

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



Na Barriga da Baleia:
O jogo como ferramenta para a educação

Ana Catarina Mesquita

Dissertação
Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pela Prof(a). Doutora Maria Teresa Viana Lousa e
co-orientada pela Prof(a). Doutora Ana Tudela de Sousa

2022

RESUMO

Os benefícios do uso do lúdico e do jogo como ferramenta para a educação não são novos. Numa linha temporal de estudo, que vai desde a Antiguidade, com Platão, até aos tempos de hoje, permanece a discussão entre educadores e encarregados de educação sobre as suas vantagens, não sendo esta consensual, havendo ainda alguma resistência em integrar os jogos como meio de estudo dentro das salas de aula.

Sensíveis a este tema e entendendo a importância da educação para a cidadania na infância, a presente investigação procura fomentar a empatia, desenvolvendo o trabalho em equipa dentro da sala de aula, recorrendo para isso, à concepção do jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*, especialmente concebido para esta dissertação.

Usando como base de criação para este jogo, a etapa do *monomito* de Joseph Campbell, *Barriga da Baleia*, onde o herói mitológico se encontra perante o desconhecido e receoso por avançar na sua jornada, e usando uma metodologia de investigação-acção, desafiámos alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, a entrar neste caminho heróico, onde perante o desconhecido, puderam se redescobrir, terminando com uma nova consciência sobre si e sobre os outros.

Conscientes da pressão psicológica que, muitas vezes, as crianças vivem no meio escolar, onde o *bullying* frequentemente existe, foi nossa intenção, desenvolver personagens que fossem contra o estereótipo do herói comum, com o intuito de fomentar uma mudança de mentalidades sobre essa figura, aspirando com isso, dissolver alguns complexos e preconceitos sobre o “ser diferente”, primeiro no universo do jogo e depois no plano real.

Assim, perante o desconhecido e na pele de heróis incomuns, os alunos embarcaram numa jornada de autodescoberta, onde o objetivo principal não é o de derrotar inimigos, mas antes, o de aprender a aceitar as suas diferenças.

Palavras-Chave:

Jogo; Educação; *Bullying*; Empatia; Artes Visuais.

ABSTRACT

The benefits of using play and games as a tool for education are not new. In a timeline of study, which goes from Antiquity, with Plato, to the present day, the discussion between educators and guardians about its advantages remains, and this is not consensual, there is still some resistance in integrating games as a means of study within the classroom.

Sensitive to this theme and understanding the importance of education for citizenship in childhood, the present investigation seeks to foster empathy, developing teamwork within the classroom, resorting to the design of the board game Na Barriga da Baleia, specially designed for this dissertation.

Using as a basis for creation for this game, the stage of Joseph Campbell's monomyth, Barriga da Baleia, where the mythological hero is faced with the unknown and afraid to advance on his journey, and using an action-research methodology, we challenged students from a class of the 4th year of the 1st cycle of basic education, entering this heroic path, where in the face of the unknown, they could rediscover themselves, ending up with a new awareness of themselves and others.

Aware of the psychological pressure that children often experience in the school environment, where bullying often exists, it was our intention to develop characters that went against the stereotype of the common hero, in order to encourage a change in mentalities about this figure, aspiring with this, to dissolve some complexes and prejudices about "being different", first in the game universe and then in the real plane.

Thus, faced with the unknown and in the skin of unusual heroes, the students embarked on a journey of self-discovery, where the main objective is not to defeat enemies, but rather to learn to accept their differences.

Keywords:

Game; Education; Bullying; Empathy; Visual Arts.

“Whether you call someone a hero or a monster is all relative to where the focus of your consciousness may be.”

Joseph Campbell

Índice

Introdução	13
a. Justificação: Motivação / Relevância Temática (Estado da Arte)	13
c. Metodologia	19
Parte I. Enquadramento teórico	21
Capítulo 1. Jogo: Conceitos operatórios	21
1.1. O jogo e o brincar	21
1.2. Tipos de Jogos	26
1.3. Tipos de Personagens e Tipos de Jogadores	31
Capítulo 2. O lúdico na aprendizagem	35
2.1. Jogo e teorias de aprendizagem	35
2.2. Aplicações e efeitos dos jogos educativos	44
Capítulo 3. Narrativas na conceção de jogos	46
3.1. Conceção e integração em jogos	46
3.2. Role playing games (RPG)	49
3.3. Mito e monomito	51
Capítulo 4. O lúdico visto pela Psicologia infantil	55
4.1. Etapas do desenvolvimento da criança entre os 7 e os 10 anos	55
4.2. Importância da imaginação e criatividade no jogo	62
4.3. Inconsciente Individual e Inconsciente Coletivo	65
4.4. Desenvolvimento de complexos infantis e o bullying na escola	73
Capítulo 5. Estudos de caso na cultura de entretenimento infanto-juvenil	77
5.1. A cor em Disney e Pixar	77
5.2. Estudo do caso Adventure Time	87
Parte II. Trabalho de Projeto	91
Capítulo 6 - Gerando a Barriga da Baleia	91
6.1 - Do Bullying ao Heroísmo	91

6.2 - Jogo de Tabuleiro	93
6.3 - Círculo Mágico	97
6.4 - Personagens - Cartas de Herói e Cartas de Criatura	99
6.6 - Cartas de Objeto	110
6.7 - Regras e Objetivo do Jogo	112
6.7 - Moodboard	118
6.8 - Cartografia do processo e concepção do jogo	120
Capítulo 7. Emergindo da Barriga da Baleia	121
7.1 - Inquérito a crianças com idades entre os 7 e os 10 anos	121
7.2 - Implementação do jogo numa turma do 4º ano do ensino básico	124
7.3 - Entrevista a duas crianças após vivência e reflexão sobre o jogo	132
Conclusão	133
Bibliografia	137

Índice de Imagens

Fig.1- Récita de poesia por um jovem acompanhado de um músico. Durante muito tempo uma das formas de transmissão da cultura foi a r cita poética. Relev  funerar o, ca. 420 a.C. Gliptoteca de Munique.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Paideia#/media/Ficheiro:Stele_lyre_player_Glyptothek_Munich.jpg

Fig.2- Jogo God of War para a Playstation 4 - Exemplo de um jogo de a o.

<https://www.comboinfinito.com.br/principal/ps5-novo-jogo-da-franquia-god-of-war-pode-chegar-em-2021/>

Fig.3- Gameplay do jogo Zelda Breath of the Wild para a consola Nintendo Switch - Exemplo de um jogo de aventura.

<https://www.youtube.com/watch?v=Cl6Bc7nZps4>

Fig.4- Jogo de Tabuleiro Catan da empresa de jogos portuguesa Devir - Exemplo de um jogo de estratégia.

https://bumerangbrinquedos.vteximg.com.br/arquivos/ids/158004/GROW02584_014-JOGO-COLONIZADORES-DE-CATAN---GROW.jpg?v=636459047907970000

Fig.5- BMO (abrevia o de "Be More", "Ser Mais", em português), mais tarde conhecido como Rei de Ooo   um videojogo e computador, personagem da série animada Hora de Aventura.

<https://horadeaventura.fandom.com/pt-br/wiki/BMO>

Fig.6- Cena do jogo Ancestors: The Humankind Odyssey onde o personagem parte um côco com uma pedra.

<https://blog.indiegala.com/in-ancestors-the-humankind-odyssey-you-evolve-or-die/16555/ancestors-the-humankind-odyssey-2>

Fig.7- Exemplo de gameplay do jogo Sims do ano 2000.

<https://www.imdb.com/title/tt0276506/>

Fig.8- Screenshot do trailer do jogo *Space Explore* de 2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=-IXTLI4gTUc>

Fig.9- Esquema ilustrativo do funcionamento do Skinner box, que se resume numa gaiola onde se realizam experiências comportamentais com animais, neste caso, com um rato.

https://en.wikipedia.org/wiki/Operant_conditioning_chamber#/media/File:Skinner_box_scheme_01.svg

Fig.10- Esquema ilustrativo das fases da jornada do *Monomito* de Joseph Campbell.

<https://viltoreis.com/a-jornada-do-heroi/>

Fig.11- Exemplo de uma cena do jogo *Mortal Kombat* (1992), Midway, em uma máquina de arcade. Fatalidades permitem que o vencedor literalmente destrua seu oponente. Eles foram objeto de controvérsia quando o jogo foi lançado.

https://www.researchgate.net/figure/Mortal-Kombat-1992-Midway-sur-borne-darcade-Les-Fatalites-permettent-au-vainqueur_fig13_313920158

Fig.12- Screenshot do site oficial sobre os rótulos de classificação etária PEGI.

<https://pegi.info/pt-pt>

Fig.13- Modelo da psique proposto pela teoria de Freud.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Inconsciente#/media/Ficheiro:Structural-Iceberg.svg>

Fig.14- Personagem Merlin do filme da Disney *A Espada era a Lei* de 1963.

https://disney.fandom.com/wiki/Merlin?file=Merlin_Sword_in_the_Stone.jpeg

Fig.15- Personagem do filme *Guerra das Estrelas*, Luke Skywalker.

https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Sabre_de_Luz?file=LukeSkywalkerLightsaber.jpg

Fig.16- A cena de abertura icônica em que Mickey está a guiar *Steamboat Willie*. Esta cena é ocasionalmente apresentada no logotipo de produção do Walt Disney Animation Studio.

https://disney.fandom.com/wiki/Steamboat_Willie?file=Steamboat-willie.jpg

Fig.17- Capa do filme Winnie the Pooh.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Winnie_the_Pooh_\(filme\)#/media/Ficheiro:Trilha_sonora_de_Winnie_the_Pooh.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Winnie_the_Pooh_(filme)#/media/Ficheiro:Trilha_sonora_de_Winnie_the_Pooh.jpg)

Fig.18- Cena do filme Brave - Indomável.

<https://www.magazine-hd.com/apps/wp/brave-indomavel-em-analise/>

Fig.19- Cena do filme Aladdin onde aparece Jafar e Iago de 1992.

<https://www.fanpop.com/clubs/jafar/images/38171200/title/iago-jafar-photo>

Fig.20- Personagem Anna do filme Frozen.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/8/8a/Anna_Frozen.png

Fig.21- Personagem Hades do filme Hércules: De zero a herói.

https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Hades?file=Hades_Disney_transparent.png

Fig.22- Personagem Merida do filme Brave- Indomável.

<https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Mérida?file=Merida01.jpg>

Fig.23- Personagem Mulan do filme Mulan 1998.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/1/17/Mulan_disney.png

Fig.24- Personagem Ariel do filme Pequena Sereia 1989.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/7/77/Ariel_disney.png

Fig.25- Personagem Russel do filme Up!.

<https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Russell?file=Russell-up.jpg>

Fig.26- Personagem Bela do filme Bela e o Monstro.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/d/d5/Belle_disney.png

Fig.27- Personagem Scar do filme Rei Leão.

https://disney.fandom.com/wiki/Scar?file=Profile_-_Scar.jpeg

Fig.28- Personagem Úrsula do filme Pequena Sereia.

https://static.wikia.nocookie.net/disney/images/7/72/Profile_-_Ursula.jpeg/revision/latest/top-crop/width/360/height/360?cb=20201204230949

Fig.29- Cartaz da série de desenhos animados Adventure Time.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/3/37/Adventure_Time_-_Title_card.png

Fig.30- Personagem Finn da série Adventure Time.

<https://adventuretime.fandom.com/wiki/Finn?file=Original+Finn.png>

Fig.31- Personagem Jake o cão da série Adventure Time.

<https://horadeaventura.fandom.com/pt-br/wiki/Jake?file=Jakesalad.png>

Fig.32- Princesa Chiclete personagem da série Adventure Time.

https://horadeaventurabr.fandom.com/pt-br/wiki/Princesa_Jujuba?file=20110416161902%2521Princess_bubblegum.jpg

Fig.33- Rei do Gelo personagem da série Adventure Time

https://horadeaventura.fandom.com/pt-br/wiki/Rei_Gelado?file=Rei_Gelado-1.png

Fig.34- Marceline, Rainha Vampira personagem da série Adventure Time.

<https://horadeaventura.fandom.com/pt-br/wiki/Marceline?file=Bass.png>

Fig.35- Logo do jogo D&D.

<https://www.help RPG.com.br/2017/11/guia-basico-de-d-35.htm>

Fig.36- Esquema da placa Zohn Ahl, onde mostra o circuito completo para um jogador e os primeiros 5 espaços para o outro.

https://en.wikipedia.org/wiki/Zohn_Ahl#/media/File:Zohn_ahl_schematic.png

Fig.37- Esquema ilustrativo do conceito de círculo mágico de Johan Huizinga.

<https://ludocraciabr.com/artigos/nocoes-de-jogo-huizinga/>

Fig.38- Heróis do jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia* desenhados e criados pela autora Catarina Mesquita.

Fig.39- Exemplos dos versos das cartas de criatura do jogo *Na Barriga da Baleia* desenhados e criados pela autora Catarina Mesquita.

Fig.40- Um conjunto de caretos no Carnaval de Podence.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4c/Carnaval_de_Podence_2008_17.jpg

Fig.41- Exemplos de cartas de objetos desenhados e criados pela autora.

Fig.42- Primeiro manual de regras desenhado antes da testagem do jogo *Na Barriga da Baleia*.

Fig.43- Exemplos de moodboards criados para inspiração de deficiências físicas e para criação das personagens de heróis do jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*.

Fig.44- *Screenshot* de um vídeo captado durante a testagem do jogo numa turma de 4º ano da Escola Básica Santo Contestável em Lisboa, em que fazemos um pequeno ritual para iniciar o jogo *Na Barriga da Baleia*.

Fig.45- Abertura da caixa do jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*. Foto da autora.

Fig.46- Posicionamento do tabuleiro do jogo *Na Barriga da Baleia*. Foto da autora.

Fig.47- Fotografia de um momento de jogo *Na Barriga da Baleia*. Foto da autora.

Fig.48- Fotografia de um momento de jogo *Na Barriga da Baleia*. Foto da autora.

Fig.49- Fotografia de um momento de jogo *Na Barriga da Baleia*. Foto da autora.

Fig.50- Momento final de reflexão sobre o jogo *Na Barriga da Baleia*.Foto da autora.

Fig.51- Primeiro modelo de estudo do tabuleiro para o jogo *Na Barriga da Baleia*.

Fig.52- Segundo estudo para o tabuleiro do jogo *Na Barriga da Baleia*.

Fig.53- Modelo final desenhado para tabuleiro do jogo *Na Barriga da Baleia*.

Fig.54- Construção do tabuleiro do jogo *Na Barriga da Baleia* em lona.

Fig.55- Tabuleiro do jogo *Na Barriga da Baleia* com as cartas posicionadas.

Fig.56- Fotografia da caixa do jogo *Na Barriga da Baleia* pintada pela autora Catarina Mesquita para o saco de transporte das cartas do jogo.

Fig.57- Todas as cartas de criatura do jogo *Na Barriga da Baleia* desenhadas e criadas pela autora Catarina Mesquita.

Fig.58- Todas as cartas de objeto do jogo *Na Barriga da Baleia* desenhadas e criadas pela autora Catarina Mesquita.

Fig.59- Versos das cartas de Objeto e de Herói do jogo *Na Barriga da Baleia* desenhadas e criadas pela autora Catarina Mesquita.

Fig.60- Versos das cartas de Criatura do jogo *Na Barriga da Baleia* desenhadas e criadas pela autora Catarina Mesquita.

Fig.61- Desenhos realizados por diversas crianças do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico após terem jogado *Na Barriga da Baleia*.

Fig. 62- *Screenshot* dos gráficos realizados online no *Survio* a crianças com idades entre os 7 e os 10 anos de idade.

Fig.63 - *Screenshot* da entrevista a duas alunas da turma de 4º ano, via Zoom, após vivência do jogo *Na Barriga da Baleia*.

Introdução

a. Justificação: Motivação / Relevância Temática (Estado da Arte)

A presente dissertação tem como principal objetivo incentivar a empatia entre crianças através do uso do jogo de tabuleiro. Como resultado do estudo da importância do lúdico para o desenvolvimento infantil e para o complemento da educação em escolas, neste caso específico, a sensibilização do tema do *bullying* em ambiente escolar, apresentamos o jogo de tabuleiro criado, especialmente para este estudo, intitulado *Na Barriga da Baleia*.

Todos nós estamos dentro de um mito. Melhor dizendo, estamos dentro do que Joseph Campbell (2013, p.15) designou de *Monomito* ou também conhecido como a *Jornada do Herói*. Este conceito de jornada, presente em vários mitos, é cíclico e muitos seguem este padrão básico. Pelas palavras de Campbell (2016), no seu livro *O poder do Mito*: “Dizem que o que procuramos é um sentido para a vida. Penso que o que procuramos são experiências que nos façam sentir vivos.” (2016, p.17). É dessa necessidade de nos sentirmos vivos que o *monomito* nos apresenta várias etapas para que nos desenvolvamos enquanto pessoas. A dissertação e trabalho de projeto *Na Barriga da Baleia: O jogo como ferramenta para a educação* nasce desta ideia de Campbell (2003), focando-se na etapa em que o herói é confrontado com o desconhecido, como ponto de partida. Nessa fase, ele tem de ultrapassar os seus medos, lutando contra monstros (ou serão os seus próprios?), saindo dessa experiência renascido, fortalecido e preparado para continuar a sua jornada.

Como pergunta norteadora desta pesquisa, colocámos: O que poderá representar a baleia para uma criança de 10 anos? Que questões nos conduzem à sua aplicação num jogo? De uma forma geral, é sabido que o *bullying* em ambiente escolar infantil, sempre foi um problema importante a discutir, existindo várias ações e dinamizações visando solucionar esta problemática. Segundo o *site da Portugal GOV* [www.portugal.gov.pt] “Entre os anos letivos de 2013/2014 e 2019/2020, os registos de agressões físicas nas escolas mantiveram uma tendência constante de decréscimo, embora contrabalançada por uma subida sustentada das injúrias e

ameaças”. Percebendo também que, cada vez mais, têm surgido discussões de sensibilização sobre o “ser diferente”, a discriminação e as minorias, e numa perspectiva mais pessoal, o facto de nós termos assistido, enquanto alunas do ensino básico, a situações de gozo e *bullying* contra colegas por serem diferentes: deficiências físicas, cognitivas, entre outros, este pareceu-nos ser um tema de relevância para se tratar em contexto escolar infantil nos tempos de hoje.

Enquanto meios lúdicos através dos quais se transmite informação, os jogos representam um possível e provável contexto de aprendizagem. No entanto, os jogos educativos que existem, não procuram abordar temas abrangentes como a educação para a cidadania, focando-se em grande maioria, em áreas ligadas à educação para a cidadania, focando-se em grande maioria, em áreas ligadas à matemática, português, geografia, estudo do meio... (Shaffer, Squire, Halverson, & Gee, 2005, p. 110). O bom ensino e a boa aprendizagem continuam a estar ligados a uma educação de parâmetros meramente formais, medidos pela extensão de factos sobre os quais os estudantes conseguem responder em testes ou exames, e esta abordagem sugere que a aprendizagem se resume a uma transmissão de conhecimentos, muitas vezes negligenciando o contexto da informação e a aprendizagem enquanto prática. O contexto escolar atual, com as suas limitações físicas (como as dimensões das salas de aulas) e logísticas (como o tempo disponível para ensinar), pouco se adequa à aplicação de jogos. O método de ensino predominante, nas salas de aula, continua a ser a transmissão oral de informação, de professor para aluno. A isto acrescem os valores e as opiniões pessoais dos professores sobre as existentes estratégias de educação alternativas, que podem dificultar o sucesso dos jogos. (Borges, Oral & Sete Noites, 2011, p. 11-13).

Todavia, com uma relevância histórica e social inegável, a valorização do jogo e do lúdico na educação já se encontra na Antiguidade, em especial em Platão, para quem o lúdico tinha uma utilidade pedagógica determinante na primeira infância. Nos tempos de hoje, ainda que assistamos a uma crítica fácil face à utilização de jogos, especialmente aos jogos digitais, é de notar que, apesar de os videojogos

serem um meio relativamente jovem, este já ultrapassou a indústria do cinema e do desporto em larga margem.¹

Enquanto meio capaz de motivar a imersão do jogador (ou aluno principiante) num mundo desconhecido (ou área de conhecimento que o aluno desconhece), a presente investigação, propõe a aplicação do jogo como material didático ou suporte complementar para a aprendizagem. O jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia* propõe assim, pelo uso de material gráfico (cartas) e do uso de *storytelling*, ser um reforço ao ensino já existente em contexto de sala de aula, em que aborda temas de extrema importância ao processo de crescimento da criança: ganhar consciência do trabalho em equipa, reforçar a noção de empatia e apoiar o processo de individuação.

Começando com o enquadramento teórico desta dissertação, no Capítulo 1. *Jogo: Conceitos operatórios*, começamos por explicar o conceito de jogo e em que medida este difere (ou não) do termo “jogar”. Após completadas estas definições iniciamos uma análise e enumeração dos vários tipos de jogos, de personagens e de jogadores.

O Capítulo 2. *O lúdico na aprendizagem*, começa por mencionar várias teorias de aprendizagem, focando-se no modelo construtivista, onde se relaciona esta teoria relacionados com os temas pelos quais eram gozados e colocados à margem, ainda quando eram humanos e crianças, como os heróis do jogo. Neste, são adaptadas e aplicadas várias ideias e conceitos de outros autores como: o *monomito* (ou *Jornada do Herói* de Joseph Campbell), a teoria construtivista da aprendizagem (de acordo com o pensamento de Piaget e Vygotsky) e o conceito de individuação (segundo os estudos do consciente individual e coletivo de Jung). O protótipo deste jogo de tabuleiro pode ser visualizado no Apêndice A desta dissertação.

¹ De acordo com o website *Mordor Intelligence* de 2022, a indústria dos videojogos tem vindo a crescer em larga escala. Segundo os dados do site, o mercado de jogos foi avaliado em US\$ 198,40 bilhões em 2021, e espera-se atingir um valor de US\$ 339,95 bilhões até 2027, registando um CAGR de 8,94% em relação a 2022-2027. Devido aos bloqueios em todo o país implementados por causa da pandemia do COVID-19, algumas pessoas recorreram às plataformas de jogos para passar o tempo. Assim, essas plataformas atraíram centenas e milhares de novos visitantes para o tráfego online. Recentemente, as tendências dos videojogos experimentaram um grande aumento nos jogadores e na receita. <https://www.mordorintelligence.com/pt/industry-reports/global-gaming-market>

Com respeito ao Capítulo 3. *Narrativas na concepção de jogos*, abrimos este capítulo com a concepção e integração das narrativas em jogos, uma vez que estes têm modos muito específicos de adotar a narrativa nas suas mecânicas, fazendo depois uma chamada de atenção para dois modelos narrativos importantes no desenvolvimento do jogo de tabuleiro desta investigação: os RPG² e o *monomito*.

No Capítulo 4. *O lúdico visto pela psicologia infantil*, é estabelecida uma diferenciação de desenvolvimento entre as idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, focando-se em especial nesta idade, para depois valorizar a imaginação e criatividade na infância durante o jogo. É explicada ainda a diferença entre consciência individual e consciência coletiva segundo o modelo de estudo de Jung, concluindo-se com a análise do desenvolvimento de complexos infantis e o surgimento do *bullying* na escola.

O enquadramento teórico termina no Capítulo 5. *Estudos de caso na cultura de entretenimento infanto-juvenil*, onde se pretende, numa primeira fase, entender o impacto da cor e o seu bom uso na criação de personagens, recorrendo à análise de alguns filmes de animação da *Disney* e da *Pixar*, enquanto grandes referências para estudos deste tipo. Por último, analisamos os desenhos de animação infanto-juvenil *Hora de Aventura*, pois esta será a nossa grande referência gráfica no desenvolvimento do nosso jogo *Na Barriga da Baleia*.

A segunda parte desta dissertação, referente ao trabalho de projeto, começa por explicar, no Capítulo 6. *Gerando a Barriga da Baleia*, todo o processo de desenvolvimento do jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*. Este é um jogo educativo, projetado com base em elementos visuais: as cartas de heróis (criaturas e objetos), que tomam como referência artística os desenhos animados *Hora de Aventura*. O que propõe é uma aventura dentro de uma barriga de uma baleia, onde cada herói, com características físicas diferentes das comuns, procuram ajudar criaturas que estão presas no seu interior, devido a problemas relacionados com o

² *Role-playing game* é um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. O progresso de um jogo acontece de acordo com um sistema de regras predeterminado, dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente.

bullying, acabando por se transformar e adoptar aspectos físicos de sala de aula, abordando temas de extrema importância no processo de crescimento da criança: ganhar consciência do trabalho em equipa, reforçar a noção de empatia e apoiar o processo de individuação.

Por último, no Capítulo 7. *Emergindo da Barriga da Baleia*, terminamos com a análise da implementação do jogo numa turma do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, bem como das entrevistas realizadas após termos jogado *Na Barriga da Baleia*. Para esta reflexão concorrem ainda os testemunhos reais da vivência deste jogo e a nossa aprendizagem junto das crianças.

b. Objetivo geral e objetivos específicos

A presente investigação tem como objetivo geral:

- Incentivar a empatia entre pares através do jogo *Na Barriga da Baleia*.

Como objetivos específicos, a presente investigação pretende:

- Investigar o conceito e papel do jogo na sociedade;

Sendo o tema do jogo tão antigo e tendo uma relevância que vai desde a Antiguidade Clássica até aos tempos de hoje, fazendo com que vários autores de diversas áreas o estudem.

- Analisar o potencial do ato de jogar na educação;

Uma vez que vários autores dedicaram-se a estudar esta temática e havendo hoje em dia ainda algumas discussões sobre as suas vantagens e desvantagens, benefícios e malefícios.

- Distinguir os vários níveis evolutivos do Herói Mitológico (*Monomito*);

Tendo a narrativa um papel importante em qualquer estória, aqui neste estudo presente, na criação de jogos, procuramos estudar a obra de Joseph Campbell (2003) “*O Herói das Mil Faces*” e um esquema de narrativa característico em jogos, conhecido como *Role Playing Games*, bem como entender o conceito de

consciência individual e coletiva, importante na questão do coletivo real e no coletivo do jogo.

- Refletir sobre os benefícios do jogo coletivo para o *bullying*;

Uma vez que o jogo de tabuleiro é criado a pensar nas crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, procuramos perceber os estados mentais destas idades para assim desenvolver a mecânica do jogo, adaptando a sua dificuldade às suas capacidades. Também aqui, procuramos estudar como se desenvolvem os complexos infantis (aqui associado ao *bullying*) para assim selecionar várias problemáticas para o jogo.

- Estabelecer uma ligação entre a cultura de entretenimento e o universo infanto-juvenil;

Exemplos de desenhos animados contemporâneos que são bastante conhecidos e entendidos como bons, como o caso do *Adventure Time*, mas também os estudos de cor da *Pixar* e *Disney*.

- Realizar um inquérito online a crianças com idades entre os 7 e os 10 anos; Para obter dados reais sobre crianças com estas idades.

- Desenvolver um protótipo de jogo de tabuleiro;

Tendo por base toda a pesquisa teórica realizada e adaptando aos objetivos pretendidos.

- Testar o protótipo de jogo de tabuleiro;

De modo a verificar toda a teoria estudada e de forma a entender o que funciona e não funciona na mecânica do jogo, para o melhorar e para o aproximar de um produto final.

- Avaliar o potencial do jogo criado como ferramenta para a educação;

De modo a obter conclusões que sumerizem toda a experiência de pesquisa desta pesquisa.

c. Metodologia

Na primeira parte desta dissertação, correspondente ao enquadramento teórico, iniciamos usando o método Qualitativo de base bibliográfica e documental sobre o tema do jogo, a educação e o lúdico, a narrativa em jogos e a psicologia infantil com os seus complexos ligados ao *bullying*. Toda esta análise qualitativa estende-se até ao Capítulo 5. *Estudos de caso na cultura de entretenimento infanto-juvenil*, com os estudos de alguns filmes da *Disney* e *Pixar*, pelo bom uso da cor na conceção de personagens e com a análise do estudo dos desenhos animados *Hora de Aventura*, onde buscamos essencialmente, inspiração no tipo de *design* de personagens, o tipo de cor utilizado na criação das mesmas e como exemplo de abordagens de temas complexos, algumas vezes até de cariz adulto, adaptado a um público infantil.

Na Parte II. *Trabalho de Projeto* que se inicia no Capítulo 6. *Gerando a Barriga da Baleia*, capítulo este correspondente ao desenvolvimento do jogo de tabuleiro, aqui recorreremos a um processo cartográfico de levantamento de diversos documentos e de várias referências artísticas relevantes para este estudo. Começámos a pesquisa com os jogos de tabuleiro, com os casos dos jogos *Dungeons and Dragons*, *Munchkin*, *Era uma vez*, *Veiled Fate* e *Jornada do Herói*, depois partimos para a área dos desenhos animados infanto-juvenis contemporâneos onde nos debruçamos na *Hora de Aventura*, já mencionada e o *Disenchantment*. Durante esta fase de pesquisa foi, também importante, fazer um levantamento de novos filmes, uma vez que estes apresentam uma nova consciência na criação de histórias e de personagens, onde tentam explorar as questões das minorias, deficiências, etc., sendo alguns deles o *Soul: Uma aventura com alma*, *Lucas* e *Encantamento*. Também o *Toy Story* foi importante como estudo nesta fase de desenvolvimento. Sendo as criaturas do jogo inspiradas no folclore português, foi também relevante estudar alguns livros sobre o bestiário português, para nos inspirarmos em nomes e fisionomias para a conceção das criaturas do jogo.

Com respeito à criação do protótipo do jogo *Na Barriga da Baleia*, utilizámos a metodologia do *Design Thinking* do autor Tim Brown, por ser um método dividido em etapas que facilita o desenvolvimento de jogos. Começámos por *empatizar* pelo

tema do *bullying* e da discriminação no meio escolar infantil, uma vez que, só sentindo um interesse por esta temática poderíamos conceber um jogo de tabuleiro deste tipo. Depois passámos à fase de *definição*, pensando numa estratégia de mecânica, recorrendo ao *sketch* de possíveis modelos de tabuleiro, explorando vários conceitos para as personagens e pensando no *design* das cartas em si. Após terminada esta etapa, seguimos para a *ideação* do jogo, pegando agora em conceitos concretos de inspiração, como o estilo de desenho da série animada *Hora de Aventura* e o bestiário português. Após termos uma ideia concreta sobre as cartas do jogo, tabuleiro e mecânica, passámos para o *desenvolvimento de um protótipo* de toda a ideia do *Na Barriga da Baleia*, terminando com uma ronda de teste numa turma do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, aspirando assim, *implementar* o jogo de tabuleiro a uma escala maior.

No Capítulo 7. *Emergindo da Barriga da Baleia*, ainda que tenhamos optado por recorrer a inquéritos, habitualmente de carácter quantitativo, tratou-se de um momento qualitativo, onde nos foi importante extrair informações descritivas. Uma vez que o inquérito era composto por várias perguntas de desenvolvimento, é nossa intenção com isso, analisar e comparar entre as estatísticas oficiais e os relatos dos sujeitos, sugerindo tendências e novos caminhos a explorar.

Numa segunda fase, neste mesmo capítulo, utilizámos a metodologia Investigação-Ação, muito usada em contextos escolares e educativos para a testagem do jogo junto de uma turma de 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Esta pareceu-nos ser a metodologia mais adequada, pois no papel de investigador/actor, colocámo em marcha um plano *in loco*, havendo assim registos da experiência realizada, que mais tarde foram analisados, com vista a contribuir para a solução de algum problema, durante um período de tempo, num contexto específico.

Por último, recorreremos à metodologia da entrevista. Optámos por entrevistas semi-estruturadas onde se combinam perguntas abertas com perguntas fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto semelhante ao de uma conversa informal, o que nos pareceu mais adequado por se tratar de uma conversa com crianças. Tentando manter um espaço

de liberdade no discurso, tentámos conduzir a entrevista de modo a não perdermos o foco. Este método enquadra-se na pesquisa qualitativa e tem um propósito descritivo-interpretativo onde, neste caso, os resultados são expressos em transcrições, conforme podem ser vistos no capítulo Apêndice, contribuindo para uma melhor avaliação da atividade realizada.

Parte I. Enquadramento teórico

Capítulo 1. Jogo: Conceitos operatórios

1.1. O jogo e o brincar

Quando pensamos em jogo ou em “jogar” naturalmente associamos a “brincar”. E ainda que sejam conceitos bastante contemporâneos e recorrentes em diálogos de pais e educadores, a verdade é que já estava presente nas preocupações da Antiguidade, nomeadamente na Grécia. Desse modo, iniciamos este capítulo por definir estes conceitos para um melhor entendimento do foco desta investigação.

Sendo o tema desta pesquisa tão atual, como começamos por dizer, mostrou-se ser importante trazer diversas visões de várias áreas de investigação, bem como de diferentes períodos, de modo a demonstrar a relevância e interesse desta temática para o desenvolvimento humano e educativo. Assim, iniciamos este capítulo com as perspectivas clássicas de Platão e Aristóteles sobre o tema do jogo e do brincar na Antiguidade, passando depois por outras visões mais contemporâneas dos autores Cambi, Hourdakis, Huizinga, Elliot M. Avedon e Brian Sutton-Smith, Vygotsky, com um apontamento também do pediatra português João Gomes-Pedro e com a perspectiva da psicanálise com Freud e Donald Winnicott.

Quando pensamos em *Jogar* naturalmente pensamos em *Brincar* que, quase que automaticamente ligamos à idade infantil. Na Grécia, a infância não era um período fácil. Sem noção das suas especificidades, os antigos gregos consideravam-na apenas uma fase de preparação e aquisição de saberes e competências para a vida

adulta: “A infância cresce em casa, controlada pelo “medo do pai” [...] e entretida pelos jogos, mas sempre colocada à margem da vida social” (Cambi, 1999, p. 82).

Segundo Platão a primeira educação da criança deve ser lúdica, deve aprender de modo livre e não forçada, uma vez que “na alma não permanece nada que tenha entrado pela violência (1996, p. 355). Assim, para este filósofo, a brincadeira e o lúdico poderiam ter uma utilidade pedagógica: “(...) não eduques as crianças pela violência, mas a brincar, a fim de ficares mais habilitado a descobrir as capacidades de cada um.” (1996, p. 355)

No diálogo “Leis” (797^a), Platão defende que a criança deve aprender através da brincadeira. É aqui que Platão, segundo Jaeger, apresenta o valor educativo do jogo (1979, p. 1276). A atenção da cultura grega começava a dirigir-se à educação, pois a relação entre a educação e a *pólis* é evidente: a educação das crianças tinha intenções sociais e um *ethos* político. Nesse sentido, o uso estratégico dos “Jogos” na primeira infância seria da maior utilidade, como corrobora Kohn “os jogos infantis serão regulamentados rigorosamente para que as crianças desenvolvam desde pequenas a estima e o apego pelas leis.” (2013, p. 25)

O jogo constituiria a primeira e prioritária educação, anterior à aquisição de cultura e saberes, sendo uma peça fundamental da educação na Grécia, sobretudo por ser considerado um elemento importante de iniciação proto política das crianças na *Pólis*. (Hourdakis, 2001, p. 35)

Se para Platão o jogo pode ser uma extraordinária ferramenta pedagógica, para Aristóteles este será um meio para o humano descansar do trabalho: para Aristóteles o Jogo teria como principal objetivo o lazer e o descanso, ou seja, este só existe por oposição ao trabalho.

“Quem trabalha precisa de descanso: o jogo não foi imaginado senão para isto. O trabalho é acompanhado de fadiga e de esforços. É preciso entremeá-lo convenientemente de recreações, como um remédio. O descanso é ao mesmo tempo um movimento da alma e um repouso, pelo prazer de que se acompanha (Aristóteles, 2006, p. 80).

Afirma Antoine Hourdakis que Aristóteles não aprecia o exercício excessivo do corpo nos jogos, estes “não devem ser nem fatigantes nem tampouco leves, mas devem convir a homens livres” (2001, p. 34- 35).

Na Ética, Aristóteles (1984) considera o jogo uma atividade menor, ao contrário da atividade contemplativa intelectual. Para este filósofo os jogos apenas têm valor enquanto um meio para chegar a um fim: o descanso, o relaxamento necessário entre tarefas mais nobres. Na ótica de Aristóteles os jogos não se justificam como um fim em si próprios, uma vez que desse modo teriam como finalidade o prazer sensível, o que no quadro da sua hierarquia seria algo ao nível do animal e não suficiente para conduzir o humano à vida boa.

Para além desta utilidade, os jogos também fariam sentido enquanto atividade pedagógica na infância, pois para além de beneficiar o corpo, seria essencial ao desenvolvimento da criança (Aristóteles, 1985, p. 263), todavia esta utilidade iria diminuindo com a entrada na idade adulta, isto é, perderia o interesse na medida em que a razão fosse dominando a parte sensível da alma que seria mais predominante na vida infantil.

Contemporâneo de Platão e Aristóteles, para Huizinga (1980) na sua obra “*Homo Ludens*” o jogo (numa perspectiva de brincadeira) é visto, não só como algo inato a todos os animais, como também “é uma atividade que precede a cultura e o homem” (1980, p.3).

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

(Huizinga, 1980, p.33)

É no brincar que o Humano explora e simula a tentativa de algo, tal como o cão ou o gato brincam para desenvolverem competências sociais e de sobrevivência (Huizinga, 1980). Ligada a esta ideia inata do jogar no Humano, podemos também

fazer a ligação com a visão de Berne (2016) em “*Games People Play*” quando nos diz, que todas as pessoas jogam socialmente, e que esta é a forma de nos conectarmos e existirmos enquanto sociedade.

Será importante entender que no conceito de “brincar” existe uma noção de liberdade que nem sempre existe no jogo. Elliot M. Avedon e Brian Sutton-Smith (2015) explicam que o jogo acontece quando uma sociedade amadurece e que, o jogo é o resultado de um avanço social: quanto mais avançado for o sistema social, mais complexos também serão os seus jogos (2015, p.7) Será pois interessante perceber, como jogos pedagógicos poderão conter ambas as noções, para um melhor desenvolvimento na criança, sem que esta se sinta pressionada na atividade.

Todavia, é a brincar que aprendemos e evoluímos enquanto seres. É esta a primeira ferramenta que aprendemos enquanto ainda bebés e que vamos melhorando ao longo dos anos (João Gomes-Pedro, 2017), estando presente em todas as fases da nossa vida. Influenciado pelo meio no qual vive e na relação de causas e efeitos que desenvolve, o indivíduo, vai aprendendo a sentir, não só por aquilo que sente dentro de si, como também, por aquilo que existe externo à sua pessoa. A criança vive num mundo de experiências e mutações constantes, entre aquilo que ainda é e o que poderá vir a ser. Em “Pensar a criança sentir o bebe” João Gomes-Pedro (2017) diz-nos “ Cada vez mais, ao longo de meio século de vida clínica, estou persuadido de que a chave do Desenvolvimento Humano está na representação do brincar” (2017, p.69). Ainda mais à frente, no mesmo capítulo:

Para mim, brincar, cada vez mais, é o exercício da aprendizagem do sentido de coerência, naturalmente desenvolvido numa atmosfera de emoções trocadas, de afectos comungados, de prazeres partilhados. (p.69).

E se o lúdico possibilita esta exploração e crescimento pessoal, é também dessa individualização que aprendemos a ligar-nos ao outro, criando novas possibilidades de aprender e de crescer. O brincar infantil constitui uma das formas básicas mais importantes e decisivas do Humano, por fazer eclodir e ativar forças criativas da criança. A fantasia infantil carece de liberdade para poder desenvolver-se, pelo

manuseamento ativo e curioso do material, que a criança tem oportunidade de vivenciar no mundo. Precisamos ouvir e ver o que se expressa no brincar infantil, sem interferências.

Vygotsky (1933) evidencia as características infantis, ao apontar a importância da linguagem e da percepção, que envolvem sentidos e significados no mundo, visto pela criança. A magia, o sonho e a fantasia despontam no imaginário infantil e são traduzidos pelos movimentos, pelos gestos espontâneos que são revelados em ações ingênuas e até involuntárias.

Na psicologia, algumas teorias fundamentam-se pelo lado emocional do jogo e da brincadeira, como a possibilidade de realização de um desejo, ou até como uma “ab-reação³” emocional, cujo objetivo é fugir a impulsos prejudiciais. Freud (1908) refere que a criança, o escritor e o artista criam um mundo de fantasia impulsionado pelos desejos não realizados, que procuram “uma correção da realidade insatisfatória”.

No artigo “Escritores Criativos e Devaneio”, Freud (1908) compara o trabalho do escritor criativo ao brincar da criança. Ele sugere que “a obra literária, como o devaneio, é uma continuação, ou substituto, do que foi o brincar infantil”. (1908, p.6). Segundo Freud, tanto no brincar como na criação literária existe a possibilidade de criar um mundo próprio, e de transferir elementos da realidade, que agora se adequam ao desejo do seu criador. O psicanalista acrescenta ainda, que a antítese do brincar não é a seriedade, mas sim, a realidade.

Na perspectiva de Donald Winnicott (1971), pediatra e psicanalista, o ato de brincar e jogar não é uma manifestação puramente interna dentro da realidade intrapsíquica de cada um, ou puramente externa relacionada somente a objetos e ao meio ambiente, mas antes, algo que ocorre num “outro” espaço. Para o psicanalista, através de objetos e fenômenos transicionais, “descobertos” criativamente num espaço potencial, flexível e individual, é possível brincar e agir de forma criativa e saudável. Segundo Winnicott “brincar, essencialmente, satisfaz”. (1971, p.77)

³ Conceito definido por Freud que significa uma re-aparição consciente de sentimentos até aí recalçados.

Assim, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras (digitais ou tradicionais) não devem ser entendidos como algo inútil ou como algo infantil, da mesma forma, que não se deve pensar no lúdico como o oposto do trabalho produtivo, nem como algo direcionado a ele, mas antes, como um complemento potencialmente capaz de auxiliar na construção de uma individualidade saudável e criativa.

1.2. Tipos de Jogos

São diversos os motivos que levam as pessoas a jogar, entre os quais, o tipo de experiência que esta atividade proporciona. Em conformidade com saciar essa necessidade experiencial, é necessário começarmos este capítulo por explicar os variados tipos de jogos, bem como os seus géneros, auxiliando-nos nos autores Caillois, Egenfeldt-Nielsen, Smith, e Tosca.

Roger Caillois (1961) em “*Man, Play and Games*” classifica os jogos tendo por base as suas características mais dominantes e nas experiências que proporcionam, sendo elas: *agón* para experiência de competição (onde a habilidade do jogador determina o seu sucesso e, a sua satisfação depende da superação de um desafio ou adversário); *alea* para a experiência de sorte (onde a satisfação consiste na antecipação ou tentativa de previsão de resultados imprevisíveis ou aleatórios); *mimesis* para a experiência de *vertigo* (que requer toda a concentração do jogador, possibilitando uma imersão física e psicológica na experiência ou atividade que proporciona prazer ao jogador); e por último o RPG e *ilinx* para a experiência de faz-de-conta (que permite aos jogadores assumirem características e capacidades que não possuem no real). (1961, p.12, 14-16)

Entre os pontos extremos desse eixo conceitual, desde a improvisação informal da *paidia* à estrutura formal do *ludus*, é possível encontrar uma grande diversidade de formas de brincar e de jogar. Como em qualquer atividade cultural, existem manifestações estáticas nos pontos extremos, mas abre-se uma vasta área intermédia, para atividades que agregam e contrabalançam a espontaneidade da *paidia* e a ordem guiada do *ludus*.

Para além destas experiências classificadas por Caillois (1961), o mesmo autor também nos diz, que todos os jogos existem numa constante entre *paídia* (brincar) e *ludus* (jogo). Numa atividade *paídia*⁴, a pessoa não é limitada por regras rígidas, sendo o seu sucesso obtido através de negociações. Numa atividade *ludus*, existe um sistema de regras formalizadas a partir das formas do brincar. (1961, p. 27-29)

Apesar de existirem vários géneros e subgéneros de jogos comerciais e independentes, o mais importante para esta pesquisa, será o de enumerar quatro géneros que se destacam pela sua popularidade. Eles serão: os jogos de ação⁵, os jogos de aventura⁶, os jogos de estratégia⁷ e os jogos orientados para o processo.

Explicando melhor cada um deles, segundo os autores Egenfeldt-Nielsen, Smith, e Tosca, (2008), nos jogos de ação prevê-se um tipo de luta, conflito ou até drama físico, cujos critérios de sucesso baseiam-se na capacidade motora e na coordenação entre olhos e mãos do jogador. Já os jogos de aventura exigem uma capacidade de reflexão profunda sobre a narrativa, usando as capacidades de lógica e dedução, bem como de alguma paciência na participação ou revelação da história, onde o jogador por norma é representado por uma personagem do jogo, onde explora ou enfrenta desafios diversos. Nos jogos de estratégia, que se podem dividir entre estratégia em tempo real ou por turnos, o jogador necessita de avaliar as várias variáveis interdependentes, como também estar atento aos sinais, às escolhas ou também estratégias dos adversários, de modo a sair vitorioso. Quanto aos jogos orientados para o processo, tal como o nome indica, o importante é o foco nos processos do jogo, não mostrando um objetivo definido, oferecendo ao jogador um sistema dinâmico com que jogar. Este género de jogo apresenta duas abordagens possíveis: o jogador é uma personagem que explora e manipula um mundo dinâmico em constante mudança ou o jogador controla variáveis importantes, bem como outros elementos, que influenciam um ecossistema. (2008, p. 40-44) É importante referir que, dado o panorama atual dos videojogos, é possível referir também, alguns jogos que apresentam uma complexidade maior na sua jogabilidade, apresentando vários componentes no seu conjunto.

⁴ Ver figura 1, p.29

⁵ Ver figura 2, p.30

⁶ Ver figura 3, p.30

⁷ Ver figura 4, p.31

Para além de podermos definir um jogo pela sua mecânica, como acima foi explicado, os jogos também se podem definir pelo seu formato: digital ou analógico. Consequência do grande desenvolvimento tecnológico digital, não só existe, como existiu, uma quantidade variada de consolas, como a *Sega Genesis* (1988), *Game Boy* (1989), *SNES* (1990), *Playstation* (1994), *GameCube* (2001), algumas das quais, ainda que descontinuadas hoje em dia, são uma referência para esta dissertação (não fosse uma das personagens do estudo de caso *Hora de Aventura*, o BMO⁸, um videojogo robótico semelhante ao *Game Boy*) mas também, outros modelos da *Playstation* mais actuais como o modelo 3, 4 e 5 e também da *Nintendo*, não esquecendo os jogos de computador e de *mobile games*. Com respeito aos jogos analógicos, podemos enumerar alguns, como os jogos de cartas, puzzle e de tabuleiro, sendo este último o foco para a nossa pesquisa, o qual iremos definir melhor mais à frente, no Capítulo 6 - *Gerando a Barriga da Baleia*.



⁸ Ver figura 5, p.31

Fig.1- Récita de poesia por um jovem acompanhado de um músico. Durante muito tempo uma das formas de transmissão da cultura foi a r cita poética. Relev  funerário, ca. 420 a.C. Gliptoteca de Munique.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Paideia#/media/Ficheiro:Stele_lyre_player_Glyptothek_Munich.jpg



Fig.2- Jogo God of War para a Playstation 4 - Exemplo de um jogo de a o.
<https://www.comboinfinito.com.br/principal/ps5-novo-jogo-da-franquia-god-of-war-pode-chegar-em-2021/>



Fig.3- Gameplay do jogo Zelda Breath of the Wild para a consola Nintendo Switch - Exemplo de um jogo de aventura.

<https://www.youtube.com/watch?v=Cl6Bc7nZps4>



Fig.4- Jogo de Tabuleiro Catan da empresa de jogos portuguesa Devir - Exemplo de um jogo de estratégia.

https://bumerangbrinquedos.vteximg.com.br/arquivos/ids/158004/GROW02584_01_4-JOGO-COLONIZADORES-D-E-CATAN---GROW.jpg?v=636459047907970000

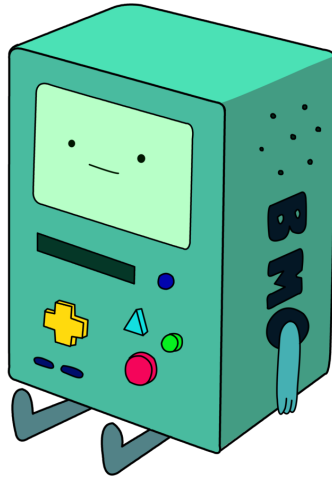


Fig.5- BMO (abreviação de "Be More", "Ser Mais", em português), mais tarde conhecido como Rei de Ooo é um videogame e computador, personagem da série animada Hora de Aventura.

Fonte: <https://horadeaventura.fandom.com/pt-br/wiki/BMO>

1.3. Tipos de Personagens e Tipos de Jogadores

Ainda que de modo abstrato, a maioria dos jogos digitais, cria um mundo virtual ou mundo de jogo, que se caracteriza por um espaço fechado onde o jogo decorre. Podemos pensar neste conceito, como o denominado de “círculo mágico” por Huizinga (1980):

O círculo mágico de um jogo é onde o jogo acontece, pois jogar um jogo significa entrar em um círculo mágico ou criar um quando o jogo começa” (...) “O círculo mágico de um jogo pode ou não ter um componente físico, como um tabuleiro“. (1980 p.10-11)

Segundo Marie-Laure Ryan (2001), o mundo virtual de um jogo deve ser construído em torno das ações do jogador. Nestes mundos, é recorrente que só os objetos diretamente relacionados com a jogabilidade possam ser utilizados, à exceção de alguns géneros de jogos, como os de aventura que normalmente permitem mais exploração. (2001, p. 175)

No mundo virtual, o jogador pode participar diretamente em experiências a par com a sua realidade. Este confronto directo entre o jogador e os objetos e/ou conceitos que compõem o mundo virtual (descritos de forma dinâmica por texto, som e imagem) é aquilo que lhe confere um potencial contexto de aprendizagem. É através da simulação de contextos e experiências semelhantes às dos contextos reais, que o jogador tem a possibilidade de entender conceitos complexos, sem necessariamente perder a ligação entre as ideias abstratas e os problemas reais. Deste modo, o jogador poderá desenvolver um entendimento contextual através da sua experiência no mundo virtual. Para além de evocar um tema popular na literatura e cinema modernos, este conceito de habitar na ficção, é também recorrente nos jogos, onde o jogador entra na história tornando-se numa personagem. (Shaffer, Squire, Halverson e Gee, 2005, p. 106)

Novamente recorrendo aos estudos dos autores Jonas H. Smith, Susana Tosca e Simon Egenfeldt-Nielsen (2008) na obra "*Understanding Video Games: The Essential Introduction*" que nos sugerem uma tipologia de personagens de jogos digitais, tendo por base as suas extensões de interação com as mesmas, podemos dizer que os seus tipos são: personagens de palco, personagens funcionais, personagens do elenco e personagens do jogador. Nas personagens de palco, o jogador não interage com elas, uma vez que estas fazem parte do cenário, podendo elas mover-se ou não. A sua função dentro do jogo não vai além da estética, não possuindo qualquer tipo de personalidade. As personagens funcionais são semelhantes ao tipo anterior, com a excepção que estas apresentam uma função geral dentro do jogo, como atacar o jogador quando este se aproxima. Quanto às personagens de elenco, são aquelas cuja função dentro da narrativa do jogo é particular, tendo propósitos ligados à história, possuindo uma personalidade mais definida. Por fim, as personagens do jogador são aquelas que são controladas pelo jogador (exceto nas sequências cinemáticas do jogo), apesar das suas motivações e missões serem, por norma, definidas pela narrativa. (2008, p.178- 180)

Este tipo de personagens, independentemente do seu tipo, podem ser construídas e incluídas na história do jogo de diversas formas: através da sua descrição, através das suas ações, das suas relações com o espaço, por meio de outras personagens ou até, por meio de um nome que seja significativo. Quando construímos

personagens através da sua descrição, podemos fazê-lo, usando o simbolismo nos detalhes, por meio de indícios na sua aparência ou com base num modelo da vida real. Quando as personagens são criadas a partir das suas ações, ao contrário do que acontece na narrativa linear, a personagem pode não ser fixa, dependendo de certas decisões tomadas ao longo do jogo, conseguindo o jogador moldar a sua personagem. No caso de uma personagem ser construída através das suas relações com o espaço, esta estará de tal forma associada ao mundo ficcional, que as nossas acções no jogo poderão afetar o destino da mesma. A construção de personagens tendo por fim a perspectiva de outras personagens, procura não só tornar as *non-player characters (NPCs)*⁹ mais dinâmicas, como atribuir-lhes alguma personalidade, ou até mesmo, “cognição”, acrescentando assim, profundidade ao enredo. Por último, a construção de personagens através de um nome com significado, é uma técnica comum, que atribui à personagem um nome que pode ser interpretado de forma figurativa, simbólica ou até mesmo, um sentido ambíguo. (2008, p. 179- 180)

E se falamos de tipos de personagem, é também importante falar nos tipos de jogador. Em 1996, Richard Bartle (2005) criou o *Bartle Test*, baseando-se em jogos imersivos, categoriza os jogadores em quatro tipos que são: o tipo conquistador, que encontra satisfação no sucesso, seja através de missões ou por evolução de níveis e/ou pontuação, procura agir sobre o mundo virtual; o tipo explorador, que se satisfaz na descoberta, sentindo-se limitado em jogos estritamente lineares, têm uma tendência para procurar espaços secretos, os chamados *easter eggs* e também, revelar erros existentes no jogo, procurando sempre interagir com o mundo virtual; o tipo socializador encontra satisfação através da interação com outros jogadores, com inteligência artificial e através das relações e comunidades que se vão formando em torno do jogo, procurando interagir com outras personagens ou jogadores; por último, o tipo lutador encontra satisfação competindo com outros jogadores, procurando dominar o jogo e outros jogadores, através das suas ações. Este modelo criado por Bartle é construído sobre eixos relativos aos graus de preferência do jogador: entre o foco na ação ou na interação e, entre o foco no mundo virtual ou nos jogadores e personagens. (2005, p. 1- 2)

⁹ Personagens controladas pelo jogo ou computador, com as quais o jogador não pode jogar, mas pode interagir.

Para além desta tipologia criada por Bartle (2005), também o mesmo autor apresenta-nos uma outra tipologia, onde acrescenta um novo eixo ou dimensão à tipologia existente: entre o foco na ação implícita e o foco na ação explícita. Ou seja, o jogador pode agir ou reagir de forma automática (sem uma intervenção consciente) e também pode agir de forma planeada, tendo um objetivo. Ao adicionar esta outra dimensão, o modelo proposto por Bartle passa a apresentar oito tipos de jogador: o “oportunista”, o “planeador”, o “hacker”, o “cientista”, o “*networker*”, o “lutador” e o “*griever*”. Como “conquistadores”, os “oportunistas” são jogadores que aproveitam as oportunidades que vão surgindo, procurando tarefas aleatórias, saltando entre ideia e ideia, evitando obstáculos. Os “planeadores”, por oposição, definem um objetivo e procuram realizá-lo, perseguindo de forma determinada a mesma ideia e concentrando-se nos obstáculos. Como “exploradores”, os “*hackers*” são jogadores que procuram experimentar de forma intuitiva, de modo a encontrarem novos significados e/ou fenómenos, enquanto que os “cientistas” são do tipo que experimentam de forma metódica para explicar fenómenos e formar teorias. Os “socializadores”, são os amigos que os jogadores interagem sobretudo com outros jogadores que conhecem bem, que apreciam a companhia e que por isso, toleram as fraquezas. Por outro lado, os “*networkers*” procuram encontrar outros jogadores com quem interagir, onde possam aprender sobre ele e avaliar com quem preferem jogar. Por último, os “lutadores” são aqueles jogadores que provocam outros jogadores, agindo impulsivamente (normalmente atacando compulsivamente), cujo objetivo aparenta ser o de obter uma péssima reputação. Os “políticos” agem de forma mais premeditada, manipulando subtilmente outros jogadores, procurando obter uma grande e boa reputação na comunidade virtual. (2005, p. 3- 4)

À medida que o jogo avança, é normal o jogador ir modificando o seu tipo, de modo a adaptar-se às necessidades do jogo, apesar de, num modo geral, conseguir-se identificar um padrão comum, não esquecendo também, as personagens que são criadas de raiz em função do gosto e preferências do jogador. É de referir que, ainda que estes tipos sejam explicados dentro dos jogos digitais, o mesmo padrão tanto de personagens como de jogadores, pode ser detectado nos jogos analógicos de tabuleiro. Concluindo esta análise, é interessante referir que, o percurso de um

jogador (que pode ir desde localizar, para descobrir, para aplicar, para interiorizar) é, também, uma forma geral de funcionamento da aprendizagem. O bebê começa por destruir o que o rodeia até perceber que quando pratica uma ação, pode existir uma consequência. Depois descobre que se combinar certos movimentos de forma coordenada, consegue praticar ações coerentes, como por exemplo, pontapear. Este conhecimento é então aplicado com um objetivo - como pontapear uma bola. Por fim, após vacilar várias vezes, a criança consegue agir sem ter de se concentrar na ação - como quando aprende a andar. (Bartle, 2005, p. 7-8)

Capítulo 2. O lúdico na aprendizagem

2.1. Jogo e teorias de aprendizagem

Reconhecendo a importância do jogo desde Platão, a utilização de jogos em ambientes de aprendizagem mostrou-se uma prática consensual na pedagogia contemporânea. Autores como Jean Piaget (1976) e Seymour Papert (1986) defendiam e reconheciam o valor que os jogos podiam ter na construção do conhecimento, com especial atenção na aprendizagem em idade escolar. Papert (1986), com base nas ideias do construtivismo de Piaget (1976), desenvolveu uma teoria para a educação, que dá pelo nome de Construcionismo. Um dos pontos de partida para esta conceção de educação é que a construção do conhecimento é particularmente facilitada pela aplicação à criação de algo real. Cabe ao pedagogo criar condições/situações em que o indivíduo desenvolva atividades produtivas, tornando contínuo o processo de construção de conhecimento.

Na base da educação está, principalmente, a tarefa de criar as condições necessárias para que os indivíduos construam o seu conhecimento. É necessário considerar que a tarefa não se resume só a isto. O desafio reside na criação de situações que envolvam os indivíduos de tal modo que estes possam extrair significado das atividades que desenvolvem e que seja visível o produto do seu trabalho. O Construcionismo vem contribuir com a ideia de que não basta aprender fazendo, mas é preciso, acima de tudo, gostar, refletir e conseguir dialogar sobre o que é feito.

Independentemente do tipo de jogo, é consensual que os jogos são atividades divertidas. De facto, as escolas já os usam como ferramentas pedagógicas há muitos anos, reconhecendo que a sua dimensão lúdica produz resultados positivos a nível pedagógico. A afinidade que os jovens têm com os videojogos é indiscutível. Os videojogos estão interligados com esta geração atual como a televisão estava para geração anterior (Prensky, 2001).

Apesar de haver uma tendência para o reconhecimento da importância dos jogos online para a educação, há ainda quem tenha algumas dúvidas. Profissionais da educação ficam na dúvida se, ao enveredar por jogos digitais, estão a penetrar na área do entretenimento, como as *playstations*, consolas *wii* ou outras.. A verdade é que os jogos devem ser vistos como mais uma ferramenta de ensino e, como uma ferramenta de valor acrescido para a experiência da educação.

O jogo oferece à criança a possibilidade de agir para lá da idade que tem de facto. Em jogo a criança lida com as coisas como tendo um significado. Os significados das palavras substituem objetos e, portanto, uma emancipação da palavra relativa ao objeto ocorre (Vygotsky, 1933). Veen e Vrakking (2009) reforçam também a ideia, de que os jovens de hoje, iniciam primeiro um jogo e, na eventualidade de encontrarem um obstáculo ou problema no decorrer do mesmo, recorrem a redes humanas para obterem informação que os leve à solução.

É importante frisar que o jogo não liberta a criança de todos os constrangimentos, porque esta atividade implica regras e, por natureza, as mesmas implicam restrições ou condicionantes à liberdade. Contudo, a possibilidade de simular um comportamento que ultrapassa os limites da sua idade, liberta-a de certos constrangimentos sociais. Os jogos de simulação são exemplos muito práticos da aplicação desta teoria que, podemos inserir no que se pode chamar de “jogos sérios”, como nos fala Patrícia Gouveia (2015), no artigo “Serious gaming: how gamers are solving real world problems”. Dentro de vários exemplos que podemos falar, como *Ancestors: The Humankind Odyssey*¹⁰ (Panache Digital Games, 2019),

¹⁰ Ver figura 6, p.43

Sims¹¹ (EA, 2000), Space Explore¹² (Yash Future Tech Solutions, 2021), Patrícia Gouveia (2015) explica como cada um pode ter uma aplicabilidade real, a partir dos skills que vamos adquirindo e melhorando durante o jogo. Exemplo disto, poderia ser, o de uma criança que não tem idade para conduzir um automóvel de facto, mas que pode e consegue fazê-lo virtualmente através de um jogo de simulação de corridas.

Esta capacidade de captar informação de várias formas e simultaneamente cruza-se com o que Wim Veen chamou de geração *Homo Zappiens*. A geração *Homo Zappiens* (Veen e Vrakking, 2009) caracteriza-se por uma não-linearidade no modo como lida com a informação e por agir em colaboração. No sentido oposto, com características configuradas desde o século passado, a escola tradicional é linear, não colaborativa e hierarquizada, é um espaço pouco interativo que oferece poucas fontes de informação. Para esta geração é mais fácil resolver problemas interagindo com múltiplas tarefas simultaneamente e acedendo igualmente a vários canais de informação. Assim, conseguem dividir a atenção entre diferentes atividades, mesmo que essa atenção tenha proporções diferentes para cada uma delas. Os *Homo Zappiens* interagem com fluência no meio digital, selecionando rapidamente os seus próprios caminhos pelas diferentes fontes de informação e comunicação conforme as suas exigências e necessidades e dando um novo significado a partir dessas interações em rede.

Na pedagogia contemporânea assume-se que a criança atinge maiores níveis de aprendizagem quando lhe é dada a liberdade para explorar: os jogos são, por definição, experiências e empregam contextos ricos que o jogador pode explorar. O carácter exploratório dos jogos digitais permite à criança descobrir relações entre os conteúdos de forma autónoma contrariamente à educação tradicional que tende a ser explícita e directa. O próprio hábito de jogar jogos digitais permite à criança desenvolver novas capacidades cognitivas que se enquadram nas competências necessárias para uma integração bem sucedida na sociedade contemporânea, como podemos analisar na obra “*What videogames have to teach us about learning and Literacy*” (Gee, 2007).

¹¹ Ver figura 7, p.44

¹² Ver figura 8, p.44

Reconhecendo um grande potencial educativo nos jogos digitais comerciais, é possível afirmar que os mesmos princípios poderão ser aplicados em jogos online. Os jogos comerciais possuem elementos, que potenciam a aprendizagem e aquisição de competências, imprescindíveis para a constituição de novas formas de literacia. Contudo, os objetivos que estão subjacentes à sua conceção são de outra natureza.

É sabido que a geração que nasceu na era digital tem competências para lidar com a informação não linear de um modo mais intuitivo e natural. Essa nova realidade veio também mudar o perfil do aluno que, Prensky (2001) batizou de Nativos Digitais. Na generalidade, este novo perfil é marcado pela tecnologia que está diariamente disponível, tanto nos telemóveis como nos *tablets*, nos videojogos e em todos os sistemas interativos que o rodeiam, sendo estes o primeiro recurso em caso de dificuldade ou dúvida.

Desta forma e, conscientes dessa realidade tecnológica intrínseca a esta nova geração, cabe à Escola e aos Encarregados de Educação criar condições para que a adaptação a esta nova mentalidade seja bem sucedida. Na verdade, toda a sociedade tem responsabilidade nesta revolução/ evolução para que todos possam se envolver no processo de potenciar as vantagens desta adoção e minimizar as desvantagens da mesma. Como exemplo, os museus, que já desenvolvem atividades nos serviços educativos, têm também a obrigação de participar desta mudança, alargando o seu campo de ação para a realidade online.

No seguimento da pesquisa sobre teorias de aprendizagem que fizemos para este trabalho, ainda que tenhamos resumido a três teorias que iremos mencionar de seguida, é no entanto importante começar por dizer que, o Humano aprende por imitação. Pegando nos escritos de Walter Benjamin (2002), o conceito de *mimesis* assume um significado central, como uma capacidade humana que concretiza a nossa inserção no mundo por meio da percepção e da linguagem.

A capacidade mimética apresenta-se como o dom de reconhecer e de produzir semelhanças para compreender e ordenar o mundo, atribuindo-lhe um sentido: representação e expressão são indissociáveis nesse processo.

Também em 2020, um documentário intitulado “No Small Matter” escrito por Greg Jacobs, em que se foca por falar na importância da educação pré-escolar, usando como exemplo o caso Americano para valorizar o trabalho dos educadores de infância, reforça esta ideia que aqui apresentamos sobre a mimesis, quando um bebé com poucas horas de vida aprende a deitar a língua de fora, apenas por olhar para o médico durante um determinado tempo. Esta ideia é depois reforçada ao longo do vídeo, mas expressa a ideia que apresentamos por Walter Benjamin.

Como mencionado no início deste texto, na presente investigação são abordados alguns conceitos da psicologia da aprendizagem, nomeadamente os paradigmas Comportamentalista (Behaviorismo), Cognitivista e Construtivista.

No século XX, surge uma corrente de pensamento comportamentalista, baseada na comprovação experimental, concentrando-se no estudo do ser humano e analisando o seu comportamento, concentrando-se sobretudo nos factos, ao invés de conceitos subjectivos e teóricos como a sensação, percepção, emoção e atenção. (Chiavenato, 1996) Do inglês *behaviourism*, o termo *behaviour/behavior* significa conduta, comportamento.

De acordo com o paradigma comportamentalista, o conteúdo de aprendizagem sobre um determinado tema deve ser dividido em partes que são depois organizadas sequencialmente, do simples para o complexo, para depois serem comunicadas por um professor aos seus alunos. Nesta perspectiva é assumido que o aluno aprende através da observação, da comunicação oral e clara do professor e das atividades obtendo um constante *feedback*. (Fosnot & Perry, 1996, p. 8) Uma das formas básicas que o processo de aprendizagem do comportamentalismo toma, é a aprendizagem associativa, que se pode definir ao momento em que o sujeito relaciona certos eventos, comportamentos ou estímulos num processo de condicionamento. Este processo de condicionamento clássico foi introduzido por Ivan Pavlov, e é entendido como um tipo de aprendizagem, no qual o sujeito aprende a relacionar dois ou mais estímulos e a antecipar eventos. O processo de

condicionamento, introduzido por Skinner através do *Skinner Box*¹³, é um tipo de aprendizagem no qual um comportamento é fortalecido, atribuindo-lhe uma recompensa ou enfraquecendo um hábito a partir da aplicação de um castigo. (Mook, 2004, p. 143- 146)

No paradigma construtivista, sublinha-se a importância do papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento, através da sua relação com o ambiente em que a aprendizagem sucede. Nesta perspectiva, a aquisição de conhecimento é vista, como um processo complexo e não linear do desenvolvimento cognitivo e construção ou reorganização ativa de conhecimento, isto é, quando interagimos com o ambiente que nos rodeia e interagimos com os outros, desenvolvemos ideias que consideramos viáveis ou não. (Fosnot & Perry, 1996, p. 10-16)

Segundo Piaget (1976) o Humano é um organismo em constante desenvolvimento, tanto a nível biológico e físico, como também cognitivo. A abordagem cognitivista da aprendizagem diverge da visão comportamentalista pelo facto de sublinhar a complexidade imanente a este processo e de se centrar nos processos mentais que ocorrem para que a aprendizagem tenha lugar.

Para os cognitivistas a aprendizagem é concebida como um processo de aquisição de esquemas de resposta e de adaptações sucessivas ao meio. Para que possamos falar de aprendizagem terá de ocorrer uma mudança da estrutura cognitiva do sujeito, na forma como ele percebe, selecciona e organiza os objetos e os acontecimentos e nos significados que lhes atribui. A capacidade de aprender novos conceitos depende do conhecimento prévio e das estruturas cognitivas já existentes no indivíduo e as novas informações que o indivíduo recebe são relacionadas umas com as outras e provocam alterações cognitivas na estrutura já existente. (Moreira, 2009)

Embora a teoria social da aprendizagem de Vygotsky (1933) não introduza nada de radicalmente diferente em relação à teoria construtivista de Jean Piaget (1976), este autor procurou estudar o papel do diálogo na aprendizagem, buscando diferenciar os conceitos que desenvolvemos como espontâneos e científicos. Enquanto que os

¹³ Ver figura 9, p.45

conceitos espontâneos surgem das reflexões do sujeito sobre a sua experiência, os conceitos científicos, têm origem nas atividades estruturadas e formais, onde o sujeito aprende através de abstrações formais previamente definidas e de forma lógica, como o que acontece nas salas de aula. A reflexão abstrata (seja através de representação escrita, visual, audiovisual ou outra) é a força condutora da aprendizagem e tanto pode decorrer do diálogo interno do sujeito, como do diálogo com outros sujeitos que integram a mesma comunidade. (Fosnot e Perry, 1996, p. 22-24)

Segundo a visão de Vygotsky (1933), a criança ao jogar desenvolve-se cognitivamente na sua Zona de Desenvolvimento Proximal. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído por funções já consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pelas funções que, segundo o autor, estariam em estágio embrionário e não amadurecidas. (1933, p.97).

Contudo, é nos importante referir com maior relevância, para esta pesquisa, a corrente de aprendizagem Construtivista pois, esta destaca diferentes elementos da jogabilidade, por exemplo, a liberdade do jogador para explorar o mundo do jogo ou o processo de construção de conhecimento de forma significativa e pessoal, bem como os que tornam os jogos em bons suportes de aprendizagem. Através do jogo, o jogador aborda um tema de forma ativa e constrói as suas próprias representações, obtendo diferentes perspetivas e novas ações disponíveis como retorno - o que lhe permite adquirir uma melhor compreensão do tema do jogo. Na perspetiva construtivista, a simples transmissão de informação não é suficiente para uma experiência educativa bem-sucedida. Os jogadores devem construir o seu próprio entendimento usando os objetos no mundo do jogo. (Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca, 2008, p. 215-216)

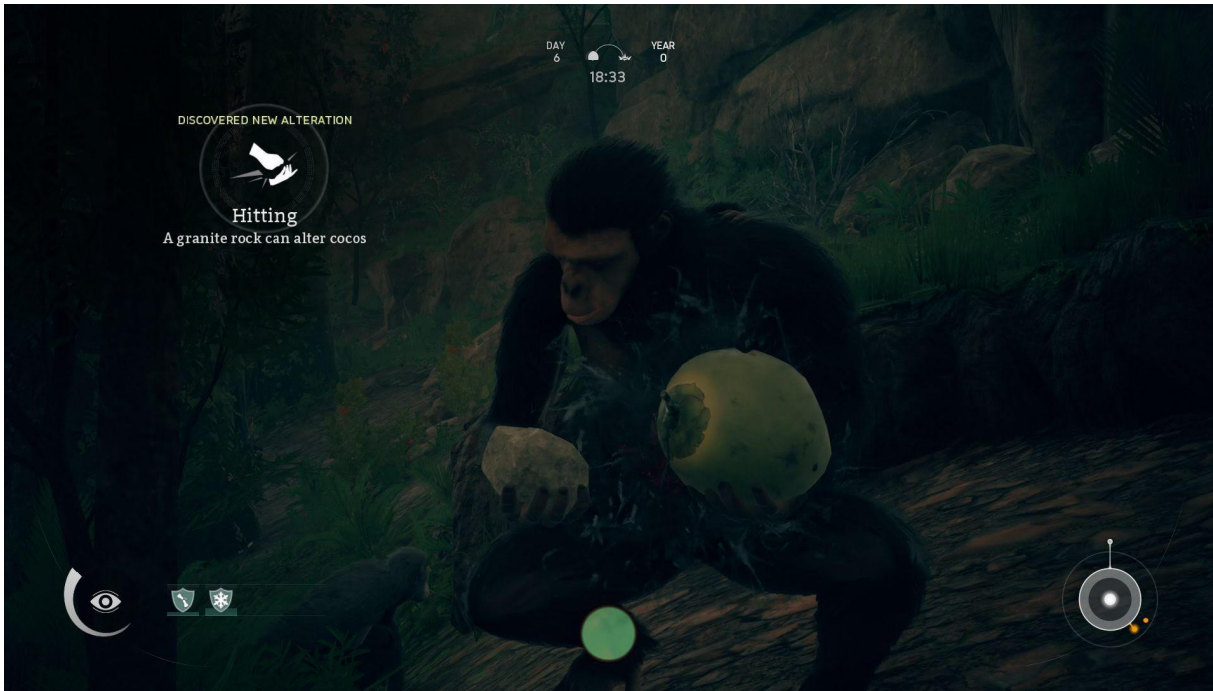


Fig.6- Cena do jogo Ancestors: The Humankind Odyssey onde o personagem parte um côco com uma pedra.

Fonte:

<https://blog.indiegala.com/in-ancestors-the-humankind-odyssey-you-evolve-or-die/16555/ancestors-the-humankind-odyssey-2>



Fig.7- Exemplo de gameplay do jogo Sims do ano 2000.

Fonte: <https://www.imdb.com/title/tt0276506/>

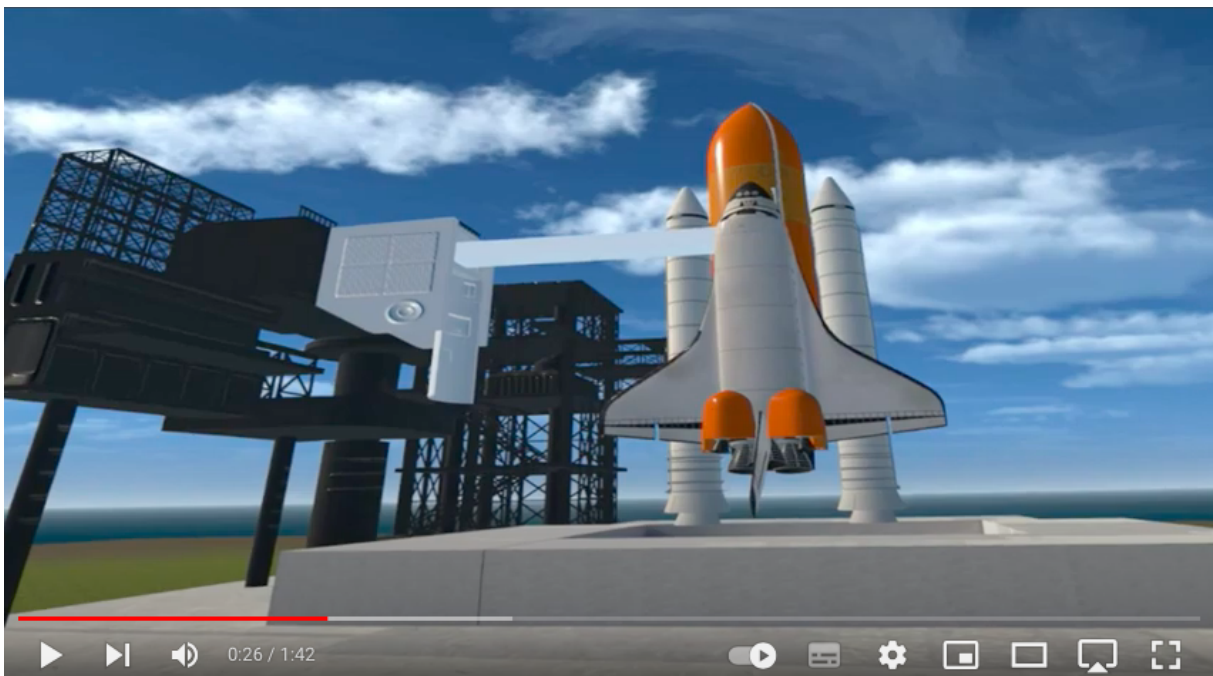


Fig.8- Screenshot do trailer do jogo Space Explore de 2021.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=-IXTLI4gTUc>

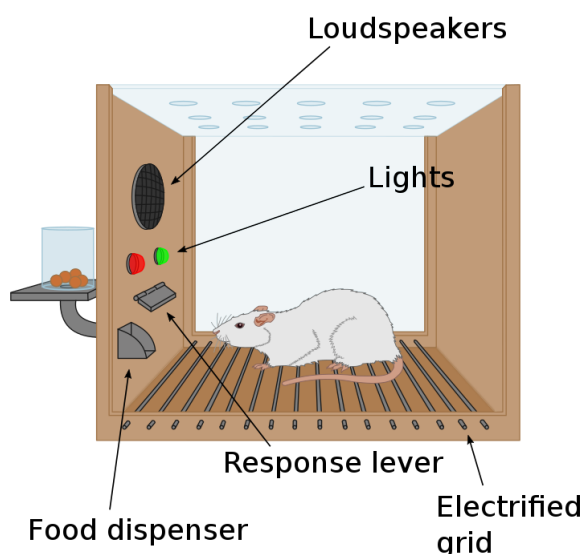


Fig.9- Esquema ilustrativo do funcionamento do Skinner box, que se resume numa gaiola onde se realizam experiências comportamentais com animais, neste caso, com um rato.

Fonte:

https://en.wikipedia.org/wiki/Operant_conditioning_chamber#/media/File:Skinner_box_scheme_01.svg

2.2. Aplicações e efeitos dos jogos educativos

A evolução tecnológica que temos presenciado nas últimas décadas, em muito tem contribuído para a emergência de novos conceitos, e claro, a área da educação não foi exceção. Fruto desse avanço, surgiram novos termos, metodologias e formatos e o *edutainment* é um deles. O termo *edutainment* tem inúmeras definições, sendo que em todas há uma linha comum: a associação de conteúdos educativos a formas de entretenimento. (Veltman, 2003)

Quando nos referimos aos efeitos dos jogos na aprendizagem, precisamos também de refletir se por um lado o efeito se deve à estética do mesmo, à representação audiovisual ou ao papel ativo que tem o jogador - a interação com um sistema de regras e com as suas dinâmicas. (Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca, 2008, p. 37)

De forma a integrar conteúdos educativos num jogo, sem deixar de motivar o jogador, é necessário aplicar elementos que compõem as mecânicas dos jogos, como a competição, o ter objetivos, regras, escolhas, desafios e fantasia. Em grande

parte do *edutainment*, os objetivos do jogo alinham-se com os objetivos de aprendizagem, sendo a competição um complemento que procura tornar a aprendizagem mais agradável. Em vários jogos comerciais e até jogos sérios da atualidade, os jogadores podem definir os seus próprios objetivos (no mundo do jogo) como também, a duração do mesmo é projetada desde início, para se prolongar, permitindo que os jogadores tenham tempo de chegar a níveis de aprendizagem mais avançados. (Charsky, 2010, p. 181-182)

Na sua grande maioria, os jogos *edutainment* têm inúmeras regras restritas, que em pouco podem ser alteradas, estando o jogador limitado quanto às suas capacidades e ações que pode tomar. Contudo, alguns jogos comerciais e sérios apresentam regras emergentes, que podem ser quebradas ou alteradas pelas próprias ações do jogador. Em alguns jogos, estas estruturas de regras flexíveis podem permitir um número incontável de resultados e uma experiência de jogo diferente de cada vez que se joga. (Charsky, 2010, p. 183)

Deixar que o jogador tome decisões, mantendo o elemento da escolha, não só é usado para criar mais imersão, como também poderá ser usado para o elemento da aprendizagem. Ao permitir que o jogador mude de personagem ou de perspectiva poderá ajudá-lo a compreender problemas ou situações complexas de forma mais elaborada. Também a escolha do grau de dificuldade nos jogos, pode permitir uma jogabilidade adaptada ao grau de conhecimento que o jogador tem do tema representado no jogo, podendo rever conceitos básicos ou explorar conceitos mais avançados. (Charsky, 2010, p. 185-187)

Os desafios devem ser integrados nos jogos sérios, de forma a que o jogador tenha dificuldade em distinguir aprendizagem e diversão. Nestes jogos, os desafios devem ser analisados tanto na perspectiva do sucesso como da falha. Falhar um desafio pode dar origem a uma valiosa experiência de aprendizagem, porque o jogador é obrigado a repetir até o conseguir resolver, testando novas estratégias e compreendendo melhor o problema. Este é um mecanismo recorrente no *edutainment*. (Charsky, 2010, p. 189)

Ao projetar-se jogos sérios, sobretudo para disciplinas como de história e matemática, o uso da fantasia poderá facilitar a imersão em desafios educativos. A

fantasia, pode ser categorizada como sendo exógena, ou seja, os elementos são aplicados no reforço de comportamentos corretos ou como resposta a um desafio, e ou endógena, ou seja, não só são aplicados como recompensa, como facilitam o desenvolvimento dos conhecimentos do jogador ao longo do jogo. Isto, em relação ao conteúdo da aprendizagem. Na sua maioria, os jogos sérios, seriam classificados como fantasia endógena (ainda que possam conter alguns aspectos da fantasia exógena). O realismo e a imersão, característicos da fantasia, baseiam-se sobretudo, na aplicação de gráficos, de áudio e vídeo, da tridimensionalidade e ainda da inteligência artificial para representar a realidade. Quando o jogador ou aluno necessita de interagir com representações exatas de dispositivos ou locais no mundo do jogo, o grau de fidelidade da representação é essencial para a transferência desse conhecimento para o mundo real. (Charsky, 2010, p. 190- 191)

Capítulo 3. Narrativas na concepção de jogos

3.1. Concepção e integração em jogos

Quando consideramos o potencial da narrativa em ambientes interativos, existem duas concepções fundamentalmente diferentes de narrativa. Na primeira perspectiva, a narrativa é uma forma de representação que varia com o tempo e a cultura, na segunda perspectiva, a narrativa é um modelo cognitivo intemporal e universal pelo qual fazemos sentido da ação humana e da existência temporal. (Ryan, 2001, p. 242-243)

Aplicado para significar uma história ou um discurso que a descreve, o termo “narrativa”, ainda que neste sentido, não deixa de ser um termo vago. Podem ser definidas três formas narrativas: a narrativa sequencial (a representação de eventos físicos ou mentais que envolve participantes e segue uma sequência cronológica); a narrativa causal (a interpretação de eventos através de causalidade - causa-efeito); e a narrativa dramática (uma estrutura semântica que cumpre certos requisitos formais: um tema que se destaque, um objetivo, uma subida e queda de intensidade na ação). (2001, p. 244-245)

Nos jogos, a narrativa sequencial dos eventos é automaticamente produzida pela presença do jogador durante uma quantidade de tempo variável no mundo virtual. As ações do jogador produzem eventos e a coerência da narrativa é mantida pela presença do jogador. As narrativas causais são concebidas retrospectivamente: o narrador associa eventos como causas para os seus resultados específicos - este tipo de narrativa é encontrado sobretudo em jogos de aventura. O sistema atribui uma tarefa específica ao utilizador, sobre a qual deve progredir através da resolução de uma série de desafios. De modo a cumprir o seu objetivo, o utilizador tem de recomeçar na devida ordem o raciocínio causal projetado no *game design*. Quando associado a este tipo de narrativa, o propósito da interatividade passa por decifrar o sistema subjacente e ultrapassar os seus obstáculos ao longo da experiência - escolher o caminho errado ou falhar não ameaça a coerência narrativa, porque este enquadramento permite o sucesso e insucesso do jogador. (2001, p. 245)

No início da história dos jogos digitais, só os *text-based games*¹⁴ continham narrativa (ainda que muitos jogos a utilizassem como suporte de marketing). Hoje, ainda que pareça que não existe um gênero popular de jogos que não use algum enquadramento ficcional explícito, como os jogos *online* e de *multiplayer*, podemos ainda aí detectar uma narrativa implícita nos mesmos. Quando jogamos, não só interpretamos narrativas em jogos da mesma forma que o fazemos noutros meios, como lidamos em simultâneo com a sua resolução. À medida que o poder de processamento dos computadores evoluiu, a indústria passou a produzir jogos mais sofisticados visualmente. Bons gráficos tornam os mundos virtuais mais detalhados e esteticamente agradáveis para o jogador, enquanto a evolução da inteligência artificial passou a permitir um sistema mais avançado de respostas e reações às suas ações, incluindo melhores *NPCs* e melhores simulações. (Egenfeldt-Nielsen, Smith, & Tosca, 2008, p. 170)

Richard Rouse designer de video jogos americano, mais conhecido como designer de *The Suffering* e autor de *Game Design: Theory & Practice*, propõe diferenciar as narrativas dependendo se estas ocorrem: fora da jogabilidade (através do uso de sequências cinemáticas, instruções dentro do jogo, documentos encontrados pela

¹⁴ Um jogo de texto ou jogo baseado em texto é um jogo eletrônico que usa uma interface de usuário baseada em texto, ou seja, a interface de usuário emprega um conjunto de caracteres codificáveis, como ASCII, em vez de bitmap ou gráficos vetoriais.

personagem do jogador, et al.), dentro da jogabilidade (através das interações do jogador e do comportamento de NPCs ou diálogos) ou através de materiais externos (como o manual do jogo ou a página online). (Egenfeldt- Nielsen, 2008, p. 198)

Da mesma forma, Henry Jenkins (2004) procura diferenciar as narrativas nos jogos, mas pela forma como são integradas: as narrativas evocadas, lembram outras obras de ficção e reproduzem os seus mundos para os jogadores, fazendo parte de um sistema de significados mais abrangente; as narrativas encenadas são estruturadas em torno do movimento da personagem do jogador no espaço e o ambiente pode acelerar ou retardar o desenvolvimento da narrativa; as narrativas embutidas são tipicamente usadas em jogos de mistério onde o jogador deve tentar reconstruir o enredo para o decifrar; e as narrativas emergentes criam mundos virtuais ricos em potencial narrativo, permitindo que o jogador construa a história através das suas ações. (Egenfeldt- Nielsen, 2008, p. 123-129)

Para facilitar a imersão na narrativa, são definidos quatro tipos de suspense, cujo foco influencia a intensidade da imersão temporal do jogador. Em decrescente ordem de intensidade, são possíveis distinguir: o suspense “quê”, o suspense “como” (ou “porquê”), o suspense “quem” e o “metassuspense”. No suspense “quê”, o foco centra-se numa resolução iminente ou numa alternativa binária: o que vai acontecer ao herói(?); ou, vai acontecer bem ou mal ao herói(?) - este suspense implica uma escolha entre dois caminhos opostos na narrativa. No suspense “como” (ou “porquê”), adota-se o formato do enigma, normalmente através de uma prolepse ou de um foco da atenção num momento da história anterior ao momento da jogabilidade - este suspense implica a convergência de múltiplas hipóteses de narrativa num mesmo ponto. No suspense “quem”, limita-se o número de soluções ao número de suspeitos e a ação desdobra-se em dois planos temporais (o do crime e o da investigação), embora o jogador nunca se encontre na sequência de eventos que compõe o crime - através das suas ações, os planos temporais vão se revelando gradualmente. O "meta suspense" implica o envolvimento crítico do jogador com a história enquanto artefacto - o foco da atenção não está no mundo ficcional em si, mas no autor e em como este conseguiu associar elementos da história e dar-lhe uma forma narrativa própria e consistente. (Ryan, 2001, p. 143-145)

3.2. *Role playing games* (RPG)

De uma forma simples, a narrativa pode ser definida como a representação de um ou vários acontecimentos que incorporam uma ação. No entanto, um acontecimento ou uma ação poderão ser considerados apenas como uma descrição ou uma exposição, e não um acontecimento narrativo, se nada de relevante tiver acontecido, como é habitual na escrita literária (Abbott, 2008). Um exemplo será a frase “O meu cão tem pulgas”, que não contém uma ação narrativa, no entanto “O meu cão foi mordido por uma pulga” já contém. Vivemos rodeados de narrativas que podem ser encontradas no mito, na fábula, no conto, no romance, na pintura, no cinema, nas histórias de banda desenhada, entre outros. A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades (Barthes, 1978).

Ao pensarmos na narrativa em jogos de tabuleiro, e em especial no jogo criado nesta pesquisa - *Na Barriga da Baleia* - é inegável a influência do tipo de jogos interativos e com isso os RPG.

A sigla RPG (que em tradução livre significa Jogo de Interpretação) originalmente surge como uma evolução de *war games*¹⁵, nomeadamente dos jogos de tabuleiro, que passaram a permitir uma maior personalização dos jogadores e a construção de personagens, as quais enfrentavam os desafios apresentados pela figura do Mestre do Jogo, vivendo as ações como personagens ao invés de apenas realizarem ações de forma mecânica do jogo (Cupertino, 2008).

Conforme o autor Cupertino (2008), o RPG nasce como um jogo de tabuleiro modificado, que sofre uma metamorfose para se tornar num ato cultural que ultrapassa a fantasia. Na sua origem, o jogo tinha como base o cenário medieval fantástico, com a exploração de cavernas e masmorras para enfrentar inimigos, procurar tesouros e encontrar mistérios. Hoje, contudo, representa um conceito amplo de interpretação e vivência lúdica.

¹⁵ *WarGame*, ou Jogo de Guerra, é uma modalidade de jogo de tabuleiro e de Jogo de estratégia, muitas vezes com o uso de marcadores, miniaturas, dados, etc. em que dois jogadores (ou time de dois ou três para cada exército) se enfrentam utilizando de grupos de soldados, ou mesmo impérios inteiros como no jogo War.

Ainda que, a intenção primária do RPG, seja simular uma realidade ficcional através da representação pelos jogadores, ela não está limitada ao conceito fantástico, podendo proporcionar diferentes abordagens, uma vez que, encontra-se presente em praticamente todos os tipos de entretenimento e mídias - desde os tradicionais RPG's *de mesa*, passando por jogos eletrônicos *onlines* e *offlines*, romances, banda desenhada, filmes e até desenhos animados conforme aponta Cupertino (2008):

Role Playing Games (RPGs) são jogos de produzir ficção, cujo princípio é a narrativa lúdica e a oralidade, resultando numa atividade de autoria e coautoria em que, segundo Tzvetan Todorov, narração e descrição organiza a matéria no tempo, mantendo-o ou fragmentando-o por meio dos acontecimentos que caracterizam a ficção. (Cupertino, 2008, p. 27)

Numa designação mais geral, o RPG é uma narração de histórias jogável, na qual os personagens que participam na narrativa são interpretados pelos jogadores e as suas ações são limitadas por regras mecânicas, as quais definem se a ação tomada foi um sucesso, um fracasso ou se sequer foi realizada (Cupertino, 2008).

Para além da narração de histórias, o RPG atualmente, é uma narrativa viva que mistura elementos da literatura, do teatro e jogos.

Com o passar dos tempos, este género de jogo ganhou uma outra nova dimensão, criando assim um novo modo de jogar RPG designado de LARP. LARP (*live action role-playing* ou jogo de interpretação ao vivo em português), é uma outra forma de se jogar RPG. Da mesma forma que o RPG é uma evolução ou variação dos jogos de guerra, o *Live Action* pode ser considerado uma evolução, ou uma variação do RPG.

Numa LARP a pessoa não necessita de imaginar o cenário narrado pelo Mestre (ou Narrador), mas utiliza o espaço à sua volta como cenário de jogo. Numa sessão de RPG comum, cada jogador pega na sua ficha e senta-se à mesa, como num jogo qualquer, representando ali o seu papel sem nenhuma interação real com outros jogadores: Todavia o LARP é o estilo de RPG que mais se aproxima de uma peça de teatro real. O jogador representa o seu personagem exatamente como um ator

representaria um papel. É exatamente como uma peça de teatro, onde cada jogador representa um personagem: contudo, as diferenças que se podem apontar são, as de que as personagens foram construídas previamente com a ajuda do mestre, e que estes personagens não seguem um *script* pré-definido, mas sim improvisam ações baseadas na construção e história criada para as suas personagens.

3.3. Mito e *monomito*

Compreender a narrativa, não é apenas seguir o desenrolar da história, é também reconhecer a sua construção por partes (ler ou ouvir a narrativa não se resume meramente ao mover de uma palavra para a palavra seguinte, é também, o mover de um nível de narrativa para o próximo). A narrativa cresce à medida que decorre e cada frase é um novo obstáculo que o protagonista deve superar. (Roland Barthes, 1978, p. 87).

Segundo Roland Barthes (1978), o mito é apresentado como um conjunto de vários mitemas - os elementos essenciais ao mito que, quando reunidos e relacionados, compõem a narrativa - e compara o seu estudo da fala, na medida em que ambos só podem ser entendidos se analisados como um todo e não como partes isoladas. (1978, p. 76- 78)

O *Monomito*¹⁶, nome cunhado por Joseph Campbell (2003), que também é conhecido como *A Jornada do Herói*, enquanto conceito narratológico, define um modelo de narrativa da aventura mitológica do herói, onde este parte numa aventura e regressa não só vitorioso e mudado positivamente, como com um novo poder ou lição. Esta jornada é cíclica e é composta por doze etapas, no seu total, divididas em três partes: Partida, Iniciação e Retorno. A ideia consiste no herói que parte à descoberta e lida com os medos do desconhecido, onde tem de ultrapassar vários obstáculos, morrendo depois de forma figurada, para depois renascer mais forte, e regressar mais sabedor da sua aventura. (2003, p. 28)

¹⁶ Ver figura 10, p.56

Segundo *A Jornada do Herói*, a progressão do herói através das fases descritas, é paralela à sua progressão desde a auto ignorância ao seu autodomínio. Nos sistemas de jogos, tanto virtuais como analógicos, o jogador também embarca numa jornada enquanto herói. O mundo do jogo, é o mundo fantástico e sobrenatural, que o jogador visita a partir do seu mundo comum e onde lhe é garantida a posição de herói, se este terminar a sua jornada. (Bartle, 2005, p. 11) Seguimos, agora, para uma análise das fases que compõem o *Monomito*.

A primeira fase, tem início com o capítulo “Chamada para a Aventura” (*The Call to Adventure*), onde o herói ganha conhecimento da existência do mundo fantástico ou sobrenatural e é “chamado” para um desafio ou para resolver um problema. Muitas vezes, a aventura é revelada ao herói através de um sonho ou é anunciada por um mensageiro, que revela a nova aventura mítica ou histórica do herói. A “Chamada para a Aventura” remete para uma transfiguração do herói: uma passagem do velho mundo para o novo mundo desconhecido. (Campbell, 2003, p. 46- 53)

Em seguida, segue-se a “Recusa da Chamada” (*Refusal of the Call*), onde o herói pode se recusar ou ser impedido de iniciar na aventura. Esta etapa transforma a aventura em monotonia e tédio, perdendo o herói a sua oportunidade de poder agir de forma significativa, tornando-se ele próprio numa vítima, à espera de ser salvo. (Campbell, 2003, p. 54-55)

A “Ajuda Sobrenatural” (*Supernatural Aid*) corresponde ao capítulo, onde o herói (partindo do princípio que este não recusou a chamada) encontra um mentor que o convence a iniciar a aventura. Esta personagem, por norma, oferece ao herói amuletos, bens ou forças necessárias para este derrotar as forças inimigas que o esperam. (Campbell, 2003, p. 63-67)

Por último, para terminar a primeira fase, temos o capítulo que dá nome a esta nossa investigação, “Barriga da Baleia” (*Belly of the Whale*), que é o capítulo onde o herói, transportado para o novo mundo, tenta adaptar-se a ele. A passagem através da fronteira mágica é a transição do herói para o renascimento (o herói não conquista a fronteira, mas é sugado pelo desconhecido e, normalmente, aparenta ter morrido). A ideia comum da “Barriga da Baleia”, onde o herói é transportado, reforça

a ideia de que a passagem através da fronteira é uma forma de auto aniquilação. O seu desaparecimento corresponde à metamorfose do herói, onde este descobre a sua identidade ou função no novo mundo. (Campbell, 2003, p. 83-85)

A segunda fase, que é a iniciação, tem o seu começo no capítulo “Caminho das Provas” (*The Road of Trials*), altura em que o herói se depara com uma série de obstáculos que tem de ultrapassar. Aqui, o herói é ajudado pelos amuletos e forças que lhe foram oferecidas pelo mentor. Este capítulo corresponde à purificação do herói, ao processo de transcendência e evolução (o herói confronta as suas falhas e resistências, devendo superá-las). Os obstáculos que surgem no seu caminho, correspondem aos seus problemas mais recorrentes, como também, são indícios da sua salvação. (Campbell, 2003, p. 89- 93)

Em "Apotheose" (*Apotheosis*), o herói sente-se realizado e atinge o conhecimento que necessita para enfrentar o maior desafio da sua aventura. O herói supera-se a si mesmo, evoluindo, deixando de desejar ou até temer, para passar a ser desejado e temido. Aqui, o herói passa de um aterrador estado de ignorância para um estado de tranquila sabedoria. (Campbell, 2003, p. 138- 153)

Para concluir esta fase, no capítulo “Benção Final” (*The ultimate Bloom*) o herói cumpre o objetivo da sua aventura. A facilidade com que a aventura é realizada simboliza a afirmação do papel do herói enquanto ser superior. Enquanto o herói comum seria confrontado por um desafio, o herói escolhido pelo destino, não encontra obstáculos nem comete erros. A "bênção" em si costuma ser proporcional à estatura ou estatuto do herói e pode corresponder a um objeto de desejo do herói ou ao conhecimento que ele procura. (Campbell, 2003, p. 159-160, 175)

Na terceira e última fase, a que Campbell (2003) chamou de “Retorno”, o herói pode recusar-se a regressar ao seu mundo comum, após se sentir feliz e realizado, no mundo fantástico (ou sobrenatural). (2003, p. 179). No capítulo “Resgate do Exterior” (*Rescue from Without*), onde o herói é ajudado a regressar ou a voltar a adaptar-se ao seu mundo. Quando o herói recusa o regresso, é normalmente chocado ou confrontado com uma triste realidade que o obriga a regressar. Noutros

casos, o herói poderá necessitar de ajuda ou poderá ter sofrido um contratempo que o atrasou. (2003, p. 192)

“Atravessar a Fronteira de Regresso” (*The Crossing of the Return Threshold*) corresponde ao capítulo, onde o herói regressa ao seu mundo com o conhecimento que adquiriu na aventura. O mundo de origem do herói e o mundo fantástico ou sobrenatural são o mesmo, mas apresentam-se como dimensões distintas: o reino conhecido e o reino desconhecido. Quando o herói regressa ao seu mundo com o conhecimento que obteve na sua aventura, deve sobreviver ao impacto do seu mundo, reajustando-se a ele. (Campbell, 2003, p. 201-209)

Por fim, e para concluir o ciclo da jornada, no capítulo “Liberdade para Viver”, o aventureiro atinge a sua liberdade para viver com o seu novo estatuto de herói. A consciência individual do herói é reconciliada com a vontade universal, e ele deixa de temer o futuro (ou o desconhecido). (Campbell, 2003, p. 221- 225)

Este esquema de narrativa, não só é uma “receita” básica para a construção de histórias literárias ou cinematográficas, como também falámos acima, de jogos, como nos é aqui importante destacar e perceber, como é que a criança pode usar o seu papel de herói fictício no jogo, para melhorar a sua categoria de herói no real.



Fig.10- Esquema ilustrativo das fases da jornada do Monomito de Joseph Campbell.

Fonte: <https://viltoreis.com/a-jornada-do-heroi/>

Capítulo 4. O lúdico visto pela Psicologia infantil

4.1. Etapas do desenvolvimento da criança entre os 7 e os 10 anos

Neste capítulo começamos por explicar o que nos levou a escolher esta faixa etária como marco na nossa pesquisa, bem como na criação do jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*. Para melhor perceber as diferenças no desenvolvimento da criança, recorreremos aos autores Piaget (1987) e a Abigail Housen (1983) que nos trazem diferentes perspectivas sobre este tema.

A questão da idade como referência para a criação de jogos, tanto digitais como analógicos, prende-se com a discussão iniciada com a criação do jogo *Mortal Kombat*¹⁷ (1992), onde encarregados de educação se sentiram afetados com a violência do jogo de luta e, sendo este muito famoso na altura do seu lançamento, fez com que várias crianças o adquirissem mesmo sem terem idade apropriada para o jogarem.

¹⁷ Ver figura 11, p.62

Após este episódio ter sido levado a tribunal, iniciou-se um sistema de classificação nos jogos, que consistia em informar o comprador da idade mais apropriada para jogar aquele jogo. Hoje em dia, o sistema de classificação etária do *Pan European Game Information*¹⁸ (PEGI – em português, informação pan-europeia sobre jogos) é criado para ajudar os pais europeus a tomarem decisões informadas sobre a compra de videojogos. Lançado na primavera de 2003, substituiu vários sistemas nacionais de classificação etária por um sistema único, que é agora usado em toda a Europa e em mais de 35 países.

É importante entender que igualmente, este sistema ao ter sido melhorado ao longo dos anos, também ele trouxe uma consciência sobre os estágios de desenvolvimento infantil, fazendo com que criadores de jogos adaptem as suas mecânicas ao público pretendido. E nós, no jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*, não fomos exceção na nossa criação.

Percebendo a necessidade de recorrer à imaginação como uma ferramenta necessária para jogar este jogo, fomos buscar entender os estágios de desenvolvimento infantil, terminando por perceber que seria mais proveitoso para nós, um público entre os 7 e os 10 anos. Descrevemos de seguida as fases de desenvolvimento da criança segundo Piaget (1987):

Na fase sensório- motora, que vai desde o nascimento até aos 2 anos, a criança aprende sobre o mundo por intermédio dos seus sentidos e pela manipulação dos objetos. O que importa reter deste estágio, é que o importante é a criança entender que o objeto existe mesmo sem ele o ver.

Na fase operacional, que vai dos 2 anos aos 7 anos, a criança começa a desenvolver a memória e a imaginação, sendo que também é nesta altura, que começa a entender a ideia de tempo - passado e futuro - e a começa a interpretar as coisas de forma simbólica.

Na fase operacional concreta, dos 7 aos 11 anos, a criança torna-se mais consciente dos sentimentos dos outros, bem como, dos eventos externos. Aqui, ela vai-se tornando menos egocêntrica, pois começa a entender que nem todos partilham da mesma ideia, sentimentos e pensamentos que ela. Esta fase é de grande relevância

¹⁸ Ver figura 12, p.62

para Piaget (1987), pois assinala um importante marco no desenvolvimento cognitivo da criança, marcando o início do pensamento lógico, significando que ela pode começar a resolver situações internamente na sua cabeça, ao invés de o fazer fisicamente.

Estando também esta pesquisa dentro da Educação Artística, pareceu-nos importante perceber a visão de Abigail Housen (1983), contemporânea de Piaget (1987), uma vez que esta oferece teorias do desenvolvimento da compreensão estética, não fazendo uma divisão por idades como Piaget.

Para Housen (2000) a interação cíclica entre uma obra de arte e o observador, permanece uma experiência por verbalizar que pede uma análise e uma avaliação, ainda que desafie os procedimentos de avaliação estandardizados. Então, o objetivo principal da sua tese de doutoramento, é o desenvolvimento de um método de codificação das respostas estéticas. De modo a consegui-lo, a autora parte de certos pressupostos, tais como: concentração no observador principiante; olhar para pensamentos concretos, de momento a momento; procurar estruturas de compreensão que podem manifestar-se numa sequência; conduzir discretamente a entrevista, procurando interromper o menos possível, captando diretamente a resposta estética, mantendo abertura de espírito sobre as categorias que se vão encontrar, persistindo, no entanto, em alcançar conclusões e em procurar aplicar os dados. (Housen, 2000).

O método recolhe dados ao longo de uma entrevista, não estruturada, do fluxo da consciência (*stream-of-consciousness*). A técnica do fluxo da consciência não é uma entrevista, mas sim, uma apresentação direta da resposta estética em curso. Tomando reproduções de obras de arte como estímulo, o entrevistador faz apenas uma pergunta: “o que vê aqui?” e depois desaparece gradualmente, à medida que a pessoa interrogada dá início ao fluxo da consciência. O processo é, assim, um verdadeiro monólogo, um processo de pensar em voz alta, à medida que o observador procura construir significado em relação ao objeto de arte. Cada monólogo é transcrito e analisado, dividindo-se em unidades de pensamento, ou seja, frases curtas, muitas vezes de poucas palavras, que são depois examinadas, comparando-as com domínios e subcategorias do “Manual de Codificação do

Desenvolvimento Estético”. No manual de codificação resumem-se todos os pensamentos da amostra original das entrevistas. Este manual foi elaborado para revelar um conjunto de estágios, que vão do principiante ao especialista.

Os estágios representam diferentes maneiras de interpretar uma obra de arte. Em cada Estágio, um observador reage a uma obra de arte de um modo distintamente característico. Os estágios de desenvolvimento estético descritos pela autora em sucessivos momentos, dividem-se em cinco partes, que iremos descrever de forma sucinta de seguida. (Housen, 1983; 1987; 1992; 2000).

Estágio I (Estágio Narrativo/Descritivo) - Os observadores narrativos são contadores de histórias. O modo de funcionamento parece ser o das observações ao acaso. Usando os seus sentidos e associações pessoais, fazem observações concretas sobre a obra de arte criando uma narrativa. O observador parece dar mais importância aos aspectos mais concretos e óbvios do conteúdo, do tema ou da cor. Os julgamentos produzidos acerca do quadro são muito influenciados pela forma como o quadro se posiciona perante os critérios, as memórias e as crenças do observador. Se gosto de cães, o quadro de um cão será considerado bom. As preferências, as crenças, a história passada não se distinguem dos julgamentos, mas são, na verdade, a base para fazer os julgamentos. As emoções dão cor aos comentários, à medida que os observadores parecem entrar na obra de arte e se tornam parte de um drama que se desenrola.

Estágio II (Estágio Construtivo)- Os observadores construtivos começam a construir uma estrutura para olhar para as obras de arte, usando ferramentas mais lógicas e acessíveis: as suas percepções, o seu conhecimento do mundo natural e os valores do seu mundo social, moral e convencional. Se a obra não parece ser o que «deve ser» - se a habilidade, a aptidão, o esforço, a utilidade, a função não são evidentes - se, por exemplo, a árvore é laranja em vez de castanha ou se o tema parece inadequado então, este observador ajuíza o quadro como sendo «estranho», deficiente e sem qualquer valor. Há um feitiço realista. À medida que as emoções começam a adquirir profundidade, o observador começa a distanciar-se da obra de arte e, simultaneamente, a desenvolver um interesse pelas intenções do artista.

Estágio III (Estágio Classificador)- Os observadores classificadores adaptam a atitude analítica e crítica do historiador de arte. Eles querem identificar a obra de modo a situar o lugar, a escola, o estilo, o tempo e a proveniência. Eles descodificam a superfície da tela à procura de sinais como os elementos formais da linha, a cor, a composição que se constituem como critérios através dos quais ele compreende, decodifica e julga a obra de arte. Este observador considera que, adequadamente categorizados, o significado e a mensagem da obra de arte pode explicar-se e racionalizar-se. O observador centra-se nas ferramentas que o artista usou para criar a sua obra, e, pela primeira vez, directa e objectivamente confronta a obra de arte. Aqui, a história e as emoções do observador são suprimidas. Emoções, preferências, quando mencionadas, são camufladas por justificações e explicações intelectuais. A recompensa para todo este trabalho de detetive é a correcta classificação da obra em termos de período, escolar, estilo, ou melhor de tudo, um lugar particular dentro da obra do artista.

Estágio IV (Estágio Interpretativo)- Os observadores interpretativos procuram um contacto pessoal com a obra de arte. Explorando a tela, deixando que o significado da obra se revele lentamente, eles analisam as subtilezas da linha, forma, cor. Aqui, as capacidades críticas são postas ao serviço dos sentimentos e intuições, à medida que estes observadores deixam que o significado da obra - os seus símbolos - ocorra. Cada novo encontro com uma obra de arte apresenta a possibilidade de novas comparações, intuições e experiências. Sabendo que a identidade e valor de uma obra de arte estão sujeitas a reinterpretação, estes observadores vêem-se como sujeitos de contínuas mudanças. O encontro com a obra de arte torna-se um catalisador para o observador, ocasionando uma nova consciência, tanto do próprio, como do mundo.

Estágio V, (Estágio Recreativo/Criativo Reconstutivo)- Os observadores recreativos têm uma longa história de olhar e refletir sobre obras de arte. O observador, trata o objeto como se este tivesse vida própria, com as suas propriedades, leis e regras. O quadro torna-se semelhante à realidade. Um quadro familiar é como um velho amigo que se conhece na intimidade, todavia cheio de surpresas, merecendo atenção diária, mas também existindo num plano mais elevado. Como em todas as grandes amizades, o tempo é o ingrediente chave, permitindo aos observadores do Estágio V

conhecer os dados das obras - o seu tempo, a sua história, as suas questões, as suas viagens, as suas complexidades. A obra de arte é vista de formas diversas, de muitas perspectivas diferentes, com cada novo encontro a ser colorido por intuições do passado. Ao relacionar-se com o quadro desta forma, o observador reconhece que tanto ele como a obra de arte trazem ao encontro histórias e propriedades particulares. Fazendo uso da sua própria história com a obra, em particular, e com a observação em geral, estes observadores combinam uma contemplação mais pessoal com outra que mais amplamente engloba preocupações universais. Neste ponto, a memória permeia o cenário do quadro, combinando intrinsecamente o pessoal e o universal. O encontro com a obra requer que o observador faça um uso equivalente de todas as suas faculdades. No fim, baseado no que vê, no que sabe, e no que sente, o observador reconstrói, uma vez e sempre, a obra de arte para si.

Ainda que aplicada ao ensino da arte, a perspectiva de Housen (1983) para a nossa pesquisa, acaba por ter a sua relevância, na medida em que durante o jogo de tabuleiro, as crianças são confrontadas com imagens das cartas, com as quais têm de se relacionar, acabando por o jogo ser à volta deste princípio base. Deste modo, é possível fazer uma avaliação se seguirmos os estágios de Housen (1983) e assim entender um pouco melhor a criança que se encontra a jogar.



Fig.11- Exemplo de uma cena do jogo Mortal Kombat (1992), Midway, numa máquina de arcade as fatalidades permitem que o vencedor literalmente destrua o seu oponente. Eles foram objeto de controvérsia quando o jogo foi lançado.

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Mortal-Kombat-1992-Midway-sur-borne-darcade-Les-Fatalites-per-mettent-au-vainqueur_fig13_313920158

DOIS NÍVEIS DE INFORMAÇÃO PARA ORIENTAÇÃO: OS RÓTULOS DE CLASSIFICAÇÃO ETÁRIA DO PEGI

3 www.pegi.info	7 www.pegi.info	12 www.pegi.info	16 www.pegi.info	18 www.pegi.info
---------------------------	---------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

OS DESCRITORES DE CONTEÚDO

BAD LANGUAGE	DISCRIMINATION	DRUGS	FEAR	GAMBLING	SEX	VIOLENCE	IN-GAME PURCHASES
--------------	----------------	-------	------	----------	-----	----------	-------------------

Fig.12- Screenshot do site oficial sobre os rótulos de classificação etária PEGI.

Fonte: <https://pegi.info/pt-pt>

4.2. Importância da imaginação e criatividade no jogo

Tendo como base para a mecânica do jogo *Na Barriga da Baleia* a imaginação, foi-nos importante perceber este conceito, bem como, entender em que medida este difere do conceito de criatividade. Para isso, trazemos a esta pesquisa alguns autores, que nos parecem ser relevantes nas suas visões sobre estes conceitos, sendo eles Vygotsky, Donald Winnicott e Bruno Munari.

Vygotsky realizou estudos a respeito da criatividade vinculada à ideia de imaginação e do pensamento por conceitos em crianças e adolescentes. Segundo Moran e John-Steiner (2003, p. 981), Vygotsky elaborou dois artigos e uma palestra com foco no desenvolvimento da habilidade criativa: *Imaginação e criatividade na infância* em 1930, *Imaginação e criatividade na adolescência* em 1931 e *Imaginação e seu desenvolvimento na infância* em 1932. Smolucha (1992) sintetizou as ideias desses trabalhos afirmando que a imaginação criativa consiste num objetivo orientado, um sistema psicológico mediado culturalmente que emerge da internalização da brincadeira infantil e do inter relacionamento funcional da imaginação e do pensamento com conceitos.

Vygotsky (1994) salienta que a imaginação e a criatividade estão relacionadas à reelaboração e combinação de diversos elementos da experiência, processo que ocorre com a pré-condição de que haja um nível de liberdade interior de pensamento, ação e cognição, cujo domínio está ao alcance apenas do sujeito que consiga dominar o pensamento conceitual. No entanto, o domínio do pensamento conceitual só é atingido durante a fase final da adolescência, estágio em que ocorre a transição de uma imaginação infantil passiva e imitativa para uma imaginação ativa e criativa. Durante essa fase, o adolescente tem plena consciência da sua subjetividade bem como do facto de que o seu pensamento difere da sua imaginação.

Para Vygotsky (1994), o pensamento imaginativo adolescente tem duas vias ou canais: o primeiro está ligado à satisfação emocional que se relaciona a todos os

aspectos da vida do adolescente, seus modos, carências e sentimentos. Durante esse estágio, o adolescente tem a necessidade de criar um mundo fantasioso e desejável, em comparação com uma realidade concreta e indesejada. A imaginação, para ele, é um meio de expressar a sua vida emocional interior e oculta, um meio de se libertar das condições externas e cotidianas que o afligem.

Na outra via, paralela à imaginação emocional, encontra-se a criatividade objetiva que está relacionada à imaginação, à criação de algum tipo de estrutura, nova e concreta, uma nova imagem da realidade, uma configuração criativa de alguma ideia (Vygotsky, 1994). É graças a essa capacidade que a humanidade é capaz de criar obras literárias, científicas e técnicas.

Durante esse estágio de desenvolvimento mental, ocorre uma reaproximação entre a imaginação e o pensamento por conceitos que levam a um enriquecimento da capacidade criativa humana. É justamente durante esse estágio que, pela primeira vez, o adolescente vislumbra a possibilidade de descobrir o rumo que a sua vida está tomando, o que torna possível devido ao facto de que, ao utilizar-se da sua imaginação, ele antecipa o seu futuro e, conseqüentemente, aproxima-se de sua construção e realização criativa.

Logo, para Vygotsky (1994), a imaginação é uma manifestação da atividade criativa humana que, durante a adolescência, vincula-se à capacidade de pensar conceitualmente, esta, por sua vez, leva à reelaboração criativa do mundo. Ademais, a expressão criativa, que se efetiva por meio da imaginação, serve como uma via de alívio emocional, tanto no adolescente quanto no adulto.

A atividade criativa da imaginação depende diretamente da riqueza e da variedade das experiências prévias das pessoas porque esta experiência fornece o material a partir do qual os produtos da imaginação são construídos. Quanto mais rica a experiência de uma pessoa, mais rico é o material que a imaginação poderá aceder (Vygotsky, 2004, p.14).

Tais observações desconstruem dois mitos: o de que a imaginação criativa é um

privilégio de poucos (inventores, gênios, etc.) e o de que ela é mais desenvolvida na criança do que no adulto.

Donald Winnicott (1971, p.130) traduz a noção de criatividade em duas partes: a criatividade nas artes e a criatividade na vida. Para ele, uma vida criativa é também aquela que tem noção que a vida vale a pena ser vivida. Já a vida que parece mais aborrecida ou totalmente infeliz, é a vida na qual o elemento da criatividade não se estabelece.

Winnicott (1971, p. 78-80) também assenta a noção de criatividade na noção de existência. Uma pessoa criativa é aquela que desfruta da experiência de estar vivo. Esta pode não estar consciente desse facto, contudo, a sua vida assenta sobre a noção e valor da existência.

Para Winnicott (1971, p. 78-80), a existência é a base para a ação. A ação criativa é a que nasce da própria noção de existir. Portanto, aquele que pratica o fazer criativo existe: crio logo existo, logo sou, logo estou vivo e desfruto da existência como algo benigno. A criatividade é uma vitória contra a vida sem valor. A ação nasce da noção de existir, do cerne do ser.

Por último, o autor Bruno Munari (2007), define ambos os conceitos de criatividade e imaginação. Para ele, criatividade é a utilização final da fantasia e da invenção. Projeções ainda que livres como a fantasia e a invenção, abrange todos os aspectos de um problema, tanto na imagem como na fantasia, não só na função como na invenção, mas também os aspectos psicológicos, sociais, económicos e humanos. Assim, pode-se falar, por exemplo do *design*, como sendo a conceção de um projeto. Já a imaginação é o meio que torna visível o que pensa a fantasia, a invenção e a criatividade. Em algumas pessoas a imaginação é ativa e dinâmica, enquanto que em outras ela é mais pobre. (Bruno Munari, 2007).

Após definir ambos os conceitos, Bruno Munari (2007) separa-os em dois grupos: Fantasia, invenção e criatividade produzem qualquer coisa que anteriormente não existia para a pessoa, é uma novidade pessoal, criando relação com as coisas que existem; Imaginação pode imaginar qualquer coisa que já existe, mas que no momento não está disponível. Não sendo necessariamente criativa, em certos casos, a imaginação não consegue tornar visível um pensamento fantástico.

Em suma, de que maneira estes dois conceitos se relacionam com o ato de brincar/jogar? Para Winnicott (1971) é no brincar que a criança entra em contacto com a sua totalidade, o “eu” absoluto, a busca do *self*, quando a criança usa a criatividade. *Na Barriga da Baleia* a criatividade e a imaginação são as ferramentas essenciais da mecânica do jogo, tanto para os jogadores (alunos) como para o mediador/guia do mesmo (professor), que não só auxiliam a vivência de uma outra realidade, como também de uma oportunidade de actuação diferente da comum, que esperamos nós, mais próxima do seu *self*.

4.3. Inconsciente Individual e Inconsciente Coletivo

Segundo o fundador da psicanálise Sigmund Freud, o Inconsciente¹⁹ é um lugar onde residem os impulsos sexuais, emoções e memórias reprimidas. Embora as pessoas raramente tenham consciência da mente inconsciente, isso afeta as suas tomadas de decisões e comportamentos. Aspectos da personalidade, como o medo de falhar ou até maus hábitos, são medidas de protecção encenadas pela mente inconsciente contra experiências e memórias negativas. Após um fracasso humilhante, a mente inconsciente, lembra-se disso e afecta as acções da pessoa para impedir que essa experiência se repita. Contudo, Freud alerta que:

o reprimido não abrange tudo que é inconsciente (...) O alcance do inconsciente é mais amplo: o reprimido é apenas uma parte do inconsciente. (Freud, 1911-1915, p.191).

Assim, o inconsciente é “um lugar” que, sem ocupar espaço ou tempo, tem a sua origem na origem do ser. Ademais, ele é formado por uma dimensão instintiva – talvez biológica, que cedo transforma-se (ou liga-se) a um desejo impulsivo. Por sua vez, esse desejo carrega-se do simbólico enquanto simultaneamente preenche-se de afectos reprimidos.

A origem ontológica do inconsciente, coincide com a origem do ser e tudo que vem depois dele. O mundo consciente e das relações humanas está enraizado no

¹⁹ Ver figura 13, p.72

inconsciente que deu origem ao ser, que por sua vez, passa tudo nele determinado por toda a sua vida biológica. O design de personagens surge do criador. Emoções e personalidades devem vir de um lugar real, uma expressão das experiências da vida real do criador. Ao utilizar sentimentos e experiências tangíveis, a história geral irá parecer mais real para o jogador. Isso é possível ao entrar na mente inconsciente, nas memórias que se escondem dentro da mente.

Ao mergulhar nessa região mais profunda da mente, um designer pode produzir material emocional rico e único. Explorar o lado reprimido da mente pode ser um pensamento intimidante para alguns, mas os criadores que conseguem superar o pavor são geralmente aqueles que criam as personagens mais multifacetadas. (Ballon, 2009, p.70.)

Todas as personagens vivem dentro do seu próprio criador, tanto o bom como o mau. É por isso que um designer deve aprender a reconhecer o raciocínio por detrás do seu comportamento.

Esse entendimento da causa e efeito e as ações relacionadas de uma personagem, permitem consistência e criam profundidade no comportamento realista de uma personagem. Por ser honesto consigo mesmo, um designer é capaz de usar esse poço de entendimento emocional para criar personagens profundas e ricas. Quando uma personagem tem essa profundidade que surgiu do seu criador, o jogador pode relacionar-se mais profundamente com ela. (Ballon, 2009, p.71).

O aluno de Freud, o psicólogo e psicanalista Carl Gustav Jung concordou principalmente com a teoria do inconsciente do seu mentor. Ele também acreditava que a psique é composta por inúmeras interações do ego e do inconsciente pessoal. O ego ou a mente consciente é composta pelos aspectos conscientes de uma pessoa, como as lembranças e as emoções. Também desempenha o papel principal no nosso sentimento de identidade ou no modo como nos percebemos. (McLeod,

2018.) O ego é, de facto, o elemento tangível de nós mesmos sobre os quais podemos descrever e contar aos outros.

Jung dividiu o inconsciente em duas partes. A primeira o inconsciente pessoal, formado a partir de memórias reprimidas, experiências e pensamentos esquecidos, semelhantes à teoria de Freud. Os elementos da forma inconsciente pessoal chamados complexos, que são colecções individualmente variadas de pensamentos, sentimentos e emoções que desencadeiam muitas vezes descontroladas reações a certos estímulos. Uma reação negativa inexplicável pode resultar de uma memória infantil, que pode não ser lembrada activamente. Quanto mais elementos um complexo possui, mais ele afeta um indivíduo. A segunda parte do inconsciente, que separava Jung de Freud, é o inconsciente coletivo. Contém as informações e memórias da evolução de toda a espécie humana, presentes no indivíduo desde o nascimento.

O inconsciente coletivo contém os aspectos das personalidades e da condição humana, que refletem a natureza da humanidade como uma espécie, aqueles que estão presentes nas culturas e representados nas histórias, literatura, filmes e arte (Ballon, 2009, p.13). O inconsciente coletivo explica como as histórias de todo o mundo costumam ser semelhantes entre as suas personagens, como o exemplo do vilão ou do herói. Esses tipos de personagens semelhantes são conhecidos como arquétipos.

Podemos distinguir um inconsciente pessoal que engloba todas as aquisições de existências pessoais: o esquecimento, o reprimido, o subliminarmente percebido, pensado e sentido. Ao lado desses conteúdos inconscientes pessoais, há outro conteúdo que não provém das aquisições pessoais, mas da possibilidade hereditária do funcionamento psíquico em geral, ou seja, da estrutura cerebral herdada. São as conexões mitológicas, os motivos e imagens que podem nascer de novo, a qualquer tempo e lugar, sem tradição ou migração histórica. Denomino este conteúdo de inconsciente coletivo. (Jung, 2009, p.851).

Muitas são as figuras que conhecemos, ligados ao universo ficcional (ou não) que associamos a um tipo de imagem com certas características, como a figura da personagem do *Merlin*²⁰ ao mago ou do herói a *Luke Skywalker*²¹, entre muitos outros. A isto chamamos de arquétipos, conceito mais conhecido por Carl Gustav Jung, que nos é importante explicar para a nossa pesquisa.

Antes de Jung (2011) desenvolver a sua tese sobre o tema dos arquétipos, a hipótese de que poderia haver elementos universais inatos que medeiam o processo cognitivo humano da percepção e compreensão do mundo, já teria aparecido ao longo da história, em diferentes versões, nas teorias de alguns filósofos como de Platão e Kant. Também antropólogos como Claude Lévi-Strauss, Franz Boas e James Frazer contribuíram para esse mesmo pensamento, ao identificarem semelhanças entre elementos mitológicos de diferentes culturas, inclusive de tribos arcaicas isoladas.

O termo arquétipo foi utilizado por Jung (2011) pela primeira vez em 1919, em Londres, que, embora não fosse desconhecido principalmente no campo da filosofia, gerou algum preconceito a quando a nova conceção partilhada pelo psicanalista. Na sua etimologia, o termo arquétipo é formado pelo termo grego *arkhé*, que significa primeiro, antigo, regente, dominante, original e pela palavra grega *typos*, que significa marca, impressão, molde ou modelo.

Os arquétipos são elementos permanentes e muito importantes da psique humana, que podem ser encontrados em todas as nações, civilizações, e até mesmo em sociedades tribais primitivas de todos os tempos. De acordo com Jung, os arquétipos “não são disseminados apenas pela tradição, idioma ou migração. Eles podem reaparecer espontaneamente a qualquer hora, em qualquer lugar, e sem qualquer influência externa” (Jung, 2011, p. 79). Um arquétipo é um modelo universal ou predisposição para caracterizar pensamentos ou sentimentos, uma tendência não aprendida para experimentar coisas de um certo modo (Boeree, 1997). Para aquilo que nos ocupa, a denominação é precisa e de grande ajuda, pois

²⁰ Ver figura 14, p.73

²¹ Ver figura 15, p.73

diz-nos que, relacionado aos conteúdos do inconsciente coletivo, lidamos com tipos primordiais, isto é, de imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos. O arquétipo é essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através da consciencialização e percepção, assumindo nuances que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta. O arquétipo não é uma imagem, mas particularmente uma tendência para formar uma imagem de caráter típico. Por outras palavras, um modelo mental tornado visível (Jung, 2000). Acredita-se que um arquétipo possa evocar emoções poderosas no leitor ou no espectador, pois desperta uma imagem primordial da memória inconsciente. É por isso que mitos, lendas, ou até mesmo filmes (como a Guerra nas Estrelas), baseados em arquétipos, podem atrair e excitar a atenção e os sentimentos dos leitores ou da audiência de forma tão intensa. Também com os jogos podemos ter a mesma experiência, em especial com enredos de longas histórias imersivas, em que o jogador vive o seu personagem de forma intensa. Jung presumiu que é a parte inconsciente da psique humana que cria o enredo de um sonho, de uma lenda ou de um mito, como uma representação dos elementos psíquicos e do processo de crescimento. De acordo com as suas ideias, a psique humana expressa o seu processo de crescimento e evolução de forma visível e compreensível para a mente consciente através de mitos e lendas. (Jung, 2011)

Dentro do inconsciente coletivo existem, segundo Jung, estruturas psíquicas ou arquétipos. Esses arquétipos são formas sem conteúdo próprio que trabalham para organizar ou canalizar o material psicológico. Contudo, as formas existem previamente ao conteúdo. Arquétipicamente existe a forma para colocar Deus, mas isso depende das circunstâncias existenciais, culturais e pessoais. (Jung, 2009)

Jung (2011) também chama aos Arquétipos de imagens primordiais, porque eles correspondem regularmente a temas mitológicos que reaparecem em contos e lendas populares de épocas e culturas diferentes. Os mesmos temas podem ser encontrados em sonhos e fantasias de muitos indivíduos. De acordo com Jung, os arquétipos, como elementos estruturais e formadores do inconsciente, dão origem tanto às fantasias individuais quanto às mitologias de um povo. (Jung, 2009)

Os arquétipos não são apenas impregnações de experiências típicas, incessantemente repetidas, mas também comportam-se empiricamente como forças ou tendências à repetição das mesmas experiências. Cada vez que um arquétipo aparece num sonho, na fantasia ou na vida, ele traz consigo uma “influência” específica ou uma força que lhe confere um efeito numinoso e fascinante ou impele à ação. (Jung, 2009, p. 109).

No que diz respeito às imagens arquetípicas, estas diferem dos arquétipos, na medida que se tornam conscientes preenchendo a forma do arquétipo com as experiências pessoais adquiridas por cada indivíduo ao longo das suas vidas. (Jung, 2002)

Um dos factores que diferenciam um arquétipo de uma imagem arquetípica é a sua relação com a universalidade, onde uma imagem arquetípica é automaticamente considerada “universal, trans-histórica, basicamente profunda, geradora, extremamente intencional, e necessária” (Hillman, 1995, p. 36). Para o autor, uma imagem pode ser considerada arquetípica se ela for considerada a partir de um vasto repertório estético, cultural, simbólico e mitológico. Em contrapartida, Durand (2012) afirma que o contexto sociológico influencia diretamente na modelação dos arquétipos em símbolos, e portanto, mesmo que os arquétipos sejam universais, os símbolos que os representam serão determinados de acordo com o contexto sociológico em que estes estão inseridos. Ainda, segundo Jung (2002), as imagens arquetípicas, são modeladas de acordo com as experiências vividas pelos indivíduos, podendo apresentar-se espontaneamente em sonhos ou de um modo elaborado como no caso dos mitos, chegando à conclusão, portanto, de que as imagens arquetípicas só são relativamente universais de acordo com o contexto ao qual pertencem.

Em suma, imagens arquetípicas são o resultado da aplicação da consciência sobre um arquétipo que, desta forma, ganha uma estrutura metafórica, constituindo-se parte do repertório imaginário de determinado agrupamento social em acordo com a correspondência de experiências que esse conjunto apresenta. Imagens arquetípicas irão aparecer em diferentes locais (históricos e geográficos) sempre

apresentando a mesma ideia, porém auxiliando-se de motivos e linguagens diferentes, precisamente por derivarem do mesmo tema arquetipal. Jung (2002, p.110) observou essa recorrência em diferentes contos de fadas, mitos e ainda nos comportamentos e sonhos apresentados pelos seus pacientes.

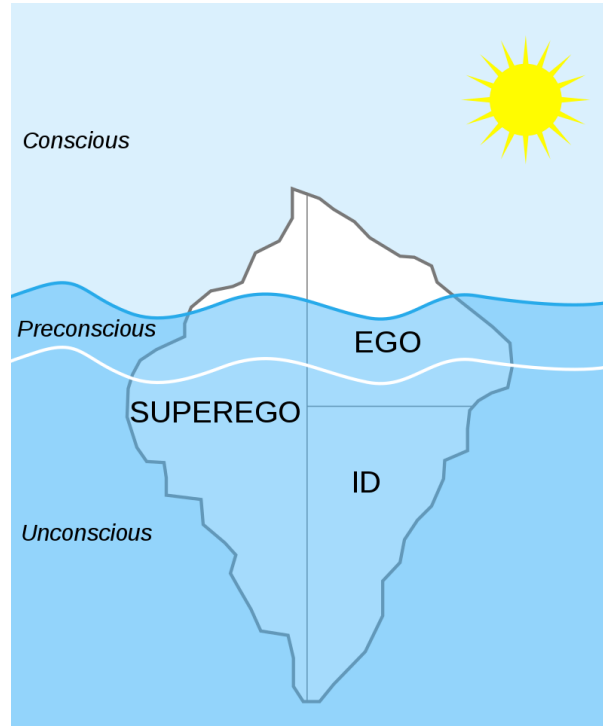


Fig.13- Modelo da psique proposto pela teoria de Freud.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Inconsciente#/media/Ficheiro:Structural-Iceberg.svg>



Fig.14- Personagem Merlin do filme da Disney A Espada era a Lei de 1963.

Fonte: https://disney.fandom.com/wiki/Merlin?file=Merlin_Sword_in_the_Stone.jpeg



Fig.15- Personagem do filme Guerra das Estrelas, Luke Skywalker.

Fonte: https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Sabre_de_Luz?file=LukeSkywalkerLightsaber.jpg

4.4. Desenvolvimento de complexos infantis e o *bullying* na escola

A vida psicológica da criança não é imediatamente perceptível nem evidente aos olhos dos adultos: o exemplo dos complexos ilustra bem a riqueza de que se constitui, na verdade, a existência efetiva e representativa das crianças. Assim, naturalmente, será necessário começar por fazer a definição da palavra complexo.

“*O Vocabulário de Psicanálise*” de J. Laplanche e J. B. Pontalis (1996) propõe a seguinte definição de complexo:

Conjunto organizado de representações e recordações de forte valor afetivo, parcial ou totalmente inconscientes. Um complexo

constitui-se a partir das relações interpessoais da história infantil; pode estruturar todos os níveis psicológicos: emoções, atitudes, comportamentos adaptados. (J. Laplanche e J. B. Pontalis 1996, p. 70)

À nascença, a criança recebe duas heranças: a primeira de caráter genético, a partir de genes dispostos nos seus cromossomas, que definem se iremos nascer grandes ou pequenos, louros ou morenos, com olhos azuis ou castanhos. Sobre estas características hereditárias, que vêm dos pais, dos avós e de gerações anteriores, os meios de ação, hoje em dia, são praticamente inexistentes. A segunda herança é da ordem cultural, ou seja, resulta da inserção da criança num contexto social já possuidor de um estilo de vida particular, hábitos educacionais, valores morais e sociais, uma história, uma linguagem e experiências efetivas. No conjunto das suas significações, este “mundo” não lhe é imediatamente acessível. (Besse.J.M e Ferro.M., 1986, p. 19)

À criança põe-se, antes de mais, questões de sobrevivência biológica, sendo-lhe necessário adquirir rapidamente meios e técnicas de adaptação ao meio, e de conservação da existência pela satisfação das necessidades, principalmente de caráter alimentar. A célula familiar é o elemento vital, regulador e corretor, estabelecendo assim a tarefa de mediador entre criança e sociedade. Ao mesmo tempo que assegura a sobrevivência do recém-nascido, na base dos princípios fisiológicos, que constituem várias necessidades (protecção contra o frio, alimentação,...) ela desenvolve e facilita a aprendizagem de técnicas sociais, aspirando a sua integração na sociedade. Deste modo, vemos a importância e o papel decisivo da família no desenvolvimento da criança. (Besse.J.M e Ferro.M., 1986, p. 19-20)

Assim, a dependência da criança é total, sendo um dos raros seres do mundo a depender dos progenitores, durante tanto tempo. Sendo a família omnipresente e onipotente durante os seus primeiros anos da vida, esta constitui a primeira influência e modelo de referência capital, moldando a sua forma segundo as próprias reacções dos seus pais. Consequência disto, o seu comportamento será, mais ou menos consciente, ditado pelas experiências que viveu no meio da comunidade

familiar. Sendo a família o enquadramento do desenvolvimento da criança, a sua personalidade elaborada, construída e forjada no meio familiar será a base da sua vida social futura. (Besse.J.M e Ferro.M., 1986, p. 20)

Começamos, então, a entender que o ambiente onde se insere a criança é de real importância para o seu desenvolvimento, sendo este factor relevante mesmo antes de esta ser concebida. (Besse.J.M e Ferro.M., 1986). Por conseguinte, é também nesta relação entre pais e filhos que os primeiros complexos se manifestam, como é o exemplo do Complexo de Édipo²² e do Complexo de Electra²³.

Entre os 7 e os 10 anos desenvolve-se o período conhecido como “de latencia”, para marcar uma pausa após as perturbações introduzidas pela situação edipiana. É, portanto, a idade escolar, idade ao longo da qual não se desenvolvem organizações novas da sexualidade. Factores sociais, como a entrada na escola primária, os jogos com os colegas, a disciplina ordenada à volta das aprendizagens escolares, interferem, então, com os fenómenos de natureza psicológica (liquidação do complexo edipiano, o pôr em vigilância relativamente à vida pulsional). (Besse.J.M e Ferro.M., 1986). Mas os acontecimentos anteriores da vida infantil vão-se repetir, ou melhor, transferir-se, para as situações escolares e traduzir assim as dificuldades evolutivas que puderam ser encontradas.

A escola, lugar privilegiado das aprendizagens intelectuais, supõe uma disciplina coletiva e, portanto, um controle da expressão, da afetividade do indivíduo amado em família por si só, a criança torna-se aluno, quase anónimo, que não pode pretender monopolizar a atenção do professor. Esta passagem difícil pode ser uma ocasião para reviver acontecimentos dolorosos para ela e, a angústia do desmame, por exemplo, pode reaparecer. Alguns factores ajudam igualmente: os pais desejam

²² O Complexo de Édipo- Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo in verso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. (J. Laplanche e J. B. Pontalis 1996, p. 77)

²³ Expressão utilizada por Jung como sinónimo do complexo de Édipo feminino, para marcar a existência nos dois sexos, *mutatis mutandis*, de uma simetria da atitude para com os pais. (J. Laplanche e J. B. Pontalis 1996, p. 81)

que as crianças entrem na escola, sendo a própria família que deseja esta separação. Para além disso, a criança tomada pelo desejo de crescer e de se identificar com o adulto, faz com que esta se sinta valorizada quando se torna estudante. (Besse.J.M e Ferro.M., 1986, p. 104)

“É frequentemente no caminho escolar que se revelam os complexos infantis, quando devem ser confrontados, e vencidos, na pequena sociedade constituída pelos colegas e professores” (Besse.J.M e Ferro.M., 1986, p. 123). Habitado a conviver entre progenitores, a estrutura escolar difere em grande escala com a estrutura familiar, não só pela imposição de horários fixos, mas também por agora ter de obedecer a outras entidades de autoridade (professores) bem como a socializar numa maior escala com múltiplas entidades, cada qual também a passar pelo mesmo dilema.

Seguindo o ponto de vista de Maria Monteiro (2012):

A massificação da educação trouxe para o mesmo espaço de ensino alunos com diferentes vivências, diferentes expectativas, diferentes valores, diferentes conhecimentos, hábitos... Como tal, nas escolas há divergência de opiniões entre alunos, entre alunos e professores, entre professores, etc. Essa divergência dá origem a conflitos. (p. 28)

De forma generalizada, a escola está apenas preparada para receber um tipo padrão de alunos, funcionando como uma espécie de fábrica, tendendo a tratar todos do mesmo modo, ensinando a todos o mesmo e, conseqüentemente, sem preparação para lidar com as diferenças. “Esta apresenta regras generalizadas e espera que todos os alunos se enquadrem automaticamente no cumprimento esperado dessas regras” (Monteiro, 2012, p.28).

A educação dos comportamentos sociais de aceitação dos outros, “diferentes” (o mais pequeno, o mais gordo, o deficiente,...) efectua-se de maneira privilegiada no quadro escolar quando os professores permitem uma certa expressão da vida social, como trabalhos de grupo, desportos de equipa, grupos de estudo, entre outros. Se a única “ vida de grupo” tolerada na escola é aquela que existe nos tempos de pausa,

ou seja, o recreio, ou ainda quando o professor se encontra distraído de costas viradas, estas aprendizagens sociais irão realizar-se noutra lugar havendo o risco de não serem “reguladas” por um adulto, organizadas e equilibradas, eventualmente, por ele (Besse.J.M e Ferro.M., 1986, p. 127). Pois, é conhecida a dureza das crianças entre os seus pares, em parte porque o espetáculo dos outros “diferentes”, desperta nelas a angústia sobre a sua identidade e remete-lhe uma imagem à qual não se podem identificar.

O conflito é um episódio isolado, que ocorre devido a uma divergência. Pelo contrário, o fenómeno do *bullying*, segundo Fante (2002), não se trata de uma brincadeira própria de crianças ou de um episódio esporádico (Monteiro, 2012, p. 34). Pelo contrário, torna-se um ato violento que se desenvolve em todas as escolas, provocando uma vida de sofrimento para uns e de passividade e conformismo para outros. Assim, o *bullying* pode assumir várias formas e incluir diferentes comportamentos, tais como: violência e ataques físicos, ofensas verbais, insultos, ameaças e intimidações, extorsão e roubo de dinheiro e pertences, a exclusão do grupo de colegas, entre outros. (Monteiro, 2012, p. 34)

Consequência destes atos, a criança que sofre deste tipos de abusos, não terá capacidade mental para se focar na sua aprendizagem dentro e fora da sala de aula, cabendo assim ao professor e aos encarregados de educação, estarem atentos a estas situações. Pois o mais comum, infelizmente, é a criança recorrer ao isolamento social e familiar, não conseguindo contar o que se passa com ela.

Assim, e concluindo este capítulo, é do nosso interesse com a criação deste jogo de tabuleiro, o de abortar num espaço seguro e educativo, vários complexos físicos, de forma visual, e psicológicos de uma forma mais subtil dada a idade do público alvo, usando para isso personagens que, pela sua diversidade, poderão alcançar várias crianças e, usando o imaginário e a narrativa fantástica, para discutir o tema do *bullying* na tentativa de trazer uma nova consciência sobre estas problemáticas. Como nos diz no livro “*A criança e os seus complexos: O Édipo, a castração, a inferioridade, as diferenças, a rivalidade*” (1986):

A confiança em si, necessária para adoptar com certa serenidade uma tal atitude, adquire-se ao longo das relações da

criança com aqueles que lhe estão próximos. Esta consciência de existirmos tal como somos representa um capital, uma segurança para o futuro: a capacidade de ouvir a criança, ter em conta a sua presença, os seus desejos, a sua pessoa, ajudam-na a nascer para a vida relacional. (Besse.J.M e Ferro.M., 1986, p. 142)

Capítulo 5. Estudos de caso na cultura de entretenimento infanto-juvenil

5.1. A cor em *Disney e Pixar*

Relacionadas com as personagens, a cor tem o potencial de comunicar emoções, com aquilo que ela representa ou sente. Dependendo da situação, existem diversas possibilidades a considerar através do simbolismo emocional que estas podem conter. Assim, a seleção de cores para uma personagem, não deve pender somente em escolhas que sejam harmoniosas ou que conjugam bem com o meio ambiente, mas ter também em mente cores que possam influenciar e provocar vários tipos de emoções e sensações no espectador/ observador. Como nos diz Magalhães (2007) em “*A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano*”, “A identificação e o reconhecimento das emoções básicas são influenciados pelas cores”. Fazendo uso da tradução de Inês Garcia (2022):

A cor é tão importante quanto o desenho. Suporta toda a ideia e controla completamente o pendor emocional da cena guiando os espectadores, tal como a banda sonora de uma emoção para outra. Mais do que isso, as cores têm a sua própria vitalidade, tornando as personagens e as situações interessantes, tranquilizantes, felizes ou até divertidas. (Johnston, Thomas, 1995, p. 268)

Como em todos os tipos de cinema, existem projetos de referência, que se tornam intemporais e carecem de ser lembrados pela sua importância na história. Em

1928, Walt Disney apresentou ao mundo “*Mickey Mouse Steamboat Willie*”²⁴, que ficou reconhecido como o ícone da animação sonora, muito devido à vontade da *Disney* aperfeiçoar ao máximo as suas produções (Fossatti, 2009, p.6). Será importante, também, referir a longa-metragem “*Winnie the Pooh*”²⁵ (2011), uma vez que esta foi a última animação feita à mão da *Disney*.

De modo a conseguir passar a ideia/mensagem correta ao espectador, é importante saber como e quando usar as cores, tendo cuidado para não se saturar ao máximo em todas as cenas, avaliando a história num todo, escolhendo as cenas principais questionando, quais serão as cores a utilizar, de modo a expressar as emoções que se pretendem, criando o ambiente correcto. Tudo isto pode-se avaliar nos filmes da *Disney* ou *Pixar*, como por exemplo no filme “*Brave*” (2012)²⁶, onde é possível perceber os momentos de tensão quando o vermelho utilizado é mais escuro. (Renée, 2014)

Ana Rodrigues (2019) diz-nos que a cor para além de provocar emoções, afeta a maneira como percebemos uma personagem, bem como a sua personalidade. Segundo McGuire (2017) um estudo tentou provar esta ideia através de uma comparação das cores utilizadas entre 40 heróis e 40 vilões da *Disney*. Neste foram analisadas as cores dominantes nos heróis e vilões da *Disney*, sendo que o vermelho e o roxo seguidos do preto são as cores mais utilizadas para os vilões, enquanto que o azul, o amarelo e o verde são as três principais cores utilizadas em heróis.

O roxo, ainda que se tenha mostrado ser uma cor maioritariamente ligada às personagens de vilões, cor escolhida para o verso das cartas de criatura do nosso jogo *Na Barriga da Baleia*, é também uma cor predominante no filme “*Aladdin*” (1992)²⁷, uma vez que este tem uma grande ambição que é atingir o poder e a luxúria. Em “*Frozen*” (2013), *Anna*²⁸ também está muito conotada com o roxo, mas devido à sua ligação à realeza. Esta ligação descrita, pode ser como que vista, como o uso do roxo nas figuras religiosas que conhecemos, uma ligação a algo superior tanto divino como soberano.

²⁴ Ver figura 16, p.82

²⁵ Ver figura 17, p.82

²⁶ Ver figura 18, p.83

²⁷ Ver figura 19, p.83

²⁸ Ver figura 20, p.84

O azul é majoritariamente ligado aos heróis, sendo poucos os casos em que um vilão está associado à cor azul, apesar de *Hades*²⁹ de “*Hércules*” (1997), ter uma figura azul, muito devido à maneira de ser da própria personagem, pois apesar de ser inegavelmente um vilão, é muito relevante na parte cômica do filme. Reservámos o verso das cartas de objecto do nosso jogo *Na Barriga da Baleia* para esta cor.

Embora as personagens de heróis usem capas ou fatos vermelhos, esta também é uma cor que está mais ligada às personagens de vilões. No significado tradicional do vermelho, esta cor representa paixão, caracterizando emoções fortes, sendo que no espectro de herói, consegue representar totalmente o que concebemos ser herói, ao mesmo tempo que, também é uma cor que consegue capturar o que imaginamos ser um vilão.

No que diz respeito à cor verde, esta é uma cor ligada ao crescimento, cura e segurança, o que faz sentido ao ser utilizado no design de heróis (McGuire, 2017), razão pela qual escolhemos para o fundo das nossas cartas de herói no jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*. Normalmente, esta cor é utilizada em heróis que passam por várias experiências que os obrigam a evoluir e crescer, como é o caso de *Merida*³⁰ em “*Brave*” (2012), *Mulan*³¹ em “*Mulan*” (1998) e *Ariel*³² em “*The Little Mermaid*” (1989).

As personagens que apresentam as cores amarelas são as que são essencialmente boas, sem más intenções nas suas ações, como é o caso da personagem *Russel*³³ em “*Up!*” (2009) e de *Belle*³⁴ de “*The Beauty and the Beast*” (1991).

Por último, o laranja é uma cor destinada aos heróis, sendo o preto majoritariamente destacado para os vilões, como, por exemplo, a personagem *Scar*³⁵ de “*The Lion King*” (1994) e de *Ursula*³⁶ em “*The Little Mermaid*” (1989) e finalmente o branco que tanto é usado em personagens de heróis como de vilões (McGuire, 2017).

²⁹ Ver figura 21, p.84

³⁰ Ver figura 22, p.85

³¹ Ver figura 23, p.85

³² Ver figura 24, p.86

³³ Ver figura 25, p.86

³⁴ Ver figura 26, p.87

³⁵ Ver figura 27, p.87

³⁶ Ver figura 28, p.88

Na criação do nosso universo *Na Barriga da Baleia*, ainda que não seja uma versão animada, como os exemplos que aqui apresentamos, tivemos em conta os estudos que fomos mencionando anteriormente, pela sua relevância e importância cultural, não tivéssemos nós crescidos embebidos no universo da *Disney* e da *Pixar*, fazendo estes já parte da nossa identidade pessoal e visual. Sendo o nosso estudo de caso *Hora de Aventura*, um desenho animado também, foi para nós importante fazer este estudo da cor, para melhor entender o impacto desta referência no universo infantil, e assim desenvolver visualmente as nossas cartas.

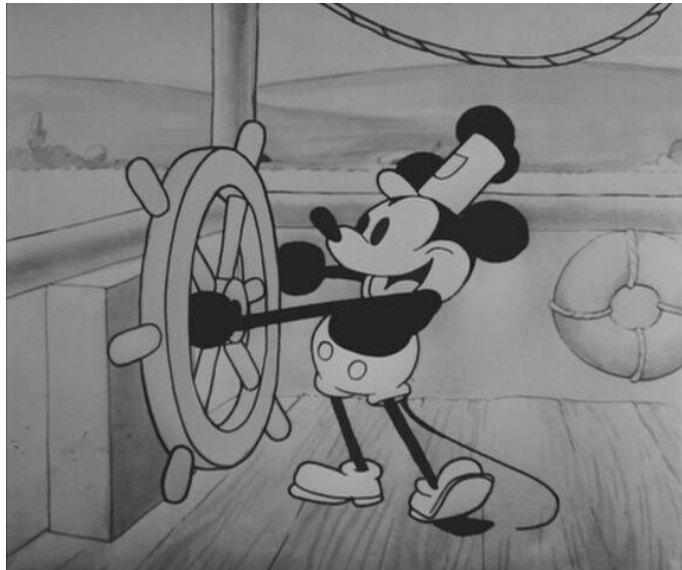


Fig.16- A cena de abertura icônica em que Mickey está a guiar Steamboat Willie. Esta cena é ocasionalmente apresentada no logotipo de produção do Walt Disney Animation Studio.

Fonte: https://disney.fandom.com/wiki/Steamboat_Willie?file=Steamboat-willie.jpg

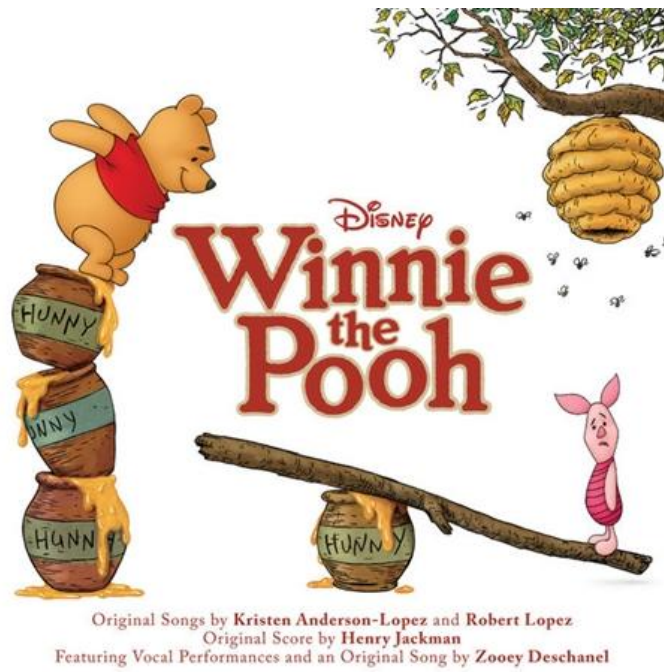


Fig.17- Capa do filme Winnie the Pooh.

Fonte:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Winnie_the_Pooh_\(filme\)#/media/Ficheiro:Trilha_sonora_de_Winnie_the_Pooh.j](https://pt.wikipedia.org/wiki/Winnie_the_Pooh_(filme)#/media/Ficheiro:Trilha_sonora_de_Winnie_the_Pooh.j)

pg



Fig.18- Cena do filme Brave - Indomável.

Fonte: <https://www.magazine-hd.com/apps/wp/brave-indomavel-em-analise/>



Fig.19- Cena do filme Aladdin onde aparece Jafar e Iago de 1992.

Fonte: <https://www.fanpop.com/clubs/jafar/images/38171200/title/iago-jafar-photo>



Fig.20- Personagem Anna do filme Frozen.

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/8/8a/Anna_Frozen.png



Fig.21- Personagem Hades do filme Hércules: De zero a herói.

Fonte: https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Hades?file=Hades_Disney_transparent.png



Fig.22- Personagem Merida do filme Brave- Indomável.

Fonte: <https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Mérida?file=Merida01.jpg>



Fig.23- Personagem Mulan do filme Mulan 1998.

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/1/17/Mulan_disney.png



Fig.24- Personagem Ariel do filme Pequena Sereia 1989.

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/7/77/Ariel_disney.png



Fig.25- Personagem Russel do filme Up!.

Fonte: <https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Russell?file=Russell-up.jpg>



Fig.26- Personagem Bela do filme Bela e o Monstro.

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/d/d5/Belle_disney.png



Fig.27- Personagem Scar do filme Rei Leão.

Fonte: https://disney.fandom.com/wiki/Scar?file=Profile_-_Scar.jpeg



Fig.28- Personagem Úrsula do filme Pequena Sereia.

Fonte:

https://static.wikia.nocookie.net/disney/images/7/72/Profile_-_Ursula.jpeg/revision/latest/top-crop/width/360/height/360?cb=20201204230949

5.2. Estudo do caso Adventure Time

*Adventure Time*³⁷ (2010) ou “*Hora de Aventura*” em português, é uma série de desenho animado americana criada por Pendleton Ward para o canal de televisão infanto juvenil, *Cartoon Network*. A série conta com as aventuras de duas personagens principais, *Finn*³⁸ um miúdo humano, e o seu melhor amigo e irmão adotivo *Jake*³⁹, um cão com poderes mágicos que consegue mudar de forma e tamanho mediante a sua vontade. *Finn* e *Jake* habitam a pós- apocalíptica “*Terra de Ooo*”, onde interagem com outros personagens, também principais, da série: a *Princesa Chiclete*⁴⁰, o *Rei do Gelo*⁴¹ e *Marceline*⁴², a rainha dos Vampiros.

³⁷ Ver figura 29, p.90

³⁸ Ver figura 30, p.91

³⁹ Ver figura 31, p.91

⁴⁰ Ver figura 32, p.91

⁴¹ Ver figura 33, p.91

⁴² Ver figura 34, p.91

A série conta com um sucesso internacional, tendo ganho variadíssimos prémios, como em 2013 o *Motion Picture Sound Editors Award* e o *British Academy Children's Award* (entre outras nomeações), conquistando um público vasto que vai para além do infantil.

Consequência do grande reconhecimento do público fase ao *Adventure Time*, muitas críticas lhe foram conferidas, tendo sido visto pelo crítico de televisão Robert Lloyd, no seu artigo para o *LA Times*, na altura da estreia da série, como uma valiosa adição aos “desenhos” que na altura passavam no canal. Também Eric Kohn da *IndieWire* sintetizou que a série, representava o progresso dos desenhos animados da década, elaborando posteriormente, ao compará-la com outras produções de animação para um público mais velho que, embora aleatório, efusivo e frequentemente adorável no seu estilo característico, também tinha a capacidade de brincar com um subtil contexto incrivelmente triste.

Hora de Aventura também conseguiu atrair o interesse do público académico, pela sua representação e perspectiva sobre o género, e com especial foco nos papéis sociais do género. A autora e jornalista australiana Emma Jane chegou a publicar que, apesar dos dois personagens principais serem do sexo masculino e, frequentemente usarem a violência para a clássica história de salvar princesas, também eles são parte de um expansivo elenco de outras personagens, que em nada são um estereótipo e que prestigiam um programa que subverte vários paradigmas sobre os tradicionais géneros.

Como é usual, tanto em séries de televisão como em jogos, o sucesso da série levou à criação de novos meios de captar o público, primeiro transpondo o *Adventure Time* para formato de banda desenhada e romances gráficos, como depois para o formato de jogo. Intitulado “*Adventure Time: Hey Ice King! Why'd You Steal Our Garbage*”, foi desenvolvido pela *WayForward Technologies* para as consolas Nintendo DS e Nintendo 3DS, tendo sido publicado pela *D3 Publisher* em 2012. Outros jogos menores foram entretantos lançados, como na IOS *App Store* para telemóvel, incluindo: *Legends of Ooo: The Big Hollow Princess*, *Fionna Fights Jumping Finn Turbo*, *Adventure Time – Rock Bandits*, *Beemo – Adventure Time* e *Ski Safari: Adventure Time*. Para as consolas *PlayStation 3*, *Xbox 360*, *Wii U*,

Nintendo 3DS e também para o computador, em 2013 foi lançado o jogo *Adventure Time: Explore the Dungeon Because I Don't Know!* e em 2018 *Adventure Time: Pirates of the Enchiridion*.

A escolha em particular desta série animada para a investigação deste trabalho, prime pelo facto de ser grandemente inspirada pelo RPG de fantasia *Dungeons & Dragons*⁴³, bem como pelos jogos digitais em geral, e por apesar de ser uma série contemporânea, ter sido animada por via de desenho à mão, o que lhe confere uma característica particular. Para além disso, o grafismo simples das figuras animadas e as cores saturadas, conferem uma simplicidade atraente, que se destacam da grande maioria dos desenhos animados que vemos nos tempos de hoje. Ainda que o público de *Hora de Aventura* seja infantil, os criadores de forma subtil, conseguiram trazer temas de cariz adulto que não é comum em animações deste estilo, tendo nós encontrado semelhanças também, na temática pretendida para o nosso jogo *Na Barriga da Baleia*.

Dotada de uma criatividade e imaginação imensa, tanto no tipo de personagens criadas, como nas histórias e ambientes desenvolvidos (muitas vezes roçando o psicadélico e surrealista), mas sempre com uma riqueza gráfica marcante e muito própria, a série *Hora de Aventura* serviu, assim, de base essencial para o desenvolvimento do nosso universo lúdico *Na Barriga da Baleia*, tendo sido marcante como inspiração na conceção das nossas personagens.



Fig.29- Cartaz da série de desenhos animados Adventure Time.

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/3/37/Adventure_Time_-_Title_card.png

⁴³ Ver figura 35, p.91

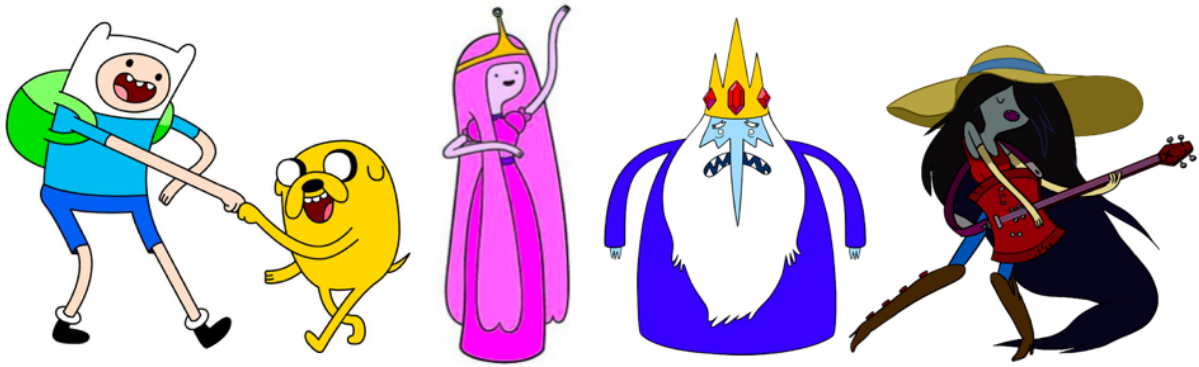


Fig.30- Personagem Finn da série Adventure Time.

<https://adventuretime.fandom.com/wiki/Finn?file=Original+Finn.png>; **Fig.31-** Personagem Jake o cão da série Adventure Time.

<https://horadeaventura.fandom.com/pt-br/wiki/Jake?file=Jakesalad.png>; **Fig.32-** Princesa Chiclete personagem da série Adventure Time.

https://horadeaventurabr.fandom.com/pt-br/wiki/Princesa_Jujuba?file=20110416161902%2521Princess_bubbl egum.jpg; **Fig.33-** Rei do Gelo personagem da série Adventure Time

https://horadeaventura.fandom.com/pt-br/wiki/Rei_Gelado?file=Rei_Gelado-1.png; **Fig.34-** Marceline, Rainha Vampira personagem da série Adventure Time.

<https://horadeaventura.fandom.com/pt-br/wiki/Marceline?file=Bass.png>



Fig.35- Logo do jogo D&D.

Fonte: <https://www.helprpg.com.br/2017/11/guia-basico-de-d-35.htm>

Parte II. Trabalho de Projeto

Capítulo 6 - Gerando a Barriga da Baleia

6.1 - Do *Bullying* ao Heroísmo

O tema do *bullying* escolar não é de agora. Apesar de se sentir uma maior abertura para falar sobre o tema, bem como uma maior emergência para discutir o mesmo, parece continuar a existir uma insuficiência na discussão do tópico em espaços de educação, entre professores, pais e alunos.

Diversas organizações implicadas na educação e saúde das crianças e jovens, designadamente a *UNESCO*, *UNICEF* e *OMS*, têm vindo a mostrar uma crescente preocupação com a violência ocorrida em contexto escolar, considerando-a um problema importante de saúde pública, a nível mundial, pelas graves implicações na saúde actual e futura das pessoas, famílias e comunidade. (Molcho, 2009)

Das variadas possibilidades causadoras da violência e *bullying* nas escolas, é nos importante salientar, para esta pesquisa, o caso da associação de jogos (em particular os jogos eletrónicos) à violência infantil. Adorno (2002) comentou que alguns estudos científicos, desde 1950, têm apontado para um crescimento da violência social e interpessoal, coincidente com o surgimento dos primeiros modelos tecnológicos que levaram à criação dos jogos eletrónicos contemporâneos.

É sabido que a geração que nasceu na era digital tem competências para lidar com a informação não linear de um modo mais intuitivo e natural. Essa nova realidade veio também mudar o perfil do aluno que, Prensky (2001) batizou de Nativos Digitais. Na generalidade, este novo perfil é marcado pela tecnologia que está diariamente disponível, tanto nos telemóveis como nos tablets, nos videojogos e em todos os sistemas interativos que o rodeiam, sendo estes o primeiro recurso em caso de dificuldade ou dúvida.

Desta forma e, conscientes dessa realidade tecnológica intrínseca a esta nova geração, cabe à Escola e aos Encarregados de Educação criar condições para que a adaptação a esta nova mentalidade seja bem sucedida. Na verdade, toda a

sociedade tem responsabilidade nesta revolução/ evolução para que todos possam se envolver no processo de potenciar as vantagens desta adoção e minimizar as desvantagens da mesma.

Também de forma frequente, é no contexto escolar que se revelam os complexos infantis. Devendo ser este o espaço onde devem ser confrontados e vencidos na pequena sociedade constituída pelos colegas e professores, a escola é assim um mundo que difere profundamente da célula familiar, pois obriga o jovem a ter relações múltiplas, cada uma de entre elas, revelando-se, pelo menos na aparência, afastada do modelo relacional extremamente efetivo e conhecido da família. (Besse.J.M e Ferro.M. 1986).

Tendo também a noção que o ensino sofreu, durante muito tempo, do facto de ser visto unicamente como um diálogo intelectual, essencialmente como a comunicação de saber, ao longo do qual o professor somente teria de verter os seus conhecimentos para a criança (Besse.J.M e Ferro.M. 1986), foi do nosso interesse proporcionar uma dinâmica grupal, na qual esse ensino convencional fosse quebrado, uma vez que o sucesso de trabalhos efectuados em pequenos grupos pode estar relacionado com a “qualidade das relações afetivas interpessoais, e nem sempre muito conscientes, do que à simples adição, matemática poderemos dizer, dos “ valores” respectivos das pessoas que participam desses grupos” (Besse.J.M e Ferro.M., 1986, p. 125).

Assim, tentando explorar problemáticas reais das crianças, que se podem traduzir em complexos se não forem resolvidos, a narrativa passa por contar que as criaturas que eles irão enfrentar, outrora já foram meninos reais como eles, cada qual com o seu problema que por consequência de um evento inexplicável, os levaram a serem engolidos por uma baleia gigante que, passado anos e anos ali presos, se transformaram em criaturas estranhas, revelando e materializando as suas problemáticas de quando ainda eram humanos.

A educação dos comportamentos sociais de aceitação dos outros, “diferentes” (“ o mais pequeno”, o “deficiente”...), efectua-se de maneira privilegiada no quadro escolar quando os

professores permitem uma certa expressão da vida social: trabalhos de investigação, desportos de equipa, grupos de estudo... Se a única “vida de grupo” tolerada na classe é a que se efetua nos momentos de recreio, ou quando o professor tem as costas viradas, estas aprendizagens sociais fazem-se noutra lado e ficam em risco de não serem “reguladas” pelo adulto, organizadas e reequilibradas eventualmente por ele. (Besse.J.M e Ferro.M., 1986, p. 127)

Partindo então desta premissa, *Na Barriga da Baleia* surge com o propósito de, em contexto pedagógico e educativo, ajudar a criar nos mais jovens, pelo uso do lúdico do jogo, novas noções sobre o papel do herói e do vilão, ajudando a perceber e a integrar novos conceitos sobre as diferenças dos outros e, conseqüentemente, a atenuar os casos de *bullying* no seio escolar e infantil.

6.2 - Jogo de Tabuleiro

De dentro das várias razões que nos levaram a escolher o Jogo de Tabuleiro como o modelo a aplicar nesta pesquisa, podemos destacar como primeiro, o gosto pessoal por este tipo de jogos, bem como o prazer que estes nos proporcionam, não só pelo jogo em si, como pela experiência de interação com vários elementos, o dinamismo e a possibilidade de socialização.

Segundo Neyfakh (2012), os designers que projetam jogos de tabuleiros são movidos pela crença que é possível realizar jogos que removam o tédio, o stress e aleatoriedade, transmitindo e proporcionando divertimento e prazer ao jogador. Os jogos de tabuleiro são objetos que se encontram presentes na nossa cultura há já bastante tempo, tendo-se verificado uma evolução gráfica ao longo da sua existência. O ato de jogar é intrínseco à condição humana e, apesar de não se relacionar com a sobrevivência da espécie, tornou-se importante e necessário para o bem-estar dos indivíduos. A designação de Jogo de Tabuleiro partilha bastantes aspectos com a própria definição de jogar e ainda com os denominados jogos

formais, sendo que estes são definidos como atividades, nas quais as pessoas participam voluntariamente com o objetivo de descontração e socialização.

O jogo de tabuleiro define-se como sendo um sistema complexo que envolve o jogador e o equipamento, suportado por um sistema de regras (Voogt, 1998). Como objetos, os jogos de tabuleiros podem ser bastante interessantes devido aos vários níveis de complexidade de regras, elementos e temas. A sua complexidade está representada nos milhares de jogos existentes e nas suas respectivas variantes no decorrer da história.

Os jogos de tabuleiro decorrem numa superfície delimitada utilizando peças, ao longo da qual os movimentos são definidos pelas regras estabelecidas no início do jogo. A superfície onde se joga é conhecida como tabuleiro, que pode ser construída em qualquer material, pois em algumas partes do mundo, o jogo é desenhado no chão (Murray, 1952). Parlett (1990) de um modo mais sucinto, afirma e reforça, que o jogo de tabuleiro pode ser jogado na mesa ou no chão, dando como exemplo o Zohn Ahl⁴⁴, jogo antigo da cultura dos índios *Kiowa* da América do Norte, representativo dos jogos de tabuleiro circulares, onde era jogado por cima de uma peça redonda de tecido ou na areia.

Deste modo, podemos observar que a definição de jogo de tabuleiro, é uma extensão das características dos jogos formais, pois têm uma estrutura previamente descrita: os “meios” e os “fins” que delimitam drasticamente o campo de jogo para um tabuleiro em cima de uma mesa, ou um desenho feito no chão. É de salientar que o equipamento do jogo é em si limitado a dados, cartas, peões ou figuras de “homens”, tal como o cenário de vitória que se encontra balizado dentro dos limites do tabuleiro.

O contexto onde os jogos de tabuleiro e as respectivas regras se inserem, ajudam a compreender o objetivo em si, pois revelam necessidade básicas dos indivíduos, tal como a necessidade lúdica e a descontração. Não menos importante, o jogo pode ser um fomentador social, proporcionando a criação de espaços e grupos para jogar

⁴⁴ Ver figura 36, p.97

e partilhar interesses sobre um determinado jogo, dando oportunidade a que se criem elos de comunicação entre os jogadores e com o próprio jogo.

Atualmente existe uma enorme diversidade de jogos de tabuleiro. A redução e a massificação do processo de criação facilitaram o desenvolvimento de novos jogos, bem como novas formas de *gameplay*, mas também permitiram o contacto directo entre jogador e os criadores de jogos.

Os amantes de jogos de tabuleiro movimentam-se e interagem em fóruns pela internet, bem como em espaços físicos para esse fim. Considerado o maior e mais completo site sobre jogos de tabuleiro, o *BoardGameGeek*⁴⁵, fundado por Scott Alden e Derk Solko em 2000, contém mais de 50 mil jogos registados, e a sua comunidade possui mais de 250 mil membros. Em Portugal também existem alguns sites de comunidades de jogadores, como o *Abre o Jogo | Comunidade Portuguesa de RPG e Jogos de Tabuleiro*⁴⁶, criado em 2005, contando hoje com canais no *Spotify* e no *Facebook*, alargando assim a sua comunidade online.

Johan Huizinga (1980) destaca essa capacidade dos jogadores de formarem comunidades, numa sensação de estar “separadamente juntos”. Tal característica foi transferida para os meios digitais, em que fóruns de discussões sobre determinado jogo transforma-se numa mistura de mesa de bar e biblioteca, onde a diversão e a informação caminham juntos, pelo mesmo objetivo comum: discutir sobre o jogo que tanto gostam.

Analisado o contexto que origina a criação e prática de jogos de tabuleiro, a abordagem histórica, antropológica ou visual não é suficiente, sendo necessário ter um conhecimento profundo das regras e da mecânica de jogo. Para que se possa compreender estes artefactos, estas características não podem ser separadas, pois tanto as regras como a mecânica, são condicionantes que influenciam o jogo de tabuleiro e vice-versa (Voogt, 1998).

⁴⁵ <https://boardgamegeek.com>

⁴⁶ <https://www.abreojogo.com>

Como as regras e as mecânicas de jogo estão sempre juntas, existe um conceito formal de jogar, como sendo uma atividade que se planeia e estrutura, necessitando do consentimento e participação dos jogadores. As regras podem ser simples ou complicadas, mas estão presentes ao longo de todo o jogo, definindo o seu início e o seu fim, assim como o vencedor e o vencido.

A mecânica de jogo está presente para garantir que a relação dos elementos no tabuleiro, casas específicas, peões, cartas, funcionam de um modo correto. Os movimentos das peças, a quantidade de casas no tabuleiro, as proibições de movimento e os métodos de captura, fazem parte da mecânica, representando o modo como o jogo é conduzido.

Ao pensarmos na problemática definida para o tema do jogo desta pesquisa, ou seja, um jogo que falasse do tema da discriminação pela diferença e o *bullying* nas escolas, o nosso interesse foi o de criar um espaço para a partilha em grupo, e por isso, a escolha do jogo de tabuleiro, para juntar as turmas e fomentar o trabalho de equipa. A composição deste tipo de jogo permite que várias pessoas se reúnam e joguem em conjunto, sem perderem a noção de indivíduo e de grupo, objetivos importantes para *Na Barriga da Baleia*.

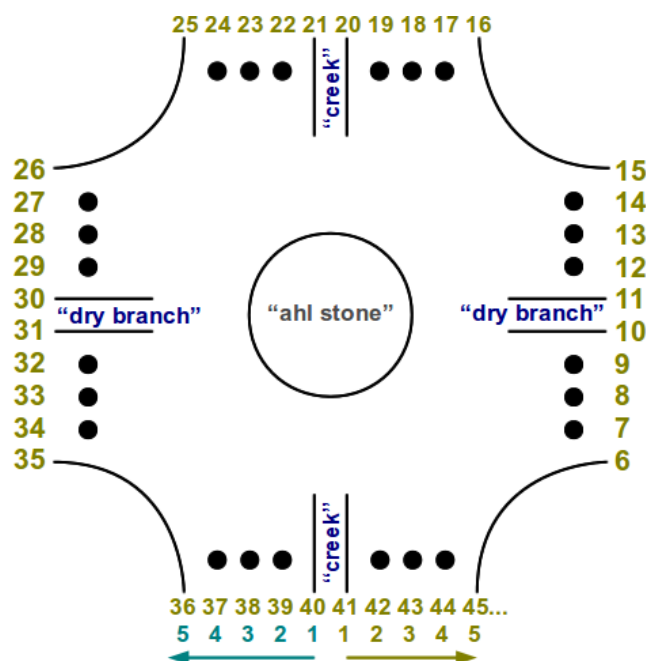


Fig.36- Esquema da placa Zohn Ahl, onde mostra o circuito completo para um jogador e os primeiros 5 espaços para o outro.

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Zohn_Ahl#/media/File:Zohn_ahl_schematic.png

6.3 - Círculo Mágico

Na ludologia, o conceito do círculo mágico⁴⁷, espaço que separa o jogo e não-jogo, é amplamente utilizado e visto como ponto fundamental que mantém o jogo protegido da lógica do “mundo real”, ao mesmo tempo em que evita a passagem da ficção para a vida cotidiana.

Conceito definido por Huizinga (1980) este explica que dentro do círculo mágico as regras diferem do real, bem como a linguagem que lá se utiliza, podendo fazer confusão ao público que assiste. Um jogador pode ser outra pessoa qualquer, ou até mesmo nem ser uma pessoa, o espaço de ação pode ser outro planeta, real ou não, e todos se regem pelas regras definidas por aquele jogo. A escolha deste conceito para a nossa pesquisa pareceu-nos ser importante, uma vez que o jogo *Na Barriga da Baleia*, contém várias noções do círculo, que iremos de seguida explicar.

Vários autores, entre eles Jung (2011), Chevalier e Gheerbrant (2001), Samuels, Shorter e Plaut (1988), oferecem-nos auxílio para a compreensão do conceito da mandala, que pode ser compreendida como círculo mágico, símbolo do centro, da meta e de si-mesmo, enquanto totalidade psíquica da centralização da personalidade e produção de um centro novo nela.

Nesse sentido, Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 585) explicam que a mandala é, simultaneamente, a imagem e o motor da ascensão espiritual, que procede de uma interiorização cada vez mais elevada da vida. É ainda através de uma concentração progressiva do múltiplo no uno que o eu pode ser integrado no todo e o todo reintegrado no eu. Jung (2011) recorre à imagem da mandala para designar uma representação simbólica da psique, cuja essência nos é desconhecida. Observou-se que, essas imagens, são utilizadas para consolidar o mundo interior e para favorecer a meditação em profundidade.

⁴⁷ Ver figura 37, p.99

Entre as representações do *self*, quase sempre encontramos a imagem dos quatro cantos do mundo, com um centro de um círculo dividido em quatro. Jung usou a palavra hindu mandala (círculo mágico) para designar esse tipo de estrutura, que pode ser compreendida como uma representação simbólica do átomo nuclear da psique humana (Jung, 2011).

De seguida temos a simbologia do círculo da *Jornada do Herói*, que descrevemos no capítulo *Mito e Monomito* desta pesquisa, também ele igualmente importante, não fosse o próprio jogo *Na Barriga da Baleia* buscar o nome a uma das suas fases. Como já foi referido, a jornada é cíclica e, também o jogo detém uma ciclicidade se assim pretendemos, para além dos próprios jogadores, também eles, se encontrarem numa jornada de herói, dentro e fora do jogo.

Por último, tratando-se o jogo *Na Barriga da Baleia* de um jogo cooperativo que permite várias pessoas jogarem ao mesmo tempo, o formato circular permite uma jogabilidade mais confortável, pois os jogadores conseguem se dispor em volta do tabuleiro e aceder às cartas com mais facilidade.

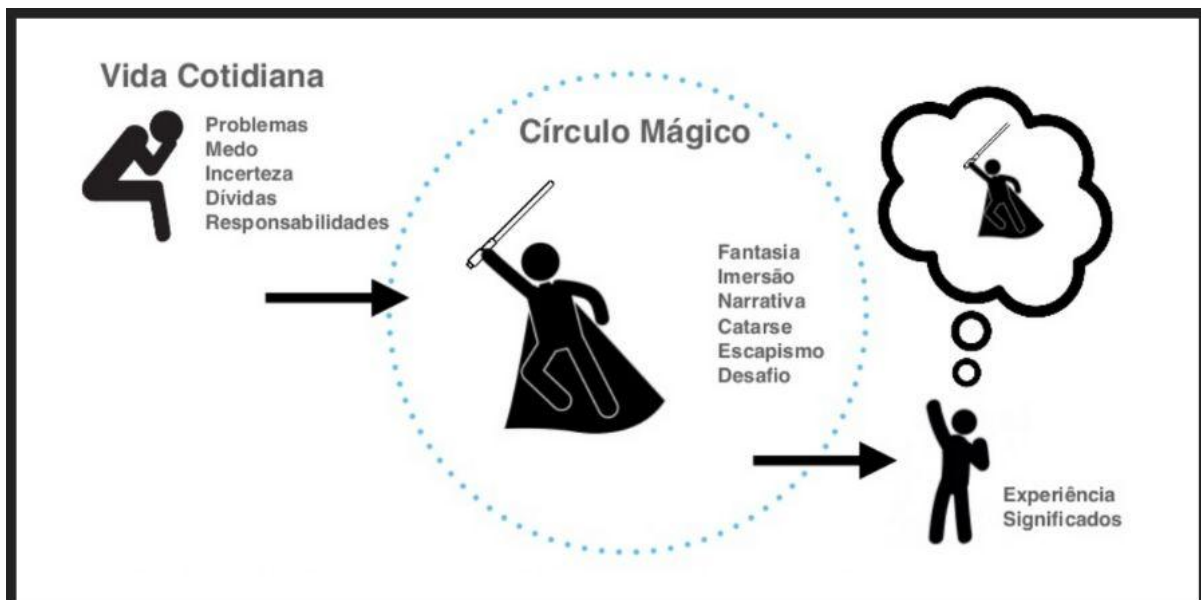


Fig.37- Esquema ilustrativo do conceito de círculo mágico de Johan Huizinga.

Fonte: <https://ludocraciabr.com/artigos/nocoes-de-jogo-huizinga/>

6.4 - Personagens - Cartas de Herói e Cartas de Criatura

As personagens representam uma parte fundamental na maior parte das ficções, contudo, estas têm uma natureza distinta nos videojogos, devido à componente da interatividade. Os videojogos, alargam a noção de representação, permitindo ao sujeito agir sobre o que acontece. As personagens com as quais o jogador interage, conhecidas como *player character*, funcionam como um avatar do jogador no mundo ficcional, ou seja, representam a sua identidade no universo do jogo.

Segundo Isbister (2006), as personagens que são jogáveis, representam um importante componente da experiência fantástica de um jogo. Para esta autora, personagens consideradas poderosas, são por norma aquelas que apelam às vivências reais dos jogadores, como os medos, as esperanças e os sonhos. Elas fornecem aos jogadores novas formas de explorar diferentes possibilidades.

Para a mesma autora, as fantasias promovem uma janela para o passado de cada indivíduo, bem como imagens mentais e várias possibilidades em termos de ações. Segundo Bruno Bettelheim (2011), na sua obra “Psicanálise dos Contos de Fadas”, o autor explica a importância das histórias, bem como de outras fantasias, no modo como auxiliam as crianças e adultos com determinado tipo de preocupações, ajudando a explorar emocionalmente um determinado tipo de problemas, ou ainda, criando uma fundação para certos momentos-chave da formação da personalidade da pessoa em questão.

Fazendo uso da tradução de Inês Garcia (2022), é também importante referir neste tema, a importância da imaginação, pois existindo a presença das artes visuais, independentemente de falarmos de videojogos, jogos tradicionais ou outra área, está-se a representar a realidade sob várias “olhos” mais ou menos ficcionais: “A semente da realidade fornece ao observador um ponto de identificação que germina numa história fantástica” (Beiman, 2007, p. 4)

O uso de arquétipos é particularmente evidente nas produções de histórias em cinema, mas também na criação de jogos. O processo de criação de narrativas para cinema, televisão e videogames, explora de forma pragmática as adaptações do conceito junguiano, a partir, principalmente, da obra “*O herói de mil faces*”, de Joseph Campbell (2003), com a sua teoria do *monomito*, mas também, com a “*A jornada do escritor*”, de Christopher Vogler (2015), adaptada do conceito de Campbell (2003), que desenvolve uma espécie de guia para escritores.

Na obra “*O herói de mil faces*” de Campbell (2003), mais do que identificar os principais arquétipos, que emergem da produção cultural humana ao longo de milênios, o autor desenvolve a ideia, de que as narrativas humanas seguem um único padrão, que ele identifica como a “*jornada do herói*” ou “*monomito*”, que já aqui falámos.

A imagem arquetípica representa não somente alguma coisa que existiu num passado distante, mas também alguma coisa que existe agora, isto é, o arquétipo não é exatamente um vestígio, mas um sistema vivo funcionando no presente. (Silveira,2017, p.13)

Como também já fomos falando ao longo desta pesquisa, essa mesma história identificada por Campbell (2003), é a aventura de um protagonista, o herói, que sai do seu mundo ordinário, cotidiano (universo conhecido), para se arriscar num mundo especial (universo desconhecido), onde supera adversidades, obstáculos e desafios, ganhando força e sabedoria e, assim retornar ao seu mundo comum de onde partiu, após sofrer uma transformação que irá suscetibilizar esse mundo de origem.

As ideias de Campbell (2003) foram adaptadas por Christopher Vogler (2015) nos anos 70, no seu trabalho como guionista e revisor de guiões para os grandes estúdios norte-americanos, resultando na obra com o nome “*Jornada do escritor*”. Nela, Vogler (2015) aplica de forma pragmática da *jornada do herói*, retomando a clássica estrutura aristotélica, dos três atos descritos na *Poética*, e os principais arquétipos que a protagonizam, na análise das estruturas narrativas dos guiões dos

filmes, para avaliá-los e assim fazer ajuste, tendo como base as fases da jornada descrita por Campbell (2003). A respeito dos arquétipos que compõem a jornada, Vogler (2015) entende-o como emanações ou facetas da personalidade do herói. Ele define oito arquétipos principais, com as suas funções psicológicas e dramáticas, mas para este capítulo, apenas iremos nos focar no arquétipo do Herói e na Sombra:

- herói, o protagonista mais ativo, que representa o ego (transcendência do ego/separação), responsável por integrar todos os arquétipos, aquele que se auto sacrifica, que passa obrigatoriamente por um crescimento/aprendizagem (transformação), que enfrenta a morte, funcionando como principal janela do espectador na história e estabelecendo a identificação com a plateia (2015, p. 63);
- sombra: representa traumas, culpas e emoções negadas ou escondidas, tem a função dramática de desafiar o herói e é geralmente o principal antagonista (2015, p. 63).

Percebendo a importância de passar a mensagem de que cada um deve ser valorizado pelas suas características, mesmo que, à partida, possam não parecer ter uma vantagem positiva, foi nossa intenção projectar personagens que quebram o estereótipo da figura do herói. Após o inquérito⁴⁸ que fizemos a 50 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, destacaram-se algumas problemáticas, que nos deram informação e inspiração para a criação das nossas personagens. Desse modo, ao invés de termos personagens com fisionomias robustas e atletas, apostámos em criar heróis com fisionomias diferentes do usual, fazendo enaltecer as suas diferenças físicas. Ainda que à partida, possa parecer, que nos focámos somente nas características físicas destas personagens, dado o público alvo do jogo ser demasiado jovem, o aspecto psicológico também existente, teve de ser trabalhado de uma forma mais subtil, para que os jogadores conseguissem acompanhar as problemáticas das personagens. Damos o exemplo da personagem Pandora (ver figura 38 pág. 106) que diz “Tenho dificuldade em

⁴⁸ Ver capítulo 7.1 - Inquéritos

confiar nos outros, mas isso não significa que não queira fazer amigos. Às vezes perco-me no meu mundo...só isso”. Aqui podemos observar uma personagem envergonhada e reservada, sendo estes, traços psicológicos comuns em crianças mais tímidas e reservadas.

O conceito ao criar tais personagens foi, numa primeira instância, o de gerar dúvida e surpresa no jogador, uma vez que estes se iam destacar por serem diferentes, sendo eles, depois, desafiados a serem criativos, para tirarem partido dessas diferenças dos seus heróis. Completando um total de 15 cartas⁴⁹ de *heróis*, *Na Barriga da Baleia* apresenta uma variedade de escolhas, tentando sempre que possível, mostrar um exemplar feminino e outro masculino de cada diferença. Cada personagem para além da imagem, apresenta também um nome, escolhido a partir da lista de nomes autorizados em Portugal, tentando optar por nomes menos comuns, uma vez que estes também tendem a ser alvo de gozo entre as crianças, completando ainda com um pequeno texto que aparece em modo de discurso do Herói, em que este revela um pouco da sua personalidade.

Relacionado com as cartas de *criaturas* presentes no jogo, começamos por explicar que, apesar destas aparecerem com o objetivo de criarem resistência e desafiarem o trajeto do herói, como o arquétipo da sombra, mencionado acima, partimos com a intenção de não criar um personagem “vilão” clássico, que simplesmente existe para atormentar o herói, sendo a morte a única forma de o derrotar.

Começando por tentar entender a palavra “monstro”, mesmo que de forma breve, buscamos a visão de Inês Garcia (2022) que nos diz:

O monstro, de forma simbólica, também apresenta outro tipo de conotações: como guardião de tesouros e como metáfora para a auto superação de obstáculos, essencial para alcançar feitos heróicos. (Garcia, 2022, p. 34)

Sendo o seu significado bastante vasto e diferente de autor para autor, foi para nós importante sedimentar a ideia de que, ainda que tratando-se de uma antítese do

⁴⁹ Ver figura 38

herói, no jogo, a ideia passaria por ensinar a sentir empatia por essas criaturas, ajudando-as ou até fazendo-se amigas delas. Pegando, uma vez mais nas palavras de Inês Garcia (2022), esta conclui e resume de forma clara, a visão que tentámos criar neste jogo:

Em suma, de uma coisa podemos ter a certeza: o conceito de monstro está em permanente construção e absorção – nunca é estanque, nunca é só negativo ou positivo, é um paradoxo, um limbo, tanto partilhado, como individual. O monstro funciona como um produto de combinações, uma espécie de puzzle e, também, é simultaneamente um produto da própria linguagem – a linguagem e a língua jogam entre si com a bola da imaginação: reforçam-se mutuamente e também se alimentam mutuamente. Funciona como uma exorcização ou uma terapia. E contém, em si, todas as contradições: simultaneamente interditas e libertadoras (Cohen, J.J.,1996). Em qualquer um dos casos, serve para olharmos e pensarmos sobre nós mesmos, pois o horizonte do monstro e do imaginário são demasiado vastos para serem reduzidos a quaisquer tipos de sistemas. (p.36)

Tratando-se de um jogo português, foi do nosso interesse procurar inspirações mitológicas lusitanas, tanto graficamente como historicamente. A mitologia portuguesa é herdeira de um caldeirão de povos e culturas, com mitologias bastante diversas entre si, que deixaram um fértil legado imaginário. Engloba o conjunto de narrativas maravilhosas e lendas sobre personagens e suas façanhas, fenómenos naturais e objetos extraordinários ou regiões fantásticas, com características sobrenaturais, transmitidas de geração em geração, no decorrer dos séculos, tanto no campo literário como no da tradição oral (Comparetti, 2003).

Usámos, assim primeiramente, como inspiração para o verso⁵⁰ das cartas de criatura, as máscaras dos Caretos⁵¹ do carnaval de Trás-os-Montes e Alto Douro de

⁵⁰ Ver figura 39, p.106 -110

⁵¹ Ver figura 40, p.111

Portugal. O careto é um homem que usa uma máscara com um nariz saliente feito de couro, latão ou madeira pintada com cores vivas em tons de amarelo, vermelho ou preto. Numa outra versão, em terras de Lazarim, a máscara é feita de madeira de amieiro decorada com chifres e outros materiais.

Relativamente às figuras das criaturas em si, a nossa base inspiracional manteve-se no bestiário e folclore português, passando pela recolha e listando os nomes das várias criaturas fantásticas do nosso país, de modo a dar nome às personagens do nosso jogo. *Na Barriga da Baleia* conta, assim, com um total de 68 cartas de criaturas. Após termos realizado um questionário online, onde perguntámos a várias pessoas, que criaturas fantásticas lhes assustavam quando eram pequenas, recebemos algumas partilhas de criaturas muito particulares, que teriam sido criadas pelos pais e irmãos dessas mesmas pessoas, para que estes se portassem bem. Exemplo disso, mostramos de seguida a lista das criaturas que aqui falamos:

- Marimanta, Aventesma, Bicho Papão, Bizarma, Borborinho, Bruxa Lavadeira, Carantonha, Cavalum, Entreaberto, Homem do Chapéu de Ferro, Fada Marinha, Hirãs, Maria da Gancha, Maruxinho, Moira Encantada, Sete Dentaduras, Olharapo, Olhapim, Moira, Trasgo, Verdugo Barbudo, Homem do Saco, Lobisomem, Labrego, Já, Homem de Pedra, Zanganito, Insonho, Corrilário, Peeira, Bruxo, A Velha, Gambuzino, Dama do Pé de Cabra, Alma Penada, Adamastor, Fradinho da Mão Furada, Galhardo, João Pestana, Marafona, Medo, Tágide, Coca, Calipso, Abidis, Pardalo, Carago, Bicho Cidrão, Tartaranho, Maria da Grade, Maria da Manta, Alicórnio, Rou-rou, Zorra Berradeira, Cabicanca, Tatro Azeiteiro, Malazartes, Facanito, Farronca, Besta-fera, Besta Ladradora - alguns dos quais retirados do Bestiário tradicional português (2017), Pé D'arroz, Burricas, Púlgaro, Alien, Fantasma, Morte, Diabo.

Ainda na senda do tema do inconsciente colectivo e dos arquétipos, é importante mencionar que, estas criaturas aqui listadas, ainda que façam parte de uma cultura muito específica, como é o folclore português, estas são representações do arquétipo da sombra, do vilão, da antítese do herói, não sendo importante se hoje em dia reconhecemos estes nomes ou figuras. Como foi citado mais atrás, o

arquétipo é uma representação de uma ideia que cumpre uma função no Humano, sendo transversal em qualquer cultura ou tempo, havendo assim, várias representações do mesmo objeto, ainda que em espaços e culturas diferentes.

Característica comum a muitas dessas pinturas é a presença de um simbolismo primitivo. Frequentemente nelas se constata qualidades arcaicas inegáveis que indicam a natureza das forças criativas que lhes estão subjacentes. "Trata-se de correntes de forças irracionais produtoras de símbolos que fluem através de toda a história da humanidade, e são tão arcaicas que não é difícil encontrar para elas paralelos na arqueologia e na história comparada das religiões". Podemos, portanto, admitir que essas imagens surgem das regiões da psique que Jung denominou inconsciente coletivo. Sob essa denominação, ele entende um funcionamento psíquico inconsciente comum a todos os homens, fonte não só das pinturas simbólicas modernas mas de toda produção similar do passado. (Silveira, 2017, p.13)





Pandora



“Tenho dificuldade em confiar nos outros, mas isso não significa que não queira fazer amigos. Às vezes perco-me no meu mundo... só isso.”



Tobias



“Ainda que goste de estar no meu canto, a companhia de outros também sabe bem. Se quiseres fazer-me companhia, posso te mostrar vários truques tecnológicos.”

Nárciso



“O que tenho em falta, aparentemente, compenso com a minha imaginação. Gosto de desafios que mexam com a minha cabeça”

Dalila



“Coitada, tão bonita mas sem um braço”. Se vissem a magia que faço com a outra mão, a minha beleza não seria assim tão importante.”

Edgar



“Se estiveres em apuros eu sou um bom camarada com quem podes contar”

Estela



“Costumo ser gozada por ser grande mas, a verdade, é que assim tenho mais de mim para dar! Queres ser meu amigo?”

Íris



“Por vezes as pessoas podiam ser mais simpáticas. Posso não ver mas os meus ouvidos funcionam muito bem.”

Jonas



“Podes tentar enganar-me mas acredita, aquilo que me falta no olhar tenho bem apurado no ouvido.”

Lara



“Há quem diga que sou meia esquisita, mas eu não ligo. A verdade é que a minha pele é apenas mais um traço da minha personalidade criativa.”

Emílio



“Se cantar for o teu forte podemos fazer uma bela dupla.”

 **Penélope**



“Sei que o que salta à primeira vista é o meu tamanho, mas não te deixes enganar. Ser pequena tem as suas vantagens, queres apostar?”

 **Adónis**



“Caixa de óculos”, “Nerd” e “Geek” são nomes que costumo ouvir. Mas se queres saber, são poucos aqueles que têm tanta atenção ao detalhe como eu.”

 **Dário**



“As pessoas costumam gozar comigo por ser magro e alto mas se soubessem o jeito que isto às vezes me dá.”

Fig.38- Heróis do jogo de tabuleiro Na Barriga da Baleia desenhados e criados pela autora Catarina Mesquita.



Fig.39- Exemplos dos versos das cartas de criatura do jogo Na Barriga da Baleia desenhados e criados pela autora Catarina Mesquita.



Fig.40- Um conjunto de caretos no Carnaval de Podence.

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4c/Carnaval_de_Podence_2008_17.jpg

6.6 - Cartas de Objeto

Como explicámos no capítulo anterior, ao desenvolver o jogo de tabuleiro mantivemos sempre a noção de não o tornar agressivo e, por isso, também os objetos a criar teriam de ser diferentes dos jogos comuns de RPG. Por norma, e dependendo também da época histórica em que a história do jogo é desenvolvida, é comum a existência de várias armas como espadas, machados, martelos, armaduras, capacetes, poções mágicas, uma vez que os universos destes tipos de jogos costumam se situar no fantástico e medieval. Contudo, ao pensarmos no universo de *Hora de Aventura* que combina conteúdos de RPG com tecnologia moderna, fantasia e objetos comuns⁵², essa pareceu-nos ser a abordagem a adotar, uma vez que independentemente dos objetos escolhidos, a imaginação do jogador é que dita as suas possibilidades.

Deste modo, de maneira a ultrapassar as criaturas do jogo, é possível usar e combinar telemóveis com colares mágicos, garrafas de água ou até bolachas, sendo que cada carta em si não tem grande valor, e os jogadores são obrigados a combinar cartas de objeto⁵³ entre si, de modo a desbloquear soluções.

Aqui, ligado à ideia de objeto, é para nós também quase que instintivamente pensar, no conceito de Winnicott (1971) de objeto transicional. O objeto transicional simboliza algum objeto subjetivo (a mãe), apesar de Winnicott insistir no facto de que esse objeto é importante, não apenas porque está no lugar da mãe, fazendo as vezes dela, mas porque tem uma realidade própria que advém da sua materialidade e do facto de ser criado pelo indivíduo:

É verdade que a ponta do cobertor (ou o que quer que seja) é simbólica de algum objeto parcial, tal como o seio. No entanto, o importante não é tanto seu valor simbólico, mas sua realidade. O facto de ele não ser o seio (ou a mãe), embora real, é tão importante quanto o facto de representar o seio (ou a mãe). (Winnicott, 1971, p. 19).

⁵² Ver figura 41, p.113

⁵³ Ver imagens no capítulo Apêndice

O que dá valor ao objeto transicional é, por assim dizer, o objeto externo que ele substitui, e do qual depende para garantir a sua existência. Winnicott (1971) afirma que o bebê ou a criança pode usar o objeto transicional como um “objeto interno”, ou seja, como um objeto que substitui internamente um objeto externo, desde que o objeto externo possa efetivamente conferir valor ao objeto transicional: “este objeto interno (o objeto transicional tomado no seu aspecto interno, para o bebê ou a criança) depende, quanto a suas qualidades, da existência, vitalidade e comportamento do objeto externo” (Winnicott, 1971, p. 24).

Relacionando este conceito com os objetos do jogo, podemos ainda dizer que cabe ainda notar que a transicionalidade, enquanto raiz do simbolismo, não corresponde somente a um momento de passagem, que teve início nas fases mais primitivas do amadurecimento e depois foi ultrapassado ou substituído por outros modos de relação com a realidade; ele permanece como uma dinâmica presente que também corresponde a um dos aspectos da dinâmica relacional que faz com que os símbolos possam ter valor e existir enquanto tais. Ao falar sobre o destino dos objetos transicionais, Winnicott considera que, com o amadurecimento do indivíduo, esse objeto não é reprimido nem guardado num interior, não é esquecido nem lastimado, mas, pouco a pouco, perde o seu significado, perde a sua importância, dado que aquilo que era investido no objeto transicional passa a ser difusamente investido no mundo da vida cultural e da relação com os outros (Winnicott, 1971).

Concluindo esta ideia, podemos dizer que, semelhantemente, os objetos existem no jogo não só como forma de ajudar as criaturas, mas também como forma de os jogadores relacionarem-se entre si, sendo este o conceito essencial da cooperação de *Na Barriga da Baleia*.



Fig.41- Exemplos de cartas de objetos desenhos e criados pela autora Catarina Mesquita.

6.7 - Regras e Objetivo do Jogo

Como em todos os processos criativos, existem várias etapas a seguir de modo a garantir um resultado plausível. No que respeita à questão da definição das regras e objetivo do jogo aqui desenvolvido, é importante salientar a importância da etapa da verificação, estágio definido por Graham Wallas (1926), pois apesar de termos desenvolvido estes conceitos antes de o testar, foi apenas após o testarmos que conseguimos definir e melhorar estes conceitos do jogo.

Inicialmente, *Na Barriga da Baleia*, foi projectado tendo como base um conjunto de regras que se apoiavam em ícones, existentes nas cartas, que definiam o número de tesouros a receber, o tipo e o número de objetos que cada herói podia ter na mão, bem como a ordem a respeitar de ação de cada jogador no jogo, que pode ser

observável na imagem, correspondendo ao primeiro manual de regras⁵⁴ criado para o jogo.

As regras e o objetivo do jogo estavam assim definidos antes de o testar:

NA BARRIGA DA BALEIA é um jogo que contém a essência do RPG, mas com um toque de IMAGINAÇÃO extra. Este jogo contém 125 cartas, um tabuleiro de plástico, um livro para o **StoryMaster** e este “livro” de regras indispensáveis.

PREPARAÇÃO Neste jogo não há limite de jogadores, ainda que só existam 15 cartas de heróis. É possível fazer pares entre jogadores, até um limite de um grupo de 3 por cada herói. Estende o tabuleiro no chão e dispõe as cartas nos seus devidos lugares: cartas de **Tesouro** dispostas num *deck* e cartas de **Criatura** distribuídas pelos círculos do tabuleiro. É muito importante que, antes de iniciarem o jogo, façam algo como um ritual, para se sintonizarem enquanto grupo. Pode ser um grito de guerra, contarem em grupo...você é que escolhem! Só assim poderão entrar para o mundo fantástico Na Barriga da Baleia.

DISTRIBUIÇÃO DAS CARTAS Após embaralhar o *deck* das cartas de **Tesouro**, é altura de as distribuírem pelos **Heróis**, respeitando sempre a capacidade de número de objetos de cada um, assinalado com os ícones abaixo nas cartas, respeitando o limite de 4 cartas:

ÍNICIO DO JOGO Chega então a altura de finalmente começarem a jogar. O jogo começa com o **Herói** que conseguir responder mais rápido à pergunta do **StoryMaster**. **Nota:** A pergunta pode ser sempre diferente em cada jogo. Após definido quem inicia a aventura, a ordem a adoptar deve ser a do ponteiro dos relógios, passando por todos os **Heróis**. O tabuleiro tem vários círculos, onde se encontram as **criaturas**, estando no centro do tabuleiro a criatura final. Apenas poderão avançar entre círculos, após enfrentarem todas **criaturas** existentes em cada círculo. Haverá alturas em que o teu **Herói** não saberá o que fazer: seja porque o objeto dele não lhe serve, seja porque precisa de ajuda. Quando isso acontecer não desespere!

⁵⁴ Ver figura 42, p.120

AJUDA / TROCA DE CARTAS Um das regras do jogo de Na Barriga da Baleia é a de que todos os **Heróis** têm de jogar! Com isto, o que se quer dizer, é que no turno de cada jogador este tem de tomar algum tipo de decisão. Contudo, se eventualmente não souberes o que fazer, deixamos-te algumas dicas sobre o que podes fazer:

- Trocar uma das tuas cartas com outro **Herói**;
- Descartar uma das tuas cartas da mão e tirar outra do *deck*.
- Combinar uma ou mais cartas de **Tesouro** com outros **Heróis** (isto pode não te fazer muito sentido, mas usa a tua IMAGINAÇÃO).

CRIATURAS A única regra que tens de saber sobre como lidar com as **Criaturas** é esta: **não as podes matar!** Na Barriga da Baleia não existem mortes, por isso, se queres passar por elas, terás de descobrir qual a melhor forma. Lembra-te que elas outrora já foram crianças, como tu, por isso vou te dar uma dica: usa a tua empatia e escuta o que elas te sussurram. Outra coisa que também não devemos esquecer é que, será sempre mais fácil se, combinarmos as tuas cartas de objeto com as dos outros heróis. Assim, poderás criar ferramentas mais interessantes e mais úteis para enfrentares as criaturas.

TESOURO Sim! Quando enfrentas uma criatura e saís vitorioso a tua recompensa é um tesouro. É importante que vejas a quantidade de tesouros que tens direito (está assinalado no canto superior direito da carta de criatura). **Nota:** O tesouro pode ser dividido entre **Heróis**, cabendo a cada um dos jogadores chegar a um acordo, sobre o que será justo para cada um.

FIM DO JOGO O jogo termina quando todas as criaturas forem derrotadas. Na eventualidade de terem chegado ao fim e algum dos **Heróis** não tiver participado, nenhum dos jogadores vence!

Após testarmos o jogo, foi possível perceber que as regras podiam ser simplificadas, uma vez que o próprio “jogar” tornou a mecânica muito mais dinâmica e orgânica, não sendo necessário incorporar tantas restrições. Um das alterações verificou-se na questão dos ícones das cartas de heróis, sendo apenas necessário

dar destaque a certos atributos dos mesmos de forma verbal, ou seja, o próprio mediador do jogo (professor) irá referir certas características dos heróis, de modo a que os jogadores tomem mais atenção. De seguida, percebemos que atribuir uma recompensa após ajudar uma criatura, não era de todo significativo, uma vez que a envolvimento das crianças durante o jogo era suficiente, apenas sendo necessário substituir as cartas de objetos aos jogadores que as tinham gastado naquela ronda. Também se verificou que, seguir uma ordem de ação, ou seja, um jogador jogar à vez, seguindo a ordem do círculo, era desnecessário, uma vez que a envolvimento e troca de ideias de todos ao mesmo tempo, enriquecia a colaboração e fomentava a imaginação e criatividade durante o jogo. Cada criança ia utilizando os seus mecanismos para se fazer ouvir, como colocar o dedo no ar, por exemplo, para lhe ser dada a voz. Por fim, existir um livro de guia de bestiário para cada criatura pareceu ser limitador, uma vez que estas devem ser adaptadas ao grupo de jogo, sendo importante o mediador do mesmo (Story Master), que neste caso será o professor, ter também ela a capacidade imaginativa de criar uma história e enredo para cada criatura.

Deste modo, as regras e objetivos finais do jogo, definem-se da seguinte forma:

NA BARRIGA DA BALEIA é um jogo que contém a essência do RPG, mas com um toque de IMAGINAÇÃO extra. Este jogo contém 125 cartas, um tabuleiro de plástico e este “livro” de regras indispensáveis.

PREPARAÇÃO Neste jogo não há limite de jogadores, ainda que só existam 15 cartas de heróis. É possível fazer pares entre jogadores, até um limite de um grupo de 3 por cada herói. Estende o tabuleiro no chão ou mesa e dispõe as cartas nos seus devidos lugares: cartas de **Tesouro** dispostas num *deck* e cartas de **Criatura** distribuídas pelos números do tabuleiro, aleatoriamente. É muito importante que, antes de iniciarem o jogo, façam algo como um ritual, para se sintonizarem enquanto grupo. Pode ser um grito de guerra, contarem em grupo...você é que escolhem! Só assim poderão entrar para o mundo fantástico Na Barriga da Baleia.

DISTRIBUIÇÃO DAS CARTAS Após embaralhar o *deck* das cartas de **Tesouro**, é altura de as distribuírem pelos **Heróis**, uma carta por jogador.

ÍNICIO DO JOGO Chega então a altura de finalmente começarem a jogar. Cabe então ao **Story Master** contar a história de cada criatura, de modo a que os heróis o consigam ajudar. O tabuleiro tem vários números, onde se encontram as **criaturas**, encontrando-se no centro do tabuleiro a criatura final. Apenas poderão avançar seguindo a ordem dos números, após enfrentarem todas **criaturas** existentes em cada divisão. Haverá alturas em que o teu **Herói** não saberá o que fazer: seja porque o objeto dele não lhe serve, seja porque precisa de ajuda. Quando isso acontecer não desespere!

AJUDA / TROCA DE CARTAS Um das regras do jogo de Na Barriga da Baleia é a de que todos os **Heróis** têm de jogar! Com isto, o que se quer dizer, é que durante o jogo, do início até ao fim, cada jogador consiga contribuir com sugestões, cartas, ideias. Contudo, se eventualmente não souberes o que fazer, deixamos-te algumas dicas sobre o que podes fazer:

- Trocar uma das tuas cartas com outro **Herói**;
- Combinar uma ou mais cartas de **Tesouro** com outros **Heróis** (isto pode não te fazer muito sentido, mas usa a tua IMAGINAÇÃO).

CRIATURAS A única regra que tens de saber sobre como lidar com as **Criaturas** é esta: **não as podes matar!** Na Barriga da Baleia não existem mortes, por isso, se queres passar por elas, terás de descobrir qual a melhor forma. Lembra-te que elas outrora já foram crianças, como tu, por isso vou te dar uma dica: usa a tua empatia e escuta o que elas te sussurram. Outra coisa que também não devemos esquecer é que, será sempre mais fácil, se combinares as tuas cartas de objeto com as dos outros heróis. Assim, poderás criar ferramentas mais interessantes e mais úteis para enfrentares as criaturas. O **Story Master** é quem define se as ações são válidas e se a criatura foi ajudada.

FIM DO JOGO O jogo termina quando todas as criaturas forem ajudadas. Após todas as criaturas terem sido ajudadas, terão de encontrar uma forma de sair de dentro da barriga da baleia. Na eventualidade de terem chegado ao fim e algum dos **Heróis** não tiver participado, nenhum dos jogadores vence!

NA BARRIGA DA BALEIA é um jogo que contém a essência do RPG, mas com um toque de IMAGINAÇÃO extra.

Este jogo contém 125 cartas, um tabuleiro de plástico, um livro para o *StoryMaster* e este "livro" de regras indispensável.

PREPARAÇÃO

Neste jogo não há limite de jogadores, ainda que só existam 15 cartas de heróis. É possível fazer pares entre jogadores, até um limite de um grupo de 3 por cada herói.

Estende o tabuleiro no chão e dispõe as cartas nos seus devidos lugares: cartas de **Tesouro** dispostas num *deck* e cartas de **Criatura** distribuídas pelos círculos do tabuleiro.



É muito importante que, antes de iniciarem o jogo, façam algo como que um ritual, para se sintonizarem enquanto grupo. Pode ser um grito de guerra, contarem em grupo... vocês é que escolhem! Só assim poderão entrar para o mundo fantástico Na Barriga da Baleia.

DISTRIBUIÇÃO DAS CARTAS

Após baralharem o *deck* das cartas de **Tesouro**, é altura de as distribuírem pelos **Heróis**, respeitando sempre a capacidade de número de objectos de cada um, assinalado com os ícones abaixo nas cartas, respeitando o limite de 4 cartas:



ÍNICIO DO JOGO

Chega então a altura de finalmente começarem a jogar. O jogo começa com o **Herói** que conseguir responder mais rápido à pergunta do *StoryMaster*. **Nota:** A pergunta pode ser sempre diferente em cada jogo.

Após definido quem inicia a aventura, a ordem a adoptar deve ser a do ponteiro dos relógios, passando por todos os **Heróis**.

O tabuleiro tem vários círculos, onde se encontram as **criaturas**, estando no centro do tabuleiro a criatura final. Apenas poderão avançar entre círculos, após enfrentarem todas **criaturas** existentes em cada círculo.

Haverá alturas em que o teu **Herói** não saberá o que fazer: seja porque o objecto dele não lhe serve, seja porque precisa de ajuda. Quando isso acontecer não desespere!

AJUDA / TROCA DE CARTAS

Um das regras do jogo de Na Barriga da Baleia é a de que todos os **Heróis** têm de jogar! Com isto, o que se quer dizer, é que no turno de cada jogador este tem de tomar algum tipo de decisão.

Contudo, se eventualmente não souberes o que fazer, deixamos-te algumas dicas sobre o que podes fazer:

- Trocar uma das tuas cartas com outro **Herói**;
- Descartar uma das tuas cartas da mão e tirar outra do *deck*.
- Combinar uma ou mais cartas de **Tesouro** com outros **Heróis** (isto pode

não te fazer muito sentido, mas usa a tua IMAGINAÇÃO).

O jogo termina quando todas as criaturas forem derrotadas. Na eventualidade de

CRIATURAS

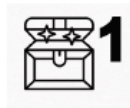
A única regra que tens de saber sobre como lidar com as **Criaturas** é esta: **não as podes matar!**

Na Barriga da Baleia não existem mortes, por isso, se queres passar por elas, terás de descobrir qual a melhor forma. Lembra-te que elas outrora já foram crianças, como tu, por isso vou te dar uma dica: usa a tua empatia e escuta o que elas te sussurram.

Outra coisa que também não deves esquecer é que, será sempre mais fácil se, combines as tuas cartas de objecto com as dos outros heróis. Assim, poderás criar ferramentas mais interessantes e mais úteis para enfrentares as criaturas.

TESOURO

Sim! Quando enfrentas uma criatura e saís vitorioso a tua recompensa é um tesouro. É importante que vejas a quantidade de tesouros que tens direito (está assinalado no canto superior direito da carta de criatura).



Nota: O tesouro pode ser dividido entre **Heróis**, cabendo a cada um dos jogadores chegar a um acordo, sobre o que será justo para cada um.

FIM DO JOGO



terem chegado ao fim e algum dos **Heróis** não tiver participado, nenhum dos jogadores vence!

ICONES



Fig.42- Primeiro manual de regras desenhado antes da testagem do jogo Na Barriga da Baleia.

6.7 - Moodboard

Neste capítulo pretendemos mostrar os variados elementos que nos inspiraram na criação do jogo *Na Barriga da Baleia*. Como mencionado no capítulo sobre as metodologias, desta dissertação, variados foram os elementos que usámos como pesquisa e inspiração para criação visual do nosso jogo, tendo sido alguns deles referidos nesse mesmo capítulo. Uma vez que, como em qualquer *moodboard*, a quantidade de referências é grande e, uma vez que, também, esse trabalho acaba por surgir aquando a projecção de uma ideia, neste caso, de um jogo de tabuleiro,

iremos usar este capítulo para mostrar os variados quadros de ideias que fomos criando para o jogo *Na Barriga da Baleia*.



Fig.43- Exemplos de moodboards criados para inspiração de deficiências físicas e para criação das personagens de heróis do jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*.

6.8 - Cartografia do processo e concepção do jogo

O método cartográfico é muito utilizado por artistas na Arte Contemporânea, no modo como organizam e apresentam os seus trabalhos, mostrando não só um objeto de pesquisa, mas também, o percurso, desenvolvimento e as possíveis redes que a ele se conectam. A cartografia organiza o processo, reorganizando as ideias e o pensamento do artista pesquisador. Assim, cartografar é entender as coisas através da experiência, do deixar vir e trazer isso à Arte de maneira poética. (Moura, 2012)

“A(s) arte(s), nas suas manifestações mais diversas, é(são) então o(s) dado(s) de toda a investigação que se considera ‘artística’ nos seus princípios e nos seus modos” (Charréu, 2019, p. 91). Portanto, as Metodologias Artísticas de Investigação distintivamente produzem dados ao invés de os recolher. E estes, ao não se colocarem totalmente debaixo da Teoria da Refutabilidade de Karl Popper, segundo a qual, qualquer teoria científica se mantém como verdadeira até que seja refutada por outra melhor, uma nova perspectiva, ou um novo paradigma (Popper 1959, 1963), tornam obsoletos e inadequados os parâmetros de análise e avaliação estandardizados muitas vezes utilizados, por exemplo, na avaliação de provas académicas. De certa forma as Metodologias Artísticas de Investigação têm profundos pontos de contacto com o que tem vindo a ser designado como método cartográfico que, como nos diz Lima de Souza & Francisco (2016):

O pesquisador-cartógrafo não vai ao campo para coletar os dados de pesquisa, como algo que já está lá, pronto e à espera de alguém que os colha e os analise. A questão que importa à cartografia é saber o que se analisa e não o que são os dados. Levando-se em conta a transversalização e a implicação, não se trata de ir ao campo para coletar os dados de pesquisa, mas de imergir no campo, interagir com ele, deixando-se envolver reflexivamente, sempre atento aos movimentos e intensidades, à espreita ao que vai sendo produzido como material de pesquisa. Mais do que focalizar e selecionar informações, a

atenção deve se concentrar e se voltar para os processos em curso, buscando detectar signos e forças circulantes, mesmo que, aparentemente, desconexos e fragmentados. (Lima de Souza & Francisco, 2016, p. 818)

Embora a presente dissertação se defina como um estudo teórico, não podemos descurar a forte componente artística realizada para esta pesquisa, no desenvolvimento do jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*. Tratando-se de uma dissertação inserida no curso de Educação Artística, foi natural e importante para nós, incorporar um objeto artístico, como um trabalho de projeto.

Capítulo 7. Emergindo da Barriga da Baleia

7.1 - Inquérito a crianças com idades entre os 7 e os 10 anos

Para a criação do jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia* e para melhor compreender as faixas etárias compreendidas entre os 7 e os 10 anos, realizamos um pequeno inquérito a 50 crianças, em formato online usando a plataforma *Survio*, em que lhes foram feitas algumas perguntas que no seu conjunto, nos ofereceram uma ideia das diferenças que sentiam ter ou que sentiam existir no meio escolar, bem como algumas sugestões sobre o papel do herói, fosse ele real ou ficcional.

Assim, elaboramos um conjunto de 9 perguntas, tentando adaptar o estilo de linguagem às faixas etárias escolhidas, apesar de termos assumido o envolvimento dos pais ou outra pessoa adulta, neste processo de recolha de dados, uma vez que os participantes são menores e necessitam de supervisão de um adulto. Todos os participantes foram devidamente informados, tendo autorizado a respectiva transcrição das respostas para fins académicos.

Questões:

Questão 1 - Que idade tens?

Questão 2 - És rapaz ou rapariga?

Questão 3 - Há alguma coisa que gostes menos em ti?

Questão 4 - Já alguma vez foste gozado na escola? Se sim, explica porquê.

Questão 5 - Já alguma vez gozaste com alguém na escola? Se sim, explica porquê.

Questão 6 - Se pudesses pegar numa característica tua e torná-la num super poder, qual seria?

Questão 7 - Imagina que estás numa aventura e subitamente te encontras numa situação difícil. A única pessoa que te pode ajudar, é aquele teu colega de turma/sala que até não gostas muito. Aceitas a ajuda dele?

Questão 8 - Na tua opinião, achas que é melhor ganhar em equipa usando as diferenças de todos ou cada um desvencilhar-se por si? Comenta a tua escolha.

Questão 9 - Quando vês alguém a ser gozado na escola costumavas ajudar essa pessoa? Se a tua resposta for NÃO explica porquê.

O quadro seguinte foi criado para mais facilmente se visualizar a organização do fluxo de informação a solicitar aos participantes:

Questões	Justificações a apurar
1 - Que idade tens?	Compreender a adesão e interesse pelos diferentes tipos de idades.
2 - És rapaz ou rapariga?	Entender qual dos sexos se interessa mais por este tipo de atividade.
3 - Há alguma coisa que gostes menos em ti?	Analisar possíveis complexos infantis.
4 - Já alguma vez foste gozado na escola? Se sim, explica porquê.	Apurar a possibilidade de existência de <i>bullying</i> infantil e possíveis complexos, bem como recolher dados para a criação das personagens do jogo de tabuleiro.
5 - Já alguma vez gozaste com alguém na escola? Se sim, explica porquê.	Entender a propensão para o <i>bullying</i> infantil.
6 - Se pudesses pegar numa característica tua e torná-la num super poder, qual seria?	Analisar a capacidade imaginativa infantil tentando perceber a sua ligação com possíveis complexos, bem como

	obter dados para a criação de objetos para o jogo de tabuleiro.
7 - Imagina que estás numa aventura e subitamente te encontras numa situação difícil. A única pessoa que te pode ajudar, é aquele teu colega de turma/sala que até não gostas muito. Aceitas a ajuda dele?	Compreender a noção de indivíduo e noção de coletivo num estágio infantil, para adaptar à mecânica do jogo de tabuleiro.
8 - Na tua opinião, achas que é melhor ganhar em equipa usando as diferenças de todos ou cada um desvencilhar-se por si? Comenta a tua escolha.	Analisar a noção de trabalho de grupo transcendendo barreiras de diferença.

Após a análise dos dados recolhidos, que está disponível no Apêndice B desta dissertação, uma das noções mais interessantes que recolhemos foi a da contradição que várias crianças mostraram ter. Ou seja, nas questões de SIM ou NÃO não parece haver muita dúvida sobre a resposta mais correta a dar, uma vez que não lhe são pedidas opiniões pessoais sobre o assunto. Contudo, nas questões em que pedimos para comentar e partilharem a sua opinião, é possível visualizar uma contradição entre algumas respostas já dadas, ou seja: dilema entre fazer o mais correcto mas não conseguir agir.

Outra das questões que nos foi bastante útil para a criação do jogo de tabuleiro, foi a questão número 6 - Se pudesses pegar numa característica tua e torná-la num super poder, qual seria? De todas as possíveis respostas que imaginamos ao criar esta questão, o imaginário infantil conseguiu ir mais além, tendo nos fornecido, deste modo, dados importantes que nos auxiliaram na construção de objetos para as Cartas de Objeto, bem como os seus possíveis usos no jogo.

Em suma, foi nossa intenção na criação deste inquérito, recolher dados numa fase inicial da criação do jogo *Na Barriga da Baleia* que, pela sua diretividade e simplicidade de resposta, ajudaram-nos na projeção e criação de vários elementos do jogo que, noutras circunstâncias, seria mais difícil. Também foi a partir das respostas recolhidas neste inquérito, que conseguimos entender, que informações

poderíamos investigar com mais atenção nesta investigação, uma vez que este foi criado no início da pesquisa.

7.2 - Implementação do jogo numa turma do 4º ano do ensino básico

O ato de criar é parte integrante da rotina do artista. Mas também do não-artista. Assim como um escultor cria, também um advogado, um professor e uma criança. Cada um conforme suas necessidades, seus interesses e impulsos. Ainda que nesse trabalho tratando especificamente da composição musical cinematográfica, situemo-nos em primeiro lugar na perspectiva de que “os processos de criação estão implícitos em todas as atividades humanas e não só nas artes. (Martins, 1998, p. 233).

Neste capítulo iremos abordar uma das fases mais importantes deste projeto que, podendo-se comparar às etapas do processo criativo de Wallas (1926), corresponde à fase de verificação que, em linguagem de *gaming*, também poderá ser a fase de testagem do jogo. Esta é a fase em que o público tem a oportunidade de experimentar o nosso projeto, de modo a ajudar-nos a perceber o que funciona e não, na mecânica do jogo, estrutura, história, em suma, tudo o que foi projectado teoricamente.

Sendo o nosso público alvo crianças entre os 7 e os 10 anos de idade, foi-nos importante encontrar uma turma com crianças dentro destas faixas etárias. Conseguimos autorização para fazer a atividade numa turma do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico da Escola Básica de Santo Condestável em Lisboa que, após contacto com a professora da turma e directora do agrupamento escolar via e-mails, onde explicamos não só todo o projeto mas também, o que seria necessário para o realizar, se mostraram automaticamente interessadas e receptivas em ajudar.

Assim, iniciámos o envio das autorizações⁵⁵ para os encarregados de educação dos alunos da turma, para a realização da atividade, bem como para a captura de

⁵⁵ Os documentos poderão ser consultados no capítulo Apêndice desta dissertação.

imagem durante a mesma. Após confirmação de todos os encarregados de educação e acordado o dia e a hora para realizar a atividade, fomos testar o jogo *Na Barriga da Baleia*.

Tínhamos estipulado duas horas para a realização da atividade no seu total: um tempo para nos apresentarmos e falarmos um pouco sobre os jogos e *Na Barriga da Baleia* em específico, para conseguirmos organizar a sala para ficarmos todos em círculo, montarmos o tabuleiro e distribuir as cartas, jogarmos e por fim ainda falar sobre a experiência do jogo.

Começámos esta mini jornada com a entrada na sala de aula. A turma era constituída por 18 alunos, na sua maioria com 11 anos de idade, apesar de ter alguns alunos mais velhos. Era uma turma bem diversificada culturalmente e socialmente, mistura perfeita para a realização desta atividade. Tratando-se de crianças do 4.º ano era possível notar a energia normal dessa idade, mas também os pequenos nichos sociais que começam a aparecer por esta altura: pequenos grupos que se vão juntando aqui e ali, uma ou outra criança que se põe a um canto, contrastando com outras que fazem maior questão de virem cumprimentar e questionar a nossa presença ali.

Comecei por me apresentar e explicar o que nos levava, e de seguida, começámos a arrumar e a dispor as mesas e as cadeiras de um modo diferente do habitual, de maneira a iniciarmos. Uma das regras do jogo, como já dissemos anteriormente, é que de modo a entrar no universo mágico do *Na Barriga da Baleia*, todo o grupo tem de fazer um ritual em conjunto, de forma a sintonizar-se. Dado que as crianças têm muita energia e por estarem entusiasmadas com o que se ia passar, escolhemos um exercício⁵⁶ para captar a atenção delas e ajudar a acalmar um pouco o ambiente.

Foi lhes pedido que esfregassem as mãos com força e que quando alguém, a pedido, contasse até três, ao terceiro teríamos de bater as mãos em conjunto e em sintonia. Este pedido foi bom para chamar a atenção para algumas situações. Logo no início um rapaz deixou-se ficar à parte, como que a não querer participar. Ao me aperceber disso, fui ter com ele e perguntei se não queria contar até três, ao que ele se sentiu espantado e reticente. Tentei fazer-lhe ver que seria importante se

⁵⁶ Ver figura 43

ajudasse e ele acabou por aceitar. Após várias tentativas, só à terceira é que conseguimos bater as palmas todas ao mesmo tempo, sendo este um resultado expectável. Este exercício mesmo quando realizado com pessoas mais velhas leva o seu tempo, mas é exatamente esse tempo que é preciso para ajudar a diminuir a dispersão e ajudar a focar a atenção.

Assim que nos sintonizámos, comecei a distribuir as cartas de *heróis* entre eles e a tomar atenção das suas reações ao verem as figuras pela primeira vez. Cada um, de forma instintiva, começou a ler sobre o seu *herói* e a relacionar-se com ele. Fui perguntando o que achavam. Começaram a notar as suas diferenças: “falta-lhe uma perna”, “este é cego, não é?”, “este não tem braço”. Ninguém se pareceu importar com as deficiências que os seus heróis tinham, e que lhes tinham calhado jogar, uma vez que a escolha foi aleatória, exceto uma menina que me chamou para dizer que não gostava da sua personagem. Ao deslocar-me ao pé dela e ao olhar para a sua carta sorri, pois esta não queria jogar com aquela personagem, não porque tinha uma deficiência, mas porque era um rapaz e ela queria jogar com uma rapariga. Tentei explicar-lhe que isso podia ser visto de uma outra maneira, que não tinha de ser um problema, mas ela insistiu com o seu descontentamento. Uma vez que só haviam 15 *heróis* para 18 alunos, alguns deles tiveram de fazer pares com os colegas, e a aluna estava nessa situação. Disse-lhe que a colega a podia ajudar a gostar mais daquele *herói*, e que ao longo do jogo, ela nem iria mais reparar no seu género. Escusado será dizer que, mesmo assim, a menina ficou aborrecida.

Foi-lhes explicado que à medida que fossem virando as cartas de *criatura* no tabuleiro, respeitando a ordem, eu iria contar a história de cada uma delas, de modo a descobrirem o seu problema e assim tentarem ajudar. Logo rapidamente, e perante a surpresa dos *objetos* que tinham para usar, perceberam que se juntassem a bateria do telemóvel para fazer fogo, e que se juntassem água para ferver, poderiam dar de beber à *criatura*, pois o seu problema poderia ser o de sentir sede.

Apesar de ter desenhado e projetado possíveis utilizações para cada *objeto*, a verdade é que os alunos foram muito mais criativos e imaginativos do que tinha pensado, tendo o jogo desenvolvido de uma forma muito mais divertida e inesperada.

Durante um dos contactos com uma das *criaturas*, o *Homem do Chapéu de Ferro*, contei-lhes que quando este era um menino de verdade, da mesma idade que eles, por ter um cabelo diferente dos outros colegas, ele era constantemente gozado. Para se tentar proteger usava um chapéu para esconder o cabelo. Um dia, um grupo de colegas ao saírem da escola, foram o caminho todo a gozar com ele e este fugiu para o mar. Foi engolido por uma baleia gigante e lá ficou, até se transformar num homem desfigurado e o seu chapéu se transformar em ferro para nunca mais remover da sua cabeça.

Perguntei o que podiam fazer para a ajudar. Um rapaz disse que tinha uma escova e que podia pentear o cabelo da *criatura*. Outra aluna acrescentou que tinha uma tesoura e que podiam cortar o cabelo, ao que um outro colega disse que, por ter um pincel com cor, podiam também pintá-lo para ficar diferente. Por fim usaram a simpatia de um dos *heróis* para elogiar a *criatura* para esta se sentir bem. Estava tudo a correr bem, até que uma colega fez um reparo extremamente importante, que criou um momento de reflexão. A menina salientou com um ar sério, que não deveríamos mudar o cabelo para que gostassem de nós. Ou seja, não deveríamos ter de mudar o nosso aspecto para agradar o outro, mas sim aprender a gostar de nós como somos (resumi depois para turma).

É importante referir que a aluna em questão, tem um transtorno de *deficit* de atenção (TDAH) (segundo informação que nos foi transmitida pela professora titular) e, sendo esta menina de origem africana, que costuma ser gozada por alguns colegas, por causa do seu cabelo ser diferente. Sabendo que este tipo de depreciação é comum em pessoas de etnia africana, foi muito importante entender que a aluna se identificou com o problema da *criatura* do jogo, e que conseguiu entender o jogo mesmo dentro das suas aparentes dificuldades. Ter conseguido expressar a sua opinião para toda a turma, criando um momento importante de reflexão entre todos, foi um momento surpreendente e muito gratificante: exemplo do carácter edificante desejável e possível de atingir com o jogo *Na Barriga da Baleia*.

Momentos destes foram sempre acontecendo à medida que eles iam revelando as *criaturas* e eles as iam ajudando, demonstrando a atenção que estavam a ter e as semelhanças que iam sentido com as *criaturas*. Na verdade, todas as histórias

estavam a ser criadas no momento, adaptadas àquilo que me parecia existir nas diversas problemáticas daquela turma.

No final, após terem ajudado todas as *criaturas*, mais uma vez, um dos alunos fez o reparo que teriam de sair de dentro da barriga da baleia, algo que nem eu tinha projectado para a mecânica do jogo. Perguntei como é que iriam fazê-lo. Automaticamente, começaram a juntar as cartas entre si, criando uma estratégia para saírem juntamente com as *criaturas*, agora suas amigas. Conseguiram sair de forma vitoriosa.

Após termos concluído o jogo reunimos-nos com a turma para falar um pouco sobre a experiência que tinham tido e também para acalmar, aproveitando para realçar alguns aspectos que tinham sido importantes durante o jogo. Uma das alunas contou que como usava óculos era às vezes gozada na escola, onde lhe chamavam de “caixa de óculos” e “quatro olhos”. Eu perguntei-lhe se ela via bem com os óculos, ao que ela afirmou que sim. Tentei lembrar-lhe de uma das cartas de *objeto* do jogo, que tem a ilustração de uns óculos, e que confere ao *herói* que a usar, a capacidade da supervisão, poder esse, que outros heróis não possuem. Disse-lhe que ela podia ver os seus óculos, como o seu super poder. No fim, concluímos a experiência com vários desenhos criados pela turma, inspirados *Na Barriga da Baleia*, que estarão disponíveis no Apêndice A desta dissertação.



Fig.44- Screenshot de um vídeo captado durante a testagem do jogo numa turma de 4º ano da Escola Básica Santo Contestável em Lisboa, em que fazemos um pequeno ritual para iniciar o jogo *Na Barriga da Baleia*.



Fig.45- Abertura da caixa do jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*. Foto da Catarina Mesquita.



Fig.46- Posicionamento do tabuleiro do jogo *Na Barriga da Baleia*. Foto da Catarina Mesquita



Fig.47- Fotografia de um momento de jogo *Na Barriga da Baleia*. Foto da Catarina Mesquita



Fig.48- Fotografia de um momento de jogo *Na Barriga da Baleia*. Foto da Catarina Mesquita.



Fig.49- Fotografia de um momento de jogo *Na Barriga da Baleia*. Foto da Catarina Mesquita.



Fig.50- Momento final de reflexão sobre o jogo *Na Barriga da Baleia*.Foto da Catarina Mesquita.

7.3 - Entrevista a duas crianças após vivência e reflexão sobre o jogo

Abrimos este capítulo, para explicar a importância e relevância que foi para nós escolher o método da entrevista para esta pesquisa. Após termos recolhido variados dados, tanto no survio online como na testagem do jogo com a turma de 4º ano, sentimos a necessidade de ouvir em primeira mão e num ambiente, agora mais calmo, pequenos testemunhos sobre algumas questões que nos surgiram após termos jogado *Na Barriga da Baleia*.

Peter Moss e Alison Clark (2011) na sua obra “Listening to Young Children - The Mosaic Approach”, explicam a importância de ouvir as perspectivas das crianças pequenas, nas suas vidas diárias e nas instituições dedicadas à primeira infância. De acordo com os autores, a perspectiva sobre as crianças pequenas que sustentaram o desenvolvimento da abordagem mosaico, refere-se a elas como “especialistas nas suas próprias vidas”, bem como as consideram comunicadoras habilidosas e construtoras de significado, além de detentoras de direitos (Clark; Moss, 2011, p. 6).

A abordagem Mosaico é multi-método e possibilita reconhecer as diferentes vozes, ou idiomas, das crianças, combinando o visual com o verbal, possibilitando uma variedade de maneiras de ouvi-las. Através dessas ferramentas sugeridas como fotografias e desenhos, por exemplo, é permitido às crianças pequenas “comunicar as suas ideias e sentimentos aos adultos de outras formas simbólicas”, fazendo com que a voz da criança seja uma de entre um número maior de linguagens ou métodos de expressão.

Os autores mencionam, que “reconhecer as competências das crianças pode ajudar os adultos a refletir sobre as limitações da sua compreensão da vida das crianças; a escutar mais as crianças do que supor que já sabemos as respostas”. Este foi o ponto de partida para o nosso quadro de escuta (Clark; Moss, 2011, p.8). Dessa forma, “o uso de técnicas participativas com crianças pequenas permite que as suas prioridades e preocupações sejam o ponto de partida para a mudança” (Clark; Moss, 2011, p. 49)

Deste modo, que análise podemos fazer das entrevistas realizadas? Este método da entrevista semi-estruturada permitiu-nos recolher mais dados sobre o tema aqui abordado, uma vez que foi dado aos entrevistados, a liberdade para discorrerem conforme fossem sentido. Isto permitiu que ficássemos a saber mais sobre as pessoas entrevistadas e sobre o impacto do tema aqui questionado nas suas vidas, fornecendo-nos dados com grande riqueza, que validam e suportam a nossa experiência com o jogo de tabuleiro. Dado o entusiasmo demonstrado durante a entrevista, foi possível aprofundar no campo pessoal dos entrevistados e, dada a extensão da mesma, a entrevista integral poderá ser acedida no Apêndice C. *Transcrição integral das entrevistas.*

Conclusão

Iniciámos a nossa dissertação, com o estudo do conceito de jogo que, reconhecendo a sua importância na utilização em ambientes de aprendizagem, mostrou ser uma

prática consensual na pedagogia contemporânea. Na base da educação está, principalmente, a tarefa de criar as condições necessárias para que os alunos construam o seu conhecimento. Contudo, é necessário considerar que a tarefa não se resume só a isso. O desafio reside na criação de situações que envolvam os alunos de tal modo, que estes possam extrair significado das atividades que desenvolvem, e que seja visível o produto do seu trabalho.

Atualmente, caminha-se para uma maior consciencialização sobre o *bullying* em ambiente escolar, facto que constitui um instrumento valioso para combater os preconceitos geradores de conflitos. Estamos cientes que esta tarefa é trabalhosa, porque naturalmente, o ser humano tem tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertence. Sabendo também que as crianças, nas suas relações interpessoais, não fogem a este padrão de concorrência, principalmente na escola, onde são encorajadas desde cedo a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual, noção já desenvolvida no meio familiar, acreditamos que é no meio escolar que se pode colmatar esta situação. Este ambiente, que se vive em torno das crianças, torna-se preocupante para elas, mas também para os pais e professores, gerando consequências negativas no desenvolvimento físico e psicológico destas, podendo desenvolver possíveis complexos e fazendo com que sejam alvo de *bullying*.

Os jogos são atividades divertidas e de facto, as escolas já os usam como ferramentas pedagógicas há muitos anos, reconhecendo que a sua dimensão lúdica produz resultados positivos a nível pedagógico. Berne (2016) em “*Games People Play*” explica que todas as pessoas jogam socialmente. Esta noção de jogo, ainda que não seja a mesma que a de Platão (1996), enquadra-se naquilo que achamos ser importante para a relação entre crianças, ou seja, haver um contacto constante entre elas para que descubram os seus interesses e dessa forma, se conheçam melhor.

Sir Ken Robinson numa *Ted Talk* dada em 2013 a que chamou “*How to escape education 's death valley*” explica, que o objetivo da educação deveria ser, o de ajudar os jovens a entender o mundo à sua volta e a envolverem-se com o seu mundo interior. Muito do sistema educacional está focado no mundo externo, mas

todas as crianças têm os seus próprios talentos e habilidades, senso de possibilidades, biografias, ansiedades, esperanças e aspirações. O jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia* vem facilitar esta ligação ao mundo interno, encurtando noções de diferença entre alunos, fomentando a empatia entre pares.

A implementação do jogo na turma de 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, foi um exemplo desse nosso objetivo. Durante o jogo, foi bastante notável o interesse e a envolvimento das crianças. Para nós, que as conhecemos apenas naquele momento, não sentimos grande resistência na sua participação, independentemente das problemáticas que cada aluno pudesse ter. Esta observação foi confirmada por parte da professora da turma que, conhecendo-os melhor e ciente da diversidade da turma, foi realçando alguns aspectos dos alunos. Uma das alunas de etnia africana, com um transtorno de *deficit* de atenção (TDAH), factores que a fazem ser vítima de *bullying* na escola, não só conseguiu participar na atividade, como foi uma das pessoas que ia fazendo chamadas de atenção durante o jogo, mostrando entendimento e sensibilidade para com o que se estava a passar. Também nos foi referido que, o aparente bully da turma, manteve-se afastado da atividade, tentando por vezes sabotar a experiência dos colegas.

Ao desenvolvermos o jogo *Na Barriga da Baleia*, surgiu a questão, de como iriam as crianças entender estes temas de carácter mais sensível, podendo ficar o jogo comprometido se não entendessem, ou ainda, se não conseguíssemos chegar a elas da forma pretendida. Estas dúvidas foram dissolvidas rapidamente durante a implementação do jogo, tendo sido o resultado melhor do que poderíamos antever. Durante o desenrolar da atividade, eram as próprias crianças que acabavam, muitas vezes, por fazer pequenas chamadas de atenção para realçar acontecimentos do jogo, que analisando posteriormente, compreendemos que lhes eram familiares, podendo algumas das problemáticas das criaturas serem as mesmas que as delas, uma vez que a empatia foi sempre o principal objetivo a desenvolver *Na Barriga da Baleia*.

Estamos conscientes das dificuldades que muitas turmas têm, devido à existência de alunos com vários tipos de carências, socioeconómicas, físicas ou psicológicas e, sabendo também, o impacto que todas estas lacunas podem ter no

desenvolvimento do indivíduo. Só partindo dessa noção, pode o adulto dinamizador de aprendizagem, ter consciência da individualidade coletiva que tem na sala de aula e melhor trabalhar nesse sentido. Acreditamos assim, ser possível valorizar cada aluno, enaltecendo as suas qualidades e modificando noções sobre as suas fraquezas, criando assim uma nova noção sobre si próprio e depois sobre os outros. É nossa intenção com o *Na Barriga da Baleia*, mudar mentalidades ao invés de mudar aspectos físicos, somente para encaixar num padrão.

A implementação do jogo demonstrou que este pode ser uma ferramenta extremamente válida para a educação. Contudo, também estamos conscientes de que o sucesso deste jogo dependerá, e muito, do facilitador do mesmo, ou seja, do mediador *storyteller* do *Na Barriga da Baleia*. Lançamos assim, desta forma, um desafio aos professores que se cruzem com este jogo de tabuleiro, para que embarquem na jornada que aqui propomos, pois pretendemos que este jogo seja um instrumento de aprendizagem, tanto para alunos como para os professores.

Esperamos também, com esta dissertação, levar o jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia* a várias pessoas, projetando o seu lançamento para que seja comercializado e adquirido pelo público, alargando a um contexto mais amplo que o escolar, numa primeira fase em formato analógico e mais tarde digital.

Concluimos a presente investigação, deixando o nosso desejo de que, com esta dissertação, possamos contribuir para futuras investigações no âmbito da educação e do *game design*, inspirando o desenvolvimento de outros jogos com temas de igual importância e com um real impacto, desejando que funcionem como reforço ao ensino escolar. Também é nossa intenção que o jogo de tabuleiro *Na Barriga da Baleia*, consiga gerar novas mentalidades junto dos mais novos, dotando crianças mais fragilizadas de novas capacidades, mostrando que a linha que separa uma criatura de um herói pode ser ténue e, que aprendendo a aceitar esta ideia, poderá possibilitar o desenvolvimento de novos heróis. “Temos apenas que seguir a trilha do herói... e lá onde pensávamos estar sós, estaremos na companhia do mundo todo.” (Campbell, 2007, p. 53)

Bibliografia

- Abbott, P. (2008). *The Cambridge Introduction to Narrative*. 2^o Edition. New York: Cambridge University Press.
- Adorno, Sérgio. (2021, Setembro 20). *Exclusão socioeconômica e violência urbana*. Sociologias. Porto Alegre.
- Aristóteles. (1984). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril Cultural.
- Aristóteles. (2006). *A política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Aristóteles. (2017). *Poética*. 9 ed. Imprensa Nacional.
- Bancroft, T. (2006). *Creating Characters with Personality*. New York: Watson- Guptill.
- Barthes, R. (1978). *Introduction to the Structuralist Analysis of Narratives*. Nova Iorque, Nova Iorque, Estados Unidos da América: Hill and Wang.
- Bartle, R. (2005). *Virtual Worlds: Why People Play*. In T. Alexander, *Massively Multiplayer Game Development 2*. Essex: University of Essex.
- Ballon, R. (2009). *Breathing Life Into Your Characters. How to give your characters emotional & psychological depth*. Cincinnati: Writer's digest books.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Duas Cidades e Ed. 34.
- Berne, E. (2016). *Games People Play*. Penguin Life Ltd. Londres, Reino Unido.
- Bettelheim, B. (2011). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Besse.J.M e Ferro.M. (1986). *A criança e os seus complexos: O Édipo, a castração, a inferioridade, as diferenças, a rivalidade*. Editorial Verbo. Lisboa/São Paulo.
- Caillois, R. (1961). *Man, Play and Games*. Chicago, Illinois, Estados Unidos da América: University of Illinois Press.
- Campbell, J. (2003). *The Hero With a Thousand Faces*. 3rd ed. New World Library. Novato, CA, United States
- Campbell, J. (2007). *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena,
- Cambi, Franco. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU).
- Clark, A., and Moss, P. (2011) *Listening to Young Children: The Mosaic approach*. (Second Edition). London: National Children´s Bureau.
- Charréu, Leonardo. (2019). *A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística*. Diacrítica Revista do centro de estudos humanísticos. Vol. 33, n.º 1, 2019, p. 87-103. DOI: doi.org/10.21814/diacritica.298.
- Charsky, D. (2021, Setembro 10). *From Edutainment to Serious Games: A Change in the Use of Game Characteristics*.
- Chevalier, J.; Gheerbrant, A. (2001). *Dicionários de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Comparetti, Domenico. (2003). *Researches Respecting the Book of Sindibad 1882*. Reprint. Kessinger Publishing.
- Cupertino, Edson Ribeiro. (2008). *Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria*. 2008. 132f. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Durand, Gilbert. (2012). *As estruturas antropológicas do imaginário*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H. e Tosca, S. P. (2008). *Understanding Video Games: The Essential Introduction*. Nova Iorque, Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Elliot M. Avedon e Brian Sutton-Smith. (2015). *The Study of Games*. Editora Ishi Press.
- Fante, C. (2002). *O fenómeno bullying e as suas consequências psicológicas*. Ed. Campinas.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning*. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Freud, S. (1911-1915). *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente - Volume 1*. Editora Imago. Rio de Janeiro, Brasil.
- Garcia, Inês. (2022). *A utilidade dos monstros no concept art dos videojogos e a sua relação com o ensino artístico*. Dissertação de Doutoramento. Repositório online FBAUL. Universidade de Lisboa: Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, Portugal.
- Gee J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gomes, T., Carvalho, A. (2008). *Jogos Como Ferramenta Educativa: de que forma os jogos online podem trazer importantes contribuições para a aprendizagem*. Zon Digital Games, Actas de Conferência, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.

- Gomes- Pedro, João. (2017). *Pensar a criança, sentir o bebê*. Editora IN.
- Gouveia, Patrícia. (2015). *Serious gaming: how gamers are solving real world problems*. Artech. Interactive Media Faculty (Games and Animation), Kristiansand, Agder, 4678, Norway Noroff University College (NUC).
- Heller, E. (2016). *A psicologia das cores: Como as cores afetam a emoção e a razão*. Barcelona: Editora Garamond
- Hillman, James. (1995). *Psicologia Arquetípica: um breve relato*. 9ª ed. São Paulo: Cultrix.
- Hourdakis, Antoine. (2001). *Aristóteles e a Educação*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Ed. D. Dissertation. Harvard: Harvard Graduate School of Education, Harvard University.
- Housen, A. (1987). *Three methods for understanding museum audiences*. Museum Studies Journal, Spring-Summer.
- Housen, A. (1992). *Validating a measure of aesthetic development for museums and schools*. ILVS Review, 2, 2.
- Housen, A. (2000). *O olhar do observador: Investigação, teoria e prática*. In J. P. Fróis (Coord.) *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (1980). *Homo Ludens. O Jogo Como Elemento da Cultura*. S. Paulo. Editora Perspectiva. 2ª Edição.

- Intelligence, M. (2022). Mercado de jogos- Crescimento, Tendências, Impacto da Covid-19 e Previsões (2022-2027).
<https://www.mordorintelligence.com/pt/industry-reports/global-gaming-market>
- Isbister, K. (2006). *Better game characters by design: A psychological approach*. San Francisco: Elsevier.
- Johston, O., Thomas, F. (1995). *The Illusion of Life: Disney Animation*. New York: Disney Editions
- Jung, C. G. (2011). *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. In: Obras Completas de C. G. Jung, vol. IX/1. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (2009). *Tipos psicológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (2002). *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo. Cortez Editora. 7ª edição.
- Klein, Melanie. (1997). *Volume II A psicanálise de crianças*. Rio de Janeiro: Imago.
- Laplanche, J; Pontalis, J. B. (1996). *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lévy, Pierre. (1999). *Educação e Cybercultura*. Editora 34. São Paulo, Brasil.
- Papert, Seymour. (1986). *LOGO: Computadores e Educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Parafita, A. (2001). *O maravilhoso popular: lendas, contos, mitos*. Plátano Editora.

- Parlett, D. (1999). *The Oxford history of board games*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pereira, A. L. L. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. [Dissertação] Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pereira, P. (2017). *Ludo-Estética* (Dissertação de Mestrado não Publicada). Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras, Portugal.
- Piaget, Jean. (1976). *The Grasp of Consciousness: Action and Concept in the Young Child*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Platão. (2005). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- Prensky, Marc. (2001). *Digital Natives Digital Immigrants*. On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5.
- Magalhães, A.F (2007). *A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Ed. Universidade Fernando Pessoa.
- Marques, A., Silva, B., Marques, N. (2011). *A influência dos videojogos no rendimento escolar dos alunos: Uma experiência no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico*. Educação, Formação e Tecnologias, N°5.
- Maté, Gabor. (2018, Fevereiro, 28). *Dr. Gabor Maté — New Paradigms, Ayahuasca, and Redefining Addiction (#298)*. The Tim Ferriss Show. <https://tim.blog/2018/02/20/gabor-mate/>
- Mikosz, J. e Lousa, T. (2021). Estratégias de comunicação dos Museus de Arte em tempos de pandemia Covid-19. In: (Re)existências: anais do 30º encontro nacional da ANPAP. Anais...João Pessoa(PB) ANPAP, 2021.
<<https://www.even3.com.br/anais/30ENANPAP2021/362731-ESTRATEGIAS-DE-COMUNICACAO-DOS-MUSEUS-DE-ARTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-COVID-19>>.

- McGuire, Sara. (2017). *What Disney Villains Can Tell Us About Color Psychology*. Venngage. <https://venngage.com/blog/disney-villains/>.
- McLeod, S. A. (2018). *Carl Jung*. <https://www.simplypsychology.org/carl-jung.html>
- Moran, S., & V. John-Steiner. (2003). *Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Creativity & Development*. In *Creativity and Development, counterpoints: Cognition, Memory and Language*. New York: Oxford University Press.
- Moura, Carla Borin. (2012). *Cartografia como método de pesquisa em Arte*. Artigo em Artes Visuais, Ensino e Percursos Poéticos, Centro de Artes/UFPel.
- Monteiro, M. (2012). *A Violência em Contexto Escolar "Bullying" e A Importância da Animação Socioeducativa na Mediação de Conflitos e Apoio ao Aluno*. Tese de Mestrado do Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra. Departamento de Educação.
- Murari, A. (2010). *Jean Piaget*. Editora Massangana, Casa Forte, Recife.
- Murray, H. (1951). *A History of Board-Games Other Than Chess*. Oxford: Oxbow Books, edição de 2002. Oxford: Oxford University Press, ISBN 0-19-827401-7
- Munari, B. (2007). *Fantasia*. Editora 70.
- Renée, V. (2014). *This Pixar Supercut Will Remind You Just How Important Color Is in Storytelling*. No Film School.
<https://nofilmschool.com/2014/09/pixar-supercut-will-remind-you-how-important-color-storytelling>.
- Robinson, Sir Ken. (2013, Maio 10). *How to escape education's death valley* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wX78iKhInsc>

- Rocha, Mateus. (2010). *Desvendando o Role Playing Game: História, definição e prática*. Rio de Janeiro: Novas Ideias.
- Rodrigues, Ana. (2019). A influência da cor nas emoções das crianças com base em filmes de animação da Pixar. Dissertação de Mestrado. Repositório online da Faculdade do Porto.
- Ryan, Maria- Laure. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Johns Hopkins University Press. Baltimore, London.
- Salen, K. Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Massachusetts: The MIT Press
- Samuels, A; Shorter, B.; Plaut, F. (1998). *Dicionário crítico de análise junguiana*. Rio de Janeiro: Imago/Consultoria Editora.
- Silveira, N. (2017). O Mundo das Imagens.
<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2017/10/silveira-nise-o-mundo-das-imagens-texto.pdf>
- Spillius, Elizabeth. (2007). *Uma visão da evolução clínica kleiniana: da antropologia à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.
- Skinner, B.F. (1974). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo. Ed. Cultrix.
- Sousa, Ana. (2005) *Net-Art como reflexo da contemporaneidade*. Documento de apoio não publicado. Universidade de Lisboa.
- Sternberg, Robert J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Spencer, J. (2016, Janeiro 8). *This Is the Future of Education*. [Video]. Podcast.
<https://spencerauthor.com/innovation-myths/>

Tavinor, G. (2009). *The Art of Videogames*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Valente, N. (2017). *Bestiário tradicional português*. 2.º Edição Europress, Lda.

Veen, Wim; Vrakking, Bem. (2009). *Homo Zappiens – Educando na era digital*. Porto Alegre.

Vogler, C. (2015). *A jornada do escritor: estrutura mítica para escritores*. São Paulo: Aleph.

Vygotsky, L. (1933). *Play and its role in the Mental Development of the Child*.

Vygotsky, L. S. (1994). *Imagination and creativity of the adolescent*. In R. Van Der Veer, & J. Valsiner, Ed. *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell Publishers, 266–288.

Vygotsky, L. S. (2004). *Imagination & creativity in childhood*. *Journal of Russian and East European Psychology*.

Wallas, Grahams. (2014). *The Art of Thought*. Editora: Solis Press.

Winnicott. (1971). *O brincar e a realidade*. Editora UBU. São Paulo, Brasil.

