

***A Morte de Arthur em uma aplicação didática interativa:
proposta de produção de um jogo de RPG com tabuleiro para sala de aula
a partir de uma remediação literária***

***Le Morte d'Arthur in an interactive didactic application:
proposal for the production of an RPG game with a board for the classroom
from a literary remediation***

Lis Yana MARTINEZ¹
Vinicius de MORAES²

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de elaboração de um jogo de RPG com apoio de tabuleiro a partir da “remediação” (BOLTER; GRUSIN, 1999) de narrativas literárias e que é pensado tanto para uso em sala de aula, como ferramenta didática, mas, compreendido essencialmente enquanto uma atividade lúdica. Para tanto, primeiro iniciamos uma observação sobre o ato de brincar e o que ele significa em sociedade e em termos linguísticos. Posteriormente, nos preocupamos em definir o que um jogo é para, então, apresentarmos efetivamente a proposta. De modo a melhor exemplificá-la, apresentamos como exemplo a remediação das lendas arturianas de *A Morte de Arthur*, de Thomas Malory, projeto que já foi por nós anteriormente testado. A discussão sobre o comportamento dos jogos perpassa, então, autores como Johan Huizinga (1980) e Jesper Juul (2005).

Palavras-chave: Jogos. RPG. Proposta didática. Narrativas literárias.

Abstract

This article presents a proposal for the elaboration of an RPG game with board support based on the remediation of literary narratives and which is thought both for use in the classroom, as a didactic tool, but understood essentially as a playful activity. For that, we first start an observation about the act of playing and what it means in society and in linguistic terms. Subsequently, we are concerned with defining what a game is so that we can effectively present the proposal. In order to better exemplify it, we present as an example the remediation of Arthurian legends from *The Death of Arthur*, by Thomas Malory, a project that we have previously tested. The discussion about the behavior of games then runs through authors such as Johan Huizinga (1980) and Jesper Juul (2005).

Keywords: Games. RPG. Didactic proposal. Literary narratives.

¹ Doutoranda em Estudos de Literatura do Programa de Pós-graduação em Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: yana.flafy@gmail.com

² Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: xx_vinicius@hotmail.com

Introdução

A existência humana perpassa diversas práticas cotidianas. São elas atividades corriqueiras que muitas vezes trazemos conosco desde os primórdios do *homo sapiens* e que, por estarem tão naturalizados, parecem até mesmo não serem dignos de nota. Poderíamos citar como essas práticas acender o fogão (manuseio do fogo), falar, ler e cantar e, certamente, jogar.

Como observou Johan Huizinga (1980), o lúdico, ainda no sentido de brincadeira, seria mais antigo do que a cultura, pois cultura é um conceito ligado ao humano e vemos que muitos animais têm o hábito de brincar. Portanto, poderíamos ainda, e sugere o historiador, dizer que o ato de brincar não é uma exclusividade ou uma invenção humana, mas sim um ato natural compartilhado com os animais. Poderíamos, ainda, considerar que é algo que nos vincula à nossa ancestralidade animal.

Ainda assim, Huizinga (1980) adverte que, mesmo em seu caráter menos complexo, a brincadeira permeia sentido por ser uma ação que sobreexcede as necessidades imediatas do cotidiano outorgando razão e fundamento a uma ação não-essencial. Assim, deveríamos compreender o jogar e o brincar como natural, mas devemos nos afastar de uma concepção de ação instintiva, pois, “seja como for que possamos considerar, o próprio fato de a brincadeira ter um significado implica uma qualidade não materialista na natureza da própria coisa”³ (HUIZINGA, 1980, p.1, tradução nossa).

Outra característica interessante do ato de jogar é que ele perpassa as observações de *mimesis* e *anagnórisis* aristotélicas. Logo ao início da *Poética*, Aristóteles propõe que desde a infância o ser humano tende a imitar⁴, recorrendo a *mimesis* já em seus primeiros estágios de aprendizagem. Já *anagnórisis* evoca a descoberta da resolução dos fatos. No caso da *Poética*, o descobrimento ocorre ao final da peça teatral, quando o espectador responde às suas ansiedades iniciais. Northrop Frye

³ “However we may regard it, the very fact that play has a meaning implies a nonmaterialistic quality in the nature of the thing itself”.

⁴ Nesse ponto, Aristóteles continua e diz que isso seria o aspecto que diferenciaria o ser humano dos animais. Percebemos que nesse ponto, é possível discordarmos do filósofo, pois, como dito no parágrafo a que essa nota se vincula, o ato de brincar também perpassa a imitação e o reconhecimento e, como referido por Huizinga, animais também brincam.

chega a adaptar essa questão ao romance: “quando o leitor de um romance pergunta: ‘Como essa história vai acabar?’ ele está fazendo uma pergunta sobre o enredo, especificamente sobre aquele aspecto crucial do enredo que Aristóteles chama de descoberta ou *anagnórisis*”⁵ (FRYE, 1973, p.52 – nossa tradução). Poder-se-ia dizer que o jogador se comporta da mesma forma que o leitor e o espectador, pois não tem certeza, ao início, como o jogo pode vir a terminar.




Considerando ainda a *mimesis* como prática de aquisição de conhecimento que se manifesta na primeira infância, é interessante, ainda, notar que Johan Huizinga pondera um vínculo entre o ato lúdico e a puerícia. Huizinga (1980, p.199) afirma que para jogar um jogo, homens e mulheres devem brincar como crianças. Dessarte, poderíamos dizer que há uma faixa etária de corte para os jogos apenas enquanto o ser humano está a amadurecer, após isso, já adulto deve possuir todas as aptidões necessárias para todas as brincadeiras, pois mimetizará a criança que um dia foi.

Todas essas interações, porém, não ocorrem sem que haja uma breve distinção entre o jogar e o brincar, sem que haja regras e sem que as partes decidam efetivamente executar seus devidos papéis na ação. A primeira é, provavelmente, uma questão que perpassa mais as demandas e controvérsias linguísticas do que lúdicas. Isso porque os verbos para jogar e brincar manifestam-se diferentemente em diferentes línguas. Infelizmente, não nos ateremos muito a exemplos mais significativos, uma vez que não desejamos enveredar por essas sendas. No entanto, faremos uma breve observação de como esses verbos se comportam na língua portuguesa. Os dicionários de português comumente associam os dois vocábulos à ideia de diversão e, não raro, encontramos um verbo sendo apontado como sinônimo do outro.

De maneira geral, poder-se-ia dizer que há um uso ambivalente no cotidiano das palavras *jogar* e *brincar*, assim como de *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*. Para melhor observar a questão, Gilles Brougère (1998) propõe três concepções para o termo *jogo*:

⁵ “When a reader of a novel asks, “How is this story going to turn out?” he is asking a question about the plot, specifically about that crucial aspect of the plot which Aristotle calls discovery or *anagnorisis*”.

Imagem 1: As três concepções de Brougère

-  1. Jogo estabeleceria um contexto em que indivíduos jogam. Em outras palavras, instaura uma atmosfera em que esses indivíduos podem vivenciar uma situação lúdica, que, por sua vez, compõe-se de desafios, sensações de desafio e enfoque no processo de experimentação;
-  2. Jogo também materializa-se enquanto estrutura, pois é constituído de regras, papéis e ferramentas próprias. Nesse sentido, jogos diferentes tendem a apresentar regras, papéis possíveis ou ferramentas distintos;
-  3. O jogo também pode dialogar com a noção de brinquedo, visto que apresenta-se como recurso que se vincula também à infância e manifesta-se distante das formalidades do 'mundo adulto'.

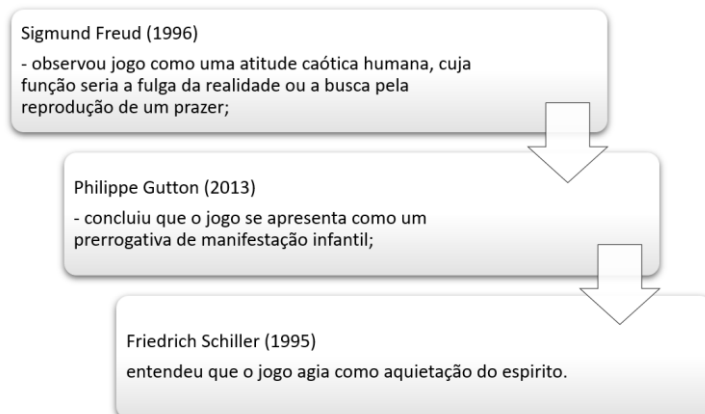
Fonte: elaborado pelos autores

Já Juan Antonio Moreno Murcia, Valério Campos, Ana Lúcia Sícoli Petty Mur (2005) também mencionam o fato de que o vocábulo adota diferentes sentidos de acordo com a língua e a cultura em que esteja inserido. Dessa maneira, a falta de uma definição específica é por nós considerada mais como uma possibilidade de abrangência do que um falha conceitual. Portanto, neste artigo é provável que os dois termos sejam fornecidos como sinônimos de um mesmo conceito, compreendendo a ação e o produto da ação (o jogo) dentro dos postulados de Huizinga (1980). Ou seja, compreendemos que tanto brincar quanto jogar abarcar uma atividade que propõe sentido e ludicidade.

A seguir, trazemos uma outra questão que não se faz menos importante do que a primeira: a definição do que é um jogo. Apenas após essa breve discussão, poderemos apresentar nossas propostas de criações de jogos com base em obras literárias para uso em sala de aula.

Jogos: observações, teorias e estruturas

Muitos teóricos e críticos fizeram uso dos pressupostos de jogo, ou mesmo de jogos específicos, para construir suas observações e teorias. Vejamos alguns exemplos abaixo:

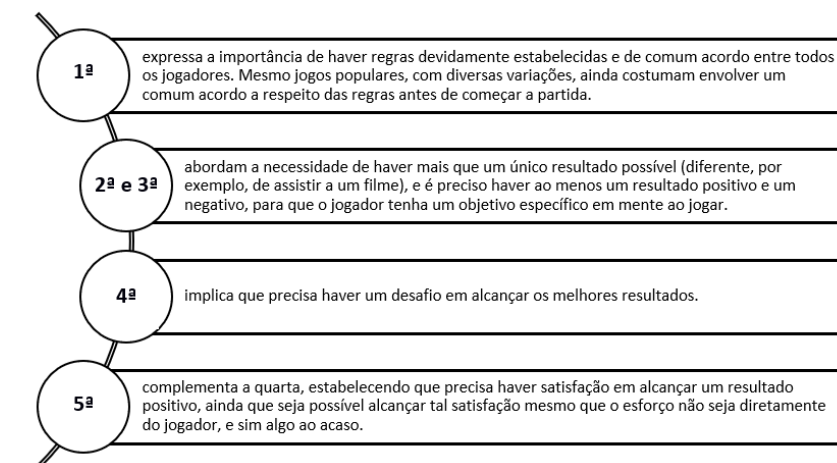
Imagem 2: Observações teóricas a partir de jogos

Fonte: elaborado pelos autores

Entretanto, nenhum deles efetivamente observava ou se preocupava em conceituar o que um jogo efetivamente é, apenas fizeram-se falar dele como uma metáfora autoexplicativa. Nem mesmo Johan Huizinga destinou-se a tal estudo, preferindo observar a ação e não os produtos e como essa ação se alocava em sociedade e na história.

Isso, porém, não é dizer que o processo de conceituar jogo nunca chegou a ser empreendido. Foi, mesmo que de maneira relativamente tardia, se considerarmos a relação anciã que jogos estabelecem com a humanidade.

Neste artigo, utilizaremos como bussola os postulados de Jesper Juul por considerar que o teórico é quem melhor consegue compreender e abarcar todas as definições do que um jogo pode ser, tendo feito isso a partir de uma série e minuciosa leitura de tentativas anteriores. Jesper Juul (2011) apresenta que jogos delineiam-se a partir de cinco características principais:

Imagem 3: Aspectos mais importantes das regras elencadas por Juul (2005)

Fonte: elaborado pelos autores

Outro aspecto levantado por Juul (2011) que interessa às nossas observações é a relação que se estabelece entre as regras e a ficção que compõe um jogo. Apesar de que compreendemos, como expresso por muito teóricos que jogos não precisam essencialmente apresentar character ficcional (FRASCA, 2003a; 2003b), acreditamos que haja uma notável ligação entre ambos. Mesmo os jogos mais antigos possuem um aspecto ficcional associado, como o senet, os baralhos e o xadrez.

Uma consequência do aspecto ficcional é o da transformação, pois dois jogos que possuam as mesmas regras podem ser incrivelmente diferentes através dos seus aspectos ficcionais (JUUL, 2011, p. 15). Igualmente, a ficção frequentemente está ligada às regras do jogo. Qual seria a funcionalidade de andar ao redor de um tabuleiro se não houvesse a necessidade de solucionar um roubo ou um assassinato em *Scotland Yard*?

Pode-se dizer que o principal ponto onde os jogos divergem das outras mídias está na interatividade. Enquanto a interação do público com outras mídias se dá em um âmbito introspectivo, Bolter e Grusin (1999) argumentam que os jogos apresentam uma outra possibilidade, pois a resposta do indivíduo para com a obra se mostra dentro dela própria.

Os jogos de tabuleiro definem-se especialmente por contemplarem o uso de um tabuleiro e peças manipuladas pelos jogadores. Este gênero é um dos mais antigos e tendo sido representados em pinturas egípcias do século XII A.C. (JUUL, 2011), como é o caso do senet, ou tendo sido encontrados como artefatos arqueológicos como o latrúnculo jogado pelos romanos. Também é comum que representem temas específicos

como guerra entre reinos (xadrez), o cultivo da plantação (mancala), educação moral (escadas e serpentes) etc. O último, inclusive, já demonstra o potencial pedagógico dos jogos de tabuleiro.

O principal diferencial dos jogos de tabuleiro em contraste com, por exemplo, cirandas de roda está na presença de um conjunto de ferramentas que representam o jogo, as peças jogáveis e o tabuleiro. Isso mostra uma relação interessante entre os jogos de tabuleiro e os tabuleiros propriamente ditos, nos quais os objetos em si são secundários, pois uma peça pode ser qualquer objeto acordado entre os jogadores como peça, e, ainda assim, imperiosos. Indispensável é que o tabuleiro e as peças forneçam um conjunto de oportunidades para representação dos aspectos ficcionais do jogo e para a sua jogabilidade.

Já o RPG é um gênero de jogos de criação mais recente e cujas origens derivam dos jogos de tabuleiro, ainda que atualmente a ferramenta do tabuleiro não seja mais um aspecto essencial para a jogabilidade. Seu nome significa jogo de interpretação de papéis, na língua inglesa. Sua jogabilidade se faz a partir de um grupo de jogadores que se unem para construir e jogar juntos uma história. Para esse fim, um dos jogadores assume um papel de liderança, pois irá criar o roteiro geral da história enquanto os outros jogadores criam os personagens que farão parte da história. Esse líder é denominado de mestre. O jogo progride na medida que os demais jogadores, interpretando personagens que criaram, avançam na história construída pelo mestre.

Enquanto gênero, o RPG destaca-se justamente por ter a criação de seu aspecto como uma das funções dos jogadores. Esse papel de autoria também tem o potencial de causar impacto positivo na forma como o jogo se relaciona com o investimento emocional dos jogadores, pois,

Os jogos de representação (JR), mais conhecidos no Brasil como RPG (Role playing games), são atividades cooperativas nas quais um grupo de jogadores cria uma história de forma oral, escrita ou animada, utilizando-se como plano de jogo a imaginação, esboços, gestos, falas, textos e imagens. Cada um dos jogadores, com exceção de um, representa uma personagem da história, com características próprias pré-definidas. O jogador restante assume o papel de narrador (ou mestre de jogo, entre outros nomes), sendo responsável por descrever o cenário, além de representar todos os coadjuvantes, antagonistas e figurantes, denominados non-player characters ou mais comumente NPC. Não existe competição direta entre os jogadores, sendo, portanto, um jogo de socialização. (SCHMIT, 2008, p. 23)

Assim, uma vez que o RPG gira em torno da proposta de cada jogador se colocar no papel de um dos protagonistas da história, as vitórias e derrotas que os jogadores experienciam são também analisadas pela perspectiva dos personagens que passam por tais eventos. Neste caso, não somente há o impacto emocional de vencer ou perder em um jogo, mas também a relação emocional de acompanhar um personagem querido através de uma jornada. Neste quesito, o RPG aproxima-se particularmente da literatura no que concerne o investimento emocional de quem interage com a mídia, porém dela se distancia uma vez que oferece a oportunidade de o jogador influenciar a história.

Destarte, acreditamos que usar os jogos como método para explorar um tópico é uma estratégia mais interessante, ao menos em um projeto de ensino bem estabelecido. A seguir, elaboramos uma possibilidade que visa a remidiar⁶ temas literários para a criação de jogos de RPG para sala de aula com vistas a explorar esse caráter de interação mais ampla que o gênero possibilita ao jogador.

RPG: recriando histórias pela interatividade

Na esteira da afirmação de que “jamais se brinca sem aprender” (ANTUNES, 2004 p. 31), nossa proposta é que o professor construa um jogo de RPG com base em um tabuleiro. Esse jogo tem a proposta de trazer temas abordados pela literatura. Uma vez que se filia aos gêneros do tabuleiro e de RPG sugere-se que sejam obras que tragam em sua narrativa a característica do movimento, da jornada. Alguns exemplos de obras que poderiam facilmente serem remidiadas seriam os épicos *Odisseia* e *Eneida*, ou os romances *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, e *A morte de Arthur*, de Thomas Malory.

Uma vez que se trata de um jogo para fins de sala de aula, a primeiramente vale notar algumas limitações. A primeira delas concerne o tempo: idealmente, o máximo que uma partida deveria levar seria cerca de 30 minutos, pois devemos considerar períodos de aula de 45 a 50 minutos. Na prática, isso implica fazer uso de histórias mais curtas e desafios mais diretos. Da mesma forma, também é importante que o jogo seja relativamente simples, para facilitar seu entendimento e, conseqüentemente, sua jogabilidade.

⁶ O termo remediação é de criação de Bolter e Grusin (1999) e já foi amplamente explorado em estudos midiáticos, por isso, não nos atemos a explicá-lo neste artigo.

De modo a favorecer a interatividade, os jogadores precisam também ter liberdade para poder “brincar” com as histórias, não se limitando ao texto original, mas sendo capazes de criar a sua própria versão, com personagens diferentes ou até mesmo um final distinto do que aparece nas obras literárias. Ressalta-se, portanto, a importância dessa liberdade, pois ela é efeito baldrame da ludicidade e componente imprescindível para a aprendizagem: (...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo. (CARVALHO, 1992, p.28).

Por fim, cabe considerar um pouco as características gerais do jogo. Para isso, iniciaremos a tecer uma explicação a partir de uma proposta de “remediação” (BOLTER; GRUSIN, 1999) da obra de Thomas Malory. Como explica Martinez (2016) com base na obra de Jay David Bolter e Richard Grusin (1999), “o processo de remediação seria a passagem da propriedade de uma mídia para outra que agregue à segunda mais do que apenas o conteúdo da primeira ou, ainda, quando uma mídia é representada em outra”. Assim, este conceito está para os estudos midiáticos como o conceito de gamificação está para os recentes estudos que tocam a transposição de um conteúdo ou uma estrutura especificamente para jogos. Contudo, “a gamificação ainda não tem um conceito definitivo e exato, mas vem sendo compreendida por teóricos e desenvolvedores de jogos como a aplicação de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos no contexto fora do jogo” (NAVARRO, 2013, p. 17). Dessarte, e por partirmos de uma formação proveniente dos estudos midiáticos, seguiremos com o entendimento de que nossa proposta aqui é essencialmente uma remediação⁷ mesmo que possa vir a ser também compreendida como uma gamificação.

Compreendendo *A morte de Arthur*, o tabuleiro em questão representa Camelot, e cada aluno, enquanto jogador, assume o papel de um membro da Távola Redonda. Caso o jogo remediasse a *Odisseia*, cada jogador poderia ser um dos marujos de Odisseu e o tabuleiro poderia ser os mares da Grécia, por exemplo.

Como esse jogo é formatado para sala de aula, optamos por extinguir a figura do mestre. Portanto, o professor deve elaborar um grupo de histórias que sejam

⁷ Assim como Martinez (2016 e 2019), opta-se pela tradução do vocábulo *remediation* segundo seu radical latino. Portanto, fazemos uso de *remediação* e não *remediação* ao longo deste artigo.

autoexplicativas e os jogadores devem juntos escolher qual delas será jogada. De modo a agilizar o processo, sugerimos que a escolha seja feita por sorteio.

Para percorrer o jogo, os alunos precisam viajar por Camelot, visitando diversos locais e trabalhando juntos para conseguir resolver a trama principal. A proposta do jogo é que os jogadores consigam ter um contato significativo com o tema – nesse caso as lendas arturianas – e, por consequência, com assuntos que o tangem – a literatura medieval, a geografia da Inglaterra, a cultura etc. – e assim venham a adquirir maior interesse neste gênero.

É importante ressaltar que, para que o jogo funcione, ele deve ser elaborado como tal, ou seja, deve funcionar primeiramente de forma isolada, somente como jogo. O caráter didático deve ser pensado durante a criação, mas não deve sobrepujar a jogabilidade. Em outras palavras, mesmo que pensado como uma ferramenta didática, o seu papel como instrumento de ensino não pode suprimir a sua função como jogo. De qualquer forma, a premissa do jogo, em si, já é um convite aos jogadores a conhecer um pouco mais das histórias remidiadas e, com a mediação de um professor, é possível ampliar as discussões a respeito de aspectos e temas destas obras.

Tendo em mente os aspectos gerais do jogo, é possível começar a discutir seus detalhes. Como ponto de partida, convém analisar as regras do jogo, já que é sobre elas que todos os outros aspectos se aplicam. Ao mesmo tempo, porém, por se tratar da base do jogo, também é a que possui a relação mais indireta com o material de referência.

A proposta gira em torno tanto de um tabuleiro, que demarca o progresso dos jogadores através de uma localidade, assim como ao redor de um lado mais narrativo, em que os acontecimentos podem se desdobrar em caminhos diferentes dependendo de escolhas realizadas pelos jogadores. Portanto, a meta central do jogo é cumprir um certo conjunto de objetivos (principais e secundários), determinados pela história selecionada, que vão se encontrar em pontos específicos do reino, nos quais os jogadores precisam ir para cumpri-los.

Para atingir tais objetivos, cada jogador seleciona um personagem específico, que virá com um certo conjunto de habilidades, destacando-se em algumas tarefas. Estes personagens representarão os jogadores dentro do jogo, e serão a forma de interagir com a história. Ainda que, tecnicamente, seja possível criar os seus próprios personagens (as características são simples o suficiente para permitir isso), o jogo já propõe personagens prontos. No caso aqui citado, esses personagens são os membros da tábua redonda de

Malory. Todos estes personagens podem ser resumidos em um conjunto de cinco atributos, características que variam em valores de 1 a 5, definindo o quão habilidoso o personagem é naquele aspecto, e uma habilidade, que fornece alguma forma especial de interagir com o mundo ficcional. Cada personagem possui uma habilidade distinta, mas os atributos se mantêm sempre os mesmos: bravura, lealdade, fé, cortesia e astúcia. Os personagens podem tanto ser criados pelos jogadores como podem ser personificados personagens das narrativas remidiadas.

Por fim, depois de ter os personagens e a história definidos, os jogadores começam a partida propriamente dita. Isso se dá através de rodadas, nas quais cada jogador atravessa um certo número de espaços no tabuleiro (determinados em uma rolagem de um dado de seis faces) em direção a algum dos pontos principais do mapa (sendo eles locais de destaque nas histórias arturianas). O jogador, ao final da sua jogada, se depara com algum acontecimento, dependendo de onde parar. Caso tenham alcançado algum dos pontos principais, ele se depara com um evento principal, onde receberá a oportunidade de cumprir algum objetivo maior e avançar a história, ou cumprir um objetivo menor, que facilitará a conclusão dos objetivos principais. Entretanto, caso o jogador não alcance nenhum ponto principal, parando em algum lugar da estrada, ele se depara com um evento menor, onde receberá algum bônus ou penalidade menor, ou um acontecimento neutro. Assim, mesmo ao longo do caminho, há ocorrências que podem ser completadas, o que emula, em menor grau, algumas das histórias de cavaleiros errantes. Estes acontecimentos menores, porém, são aleatórios, não dependendo do ponto onde o personagem parou como os eventos principais. Acima de tudo, estes eventos menores ajudam a estabelecer a ambientação do jogo e servem como forma de preencher o intervalo entre os acontecimentos centrais.

Nos eventos (especialmente os principais, mas também entre os menores), é comum que os atributos e habilidades dos personagens ajudem a definir o rumo da história. Isso se dá através do que é chamado normalmente em RPGs de “testes”, rolagens de dados que determinam o sucesso ou fracasso do personagem em uma determinada ação. No caso, quando o jogador se depara com um evento em que há chances de sucesso ou fracasso, normalmente o jogador realizará rolagens de dados, rolando tantos dados quanto tiver pontos no atributo relacionado. O personagem obterá um sucesso para cada dado que resultar em quatro, cinco ou seis. Isso significa que, mesmo em situações desfavoráveis, ainda há chances razoáveis de sucesso (50%). Para

cada ponto acima disso, as chances de obter ao menos um sucesso aumentam consideravelmente, ainda que em valores gradativamente menores. Em vários eventos menores, um único sucesso é suficiente para ser bem-sucedido, mas em eventos principais pode ser necessário que o jogador obtenha vários sucessos para obter os melhores resultados possíveis. Em compensação, eventos menores, por serem aleatórios, possuem grandes chances de colocar os jogadores em situações desfavoráveis, em que eles possuem poucos dados para rolar, enquanto eventos principais são fixos, permitindo que os jogadores escolham as pessoas mais apropriadas para cada tarefa e tenham chances maiores de conseguir múltiplos sucessos.

Além dos eventos que pedem testes, também há eventos fixos, especialmente entre eventos menores. Nestes eventos, não há nenhuma rolagem específica para ser feita, somente um resultado fixo a ser obtido, podendo ser tanto positivo ou negativo. Estes resultados podem variar entre a obtenção de bônus ou penalidades nos atributos, a obtenção de alguma alternativa extra ao visitar um evento principal ou mesmo algo neutro (sem efeitos diretos na história, somente como uma ambientação). Nestes eventos, é possível que ocorram múltiplos resultados distintos (especialmente em eventos principais desta categoria), mas neste caso a variação se dá através do personagem cumprir condições específicas. É possível, por exemplo, que um certo desafio só possa ser vencido por alguém que possua um determinado artefato, ou que for particularmente corajoso (neste caso, possuindo um certo valor de bravura, sem necessariamente exigir uma rolagem). Tais eventos permitem a criação de condições específicas para cumprir os objetivos principais, ou talvez para alcançar um desdobramento específico da história, oferecendo ferramentas para adaptar algumas lendas específicas.

O jogo é pensado usando, com a exceção do tabuleiro, quase exclusivamente cartas. Desta forma, é possível criar tantas cartas para os personagens (que não precisam de muito espaço para as poucas características de jogo que possuem), e os eventos também funcionam melhor através deste sistema, em especial os menores. Desta forma, os jogadores, no início da partida, separam as cartas dos seus jogadores, as cartas dos eventos principais (que ficarão voltadas para baixo enquanto os jogadores não estiverem realizando os seus eventos) e colocam as cartas de eventos aleatórios em um baralho, do qual será retirada uma carta no final do movimento de cada personagem. Assim, é relativamente fácil de separar as histórias (cada uma com o seu baralho de cartas de

eventos) e também de fazer várias cópias destas histórias. Também é mais fácil de registrar quais eventos foram ou não realizados na história (com aquele que completou o evento mantendo para si a carta) e oferecendo uma certa uniformidade no jogo.

Além disso, é interessante mencionar que o jogo também é pensado para ser relativamente fácil de os jogadores montarem as suas próprias histórias e personagens, caso assim desejem. Portanto, esta flexibilidade permite também que os jogadores possam ter a sua própria atitude responsiva ao jogo, adicionando a ele suas próprias narrativas. Em especial, esta estratégia foi feita levando em conta a possibilidade de ser usada em um projeto didático, onde os alunos, após terem contato maior com as lendas, adaptam ela para o formato do jogo. Tensiona-se o jogo haja como agente da aprendizagem e do desenvolvimento, visto que ele é um “importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas” e, ainda, “pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola”. (KISHIMOTO 2002, p. 13)

Para o caso de um jogo que remédie as lendas arturianas, foram selecionados oito personagens para serem os personagens jogáveis por padrão no jogo. A escolha por oito personagens se deu por ser um número limite de jogadores bem recorrente em jogos de tabuleiro, possivelmente como forma de evitar que o excesso atrapalhe a jogabilidade de cada um. Desta forma, mesmo que seja possível a presença de mais cavaleiros, como o formato padrão do jogo, foram selecionados estes oito, deixando a opção aos jogadores de tentar recriar os seus cavaleiros favoritos no formato do jogo, caso eles não tenham sido retratados. Com isso em mente, os oito cavaleiros selecionados foram: Arthur, Lancelot, Tristan, Gareth, Galahad, Gawain, Ector e Kay. Todos os personagens foram selecionados por possuírem notável relevância em alguma parte da história.

Tendo definidos os personagens, cabe discutir a principal representação deles no jogo, na forma das características de jogo deles, seus atributos e habilidades. O foco ao estabelecer os atributos foi tentar determinar as principais características que poderiam definir os ideais de cavalaria em *A Morte de Arthur*.

Com base nesses critérios, cabe distribuir os atributos entre os personagens. Em geral, os personagens podem ser divididos em duas categorias: especialistas e generalistas. Especialistas seriam aqueles cavaleiros que são a epítome de uma destas características, entre eles Tristan (representando o amor cortês), Galahad (os ideais católicos) ou Gareth (a lealdade, especialmente aos seus companheiros). Estes são os

personagens a possuir o seu atributo de foco em 5, ao custo de outros atributos mais baixos. Em contraste, os personagens generalistas normalmente possuem um ou dois atributos em um valor de 4 ou 3, mas compensam não tendo realmente atributos baixos. Como os principais personagens dessa categoria podemos mencionar Lancelot (no seu dilema entre o amor cortês e a lealdade), Arthur (representando vários ideais de cavalaria, mas sem conseguir incorporar um único perfeitamente) ou Gawain (que apesar de sua lealdade, poderia ser atribuído como um dos principais causadores, ainda que inconscientemente, pela queda do seu rei). Suas características podem ser vistas na tabela abaixo:

Imagem 4: Personagens e suas características de jogo

| Personagem | Papel | Atributos principais | Atributos fracos |
|------------|--------------|----------------------|--------------------|
| Arthur | Generalista | Bravura e Fé | Astúcia |
| Ector | Generalista | Lealdade e Astúcia | Bravura |
| Galahad | Especialista | Fé | Cortesia e Astúcia |
| Gareth | Especialista | Lealdade | Bravura e Fé |
| Gawain | Generalista | Bravura e Lealdade | Cortesia |
| Kay | Generalista | Cortesia e Fé | Lealdade |
| Lancelot | Generalista | Lealdade e Cortesia | Fé |
| Tristan | Especialista | Cortesia | Bravura e Lealdade |

Fonte: elaborado pelos autores

Por fim, também há as habilidades. Estas são representações de principais características desses indivíduos, tornando-os mais únicos do que somente a distribuição dos seus atributos. Em geral, as habilidades servem como forma de fortalecê-lo em seu papel em particular, seja tornando-o mais versátil, ou especializando-o. Elas também se posicionam como ferramentas da lucididade, que proporciona “o espaço para a expressão mais genuína do ser”, visto que “é o espaço de exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos” (CUNHA, 2005 p. 09).

Para construir seus personagens, o professor deve conhecer a obra literária e aplicar da melhor forma as informações que ela lhe transmite sobre as personagens. Uma outra possibilidade é construir esses atributos juntamente com os alunos em uma outra oportunidade, anterior ao momento de jogarem o jogo.

Conclusão

Cabe lembrar que o processo de remediação é um processo de escolhas (BOLTER; GRUSIN, 1999). Escolhas tanto para o formato do jogo quanto no que se refere ao que o professor desejará remediar. Portanto, a ideia é centrar no que parece ser os tópicos mais centrais para uma análise de da narrativa literária.

Adicionalmente, também houve a escolha do gênero do jogo. A escolha por um jogo de tabuleiro, a escolha mais ampla, foi uma nascida da praticidade mais do que tudo. Afinal, como já discutido, ela facilita a representação de aspectos da obra, servindo como um elemento extra de ambientação da obra, ao mesmo tempo que também permite a construção de um jogo mais elaborado do que se estivesse limitado a algum jogo sem outras “ferramentas” (tabuleiros, cartas etc.).

A escolha do uso de cartas combinadas ao tabuleiro também oferece alguns benefícios, em particular com um problema de uma primeira versão do jogo onde as informações precisavam ser embaralhadas em um livreto, o que tornava o processo de busca pelos eventos relativamente complexo. Com isso, nasceu também um benefício extra, na forma da capacidade de incluir ilustrações, o que permite explorar as narrativas também pelo lado das artes visuais, caso seja desejado. Já a escolha de uma proposta que observasse também o gênero RPG decorre do fato de que ele possui a capacidade de potencializar o hábito de leitura em seus jogadores:

Ao se exaltar o hábito de ler dos RPGistas, chega-se facilmente à ideia de que toda leitura é boa e silencia-se o fato de que há também leituras obedientes, leituras ingênuas, leituras não-significativas. [...] Essa ideia talvez decorra de uma interpretação equivocada do que as teorias cognitivistas da leitura propuseram para o ensino de língua, relativizando a importância do estudo dos textos canônicos. O equívoco está justamente em supor que, se tais textos [bulas, notícias etc.] têm a atenção da escola, sua leitura extensiva baste para a formação de um bom leitor. Parece-nos que o ensino de leitura deve passar por uma diversidade de textos e gêneros, da qual não se quer excluir leituras como a do RPG, mas que não deve se totalizar nelas. (FAIRCHILD, 2004, p. 106)

Com isso, vale também mencionar que, apesar desta versão do jogo baseada em *A morte de Arthur* ser apresentada neste artigo como um exemplo, já foram realizados com ela testes previamente durante a Mostra Interativa da UFRGS de 2019, que deu a

oportunidade de experimentar diversos aspectos do jogo na prática. Durante a Mostra, foi possível, em particular, testar o quão viável a proposta era no estado em que se apresentava, para o qual tivemos resultados particularmente positivos. Não somente não houve problemas com as limitações de tempo, mas o jogo também trouxe reações positivas do público que interagiu com o projeto. Ainda que, em decorrência das circunstâncias, fosse difícil de testá-lo com grupos grandes, houve um número razoável de testes com grupos pequenos de jogadores, e foi possível estimar a partir disso como o jogo funcionaria em grupos maiores.

Desta forma, pode-se dizer que este artigo e, mais efetivamente, essa proposta de criação de jogos de RPG que abordem temáticas literárias em sala de aula também é resultado da colaboração de inúmeras pessoas, que deram suas opiniões ao longo do processo de criação, apresentando tanto problemas quanto soluções. Assim como um jogo é um processo coletivo, onde todos os jogadores contribuem para que haja uma experiência agradável, o mesmo pode ser dito do desenvolvimento desta proposta. Da mesma forma que jogar um jogo, este projeto foi fruto da colaboração de muitas pessoas, e, com certeza, isso ajudou a tornar o processo como um todo bem mais divertido, assim como o fez mais produtivo.

Por fim, não podemos deixar de ressaltar, mais uma vez, a relevância que os jogos possuem em nosso cotidiano. E, como lembra-nos Jesper Juul (2011), o ato de jogar um jogo repercute sempre em melhorar nosso repertório de habilidades e o desafio de quem se propõe a elaborar um jogo é criar um produto que instigue as habilidades preexistentes e impulse sua melhoria durante o jogo.

Referências

ANTUNES, Celso. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOLTER, J. D; GRUISIN, R. **Remediation**: understanding new media. Cambridge: MIT Press, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis:

FAIRCHILD, Thomas Massao. **O discurso de escolarização do RPG**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<<http://www.pesquisarpg.ufpa.br/material/rpg-mestrado-FAIRCHILD-Thomas.pdf>>. Acesso em: 11 janeiro de 2021.

FRASCA, Gonzalo. Ludologists love stories, too: notes from a debate that never took place. IN: COPIER, Marinka; RAESSENS, Joost (Orgs.). **Level-up: digital games research conference**. Utrecht: Utrecht University, 2003a.

FRASCA, Gonzalo. Simulation versus narrative. IN: WOLF, Mark; PERRON, Bernard (Orgs.). **The video game theory reader**. New York: Routledge, 2003b.

FREUD, Sigmund. **Coleção obras psicológicas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRYE, Northrop. **Anatomy of criticism**. Princeton: Princeton University Press, 1973.

GUTTON, Philippe. **Brincar da criança**. Porto Alegre: Editora Vozes, 2013.

GYGAX, G; ARNESON, D. **Dungeons & Dragons**. Tradução de Marcelo de Souza Stefani e Bruno Cobbi Silva. 3ª edição. Seattle: Wizards of the Coast, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.

JUUL, J. **Half-real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds**. Cambridge; MIT Press, 2011.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALORY, T.; BUDIN, S, L. **Le morte d'Arthur: King Arthur and the Knights of the Round Table**. San Diego: Canterbury Classics, 2015.

MARTINEZ, L. Yana L. In: Explicações teóricas iniciais: as mídias. MARTINEZ, L. Yana L.; LOPES, Ricardo C. **Personagens: entre o literário, o midiático e o social**. Maringá: Editora Viseu, 2019.

MARTINEZ, L. Yana L. Remediation, melhores e mais eficazes maneiras de se comunicar. **Organon**, v. 31, n. 61, 2016.

MCLUHAN, Herbert Marshall. **Understanding media: the extensions of man**. Berkeley: Gingko Press, 2013.

MORIARTY, J. **Scotland Yard: 221B Baker Street: the master detective game**. Gammon Games, 1975.

MURCIA, Juan Antonio Moreno et al. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade**. 2013. Trabalho de conclusão de Especialização (Especialização em Mídia, Informação e Cultura). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/125459/mod_resource/content/1/gamificacao.pdf Acesso em: 11 janeiro de 2021.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação**: Alguns apontamentos teóricos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/rpg-e-educacao-alguns-apontamentos-teoricos/>>. Acesso em: 11 janeiro de 2021.