pontos de vista mais complexos. Inclusive, desenvolvendo a habilidade de ouvir e considerar a fala do colega, sendo uma das habilidades que se busca desenvolver na presente pesquisa.

No que diz respeito às estratégias adotadas pelo grupo enquanto fundamentação de seus pontos de vista, o movimento de ativamente evitar o uso do dado, além de buscar sempre

apresentar elementos de suporte pôde ser observado de forma mais clara após a sessão de interlúdio, onde foram explicitados os critérios de avaliação. Inclusive, repreendendo quando colegas narravam uma ação e automaticamente pediam pelo dado. O Exemplo 4, logo abaixo, representa as situações citadas, onde um dos jogadores repreende outro por buscar o dado. Tais movimentos, ainda que não diretamente relacionados a um movimento argumentativo, podem representar situações onde há uma escuta ativa da fala do outro, ainda que em vistas de repreensão do que foi falado.

No caso abaixo, o grupo discutia estratégias possíveis para entrar numa construção e cumprir com um dos objetivos, sendo o de resgatar um personagem-não-jogável mantido em cativeiro. Pouco antes, Smaug, que se mostrava bastante impaciente pelo grupo não acatar com uma de suas sugestões e ter optado pela sugestão de outro jogador, havia narrado, em seu turno, que queria distrair um personagem, sem desenvolver a narrativa e apenas jogando um dado, obtendo um resultado ruim.

Exemplo 4. Quarta sessão de jogo. Decorridos 6 min de sessão.

1. **PESQUISADOR** - então o grupo decidiu tentar salvar ele. Vamo tentar então, a ideia do Tita?
2. **I** - Eu quero falar uma coisa!
3. **PESQUISADOR** - Diga.
4. **I** - Olha, eu pensei da gente... [pausa] algumas vezes tipo, o Jack falou que ia rolar o dado no jogo e tipo assim, foi um erro. Olha, o Smaug pode ter uma ideia e também foi um erro seu [se referindo ao Smaug, que anteriormente, na sessão, fez o mesmo e pediu pelo dado].

[FIM DO RECORTE]

Logo o dado tornou-se um elemento de auxílio, um “plano B”, para quando a argumentação em si não foi suficiente e também como uma ferramenta de resolução de conflitos, como será exemplificado mais adiante. Todavia foi possível notar que, gradualmente, os jogadores diminuíram o uso do dado após algumas falhas nos resultados.

A hipótese aqui é a de que ainda que não tivesse explícito o funcionamento das narrações e critérios de avaliação, foi possível que as crianças internalizassem o fato de que o dado adiciona ao jogo um elemento de aleatoriedade e sorte. Enquanto, quando eles narravam e apresentavam elementos de suporte, assim como quando havia a concordância geral do grupo, o pesquisador simplesmente indicava o sucesso da ação.

Percebe-se que ao longo das sessões os episódios argumentativos se tornam mais longos e com um protagonismo mais dividido entre o grupo. Enquanto na primeira sessão o protagonismo foi quase exclusivo do Smaug, com o Jack tendo alguns poucos momentos de protagonismo, ao longo das sessões o grupo estabeleceu, aos poucos, a função de cada um. É

possível observar que tanto os pontos de vista iniciais, quanto as oposições, durante as sessões, tiveram uma característica colaborativa. Onde a partir do que é inicialmente posto por um jogador, os demais constroem um embasamento de forma coletiva, contribuindo para o sucesso do grupo como um todo.

Tal mudança nas relações ao longo da narrativa, teve como base as classes e habilidades de cada personagem, além da mediação do pesquisador. Logo o grupo passou a consultar I e Tita em assuntos sobre magia, visto que eram um Mago e Invocador, respectivamente. Smaug (Espião) com relação a furtividade, enganação e disfarce. E Jack (Patrulheiro) com relação agir furtivamente e rastrear pessoas ou objetos. Ressaltando que houve um direcionamento do pesquisador ao longo das sessões, sempre indicando e incentivando a participação de I e Tita quando o assunto era magia, o mesmo para Smaug e Jack e suas respectivas habilidades.

Após a sessão de explicação, não foi possível observar um aumento na quantidade de episódios argumentativos, porém ressaltamos que o grupo consistia em 4 jogadores, com habilidades diferentes (dos personagens) e discordâncias em como agir diante de uma mesma situação. Logo, em termos de quantidade de episódios, todas as sessões foram bem ricas.

Todavia, observou-se que os episódios passaram a se tornar mais longos, outro ponto perceptível é que eles passaram a quase sempre narrar uma ação em conjunto com uma ou mais justificativas, na maioria das vezes. Tornaram-se escassas as vezes em que alguém simplesmente narrou uma ação sem apresentar elementos de suporte. Mais escasso ainda foram as vezes em que alguma criança solicitou o dado sem antes tentar justificar sua ação. Essa característica mediadora do dado não foi totalmente excluída, apenas foi ressignificada como uma medida de último caso, para quando a justificativa não era suficiente ou quando havia uma discordância geral no grupo.

Algo que foi pouco observado, porém, foi o movimento de considerar a fala do outro, com seus prós e contras, antes de contra argumentar, enquanto movimento geral do grupo. Foram poucos os episódios onde as crianças direcionam suas oposições para os argumentos e elementos de suporte do outro. O comum, na maioria dos casos, foi o foco no convencimento do porquê sua própria estratégia era melhor. Sendo assim, sem considerar os pontos de vista iniciais e sem fazer-se, necessariamente, uma comparação direta entre argumento e oposição.

Inclusive, um dos pontos observados nos recortes da presente sessão se refere à elevação do tom de voz como forma de se fazer ser ouvido, como visto na linha 16 do Exemplo 3. A estratégia em questão foi comum desde os primeiros momentos, todavia, ainda que por contextos diferentes. Um debate mais aprofundado sobre tal recurso será apresentado mais

abaixo, no tópico seguinte, uma vez que se considera o mesmo, aqui, enquanto uma estratégia adotada em situações de mediação entre os pares.

4.2 Mediação entre crianças

Dentre as situações onde o próprio grupo se mediava, sem interferência direta do pesquisador, tanto em termos de mediação em conflitos quanto em termos de discordâncias e argumentação, foi possível observar algumas estratégias comuns e recorrentes ao grupo.

No início da coleta, foram estabelecidos alguns acordos com as crianças, a fim de melhor organizar os turnos e narrativas. Acordou-se que caso quisessem falar, levantassem a mão e esperassem a vez e que a vez do colega fosse respeitada, evitando interrupções.

Todavia, episódios de interrupção da fala do outro foram comuns em todas as sessões. Vale salientar que para 3 dos 4 participantes, houve uma melhora significativa em termos de esperar o outro terminar de falar e considerar sua fala. Apenas Smaug se manteve, em todas as sessões, interrompendo de forma constante. Contabilizando as situações de interrupção observadas nas transcrições, comparando a primeira e última sessões, observa-se que na primeira sessão houveram 14 episódios de interrupção da fala do outro. Sendo 6 momentos onde Jack interrompeu, 6 para Smaug e apenas 1 tanto para Tita quanto para I. Já na última sessão, houveram 17 episódios de interrupções. Vale salientar que a última sessão foi, também, mais longa, com cerca de 15min a mais quando comparada com a primeira. Dentre estas 17 interrupções, 3 foram protagonizadas por Jack e 7 por Smaug. As restantes foram divididas de forma similar entre Tita e I. Observando, assim, uma diminuição na quantidade de vezes que Jack interrompeu a fala dos outros jogadores, mesmo quando em uma sessão de jogo mais longa.

Uma das estratégias que permeou todas as sessões e todas as crianças participantes foi a da elevação do tom de voz. Ao iniciar uma discordância, as primeiras palavras da frase, por vezes, eram ditas em tom mais elevado e normalizadas ao longo da fala. Ainda que todos os acordos estivessem sendo respeitados. Um agravamento dessa situação acontecia quando haviam as interrupções, onde gradualmente as crianças aumentavam o tom de voz até que não houvesse mais interrupções.

Inclusive, ao serem informadas do fim da coleta, duas famílias, de forma espontânea e não solicitada pelo pesquisador, comunicaram que perceberam, em casa, mudanças positivas no comportamento de seus filhos. No caso de Jack, a mãe comunicou, em suas próprias palavras, que o filho passou a ser mais respeitoso durante as refeições em família, esperando que o outro terminasse a fala para apenas então iniciar a sua própria. No caso da I, a mãe retratou

que percebia o filho como uma criança bastante dependente emocionalmente de outras, mas que após o início da pesquisa o filho passou a ser independente ao brincar com outras crianças de seu condomínio, sempre buscando se colocar quando discordava de alguma das outras crianças.

No Exemplo 5, a seguir, temos uma representação da recorrência das interrupções previamente citadas, assim como uma das estratégias para se fazer ser ouvido, usada pelas crianças. Sendo, nesse caso, a elevação da voz.

Exemplo 5. Terceira sessão de jogo. Decorridos 9 min 9 seg de sessão.

1. **PESQUISADOR** - Tita, o que você quer fazer pra salvar o Jack?
2. **JACK** - Ehhh!
3. **TITA** - Pra salvar os dois! O Smaug... ele se vestiu lá, aí entrava lá e alguém distraía o prefeito e chamava, falando que tá muito legal. Aí depois, aí depois ele, ele... pegava os dois e ele falou... aí o I... que dizer o Smaug fala que o prefeito tinha pedido pra tirar eles, que eles iam tipo botar em algum lugar... (*ponto de vista inicial*) [Smaug interrompe].
4. **SMAUG** - Não que ele quis! Que tal se eu... (*oposição*) [Tita interrompe]
5. **TITA** - Deixa eu falar?
6. **SMAUG** - Hãn?
7. **TITA** - DEIXA EU FALAR! [Eleva a voz],
8. **PESQUISADOR** - Oh, vocês tão indo muito pra frente, eu quero uma ação! Tem uma porta na frente de vocês, o que vocês querem fazer?
9. **SMAUG** - Tá bom.
10. **PESQUISADOR** - Sejam mais... [interrompido por Tita]
11. **TITA** - A gente quer dar porrada [impaciente].
12. **PESQUISADOR** - Vocês querem entrar?
13. **I** - NÃO! Isso não! [se referindo ao TITA, com a voz elevada]
14. **SMAUG** - Não! Eu tenho a chave [também se referindo ao Tita]
15. **I** - Não, dar porrada na porta não!

[FIM DO RECORTE]

Percebe-se que, de modo geral, a estratégia de elevar o tom de voz por vezes, como um elemento de suporte utilizado ao ser interrompido. Não obstante, por vezes era acompanhada de uma quebra da representação do papel de personagem, resultando em interrupções no fluxo das discussões e sendo momentos onde os jogadores traziam outros elementos de fora do jogo enquanto suporte.

Abaixo, no Exemplo 6, Linha 12, temos outro exemplo de estratégia para mediação de conflitos, sendo uso de dinâmicas como "levantar a mão quem concorda". Em situações onde havia uma discordância geral, sem maioria clara, ou quando duas crianças não cediam, não tardava alguém sugerir uma votação. Visto que um dos critérios de avaliação da qualidade do argumento, usados para considerar uma narrativa como um sucesso ou um fracasso era a concordância do grupo, observou-se um aumento gradativo do uso dessa estratégia em

específico, em especial após a sessão de explicação. Possivelmente as crianças tenham interpretado o critério como equivalente a um consenso entre o grupo. Vale ressaltar, inclusive, que ao iniciarem uma votação, as crianças não justificaram ou indicaram de forma alguma que estavam votando como uma forma de obter um sucesso. Sendo, à primeira vista, de fato apenas uma estratégia para se chegar a um consenso entre o grupo ou para evitar o conflito entre jogadores.

Outro ponto, também visto abaixo, é que as crianças passaram a gradativamente utilizar mais da ficha de personagem. O que foi um movimento não esperado pelo pesquisador. A expectativa inicial era de que por ainda estarem se familiarizando com os personagens as fichas seriam mais utilizadas nas primeiras sessões e menos nas últimas. Contou-se com o fator memorização, na elaboração dessa hipótese. Onde, inicialmente, as crianças não iriam lembrar de todas as informações.

Todavia, não houveram episódios onde as crianças buscaram consultar a ficha na primeira sessão, enquanto nas duas últimas, tais situações foram frequentes. Levando em conta as demais sessões, na segunda sessão de jogo houveram 4 situações de consulta e/ou referência a elementos da ficha de personagem, enquanto na última sessão houveram um total de 7 situações. O que parece reforçar a hipótese de familiaridade com o jogo levantada logo no início da discussão. Onde, possivelmente, as crianças passaram a entender a ficha como um elemento de suporte e validação de seus argumentos, como visto abaixo no Exemplo 6.

Exemplo 6. Quarta sessão de jogo. Decorridos 10 min e 11 seg de sessão.

1. **SMAUG** - Cês vão abrir a porta?
2. **I** - Não!
3. **JACK** - sim! (*oposição ao I*).
4. **TITA** - A gente tem que... [interrompido por I]
5. **I** - Não!
6. **JACK** - Sim! (*oposição ao I*).
7. **I** - NÃO! [eleva mais a voz]
8. **TITA** - Eu vou! Quem quer?
9. **PESQUISADOR** - Aí o grupo... [interrompido por Jack]
10. **JACK** - Quem quer?
11. **I** - Eu não quero!
12. **JACK** - Quem quer levanta a mão [levanta a mão, assim como Tita]
13. **PESQUISADOR** - E você, Smaug?
14. **TITA** - Você quer que abra a porta?
15. **JACK** - Quem quer que não abra levanta a mão [I levanta a mão].
16. **SMAUG** - Eu acho bom eu ir, que eu tenho uma... AH EU TENHO UMA IDEIA [elevação da voz]! O I pode dar um, um scroll mágico pra cada um e a gente pode ir encontrar o prefeito.
17. **I** - Não! Eu vou gastar muita mana! (*oposição*).
18. **SMAUG** - Então você só dá um pra mim (*resposta*).

19. **PESQUISADOR** - Mas você já tem... (*oposição*)
[Smaug visivelmente confuso]
20. **TITA** - Você lembra que a gente não gastou naquele dia?
 21. **SMAUG** - Ah é...
 22. **TITA** - Mas tá comigo, você me deu.
 23. **SMAUG** - Ah é...
 24. **TITA** - Por causa que eu entrei...
 25. **I** - Então eu vou dar [o restante da frase não foi compreensível, pois Jack estava batendo alto no sofá da sala].
 26. **PESQUISADOR** - Jack, para.
 27. **SMAUG** - Pode me dar? Por favor vai
 28. **TITA** - Não.
 29. **PESQUISADOR** - Quem que vai entrar?
 30. **I** - Então...[interrompido por Smaug e Tita]
 31. **TITA** - Eu e Jack!
 32. **SMAUG** - Eu eu eu!
 33. **TITA** - Mas vai ser eu que vou entrar! (*oposição*)
 34. **SMAUG** - Eu tenho, eu posso ter uma magia, eu tenho uma magia que... (*resposta*)
 [interrompido por Jack].
 35. **JACK** - É eu e o Tita que vai entrar! (*oposição*).
 36. **TITA** - Você nem tem magia! (*oposição a resposta de Smaug*)
 37. **JACK** - É eu e o Tita que a gente falou antes (*suporte à própria oposição anterior*).
 38. **SMAUG** - EU TENHO SIM! Eu tenho um item mágico! Eu tenho uma magia que coisa...
 39. **JACK** - Vai ser eu e o Tita.
 40. **SMAUG** - ... que coisas comuns podem virar coisas que ajudam. (*resposta*)
 41. **I** - Deixa eu ver! [puxa a ficha da mão do Smaug]
 42. **SMAUG** - [puxa de volta] Ah! Eu tenho! Aqui oh! [procura na ficha, acha a magia e começa a ler em inglês. I dá de ombros e Smaug começa a traduzir para o português a descrição da magia que falou antes, comprovando seu ponto]
 43. **JACK** - O Smaug tem muita coisa barata na ficha dele [se referindo ao custo das habilidades e magias].
 44. **PESQUISADOR** - Mas não é qualquer item, não é livre (*oposição*).
 45. **TITA** - digamos tipo assim, o item não vai pra qualquer coisa.
[FIM DO RECORTE]

No exemplo acima, além do uso da ficha e das informações dos personagens como elemento de suporte ao argumento apresentado na linha 16, vale observar outros pontos. Logo no início do recorte é possível observar que I e Jack se utilizam apenas da elevação da voz enquanto estratégia (linhas 2, 3, 5, 6 e 7).

A partir da mediação de Tita, junto a adoção de uma estratégia de votação, é possível observar que, quando uma oposição mais direta deixa de ocorrer em detrimento de uma votação, I adota uma postura de oposição indireta. Sem expressar verbalmente sua discordância, mas votando contra. O que, inclusive, representa uma forma não verbal de expressar uma escuta ativa. Primeiro I escuta e considera a proposta, depois vota contra. Nota-se, ainda, que diferente do início do recorte, I passa a representar suas oposições de forma justificada (Ex. Linha 17).

4.3 Resultados percebidos em sala de aula

Por fim, vale destacar os resultados percebidos em sala de aula, fora do ambiente de intervenção. Para tal, foram utilizados os diários de campo do pesquisador, que também é professor assistente das crianças participantes da pesquisa.

Um dos tópicos percebidos pelo pesquisador e confirmados pelas professoras regentes foi o de que Smaug passou a ser mais aceito como parte da turma. Em breve contexto, essa turma, em específico, já estudava junta desde os anos iniciais do Ensino Infantil. Sendo Smaug uma das crianças que chegou à turma no ano de 2021. Além disso, Smaug apresentava constantes comportamentos agressivos, tanto verbalmente quanto fisicamente, e diversas crianças externavam que não gostavam dele e não o queriam por perto. Inclusive Jack, outro participante da pesquisa.

Durante e posteriormente a intervenção, Smaug e Jack tornaram-se bastante próximos, buscando fazer atividades juntos, brincar juntos e também com outras crianças e, principalmente, Jack passou a apresentar Smaug como seu amigo. Sempre defendendo-o perante outras crianças. Smaug, uma vez integrado a sala, apresentou cada vez menos comportamentos agressivos. Os mesmos não cessaram por completo, mas houve uma diminuição considerável.

A principal queixa sobre Jack, em sala de aula, se referia às suas constantes interrupções quando outros tentavam falar, além do tom de voz excessivamente alto. Ambas as situações praticamente cessaram durante e depois da intervenção. Em sala, quando queria falar, mas não obtinha chance, demonstrava clara impaciência e por vezes se levantava da cadeira, com a mão também levantada, enquanto estratégia para ter seu momento de fala. Porém, sem elevar o tom de voz e, principalmente, respeitando a vez de outros colegas falarem.

Com relação a I, as queixas se referiam ao mesmo ser completamente dependente emocionalmente de uma criança específica da sala de aula. O que parece ser uma questão fora de sala também, visto o relato da mãe citado anteriormente. Inclusive tendo crises de choro quando a outra criança faltava aula ou quando se desentendiam. Além de não cumprir com as atividades de sala, pois passava a maior parte do tempo fazendo a atividade do colega por ele.

Não apenas foi possível observar que tais crises cessaram por completo após a intervenção, como também o mesmo passou a ativamente participar da aula, se colocando em debates e tentando ajudar outras crianças em diversas situações, estabelecendo outras relações para além do colega a quem costumava direcionar a maior parte da atenção. As professoras regentes relataram, inclusive, que o mesmo nunca havia falado diante de uma audiência sem

precisar passar por um processo de convencimento. Fato que foi considerado como uma grande surpresa positiva pela equipe pedagógica.

Por fim, com relação a Tita, as queixas se referiam ao mesmo mentir com frequência, não fazer as atividades de sala e buscar fugir de qualquer outra demanda da rotina de aula, como organizar a sala antes de ir para casa. Tais queixas ainda foram observadas após a intervenção, mas em menor grau. Todavia, Tita passou a mediar uma outra criança em específico, não participante da pesquisa, sempre que ela tinha crises violentas, ou se recusava a fazer atividades. Nestes casos, Tita prontamente se colocava a sua frente, conversava com a mesma e tentava ajudá-la através da modelação, onde Tita fazia e solicitava que ela o imitasse. Por vezes, ressaltou, em suas palavras, que se ela não conseguisse fazer algo sozinha poderia pedir ajuda para outra criança até que “aprendesse a não precisar mais de ajuda”.

5. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

No que tange a avaliação dos avanços em termos de habilidades sociais e autocontrole, muito do que foi levado em consideração nas análises foi proveniente da narrativa de terceiros, sejam eles corpo docente ou famílias das crianças, sem que houvesse uma proposta de coleta e registro de dados específica para tal. Desta forma, são dados com pouca confiabilidade e altamente sujeitos a percepção imediata do próprio pesquisador, não sendo passíveis de serem submetidos ao escrutínio de pares.

Todavia, defendo aqui que apesar de prejudicar o aspecto de cientificidade da pesquisa, o contexto diário de sala de aula é algo bastante dinâmico, bastante propício para mudanças e situações imprevistas. Considerou-se, portanto, que valia sim trazer tais informações e análises. Aproveitando, inclusive, a posição de privilégio enquanto avaliador do próprio pesquisador, que também estava diariamente em sala de aula com as mesmas crianças participantes da pesquisa. Posição, esta, que não seria possível caso a coleta fosse feita em outro contexto.

Outro ponto observado se refere à dificuldade em guiar a aventura, mediar os conflitos e criar situações argumentativas enquanto leva-se em consideração os critérios de avaliação da qualidade do argumento propostos na metodologia. Ainda que o pesquisador seja jogador e mestre de *RPG*, manejar tais variáveis enquanto o jogo e narrativas aconteciam se provou um desafio bastante complexo. Valeria, neste caso, o auxílio de um segundo mestre de jogo, por exemplo. Percebe-se que, inclusive, as análises foram prejudicadas uma vez que muito da metodologia foi pensada levando em consideração os critérios de avaliação da qualidade dos argumentos, porém pouco desses critérios foi levado ao contexto de jogo em si. Sendo, portanto, um aspecto prévio e posterior à intervenção, mas não atrelado a continuidade da mesma.

Para além da intervenção em si, também poderíamos ter direcionado o foco das análises para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a mediação entre pares, sendo estes os elementos onde, aparentemente, obteve-se os maiores avanços. Aqui vale ressaltar que, levanta-se a hipótese de que parte desse fato se deu pela narrativa não ter sido estruturada de forma a priorizar, e até mesmo saturar, situações argumentativas. Esperou-se que tais situações aconteceriam *a priori*, por conta do próprio *design* do jogo, o que não se mostrou verdade pelo menos dentro do grupo analisado. Como visto nas análises, muitos dos movimentos do grupo se voltavam para a busca pelo consenso, não priorizando os embates narrativos.

Ao olhar do pesquisador, o grupo pareceu evitar ativamente os embates. Estes acontecendo apenas quando o movimento de busca por um consenso não obtinha sucesso. Neste tópico em específico, existe a possibilidade de que o próprio pesquisador acabou por direcionar as crianças na direção contrária dos embates, uma vez que foi dada a instrução, ao explicar os critérios de avaliação da qualidade do argumento, que o consenso do grupo e aceitação do argumento como válido, consistia em um sucesso da ação narrada sem precisar do uso do D20. Ao condicionar o sucesso da ação ao fator externo à própria argumentação (dispensa do uso do D20), acabamos por distanciar essa aceitabilidade do argumento em si e seus elementos de suporte. Não houve, também, a possibilidade de realizar uma nova coleta de dados, devido ao calendário da própria escola, assim como a disponibilidade do pesquisador.

Ainda em termos de metodologia, uma das limitações encontradas foi a de definir critérios de análise que fossem relevantes dentro dos termos da pesquisa, a considerar seu objeto de análise e sua ferramenta de intervenção. Neste sentido, apesar dos erros, o estudo mostra-se pioneiro ao tentar estabelecer critérios que permitissem uma observação estruturada acerca da efetividade da intervenção em provocar melhorias na qualidade dos argumentos.

A literatura acerca da elaboração de critérios de análise para uma avaliação estruturada da argumentação se mostrou escassa e optamos pelo uso dos termos propostos por Penha e Carvalho (2015). Vistos, explicitados e discutidos em tópico anterior. Enquanto sugestão, vale que pesquisas futuras, semelhantes a pesquisa aqui elaborada, se apropriem da literatura relevante acerca da construção de critérios desse tipo porém ao invés de adaptar aqueles elaborados para objetivos outros. Criando, embasando e justificando critérios próprios. Tal caminho parece ser mais coerente e produtivo do que o tomado na atual pesquisa.

Dentre as principais sugestões ao se utilizar o *RPG* enquanto ferramenta de intervenção no processo de argumentação, ressalta-se, principalmente, a necessidade de adaptar ao máximo as histórias narradas ao ponto de que situações que exijam argumentação sejam constantes e o foco principal da aventura. Ainda que exista a possibilidade, levantada no parágrafo anterior,

do pesquisador ter direcionado mal a instrução, se a argumentação é o objetivo principal da intervenção, nada mais coerente de que seja, também, o ponto principal da narrativa.

Em termos de escolha de sistema de regras, assim como história narrada, não pareceu haver a necessidade de que um jogo novo fosse criado apenas para fins da pesquisa, tal qual visto em Soares et al. (2015; 2016). Obviamente o movimento é válido, caso avalie-se que a criação de um jogo específico seja necessária para a pesquisa/intervenção. Porém, no contexto da presente pesquisa, adaptar uma história já existente e utilizar um sistema de regras simplificado e com possibilidades de adaptação, se mostrou um movimento bastante útil. Ressaltando, claro, o erro no momento de adaptar a história, já discutido anteriormente.

Além disso, tal qual discutido em tópicos anteriores, não existem quantidades mínimas ou máximas de jogadores, determinadas pelo modelo de jogo, assim como existe a possibilidade de trabalhar com diversas faixas etárias. Ressalta-se novamente a importância de considerar os mais diversos aspectos ao trazer o *RPG*, como uma ferramenta de intervenção.

Tomemos como exemplo a própria pesquisa aqui explicitada. Avalia-se que a escolha do sistema de regras foi coerente com a faixa etária proposta e com a experiência prévia dos jogadores. Além disso, a história escolhida foi escrita para a faixa etária das crianças (7 a 8 anos), com tempo médio de duração ideal para a quantidade de sessões planejadas. Porém, falhamos em adaptar a história para o objetivo principal da pesquisa, em termos de potencializar e maximizar a quantidade de situações de argumentação. Tal qual citado por Tolkien (1991), “*All that is gold does not glitter;*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, caracterizado enquanto pesquisa para obtenção do grau de mestre em Psicologia, foi possível observar alguma melhoria no que tange a qualidade estrutural dos argumentos e oposições, onde inicialmente as crianças participantes não traziam elementos de suporte para seus pontos de vista. Ainda que haja limitações para tal afirmação, como explicitado anteriormente.

Foi possível perceber através das comparações entre início e final da intervenção que, ao longo das sessões, as crianças passaram a se expressar com mais frequência e serem mais ativas no processo de elaboração das estratégias. Na primeira sessão, em específico, após realização das transcrições, aponta-se que o pesquisador foi o maior construtor de narrativas em termos de quantidade de falas. É preciso levar em consideração, no entanto, que parte deste movimento se dá pelo fato de que primeiro os jogadores precisaram ser introduzidos à história

e ao cenário, requerendo que o pesquisador constantemente respondesse a perguntas sobre o cenário, sobre as classes, sobre o jogo em si e etc.

Todavia, o fluxo dos movimentos argumentativos se tornou cada vez mais longo no decorrer das sessões, os episódios que representam embates, quando em transcrição, tornaram-se mais extensos. Para além da argumentação, foi possível observar alguns avanços em termos de habilidades sociais, interação em sala de aula e de autocontrole dos participantes. Avanços estes observados, também, pelo fato de o pesquisador estar diariamente em sala de aula com as crianças participantes. Como visto nos resultados e discussões, tais avanços também foram percebidos pelas famílias e por demais profissionais da equipe pedagógica da escola, sendo que em nenhum dos casos houve a solicitação expressa do pesquisador por um *feedback*.

Vale citar que o estudo possui e reconhece diversas limitações, a começar pela estrutura em si. A escola forneceu e reservou uma sala para que fossem feitas as sessões de jogo, porém que, por vezes, precisava ser organizada pelo pesquisador minutos antes das crianças entrarem. Algumas vezes com as mesmas esperando do lado de fora. O que concedia ao momento um caráter quase que de improviso. Não tendo, por exemplo, mesas disponíveis na sala em todas as sessões. Além disso, para cada sessão, o pesquisador dispunha de no máximo 50 min, onde nem sempre havia outro profissional para substituí-lo em sala, gerando a necessidade, em uma das sessões, de encerrar mais cedo do que o previsto para que voltássemos para sala de aula.

Como observado nos recortes, diversas vezes não foi possível compreender a fala de algum jogador, devido principalmente ao mau posicionamento de câmera e escolha do equipamento de gravação.

Para além de limitações técnicas, aponta-se para o direcionamento que o pesquisador pode ter dado ao narrar os critérios de qualidade. Principalmente no que tange a aceitabilidade e relevância. Foi narrado para as crianças que caso todo o grupo aceitasse uma sugestão, não haveria necessidade de usar o dado. Faz-se necessário avaliar com mais detalhamento os efeitos desse direcionamento. Nas análises efetuadas não foi possível observar episódios onde as crianças se valerem desse direcionamento como uma estratégia de escape, ou como forma de atingir um sucesso automático. Porém, de qualquer forma, vale que tal observação seja explicitada.

Levante-se, também, a hipótese de que os critérios de qualidade que foram adaptados para a presente pesquisa possam ter sido complexos demais para o momento de intervenção. Em especial o critério de intensidade e fluxo da argumentação. Ao propor avaliar se as considerações feitas pelos jogadores respondem ou analisam os elementos em foco no momento da discussão, ou se apresentam limitações e incoerências, não se levou em consideração que o

pesquisador estaria sozinho, guiando um jogo com 4 jogadores, e não teria oportunidade de direcionar a atenção para um tópico de avaliação como este durante o jogo em si. Sendo um critério que ficou limitado ao momento de análise. O que pode não ser coerente com a proposta de que para ter um sucesso automático, as crianças precisam cumprir todos os critérios estabelecidos.

Dentre os caminhos futuros para outras pesquisas, destaca-se que vale, por exemplo, acompanhar indiretamente o desenvolvimento das crianças participantes do estudo, através de relatos das atuais professoras, assim como das suas famílias. Mesmo considerando as limitações de tal forma de coletar dados.

Por fim, vale ressaltar que as crianças participantes responderam bem ao jogo e, entre o final das sessões e o fim do ano letivo de 2021, passaram a cobrar do pesquisador que o mesmo realizasse novas sessões de jogo com elas. Sugerindo, inclusive, que se o mesmo tivesse dificuldades em convencer a coordenação da escola a realizar novas sessões, poderia usar o jogo para ensinar algo “da escola” (sugestão de Jack e Tita), e que mesmo assim eles iriam querer jogar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, D. **Até mais, e obrigado pelos peixes!** 1ª ed. São Paulo: Editora Arqueiro. 2007.
- AQUINO, M. F. S. O desenvolvimento da linguagem infantil: a entonação como elemento de argumentação e persuasão. ABRALIN. 2009. Recuperado em 15 jan. 2023. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Maria%20de%20F%20C3%A1tima%20de%20Souza%20Aquino.pdf
- ARENDT, B. Discourse acquisition in peer talk – The case of argumentation among kindergartners. **Learning, Culture and Social Interaction, Elsevier Ltd.** v. 23, p. 1–21, 2019.
- BEHRENS, A. *Teaching macroeconomics in undergraduate administration courses. Administração: ensino e pesquisa.* v. 14, n. 4, p. 707-724. Rio de Janeiro. 2014.
- BLACKMON, W. D. Dungeons and dragons: The use of a fantasy game in the psychotherapeutic treatment of a young adult. *American Journal of Psychotherapy*, 48(4), 624–632. 1994.
- BLAU, I.; SHAMIR-INBAL, T.; AVDIEL, O. (2020). *How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students?.* **The Internet and Higher Education.** v. 45, n. 1, p. 1-11.
- BRAGA, Jane Maria . **Aventurando pelos Caminhos da Leitura e Escrita de jogadores de Role Playing Game (RPG).** Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2019
- BRUNER, J. A Construção Narrativa da Realidade. *Critical Inquiry.* v. 18, n. 1, p. 1-21. Tradução de Waldemar Ferreira Neto. 1991.
- CAMARGO, M. E.; JACOBI, P. R. DUCROT, R. *Role-playing games for capacity building in water and land management: Some Brazilian experiences.* **Simulation & Gaming.** v. 38, n. 4, p. 472-493. 2007.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar.** v. 31, n. 1, p. 213-230. Universidade Federal do Paraná. 2008.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações.** v. 10, n.20, p. 57-72. São Paulo. 2005.
- DUCROT , R. *Gaming across scale in peri-urban water management: Contribution from two experiences in Bolivia and Brazil . Int. J. Sustain. Dev. World Econ.* v. 16, n. 4, p. 240 – 252 . 2009.
- FERREIRA-COSTA, R.; LIMA, A.; RODRIGUES, F.; & GALHARDO, E. O Role Playing Game (RPG) como ferramenta de aprendizagem no ensino fundamental e médio. São Paulo.

2007. Recuperado em 21 jan. 2022. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo1/oroleplayingame.pdf>

GOMES, P.H.M.M. Diários de campo. Maceió. 2021.

GOMES, P. H. M. M; CORREIA, M. L. Role Playing Game na educação brasileira: uma revisão sistemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Alagoas. 2023, no prelo.

GRANDO, A.; TAROUÇO, L. O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação. **Novas tecnologias na educação**, v.6, n.2, 2008.

KUITTINEN, Petri Mikael. *Very Important Game People in the History of Computer and Video Games*. Dissertação (Mestrado em Artes) - University of Art and Design of Helsinki. 2006.

LEÃO, G. M. C.; PADIAL, A. A.; RANDI, M. A. F. *Non-linguistic representations and cooperative games as a teaching and learning strategy of Cell Biology*. **Investigação em Ensino de Ciências**. v. 23, n. 2, p. 406-423. 2018.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 454–462. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Proposições**, v. 18, n. 3, p. 75-92. Campinas. 2007.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula.. In: S. Leitão; M. C. Damianovic (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Pontes São Paulo. 1º ed., p.13 -- 46, 2011. Campinas, SP: Pontes Editores.

LEONTIEV, Alexis N. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Editora ícone, São Paulo (16ª ed), p. 119-142. 2019.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. 8ª ed. São Paulo: Editora Ícone. 2017.

LURIA, Alexander R. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Editora ícone, São Paulo (16ª ed), p. 143-190. 2019.

MAIER, F. **Accursed Apple Twist**. 1ª ed. Quickphix Club. 2019.

MARTINS, N. A.; PACÍFICO, S. M. R. Criatividade, Autoria e Argumentação na Escola: subjetividade em discurso. **Educação e Realidade**. v. 45, n. 1, p. 1-21. Porto Alegre. 2020.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994.

- MORAES, S. P. G.; ARRAIS, L. F. L.; MOYA, P. T.; LAZARETTI, L. M. O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos. **Educação Matemática Pesquisa**. v. 19, n. 1, p. 353-377. São Paulo. 2017.
- PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**. v. 15, n. 2, p. 145-153. jun/dez. 2016.
- PENHA, S. P.; CARVALHO, A.M.P. Proposição de uma Ferramenta Analítica para avaliar a Qualidade da Argumentação em Questões Sociocientíficas. In. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - Anais (ENPEC)**, 10ª ed. Florianópolis. 2015.
- PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning**. McGraw-Hill, 2001.
- RAPANTA, C.; CHRISTODOULOU, A. (2019). *Walton's types of argumentation dialogues as classroom discourse sequences*. **Learning, Culture and Social Interaction**. v. 36, n. 1, p. 1-15. 2019.
- REIS, V. T. C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicol. Argum.** v. 30, n. 69, p. 347-357. Curitiba. 2012.
- SOARES, A. N.; GAZZINELLI, M. F.; SOUZA, V.; ARAÚJO, L. H. L. Role playing game (RPG) como estratégia pedagógica na formação do enfermeiro: relato da experiência de criação do jogo. **Texto Contexto - Enfermagem**. v. 24, n. 2, p. 600-608. Florianópolis. 2015.
- SOARES, A. N.; GAZZINELLI, M. F.; SOUZA, V. de; ARAÚJO, L. H. L. Role Playing Game (RPG) na graduação em enfermagem: potencialidades pedagógicas. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. v. 18, n. 1. p. 1-10. Goiânia. 2016.
- SOTTEK, T. C. **Quest RPG - Game Book**. 1ª ed. The Adventure Guild. 2019.
- TOLKIEN, J.R.R. **The Lord of the Rings: Boxed Set**. 2ª ed. New York: HarperCollins. 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *Play and its role in the Mental Development of the Child*. *Psychology and Marxism Internet Archive* (marxist.org). 2002. Recuperado: 21 jan. 2022. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 1ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2014.
- WALTON, D.N. *Types of dialogue and burden of proof*. In. *Conference: Computational Models of Argument: Proceedings of COMMA*. Itália. 2010.
- WENCESLAU, M. E.; SILVA, F. C. T. Temas transversais ou conteúdos disciplinares? Cultura, cidadania e diferença. **Interações**. v. 18, n. 4, p. 197-206. Campo Grande. 2017.
- ZAGAL, J. P.; Altizer, R. *Examining 'RPG elements': Systems of character progression*. *FDG*. 2014. Recuperado em 21 jan. 2022. Disponível em: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:14766193>.

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O uso de Role-Playing-Games e desenvolvimento da argumentação

Pesquisador: PEDRO HENRIQUE MATIAS MARQUES GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46609021.0.0000.5013

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.765.705

Apresentação do Projeto:

Segundo os autores do projeto, o estudo se destina a avaliar um modelo de jogo RPG enquanto uma ferramenta para trabalhar e desenvolver habilidades relacionadas ao processo de argumentação, com o potencial de promover uma melhora na qualidade da produção argumentativa da criança. Para além, os autores esperam que ocorra a aprendizagem dos conceitos formais que serão abordados durante o jogo.

Os pesquisadores explicam que o RPG (Role Playing Game ou jogo de interpretação), enquanto modelo de jogo com regras e temática sistematizadas foi criado em 1974 por Gary Gygax e Dave Arneson, intitulado como Dungeons & Dragons (D&D), a partir de uma ambientação inspirada no gênero de literatura Fantástica, emulando um ambiente similar a Europa Medieval, porém com a presença de elementos lendários, como diferentes formas de magias e criaturas como elfos, dragões e etc. (FERREIRA-COSTA et al., 2007). Segundo Grando e Tarouco (2008), os jogadores possuem um papel ativo na história, o que torna uma partida de RPG uma atividade de cunho cooperativo, inclusive recaindo aos indivíduos mais experientes realizar um processo de mediação entre o jogador menos experiente e o sistema de regras em que está inserido. Dessa forma, pode-se considerar, portanto, a potencialidade do RPG enquanto ferramenta para intervir em diversos processos de grupo ou individuais, não limitados a contextos instrucionais (Blackmon, 1994).

Apresenta-se a seguinte hipótese de pesquisa: "A intervenção com o uso de RPG possui características próprias que contribuem positivamente para o desenvolvimento dos processos de

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.765.705

argumentação através de aumento na quantidade de movimentos argumentativos e melhoria da qualidade dos mesmos”.

Propõe-se uma utilização de análises qualitativas de caráter microgenético, como apresentado por Meira (1994). A abordagem qualitativa proposta no presente projeto tem como característica analisar os processos de argumentação a partir do registro e transcrição detalhada, realizada pelo pesquisador, de situações que contemplem um movimento argumentativo completo (argumento, contra-argumento e resposta) (Leitão, 2011), como descrito anteriormente no presente projeto, a partir do modelo de três etapas de análise apresentado por Meira (1994). Sendo a primeira etapa a observação e registro de todo o processo de intervenção, possibilitando a identificação e recorte de momentos que caracterizam um movimento completo de argumentação. Durante a segunda etapa, analisa-se a gênese dos processos observados nos recortes, onde o objetivo é analisar mudanças no processo de construção de argumentos por parte dos indivíduos participantes do RPG. Na terceira e última etapa propõe-se, como exemplificado por Meira (1994), analisar os processos antecedentes aos movimentos argumentativos, buscando possíveis influências e/ou origens em cada argumentação.

Objetivo da Pesquisa:

É apresentado como objetivo primário avaliar as potencialidades do RPG enquanto ferramenta de intervenção em processos de argumentação.

Tal objetivo é desmembrado nos seguintes objetivos secundários:

- i. Identificar os movimentos argumentativos, verbais ou não verbais, produzidos pelos participantes do RPG;
- ii. Analisar se houve ou não mudanças na qualidade dos movimentos argumentativos após intervenção;
- iii. Identificar e analisar os elementos que caracterizam um RPG e seus papéis no desenvolvimento dos processos argumentativos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores fazem a seguinte análise de riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.765.705

“Existe a possibilidade dos participantes se frustrarem com possíveis situações de oposição geradas pelo próprio modelo de jogo. Assim como existe a possibilidade de conflito verbal entre participantes, uma vez que é possível haver discordância acerca da resolução de problemas apresentados durante a aventura de RPG”.

Benefícios:

“Especificamente acerca da argumentação, como citado por Leitão (2011), o role-playing-game tem o potencial de ser uma ferramenta que favoreça o engajamento dos participantes em processos discursivos. No que tange aos participantes é esperado que a intervenção com o uso de RPG contribua positivamente para o desenvolvimento dos processos de argumentação e na aprendizagem dos conceitos a serem utilizados como base para elaboração das sessões (Ferreira-Costa et al. 2007), ainda que não seja a proposta principal da pesquisa. Por fim, no âmbito social, espera-se que a pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento e divulgação de uma ferramenta com potencial para produzir uma aprendizagem ativa (Colaço et al., 2007) e que possa ser transposta para os mais diversos contextos de ensino”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa para elaboração de dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa tem por objetivo primário “avaliar as potencialidades do RPG enquanto ferramenta de intervenção em processos de argumentação”. É proposta a formação de, pelo menos, um grupo de jogadores, com cerca de 20 crianças na faixa etária entre 11 e 14 anos, que estejam devidamente matriculadas em uma escola e tenham acesso à internet. Como forma de registro dos dados, os pesquisadores almejam utilizar os registros em vídeo das intervenções para posterior transcrição dos processos observados. Dado as restrições pela pandemia de Corona Vírus, a estruturação das aventuras de RPG tabletop serão adaptadas em ambiente virtual com o uso das ferramentas Roll20 (roll20.net), Tabletop Simulator (tabletopsimulator.com) e Google Meets (meet.google.com).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.765.705

Corrigir a paginação no TCLE, tal como exemplo, pag. 1/3 ou pág 1 de 3 e enviar a versão corrigida por notificação para este CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não possui óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.765.705

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1750743.pdf	07/05/2021 18:11:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_mestrado_revisado.pdf	07/05/2021 18:10:55	PEDRO HENRIQUE MATIAS MARQUES GOMES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_publicizacao.pdf	07/05/2021 18:10:34	PEDRO HENRIQUE MATIAS MARQUES GOMES	Aceito
Outros	anuencia_spa.pdf	07/05/2021 18:10:15	PEDRO HENRIQUE MATIAS MARQUES GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale.doc	07/05/2021 18:09:51	PEDRO HENRIQUE MATIAS MARQUES GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	07/05/2021 18:09:43	PEDRO HENRIQUE MATIAS MARQUES GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/05/2021 18:09:33	PEDRO HENRIQUE MATIAS MARQUES GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 10 de Junho de 2021

Assinado por:

CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Anexo B – Modelo de ficha de personagem preenchida por Jack

Quest	CHARACTER PROFILE	WORKSHEET
	Hi, my name is <u>Jack</u> (_____)	HP <u>10</u> AP <u>10</u>
	I'm <u>8</u> years old and stand <u>1m30cm</u> tall.	PERSONAL INVENTORY
1 I'm the party's <u>Ranger</u>	2 When people see me, they first notice my <u>Boné</u> , <u>cicatriz no Rosto</u> and <u>minha postura séria</u>	1 <u>colete de escamas de cobra venenosas</u>
3 I wear <u>casaco camuflado</u> and move with <u>confiança</u>	4 I'm from <u>uma floresta e nasci em uma árvore</u> where my people are known for <u>serem médicos</u>	2 <u>Mochila</u>
5 I believe in <u>natureza e nos animais</u> , but my	6 <u>medo de animatronics</u> side can get in my way.	3 <u>kit de antidoto</u>
7 I dream of <u>domar um tigre</u>		4 <u>kit medico</u>
		5 <u>Uma cobra venenosa (boné)</u>
		6 _____
		7 _____
		8 _____
		9 _____
		10 _____
		11 _____
		12 _____

Anexo C – Fotos demonstrando a organização da sala e disposição dos jogadores

