

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

MANUEL MARIA FONSECA OLIVEIRA PAIS DE SOUSA

**JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS E IMPACTO NO
LOCUS DE CONTROLO DE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM UMA EXPERIÊNCIA DE D&D**

**Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento, orientada pela Professora Doutora Ana
Cristina Almeida e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra**

Outubro de 2020



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

MANUEL MARIA FONSECA OLIVEIRA PAIS DE SOUSA

**JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE PAPÉIS E IMPACTO NO
LOCUS DE CONTROLO DE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO.**

ESTUDO EXPLORATÓRIO COM UMA EXPERIÊNCIA DE D&D

Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento, orientada pela Professora Doutora Ana
Cristina Almeida e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra

Outubro de 2020

Jogos de Interpretação de Papéis e Impacto no Locus de Controlo de estudantes do ensino básico – estudo exploratório com uma experiência de jogo D&D

Resumo

Esta dissertação retoma o conceito de *Locus de Controlo* (Rotter, 1966) e sua medida (Palenzuela, 1984; 1997) usada para averiguar eventuais impactos no Locus de Controlo em alunos de 7º ano de escolaridade, após terem participado num jogo de interpretação de papéis. A recolha de dados foi feita por observação direta e através do preenchimento de questionários. Participaram 33 alunos, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos, a frequentar o 7º ano numa escola em Coimbra. O instrumento aplicado foi uma medida de personalidade, de Expectativas Generalizadas de Controlo, da Bateria de Escalas de Expectativas Generalizadas de Controlo (BEEGC, Palenzuela, Almeida, Prieto & Barros, 1994) visando avaliar os constructos de locus de controlo, autoeficácia, contingência e expectativas de sucesso. A escala foi aplicada em dois momentos, antes da experiência do jogo e após decorridas seis sessões de jogo num pequeno grupo. Num segundo estudo comparámos os resultados de alunos que não jogaram, com a amostra de participantes no jogo. A investigação não evidenciou efeitos significativos de que a interpretação de uma personagem em cenários imaginados, possibilitando flexibilidade do pensamento e o ensaio de processos de decisão, altere o Locus de Controlo, no sentido de o “internalizar”. Ainda assim, e apesar da intervenção ter sido breve, os resultados revelam percepção de maior contingência às próprias ações, ao que a convergência simbólica das interações no grupo não será indiferente, permitindo situar as expectativas de sucesso num plano de maior complexidade, em que cada um, todos e o acaso tomam parte ativa.

Palavras-chave: Locus de Controlo; Jogos de Interpretação de Papéis (RPG); Teoria da Convergência Simbólica; Aprendizagem social; Contingência.

Role playing Games and Locus of Control of elementary school students - exploratory study in a D&D game experience

Abstract

This dissertation selects the concept of Locus of Control (Rotter, 1966) and its measure (Palenzuela, 1984; 1997) used in a way to percept eventual impacts on the Locus of Control on seventh grade students, after having participated in a role-playing game. The chosen strategy for researching is made by direct observation and employment of surveys. Thirty three students with ages comprised between twelve and thirteen, who were on seventh grade in a school in Coimbra, Portugal, participated. The chosen instrument employed to the population was a personality measure of Generalized Expectancies of Control (BEEGC, Palenzuela, Almeida, Prieto & Barros, 1994), to evaluate the constructs of locus of control, auto efficacy, contingency and expectancies of success. The scale was applied in two separate moments, before and after six sessions of playing the game. In a second study we compared the results of students who did not play, with the sample of participants in the role-playing game. This research did not show significant effects that the interpretation of a character in imagined scenarios, allowing flexibility of thought to rehearse decision processes changes the Locus of Control in order to "internalize" it. Even so, and although the intervention was brief, the results reveal a perception of greater contingency to the actions themselves, to which the symbolic convergence of the interactions in the group will not be indifferent, allowing to place the expectations of success in a plan of greater complexity, in which each one, everyone and chance take an active part.

Keywords: Locus of Control, Role-playing Games; Symbolic Convergence Theory; Social Learning; Contingence.

Índice

Introdução.....	1
1. Enquadramento concetual.....	2
1.1 Conceito <i>Locus de Controlo</i>	2
1.2 Popularidade do constructo no âmbito da teoria da aprendizagem social	3
1.3 Um interesse histórico na dicotomia internalidade-externalidade	4
1.4 Tendência internalidade – externalidade alterável.....	7
2. Avaliação do Locus de Controlo	9
3. Aplicações do Locus de Controlo em contextos de intervenção psicológica.....	10
3.1 Locus de Controlo em Educação	11
3.2 Locus de Controlo, Professores e relação pedagógica.....	13
3.3 Locus de Controlo e Família.....	14
3.4 Locus de Controlo em Psicologia Clínica.....	15
3.4.1 <i>Ansiedade e Agressividade</i>	15
3.4.2 <i>Depressão</i>	15
3.5 Locus de Controlo em Psicologia Social e Intercultural.....	16
3.6 Locus de Controlo em Psicologia Comunitária	17
4. <i>Role Playing Game</i> (RPG) ou Jogos de interpretação de papéis.....	18
4.1 Personagens de RPG como símbolos pessoais	19
4.2 Convergência Simbólica	22
4.2.1 <i>Teoria da Convergência Simbólica (TCS)</i>	22
4.3 Realidade no jogo	24
4.4 Possíveis Causas da Perceção de Ganho de Controlo.....	24
5. Relação entre RPG's e internalização do Locus de Controlo.....	25
II. Estudo exploratório em torno de medidas de controlo pessoal.....	27
6. Procedimentos	28
7. Resultados.....	33
7.1 Resultados do Estudo 1	33

7.2	Resultados do Estudo 2	36
8.	Discussão	40
9.	Conclusão	42
10.	Análise de Limitações	43
11.	Referências Bibliográficas.....	45
Anexo: Bateria de Escalas de Expectativas Generalizadas de Controlo - BEEGC - 20 ..		0

Introdução

Com a presente dissertação pretendemos explorar impactos de uma experiência de um Jogo de Interpretação de Papéis, junto de jovens do 7º ano de escolaridade. Recorremos ao clássico jogo D&D (*Dungeons & Dragons* (Gygax & Arnsion, 1974) para adaptar uma campanha que envolvesse aqueles alunos. Esteve na origem da experiência um pedido de intervenção, de desenvolvimento pessoal e social, a que respondemos com uma proposta baseada em jogo. Com o consentimento recolhido e a curiosidade de toda a comunidade programámos sessões de jogo que todos os alunos daquele ano de escolaridade pudessem conhecer e experienciar. Há uma vasta literatura que documenta o benefício de abordagens de role-playing games (RPGs), e deste jogo em particular, em contextos educativos e terapêuticos (Hawkes-Robinson, 2011).

Desde a criação da personagem, conhecimento e tomada de consciência de múltiplas habilidades e da possibilidade do seu desenvolvimento, pela narração de histórias (*story-telling*) e feedback do mestre ou narrador do jogo, as mecânicas de jogo em D&D requerem que cada jogador reflita sobre seu personagem e avalie continuamente como deseja o seu desenvolvimento para as futuras sessões de jogo (Clarke, Arnab, Morini & Heywood, 2018). Com o feedback interativo que é fornecido ao longo de cada sessão do jogo pelo mestre e narrador que conduz os jogadores através de uma história pré-desenvolvida, a dinâmica de jogo é facilitadora de mudanças, enquanto os próprios alunos / jogadores são conduzidos a participar na “missão”.

Aliando o potencial do jogo ao interesse em estudar o Locus de Controlo (Rotter, 1966) como constructo passível de explicar e moderar comportamentos típicos da faixa etária visada, designadamente, na autorresponsabilização e melhoria de relações interpessoais, foi desenhado este estudo, com a experiência jogo de interpretação de papéis, de modo a imergir os jovens num ambiente de ensaio de tomada de decisão e de análise de consequências, assim promovendo oportunidades de autorreflexão.

O objetivo é estudar o Locus de Controlo e verificar em que medida uma experiência de interpretação de papéis pode contribuir para um aumento de autonomia e percepção da contingência entre ações e seus resultados. Foi aplicada uma Escala simples de Expectativas Generalizadas de Controlo.

1. Enquadramento concetual

1.1 Conceito *Locus de Controlo*

Originalmente definido por Rotter (1966), o conceito de Locus de Controlo pretende distinguir o quanto um indivíduo acredita influenciar o resultado das suas ações. Desta maneira, o Locus de Controlo é definido usando um continuum com dois polos. Um polo é o de Externalidade, onde o indivíduo que nele se situa acredita que as forças externas como a sorte, o destino e outras forças que estão claramente fora do seu controlo influenciam mais o resultado da ação desempenhada pelo indivíduo, do que as forças que este realmente controla. O outro polo é o da Interioridade. Indivíduos cujos Locus de Controlo mais perto da Interioridade acreditam que forças internas como o talento, capacidade de concentração e o seu trabalho são as variáveis mais fortes e que mais peso têm no definir do resultado de uma ação que desempenhem (Rotter, 1966).

Esta dimensão de Internalidade – Externalidade não é estática ou invariável. Quer isto dizer, não se manifesta da mesma maneira para todas as atividades que o indivíduo faça, nem é inalterável; uma pessoa pode acreditar ter mais poder de influência em algumas atividades do que em outras. No entanto, existe um grau de tendência que parece, esse sim, ser generalizado para a pessoa em questão. Deste modo, Rotter (1966, p. 25) define a pessoa interna como o indivíduo que possui uma forte crença de que pode controlar o seu próprio destino, sendo provável que:

- a) Esteja mais atento aos aspetos do meio ambiente que fornecem informações úteis para o seu futuro comportamento;
- b) Procure melhorar as suas condições ambientais;
- c) Atribua maior valor às competências ou reforços de realização e se sinta geralmente mais interessado com as próprias capacidades, particularmente com os seus insucessos;
- d) Se mostre mais resistente às tentativas subtis para o influenciar.

O indivíduo externo também percebe os acontecimentos como dependentes de si, mas não totalmente. Distingue-se uma tipologia de externalidade, pois será diferente acreditar que o resultado das suas ações é intermediado por outros sujeitos poderosos ou devido à sorte ou ao acaso. Então Rotter (1966, p. 21) particulariza “externos defensivos”, que são essencialmente internos, mas que em relação a alguma situação específica se tornam externos como forma de defesa contra o fracasso que possam ter experienciado, e

“externos passivos” (Rotter, 1975, pp. 64-65) ou ainda “externos congruentes” como outros autores denominam, sendo estes os verdadeiros externos, que têm a crença de que o grande influenciador do resultado das suas ações é a sorte ou o acaso.

1.2 Popularidade do constructo no âmbito da teoria da aprendizagem social

A ideia tratada por Rotter (1966) parece simples e fácil de entender. Contudo, a sua monografia, onde teoriza pela primeira vez sobre o conceito de locus de controlo, foi o artigo mais citado em bibliografia psicológica e das ciências sociais durante muitos anos, particularmente nos anos de 1969 e 1977 (Strickland, 1977, 1989), mas continua a despertar interesse em áreas de comportamento escolar, lúdico, organizacional, económico, e na explicação de perturbações (e.g., Di Pentima et al., 2019; Schreck, Weilbach & Reitsma, 2020; Shen et al., 2020). Pelos anos de 1970, tratava-se do tema mais popular na investigação corrente sobre a personalidade (Carlson, 1975, p. 396). Também em Portugal este constructo foi alvo de popularidade, principalmente nas décadas de 1980 e 1990 (Barros, 1986, 1992; Barros & Barros, 1990; Barros, Barros & Neto, 1989; Firmino, Matos & Vaz Serra, 1987; Lourenço, 1988; Neto, Barros & Barros, 1990; Relvas, 1983, 1985; Vaz Serra, Firmino & Matos, 1987).

A popularidade deste constructo deve-se à sua ligação com temas-chave para a interpretação do comportamento humano que se cruzam com elementos essenciais da Teoria da Aprendizagem Social, sendo eles as Expectativas do Reforço ou de Sucesso, o Valor do Reforço e a Situação Psicológica. Na verdade, o conceito de locus de controlo trabalha com noções primárias de várias áreas da psicologia (personalidade, aprendizagem social, entre outros) ao mesmo tempo que unifica diversas correntes psicológicas (especialmente o comportamentalismo e o cognitivismo), no que se poderia designar de “Psicologia das expectativas de controlo” ou ainda “Psicologia do Controlo” (Barros, Barros & Neto, 1993).

Phares (1978, p. 265) pensa que o interesse deste constructo vai além da importância que tem para a Psicologia como ciência. Declara que esta fama atribuída ao conceito se deve ao facto de estar ligado aos fenómenos sociais importantes, que parecem fora do alcance do homem, referindo como exemplo a sobrepopulação e a corrida aos armamentos. Exatamente porque é algo de pertinente para interpretar fenómenos sociais

de elevada envergadura, este constructo não pode ser tomado como apenas uma moda passageira.

1.3 Um interesse histórico na dicotomia internalidade-externalidade

A dicotomia Internalidade-Externalidade esteve sempre presente na vida humana, seja na impotência do homem frente a poderes divinos, ou nos exemplos da força no enfrentamento do desconhecido.

Estas questões que sempre ocuparam o pensamento humano foram ainda mais acentuadas com os acontecimentos característicos da nossa era, que parecem estar simplesmente fora do controlo de qualquer humano, tal é o caso do terrorismo, da crise climática, explosão demográfica, das novas doenças, e dos conflitos que mobilizam a atenção de uma série de organizações internacionais. É no cerne da Psicologia e da Sociologia que estes problemas são equacionados, por estarem ligados à existência humana que os olha à luz de referenciais teóricos que explicam e fundamentam a sua operacionalização.

Neste campo de conhecimentos, considere-se a teoria da aprendizagem social e a complexidade do comportamento humano, no desenvolvimento da pessoa na relação com os outros.

Entre estes operacionalizadores já mencionados surge Rotter (1954) que teoriza que o sujeito que se encontra numa situação tem expectativas, construídas anteriormente em outras ocasiões acerca do resultado da sua ação, deixando explícito que a probabilidade de um comportamento ocorrer está, em parte, dependente das expectativas que o executor tem acerca do resultado desse comportamento ($pC = f(E) + V.R.$). Mais tarde, outras duas fórmulas foram apresentadas por Rotter (1975), onde figuram para além das já mencionadas, a situação ambiental e psicológica e a designação de expectativas específicas e gerais. Percebendo a complexidade de cada um destes fatores, à qual se junta a complexidade da interação destes em relação com outros, o autor viu-se forçado a reformular.

Os três elementos essenciais da teoria da aprendizagem social são:

- 1) *Expectativa de reforço ou de sucesso*: Crença ou probabilidade de o reforço desejado acontecer. É diferente da situação objetiva em si, sendo mais importante a interpretação do indivíduo. Rotter (1982) refere ainda outras duas

expetativas, a *confiança interpessoal* (contar com outros) e *procura de soluções alternativas* (relativo à crença de poder escolher outras maneiras de chegar a um máximo de satisfação);

2) *Valor do reforço*: Remete-nos para a diferente apreciação que cada indivíduo faz dos diversos reforços possíveis de acordo com interesses e objetivos;

3) *Situação psicológica*: interpretação que o indivíduo faz da interação entre ele e o meio onde está (Rotter, 1982).

Dubois (1987, pp. 35-41) refere que destes três elementos, geralmente tomados como essenciais da teoria da aprendizagem social, derivam seis postulados:

1) Interação do indivíduo com o meio: Quer as variáveis da personalidade, quer as características apresentadas pelo meio não são suficientes para interpretar um comportamento. São necessários ambos para poder determinar o comportamento; é ainda reparado que a interpretação que o indivíduo faz do meio (valor subjetivo) conta mais para essa interpretação do que o a situação real (valor objetivo);

2) Comportamentos são aprendidos socialmente e não determinados biogeneticamente (o que retira o cariz fatalista da determinação biológica);

3) Personalidade é construída através de experiências (evidencia um papel do passado individual para a interpretação dos comportamentos);

4) Importância das variáveis situacionais ou específicas (características particulares da situação) e das variáveis disposicionais ou gerais (dados inerentes ao indivíduo nessas situações) - este postulado parece repetir apenas o primeiro;

5) Comportamentos humanos dirigem-se a objetivos, visando o controlo da situação, devendo ser interpretados pelo fim que os motiva. Compreende-se o conceito Rotter diz serem “comportamentos funcionalmente equivalentes” (que embora diferentes, concorrem para um mesmo fim) e “Valor do reforço” (relativo à importância subjetiva do reforço para o indivíduo);

6) Importância das expectativas em interação com o valor do reforço. Rotter (1954, p. 102) sugere que a probabilidade de um comportamento acontecer não depende só da importância dos fins ou dos reforços, mas também da antecipação ou da expectativa da pessoa acerca desses fins.

Todos estes aspetos potenciam o comportamento, possibilitando uma previsão. Para sintetizar todos estes fatores numa fórmula, Rotter, Chance e Phares (1972, p. 14) propuseram a seguinte: $BP_x, S1, Ra = f(Ex, Ra, S1 \text{ e } RVa, S1)$, que diz: “A probabilidade de ver acontecer um dado comportamento (*behaviour potential*) x , na situação 1, em relação com um reforço a , é função da expectativa que o indivíduo tem de que este reforço a será produzido pelo comportamento x na situação 1, e do valor que o indivíduo atribui a este reforço a , na situação 1”.

Em relação às expectativas gerais e específicas é necessário referir a discussão entre autores acerca do Locus de Controlo como expectativa geral ou específica, pois desta resultam não só dificuldades para o entendimento entre teóricos, como dificuldades na elaboração de escalas. Rotter (1966), criador do constructo, considera o Locus de controlo como expectativa geral (título da sua monografia: *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, 1966) e, por conseguinte, a escala que criou avalia expectativa geral. No entanto, as expectativas específicas não são completamente esquecidas, pois se são as expectativas gerais que influenciam as específicas, é a partir das últimas que se pode proceder a uma generalização. É fácil entender que é a aquisição de experiências que põe o indivíduo em contacto com atividades variadas, e é a partir dessas que ele pode fazer um juízo sobre as suas competências gerais, onde se encontram também as específicas. Como já foi mencionado antes, o grau de Internalidade-Externalidade não tem de ser igual para todas as situações, idades e contextos, pode ainda mostrar-se Interno e Externo, ao mesmo tempo em relação a dois contextos diferentes, como é o caso dos já referidos *Externos Defensivos* que, sendo maioritariamente internos, externalizam em relação a um contexto específico como mecanismo de defesa.

Diversas são as escalas que pretendem avaliar o Locus de Controlo. Dentro dessa diversidade existem umas que são generalizadas e, conseqüentemente, adequam-se a uma quantidade grande de situações, e outras mais específicas, com um certo contexto em mente. O facto de existirem dois polos distintos no continuum leva a que a tendência seja para os usar como uma tipologia, ao invés do referido continuum, talvez por causa da semelhança com os traços de personalidade e, esses sim, serem estáveis a um ponto em que consideramos serem dicotómicos. A dicotomia, para além de ser bastante limitadora da compreensão do comportamento, envolve um outro risco associado, dado que podemos cair num fácil entendimento de quanto mais interno melhor, o que não é

necessariamente verdade. Indivíduos demasiado internos podem sentir-se culpados em situações que simplesmente não conseguem controlar e outros indivíduos mais externos podem ter a reação mais adaptada à realidade. Esclarece-se, então, que embora possa variar com a situação, existe de facto um cariz mais ou menos permanente no Locus de Controlo, sendo que apenas nesses moldes é que este tem interesse para conseguir prever o comportamento de um indivíduo (Rotter, 1966).

1.4 Tendência internalidade – externalidade alterável

A generalidade dos autores atribui a tendência para a externalização ou internalização do Locus de Controlo a fatores que são maioritariamente de natureza pessoal, familiar e sociocultural, fatores esses que podem interagir entre si. Entre os fatores pessoais, a idade (à medida que uma pessoa envelhece, o seu Locus de Controlo tendencialmente também internaliza) e a saúde parecem ser os que mais influenciam alterações no Locus de Controlo, sendo que a inteligência e o sexo parecem não ser muito importantes para a determinação do Locus de Controlo (Dubois, 1987, p.96ss).

A nível familiar, Rotter (1966, p.24) afirma que um estilo parental instável e imprevisível tende a gerar comportamentos e atitudes de controlo externo, enquanto que um estilo parental estável e consistente, particularmente pela mãe, tende a desenvolver um estilo mais interno. As características do comportamento parental que favorecem o Locus de Controlo interno são a Flexibilidade, a Permissividade e a facilitação para uma relação próxima com os filhos, pois estes favorecem a autonomia dos filhos. Por oposição, os pais que exercem um estilo parental mais hostil ou autoritário desenvolvem a externalidade nos filhos. Autores como Di Vesta e Thompson (1970), Crowne (1979) e Dubois (1987) acabam por corroborar estas afirmações e um estudo mais tardio em relação aos outros (Firmino et al., 1987) acrescenta, ainda, uma noção em relação ao impacto que cada um dos estilos pode ter, referindo que algumas práticas mais rígidas contam mais para a externalização do que práticas liberais contam para a internalização (Barros, Barros & Neto, 1993).

O estilo educativo exercido pelos professores é também alvo do estudo de Dubois (1987, pp. 156-158), que revela resultados semelhantes aos estudos realizados com os pais.

Os fatores socioculturais parecem igualmente exercer um peso considerável. Rotter (1966, p.24) indica que há um certo determinismo em relação a algumas características com que se nasce, avançando que fatores como a pertença às classes socioeconómicas mais baixas ou pertença a religiões mais tradicionalistas exercem muito peso na direção da externalização.

É de um certo consenso entre autores que a intervenção a nível individual, familiar e escolar com o objetivo de preparar os intervenientes mais relevantes (pais e professores) para um estilo mais liberal e permissivo seria a que mais resultados benéficos poderia trazer para os indivíduos que dela fossem alvo (Di Vesta & Thompson, 1970).

Entende-se, portanto, que a maioria dos autores tomam à partida como garantido que é preferível promover a Internalidade do que a Externalidade. A verdade é que, para os parâmetros da nossa sociedade e a forma de vida que esta nos convida a tomar, os estudos sobre a educação para a internalização mostram que é a tendência mais favorável para o que entendemos por “sucesso”.

A maneira como construímos a nossa realidade faz com que valorizemos de melhor forma as atitudes tipicamente tomadas por indivíduos internos mais do que externos. Os estudos que relacionam o Locus de Controlo com as variáveis da personalidade mostram que indivíduos externos são mais ansiosos, agressivos, dogmáticos desconfiados, menos intuitivos, mais conformistas e influenciáveis, menos ativos e altruístas, menos necessitados de aprovação social, enquanto que os indivíduos internos são tipicamente mais tolerantes, assertivos, independentes, eficazes, mais sociáveis e altruístas, mais resistentes à pressão, mais responsáveis, rápidos a resolver situações ficando ansiosos se não o conseguem (Fanelli, 1977; Hersch & Scheibe, 1967; Joe, 1971; Phares, 1978; Strickland, 1970). Podemos referir, ainda, que alguns investigadores descortinaram uma relação entre Internalidade e Inteligência, mas para outros investigadores essa relação não existe (Nowicki & Roundtree, 1971).

Uma outra relação que o Locus de Controlo tem que vale a pena mencionar é a semelhança do Locus de Controlo Externo com o constructo de Seligman (1974) de Desânimo Aprendido (traduzido do inglês *Learned Helplessness*). Para além desta semelhança conceptual onde as palavras usadas para descrever o constructo de Seligman são: desamparo; resignação; indefesa; desespero; abandono; impotência, a menção deste

constructo ganha uma nova importância, que Seligman (1974) refere que o desânimo permite explicar a síndrome de depressão reativa.

O estudo acerca do Locus de Controlo Externo revela intervenções propícias para a alteração da tendência (I-E) do Locus de Controlo. O perigo do confronto com situações que estão fora do nosso controlo é a possibilidade de generalização do insucesso para outras experiências, desenvolvendo expectativas negativas para uma parte mais ampla do que a parte que seria necessária de identificar como fora do controlo para o indivíduo em questão. Estas expectativas negativas acerca dos desempenhos de uma pessoa podem ser interpretadas como limitações e, seguindo nesse caminho, é provável que se encontre numa depressão, onde a própria vontade de ganhar de volta o controlo sobre uma situação pode tornar-se inexistente. Salvaguardam-se os casos esporádicos que conferem uma inconstância à questão referida, situações em que as pessoas que são confrontadas com situações de desânimo acabam por melhor o desempenho (Hanusa & Schultz, 1977), talvez porque o desânimo é interpretado como desafio, como um motivador para a mudança. Dweck e Repucci (1973) concluem que, quando os indivíduos são confrontados com muitas situações de fracasso não controlável, alguns diminuem o rendimento enquanto outros melhoram. Isto deve-se às crenças de maior ou menor internalidade que tinham. Infere-se que o Locus de Controlo é o mediador entre o desânimo e o desempenho bem-sucedido, sendo exatamente a capacidade de modificação mediada que nos parece ser a mais relevante de salientar para levar a cabo a presente dissertação.

2. Avaliação do Locus de Controlo

Juntamente com a monografia de 1966, Rotter incluiu uma escala que pretende avaliar o constructo em causa. A escala de Locus de Controlo de Rotter (1966) conta com 29 itens (6 de despiste), aos quais o avaliado tem de escolher forçosamente uma de duas opções com a qual mais se identifica. A cotação é feita atribuindo um ponto sempre que o indivíduo escolhe a resposta com o valor de Externalidade, desta maneira resultados altos indiciam um Locus de Controlo mais externalizado. A escala em questão foi criticada na sua dimensionalidade e relação com desejabilidade social. Defendendo-se destas críticas, o autor considerou as limitações do constructo, da sua medida e afirmou serem necessários novos instrumentos, mais específicos e/ou mais generalizados, alertando sempre para a necessidade da sua justificação teórica e prática.

Dubois (1987, p. 82ss) apresenta alguns tipos de problemas em relação à elaboração das escalas de Locus de Controlo, nomeadamente:

- Forma – Likert vs. Escolha Forçada, tendo em conta a validade dos questionários, particularmente quando respondidos por crianças;
- Natureza do Conceito – a falta de consenso em relação ao conceito faz com que, por vezes, uma escala direcionada para medir o Locus de Controlo esteja por vezes a medir outros constructos, como a competência percebida, a eficácia pessoal, o controlo pessoal, o desânimo aprendido, etc., por vezes vários ao mesmo tempo;
- Dimensionalidade das escalas – os resultados procedem das técnicas estatísticas utilizadas. Por vezes, a aplicação de diferentes análises fatoriais resulta em diferentes estruturas fatoriais. Salienta-se, assim, a importância do método para apreender a verdadeira estrutura de um constructo (Palenzuela, 1984).

Será sempre necessário manter presente que a escala é que se deve moldar ao constructo que pretende avaliar, não o inverso. Outros autores duvidam sistematicamente da validade das escalas e preferem usar técnicas projetivas ou de resolução de problemas em detrimento das escalas, devido aos problemas que parecem ocorrer com o seu uso. No entanto, a tendência continua a ser para a formulação de escalas, designadamente, para grupos ou situações mais específicas, como seja, em contexto de casal (Miller, Lefcourt & Ware, 1983), com idosos (Reid & Ziegler, 1977), alcoólicos (Worell & Tumilty, 1981), ou em contexto de Saúde Mental (Hill & Bale, 1981).

3. Aplicações do Locus de Controlo em contextos de intervenção psicológica

Devido à popularidade do conceito de “Locus de Controlo”, este acabou por ser estudado em relação a variadas temáticas, sobretudo na educação, clínica e campo social, mas também na psicologia diferencial (relação entre Locus de Controlo e traços de personalidade), na psicologia de desenvolvimento (Locus de Controlo e idade), criatividade, entre outros.

3.1 Locus de Controlo em Educação

No caso da educação, existem alguns estudos bastante relevantes. O foco destes estudos é maioritariamente posto nos alunos, mas também há estudos centrados no professor ou na situação familiar. Dudley-Marling, Snider e Tarver (1982) afirmam que a grande parte dos estudos nesta área revelam que a internalidade está positivamente correlacionada com a realização escolar e que a possibilidade de sucesso escolar do aluno está altamente relacionada com as crenças que o indivíduo mantém acerca do meio envolvente, e do facto de considerar possível a mudança. Tal não é suficiente para tornar o Locus de Controlo uma variável preditora de sucesso. Phares (1978) salienta que a correlação de internalidade e realização nas crianças perde-se quanto mais se avança na idade, excetuando o caso do ensino superior, onde a correlação volta a fortificar-se.

Rotter (1966) sugere que esta correlação é explicada pelo comportamento do aluno interno que, provavelmente, será mais assertivo, terá maior satisfação em fazer o seu trabalho e, por isso, maior persistência e maior capacidade de esforço, dado que acreditam mais que os externos na possibilidade de controlo do reforço. Estas capacidades são relevantes para o estilo de aprendizagem que é mais comum, fazendo desses atributos capacidades bem recompensadas. Lefcourt (1976, p. 67) frisa que a relação entre Internalidade e Sucesso é algo que para si derivaria do “senso comum”, explicando que as pessoas que fazem esforços em prole de uma questão devem manter um nível de esperança em relação à eficácia, principalmente em questões que exijam sacrifícios prévios.

Barros (1992, pp. 69-70) examina catorze estudos, dos quais apenas três apresentam correlações superiores a 0.5, o que lhe permite concluir que, apenas perto de 25% da variância dos resultados poderia ser explicada pela variável Locus de Controlo, deixando para outras uma parte bastante maior. No entanto, Barros (1992) salvaguarda que esta baixa correlação não é algo que provoque espanto, principalmente sabendo que as correlações entre testes de inteligência geral ou raciocínio específico e resultados escolares são também fracas. Isto apenas revela a importância que outros fatores socio-afetivos desempenham para o sucesso de um aluno, não retirando mérito e interesse ao estudo destes constructos.

Ainda sobre o assunto dos estudos que relacionam Locus de Controlo e Sucesso Escolar existem meta-análises que apresentam algumas possíveis explicações para a falta

de resultados correlacionais fortes. Findley e Cooper (1983) revelam que a problemática à volta da definição do constructo pode ter tido algum impacto, concretamente mostram que a escala mais utilizada (Crandall, Katkovsky & Crandall, 1965) não é uma escala de Locus de Controlo, mas sim uma escala de atribuições. Muitos dos estudos que não encontraram correlação Internalidade-Realização Escolar são os mesmos que utilizaram a escala de Crandall et al. (1965), evidentemente desapropriada para o que era pretendido avaliar (Barros et al., 1992). Outra dificuldade apontada para a observação da correlação será um problema com as próprias escalas que podem ser insuficientes em relação à avaliação da Externalidade. Evidencia-se, assim, que nem todas as escalas distinguem Externo Congruente de Externo Defensivo (Sorte vs. Outros Poderosos) e isto prejudica a possível observação de correlação, visto que os instrumentos são pouco sensíveis para a captar. O próprio conceito de Realização Escolar pode ser também uma dificuldade, Findley e Cooper (1983) explicam que apenas em noventa e oito estudos existiam trinta e seis métodos de apreciação diferentes, organizados em quatro grandes categorias (testes de aptidão escolar, testes de inteligência, avaliação do trabalho escolar e outras medidas mais subjetivas), logo esta dificuldade pode também explicar esta inconsistência na correlação.

Um outro fator raramente tido em conta, mas que é de todo o interesse questionar no ambiente escolar, é a ansiedade. O estudo de Allen, Giat e Cherney (1974) conclui que a ansiedade enquanto traço de personalidade pouco importa para o desempenho académico, enquanto que a ansiedade-estado, sentida na ocasião em específico, está correlacionada com a Externalidade. A ansiedade-estado, como outros fatores, como as dificuldades de aprendizagem e hiperatividade (Tarnowski & Nay, 1989), são fatores esquecidos nas correlações há pouco mencionadas e que estão por si correlacionadas com a Externalidade. Geralmente, os autores que estudam estes fatores relacionados com a externalidade tecem considerações acerca do comportamento que os educadores devem adotar. Todos eles mencionam a tentativa de convencer o aluno de que o esforço é recompensado, que será obviamente uma tentativa de “Internalização” e também, em conjunto, um reforço da autoestima, que vem por acréscimo.

3.2 Locus de Controle, Professores e relação pedagógica

O volume de trabalhos realizados decresce quando falamos de literatura sobre o Locus de Controle em relação aos professores e à sua interação com alunos. Sobre o Locus de Controle dos professores, Sherman e Giles (1981) descobrem que o tempo de trabalho é uma variável que os ordena da seguinte maneira: os profissionalizados há muitos anos seriam mais internos do que os estagiários e, por sua vez, os estagiários seriam mais internos que os profissionalizados há menos de 5 anos. Esta ideia vai também ao encontro do princípio que postula que com a idade o Locus de Controle vai internalizando. Outro estudo refere que, embora não sendo muito significativo, os professores de ensino básico se mostram mais externos do que os professores do ensino secundário, o que traz questões sobre as diferentes naturezas das especificações por faixa etária do trabalho de professor.

Quando falamos da interação do professor com o aluno, o Locus de Controle entra na equação de uma maneira bastante previsível: quanto mais interno for o professor e possuir uma maior percepção de eficácia, melhor realização escolar da parte dos alunos (Cooper & Baron, 1977; Murray & Staebler, 1972).

A análise de Rose e Medway (1981a) vai no sentido de corroborar esta afirmação. Existem ainda outros estudos que abordam esta correlação, mas de maneira indireta, que relacionam a externalidade do professor e a tendência para o desânimo e conseqüente desinteresse nas tarefas que desempenham, situação essa que perfaz condições para uma realização escolar pior para os alunos (McIntyre, 1984).

Guskey (1981) sugere motivos para que esta relação aconteça, enumerando competências que o professor interno desenvolve que o externo não:

- Maior Responsabilidade
- Maior Iniciativa
- Maior Persistência
- Maior Consciência
- Maior Empenho

Guskey (1981) refere, ainda, que os dois últimos fatores são chave para uma outra variável que aparece relacionada com os professores mais internos, sendo essa o *investimento numa formação contínua*.

Numa nota de curiosidade, mas que é ainda oportuno referir em relação ao estilo comportamental do professor, estudos diferentes (Janzen, H., Beeken, D. & Hritzuk, J., 1973; Rose & Medway, 1981a) chegam a conclusões diferentes acerca da autonomia e ordens dadas pelo professor aos alunos, assim como acerca do controlo imposto. Isto revela que tanto um estilo mais autoritário como um mais permissivo são possíveis da parte de um professor mais interno que, conseqüentemente, terá melhores resultados. Notemos que a última afirmação acaba por complementar o que Rotter (1966) tinha afirmado, de que um estilo mais autoritário resultaria numa externalização do indivíduo que é alvo desse comportamento. Agora acrescenta-se o tipo I-E do professor.

Bryant (1972) fala de uma relação mais difícil entre os alunos externos com os seus professores, em que ambas as partes atribuem mais características negativas ao seu interlocutor. Murray e Staebler (1972) mencionam a importância das primeiras impressões causadas pelos alunos que parecem ter um papel muito mais forte na opinião dos professores a seu respeito, do que as atitudes mais recentes ou a variável Locus de Controle do professor. McIntyre (1984) aborda a relação que existe entre a externalidade e o esgotamento, evidenciando uma correlação positiva entre os dois.

3.3 Locus de Controle e Família

As afirmações que Rotter (1966) fez em torno da relação do estilo parental (independência/punitivos) e das conseqüências tendenciais no locus de controle das crianças provenientes desse meio educativo (internalidade/externalidade) são corroboradas por outros autores como Di Vesta e Thompson (1970) e Katkovsky, Crandall e Good (1967). Fanelli (1977) alerta para outros fatores socioculturais (características dos pais) influentes no locus de controle, como é exemplo a pobreza, dogmatismo religioso e ignorância.

Embora esteja estudado o impacto dos estilos parentais na relação com a externalidade, não existe uma relação evidente estudada de internalidade e uma boa atmosfera familiar (Firmino et al., 1987). A literatura refere ainda uma maior influência do estilo parental da mãe do que propriamente do pai (Firmino et al., 1987).

3.4 Locus de Controlo em Psicologia Clínica

3.4.1 Ansiedade e Agressividade

Os estudos mostram a população interna como menos ansiosa, mais tolerante, sociável, eficiente intelectualmente, ativa, resistente à influência e mais realistas frente ao sucesso ou ao fracasso. Todas estas características dos internos parecem ser importantes para facilitar a sua adaptação a novos meios. Salvaguarda-se a exceção em que os indivíduos internos ficam demasiado obcecados com a responsabilidade sobre o resultado dos seus atos e podem acabar por reagir com ansiedade perante o fracasso (Barros et al. 1993).

Os indivíduos externos parecem mostrar-se mais frágeis e vulneráveis a neuroses e psicoses (Strickland, 1977). Outras características são a menor capacidade de defesa, domínio, persistência e a desvalorização dos seus objetivos; esta última característica pode funcionar de maneira adaptativa, caso a situação seja impossível de influenciar da maneira pretendida.

Considerando a agressividade enquanto mecanismo defensivo, é possível notar uma tal reação no indivíduo interno quando percebe que o controlo da situação (que tendencialmente ele pensa possuir) lhe está a ser retirado, manifestando-se ameaçado e, conseqüentemente, mais defensivo. Concomitantemente, os indivíduos externos, exatamente por adotarem um mecanismo de desvalorização dos objetivos, tornam-se menos perturbados e menos defensivos (McDonald & Hall, 1969). A agressividade exibida pelo interno acaba por ser benéfica para ele, a longo-prazo, exatamente por levá-lo à procura persistente de soluções para os problemas que causam inicialmente ansiedade, o que designa por “ansiedade adaptativa” (Barros et al. 1993).

3.4.2 Depressão

Estudos efetuados nesta área indicam que os indivíduos externos são os mais propensos a comportamentos ansiosos. É intuitivo perceber a relação que existe entre impotência, desânimo aprendido e depressão. Com algum grau de certeza, podemos afirmar que a externalidade é um fator que pode tentar explicar muitos comportamentos relacionados com a depressão. Contudo, poderíamos explorar uma hipótese de “hiper-responsabilização”, desta vez ligada ao indivíduo interno, que por se sentir demasiado influenciador do mundo à sua volta se culpa a si mesmo pelos resultados à sua volta, dos

quais pode por vezes não ser assim tão responsável ou não responsável de todo (Barros et al. 1993).

Rotter (1966) já tinha sugerido que a relação entre Locus de Controlo e depressão não seria linear, mas curvilínea, inferindo que os extremos externos e extremos internos seriam os mais propensos à depressão e aos comportamentos que desse estado possam advir. Ainda assim, salogue-se que a maioria das pesquisas mostra a relação entre externalidade e depressão como sendo muito forte.

3.5 Locus de Controlo em Psicologia Social e Intercultural

Existem diferenças no que toca às situações de competitividade. Indivíduos com Locus de Controlo Externo serão muito mais propensos a desistir face à competição, enquanto que os Internos estarão mais aptos a adaptarem-se às condições do “novo meio”. Não são reveladas diferenças quando estão em situação de cooperação (Norwicky, 1982).

Outra diferença que poderia existir seria em relação à influência dos outros. A hipótese básica seria: os internos, por possuírem uma confiança maior em si próprios, serão menos influenciados que os externos. De facto, Odell (1959) prova, com o primeiro estudo que relaciona o Locus de Controlo e a resistência à influência, que os externos têm uma tendência maior para se conformarem. Um outro estudo, de Crowne e Liverant (1963) observou ocasiões em que o sujeito teria de fazer uma aposta, envolvendo somas mais ou menos elevadas de dinheiro, em função da confiança do seu julgamento. Havendo versões diferentes da mesma experiência, que incluíam comparsas que tentavam influenciar o julgamento das pessoas que estavam a ser avaliadas. Os investigadores observaram os externos se mostravam mais dependentes dos julgamentos e opiniões dos outros indivíduos para formular o seu próprio juízo. Com variantes no estudo, conclui-se que quando a situação é mais importante e envolve riscos, o indivíduo externo terá mais tendência a ser influenciado e a procurar as opiniões dos outros.

Spector (1982) acrescenta uma distinção entre conformidade normativa, que seria a que provém de intenções de não se diferenciar das outras opiniões, e a conformidade informativa, que corresponde à necessidade de ter a maior certeza possível, tendo em conta as respostas possíveis. Os resultados indicam que é precisamente na conformidade normativa que os internos e os externos se diferenciam.

Um estudo de Midlarsky (1971) revela que os internos são mais propensos a ajudar pessoas, mesmo que com isso advenham consequências negativas. No caso em questão, cada sucesso na tarefa era acompanhado por um choque, mesmo que fosse na ajuda do colega (comparsa), a população interna mostrou-se mais frequentemente disponível a ajudar.

Os cargos de liderança parecem ser melhor desempenhados por indivíduos internos, sentindo-se mais à vontade e provocando mais satisfação nos subordinados (Johnson, Jemmoth & Pettigrew, 1984). Ainda relativamente ao mundo laboral, Earn (1982) mostra que o aumento de salário não funciona totalmente como um incentivo. Os internos parecem avaliar a tarefa melhor quanto maior for o incentivo, mas isso não sucede com os externos, que fazem precisamente o contrário. Além disso, o tempo gasto a trabalhar quando o experimentador não estava na sala aumenta com o incentivo para a população externa. O autor sugere que os internos interpretam a recompensa como identificador da sua competência, já os externos interpretam o aumento da recompensa como um identificador do quão desagradável uma tarefa vai ser. Assim sendo, quase que podemos ter a mesma conclusão sobre os estudos da interação do Locus de Controlo com o trabalho de Dailey (1980), que refere que os internos se envolvem mais no trabalho e tiram dele mais satisfação e motivação.

3.6 Locus de Controlo em Psicologia Comunitária

Escovar (1977, p. 374) caracteriza a psicologia comunitária como ferramenta para o desenvolvimento. Segundo ele, o desenvolvimento é o processo pelo qual o indivíduo adquire mais controlo sobre o ambiente que o rodeia. Desta maneira, o foco da intervenção deve ser exatamente nas pessoas, a fim de as sensibilizar para a sua responsabilidade na definição do seu destino. Em 1980, com o avanço de um modelo psicossocial do desenvolvimento, o autor referiu-se à importância de parar com um ciclo vicioso onde as populações carecidas têm atitudes que acabam por reforçar as características que os tornam mais vulneráveis e ser mais carecidos. Um dos fatores característicos da população em questão, referidos por Escovar (1980), é a Externalidade. O autor refere a importância de romper com as crenças externas e fomentar as internas, facilitando o ganho de autonomia e influência sobre o seu próprio destino.

4. *Role Playing Game* (RPG) ou Jogos de interpretação de papéis

Os *Role-Playing Games* (RPG's) são, como o nome indica, jogos de interpretação de papéis onde é permitido a cada jogador “encarnar” uma personagem e participar em aventuras com um grupo de jogadores e as suas respetivas personagens.

O jogo que foi pioneiro nesta secção (de interpretação de papéis) chama-se “*Dungeons and Dragons*”. Foi criado por Gary Gygax e Dave Arnsion em 1974, com a inspiração dos *wargames*, que são jogos de tabuleiro com muitas miniaturas que representam exércitos (alguns de fantasia). No entanto, Gygax e Arnsion queriam algo de diferente desses jogos que envolviam controlar exércitos; preferiam dar protagonismo aos soldados, pelo que o jogo seria de interpretação dos papéis que um dos muitos soldados pudesse ter. Largam, assim, o papel de general de um exército para se focarem no papel individual de um guerreiro ou um feiticeiro num mundo de fantasia. Nascem assim os RPG's.

A melhor forma de descrever o jogo a quem nunca o experimentou é apresentá-lo como uma história contada coletivamente. Normalmente, o que acontece nas sessões de jogo consiste num grupo de amigos que se senta a uma mesa e começa a imaginar uma narrativa onde um jogador com funções especiais, denominado de *Dungeon Master* (DM), funciona como narrador e “árbitro”. O DM narra o que as personagens controladas por outros jogadores estão a ver, ouvir, sentir, interpreta outras personagens não controladas por jogadores e prepara aventuras que possam ser aceites ou desencadeadas pelas personagens dos jogadores. Como normalmente esta função é desempenhada pelo jogador mais experiente, este desempenha também funções de árbitro, servindo-se de complexos livros de regras para as diferentes ações que os jogadores possam querer tomar. Tem também como função fazer com que as diferentes narrativas, respetivas a cada personagem, sejam articuladas numa narrativa maior com todas essas histórias agregadas.

Originalmente, o grande tema do jogo eram as batalhas e lutas em que as personagens podiam participar. No entanto, com o passar do tempo, as mecânicas de jogo mudaram para algo mais baseado na interação social, deixando as inúmeras regras e tabelas de informação sobre armaduras para adotar um sistema mais acessível e fluido, capaz de atrair um maior número de interessados.

Para determinar as qualidades das personagens, lançam-se dados e fazem-se escolhas a fim de caracterizar a personagem, definindo pontos fortes e fracos que terão repercussões durante o jogo, aproximando-as ou distanciando-as do sucesso em alguma situação específica. Por exemplo, uma personagem que seja significativamente mais forte do que outra, terá um bónus maior adicionado ao resultado do role do seu dado quando tentar alguma tarefa que envolva a sua força (Ex.: empurrar uma pedra para fora do seu caminho).

Quem determina que habilidade específica é testada é o DM, que escolhe também um número que o jogador tem de superar (no role do dado de 20 lados), que representa a dificuldade da tarefa.

Por sua vez, o jogador deve rolar o dado e adicionar o bónus da sua habilidade, avisando o DM do seu resultado final. Com este número, o DM descreve o resultado da ação do jogador. O jogo segue mais ao menos um ciclo repetitivo: Descrição (por parte do DM), Intervenção (por parte de um ou mais jogadores), Definição da habilidade testada (caso seja necessária), Descrição do resultado. Embora as mecânicas sejam, de facto, repetitivas, todos os aspetos de envolvimento no jogo, desde a caracterização de personagens, a particularização dos diferentes momentos vividos nas aventuras (que são inicialmente desenhadas pelo DM e acabam a ser “experienciadas” por todos), a total liberdade de opções possíveis para interação, ou a possibilidade de criar uma estratégia para conseguir algum fim, faz com que esse tal fator de reiteração não seja notado como desagradável, mas regule o ritmo e ordem, enquanto os jogadores são implicados no desenrolar das ações ou da história que vão ajudando a construir, devido à imersão no ambiente criado, assim entrando e explorando uma realidade diferente vivida na sua imaginação.

4.1 Personagens de RPG como símbolos pessoais

O processo de criação de personagem é diferente para todas as pessoas. O investimento que cada um faz nesta parte do jogo pode, logo à partida, ditar o potencial de transformação que o jogo com esta personagem pode ter no indivíduo. Quer isto dizer que existem alguns efeitos, relatados em várias experiências, que podem intensificar-se com o envolvimento do jogador com a sua personagem. As várias possibilidades das

personagens enquanto símbolos pessoais foram organizadas numa tipologia por Hughes (1988). Segundo este, existem cinco tipos de personagem:

1. Personagem idêntica ao jogador
2. Personagem como Símbolo Estético
3. Personagem como Símbolo Cognitivo
4. Personagem como Símbolo de Compensação
5. Personagem como Símbolo de Exagero

O primeiro será a personagem que é em tudo idêntica ao jogador que a controla, não existindo uma verdadeira “criação de personagem”, mas sim uma adaptação ao mundo de fantasia. Claro que este é o tipo de personagem que os iniciantes ou crianças vão fazer, sobretudo porque não implica um grande investimento emocional e criativo, o que pode fazer com que o jogador possa, a qualquer momento, abdicar da consistência da sua personagem e do julgamento que a personagem teria para cumprir algum objetivo que o jogador queira dentro do jogo (sacrifica a consistência da narrativa por um objetivo qualquer que a personagem não teria, o que muito rapidamente traria consequências para os outros jogadores imersos na narrativa partilhada) (Hughes, 1988).

Todos os outros tipos de personagens caem na categoria de *personagens símbolo* enquanto a primeira fica isolada na categoria de *personagem como jogador*, o que é bastante compreensível (Hughes, 1988).

O segundo tipo fica isolado na subcategoria *símbolo estético* e refere-se às personagens que integram muito bem o resto da fantasia e possuem características com o óbvio intuito de acrescentar dimensão teatral à narrativa partilhada. Alguns exemplos serão a personagem muito dramática ou com um aguçado sentido de humor. É nesta categoria que as paródias de personagens conhecidas entram. Normalmente não passam muitos aspetos da personalidade do jogador para este tipo de personagem, pelo menos de maneira consciente. Por esta razão, Hughes (1988) considera que esta subcategoria pode ser concomitante com a subcategoria *símbolo pessoal*. Na subcategoria *símbolo pessoal* existem três tipos, sendo que uma personagem pode mostrar, em simultâneo, elementos de mais do que um (Hughes, 1988).

Símbolo cognitivo, ou símbolos de oposição são criados por jogadores que querem desafiar-se, atribuindo à sua personagem aspetos da personalidade que os jogadores não possuem, num jeito de desafio à sua empatia e um teste a aspetos da sua identidade.

Alguns exemplos serão personagens com deficiências físicas ou personagens com ideologias políticas diferentes das dos jogadores (Hughes, 1988).

Quando a personagem tem uma característica amplificada que o jogador percebe como sua, trata-se de um *símbolo exagerado*. É fácil entender que o sucesso em tarefas que requisitam a característica amplificada do jogador resulta numa afirmação do *self* com experiência de sentimentos positivos. Exemplos de personagens deste tipo serão os superatletas, génios ou, ainda, personagens com um carisma tal que conseguem manipular e enganar todos à sua volta (Hughes, 1988).

Resta o *símbolo de compensação*, que é adotado por personagens com características que o jogador pensa não possuir. Neste caso, o que acontece muitas vezes, é que o próprio jogador propõe a ele próprio um “exercício de melhoramento da sua personalidade”, combatendo com ele mesmo, em superação, com o fim de tornar a personagem mais perto daquilo que considera desejável. Os exemplos mais fáceis de observar são os jogadores mais tímidos com personagens confiantes, ou os jogadores mais impacientes com personagens mais meditativas. Este tipo de personagem envolve mais investimento da parte dos jogadores, não só de habilidade de interpretar a personagem em questão, mas também a nível de envolvimento emocional necessário. Deduz-se que tanto o sucesso pode ser entendido com um impacto maior, mas que também o fracasso pode ser levado a um nível mais pessoal, do que pessoas cujas personagens não são *símbolos de compensação*, e que isso tenha más repercussões para o próprio jogador (Hughes, 1988).

Nos últimos dois tipos de personagens tratamos de manipulações conscientes da percepção do *Self*; o jogador trata de representar aspetos de si mesmo na personagem com que vai jogar um jogo de interpretação de papéis. Estes dois tipos de personagem implicam, necessariamente, grande investimento da parte do jogador que as controla, porque estão a usar características que o jogador considera importantes na definição do seu *Self*, seja porque percebem a característica como algo que lhes pertence ou que lhes falta. Desta maneira, infere-se que seja esta implicação emocional que confira a estes tipos de personagem um maior carácter potencial de transformação, enquanto símbolo, principalmente ao símbolo de compensação que será o tipo com mais potencial.

4.2 Convergência Simbólica

No processo de conjugar as histórias de todas as personagens criadas pelos jogadores, considerando simultaneamente o conjunto das personagens na ação, localizações e acontecimentos imaginados e criados pelo DM, estão implicados vários processos passíveis de estudo. No entanto, o que interessa perceber nesta ordem de ideias será: como é possível criar uma fantasia que é vivida em simultâneo por várias pessoas?

4.2.1 Teoria da Convergência Simbólica (TCS)

Bormann (1985), com a sua Teoria da Convergência Simbólica (TCS), explica que a existência de uma consciência de grupo, com implicações de emoções, atribuições de significado e motivações, tem origem numa narrativa socialmente partilhada. Esta teoria, sendo uma teoria geral da comunicação, tenta encontrar padrões comunicacionais que são tendências para todo o tipo de comunicação, centrando-se na descoberta de fantasias partilhadas (no sentido de interpretação imaginada e criativa), na consciência grupal que lhes é intrínseca, nos estilos comunicativos recorrentes que as mantêm, nas dinâmicas tendenciais destes sistemas comunicacionais, assim como dos fatores explicativos.

Muito resumidamente, a TCS propõe que a interpretação de quem está envolvido numa narrativa consiste na presença de personagens moralmente boas e outras moralmente más, numa sequência de acontecimentos interrelacionados. Personagens mais apelativas suscitam sentimentos de simpatia ou até empatia, que normalmente resultam num investimento emocional com a narrativa. Personagens que se oponham às que geram simpatia/empatia serão tidas como más e provocam sentimentos negativos. A experiência sentida será semelhante à leitura interessada de um romance ou visualização ativa de um filme ou peça de teatro (Bormann, 1985).

A ilustração mais simples da fantasia partilhada é a da audiência na plateia, que interpreta da mesma forma os heróis e os vilões e, em paralelo, interpreta experiências pessoais.

O grupo que experienciou esta narrativa tem, conseqüentemente, uma convergência simbólica (Bormann, 1985). Provas desta convergência simbólica são as alusões a esta fantasia, das quais a “*inside-joke*”, uma piada que faz referência a uma experiência partilhada e muitas vezes inacessível a pessoas externas, é a mais caricata destas.

A TCS propõe-se como um sistema para fazer interpretação de processos comunicativos segundo o paradigma narrativo. Alguns dos exemplos onde é usada são a interpretação de campanhas políticas ou o *marketing*, sugerindo que a persuasão tem bases na fantasia de grupo ou de massas. Possui, ainda, aplicações para a comunicação familiar, o aconselhamento de toxicodependentes, tratamento de obesidade e outros contextos (Bormann, 1985).

Para os RPG's, a TCS é importante para explicar o que se passa em termos de comunicação grupal. A definição de narrativa mencionada antes encaixa perfeitamente, definindo os jogadores como personagens principais, servindo como lente para examinar o mundo de fantasia, o que desencadeia nos jogadores sentimentos de empatia pelas suas personagens (obviamente potenciados pelo processo de criação da personagem) e pelas personagens no seu grupo, às quais os jogadores atribuem uma carga moral positiva. Embora os jogadores possam escolher ser uma personagem com uma carga moral negativa, desempenhar este papel pode ser extraordinariamente difícil num grupo com personagens que não partilhem os mesmos ideais, podendo, desta maneira, diminuir a qualidade de jogo no grupo. Não obstante, uma personagem pode levar a cargo ações “más”, mas a narrativa acaba por justificar estas ações com outros acontecimentos (o personagem necessitava de o fazer; não estava consciente; estava a ser chantageado; servia para um bem maior), auxilia a ampliar o conhecimento de diferentes quadros de valor e a flexibilidade para entender argumentos e contra-argumentos.

O ambiente fantástico é criado pelo conjunto de jogadores ao atuar como se o que é imaginado fosse real; se um jogador fala com uma personagem sobre algo específico do jogo e outro jogador responde “em personagem” a fantasia torna-se mais credível para todos, visto que o segundo jogador deu uma resposta que parece ajudar a primeira afirmação a ser percebida mais facilmente no contexto. É uma lógica semelhante à de uma pessoa que está a tentar persuadir outra para a convencer de que o seu relógio está uma hora atrasado. Astuciosamente, se as horas forem mudadas no relógio para que se harmonize com o que se diz, a pessoa que está a ser o alvo desconfia. Mas imaginemos que existem comparsas cujos relógios são também alterados para essa mesma nova hora. Percebemos que quantas mais intervenções realizadas por sujeitos que pareçam acreditar numa certa realidade, mais real se torna a “história”.

Quando os intervenientes sentem e intervêm com estes aspetos da realidade de uma maneira congruente, podemos então falar de convergência simbólica relativa a uma fantasia. Nos jogos de RPG é comum as pessoas ficarem alegres com algo engraçado que aconteça no jogo, que celebrem quando o grupo tem sucesso numa missão ou que fiquem tristes por uma das personagens favorita morrer. Todas estas emoções podem ser vividas sem que as personagens, através das quais as sentem, existam de facto, desde que a interpretação dos outros jogadores seja congruente com o momento partilhado.

4.3 Realidade no jogo

Percebemos que a experiência do jogo de interpretação de papéis não é semelhante à experiência de um jogo de tabuleiro ou videojogo comum. No caso dos RPG's, o jogador é convidado a criar uma narrativa, em conjunto com o grupo, com a qual se vai identificar e experimentar diferentes emoções, ao mesmo tempo que decide que caminho a sua personagem toma, vivendo os seus sucessos e fracassos.

É comum que os jogadores que começam a jogar este jogo sintam alguns efeitos colaterais benéficos. Muitos dos estudos já feitos com os RPG's mostram ganhos em capacidades cognitivas, melhorias em habilidades de relações sociais, melhor controlo de gestão da ansiedade e maior bem-estar (Blackmon, 1994; Hughes, 1998). Outros estudos mostram que usar este tipo de jogos com crianças melhora as capacidades de compreensão e de soletração, assim como de pensamento crítico/análise objetiva e ainda encoraja a leitura e criatividade dos jogadores.

Existe ainda uma sensação de ganho de controlo pessoal (Adams, 2013) reportada por alguns jogadores e talvez pouco explorada por autores. O ganho de controlo pessoal deverá manifestar-se duma maneira simples, o jogador deverá sentir-se mais confiante e apto a intervir nos diferentes parâmetros da sua vida. Esta noção de influência sobre o resultado das coisas (controlo pessoal) coincide com o conceito de Locus de Controlo. Justifica-se, portanto, tentar perceber se a participação num jogo de interpretação de papéis resulta numa interiorização do Locus de Controlo.

4.4 Possíveis Causas da Perceção de Ganho de Controlo

A maneira como os jogos de interpretação de papéis são jogados pode ser a razão desta sensação de aumento de controlo pessoal ou internalização do Locus de Controlo.

O jogo apresenta problemas que o grupo de jogadores tem de tentar resolver de maneira a continuar a sua narrativa partilhada, apresentando várias chances de sucesso ou fracasso para o grupo de jogadores. Os jogadores podem optar por agir sozinhos ou conferenciarem em grupo (também dependendo da narrativa, dado que personagens que não estão no mesmo espaço não podem comunicar entre si) e devem formular um plano de ações com vista ao sucesso da sua personagem. Conceptualmente, podem acontecer três resultados diferentes.

O primeiro é o sucesso como personagem, que se pode transferir para o jogador facilmente, caso este esteja devidamente integrado na narrativa. O jogador pode sentir, de facto, como se ele próprio tivesse levado a cabo o plano que engendrou. Obviamente que se o jogador contactar com este sentimento várias vezes, poderão existir efeitos positivos na sua conceptualização e no próprio controlo pessoal.

O segundo caso é o “sucesso em segunda mão” e refere-se ao sucesso que os jogadores podem experimentar quando não estão verdadeiramente integrados no jogo. Não se percebendo como a própria personagem, ou a ver o curso de ação do lado de fora da narrativa, o jogador pode ainda sentir algum mérito por ter interpretado bem as circunstâncias e ter elaborado um bom plano que o tenha levado ao sucesso, tal como uma pessoa quando resolve um puzzle ou soluciona um enigma.

O terceiro caso é o fracasso do plano, que raramente tem as repercussões negativas que um fracasso na vida real podia ter, já que toda a ação se trata apenas de uma fantasia. Muitas vezes o grupo de jogadores brinca com o falhanço da personagem, fazendo algumas piadas sobre o que poderia ter acontecido no jogo para dificultar o sucesso da tarefa. Essas dinâmicas podem favorecer aprendizagens de autocontrolo e autogestão.

5. Relação entre RPG's e internalização do Locus de Controlo

Podemos apontar três fatores que fazem dos RPG's ambientes ideais para a internalização do Locus de Controlo:

- O indivíduo é exposto a várias tarefas num curto espaço de tempo, característica essa que se pode traduzir em *Frequência de Tarefas*.
- O falhanço não tem as repercussões reais que poderia ter caso as tarefas acontecessem na vida real – *Fracasso Atenuado*.

- Porque o indivíduo pode estar bem emparelhado com a narrativa e a sua personagem pode sentir o sucesso da sua personagem como seu – *Experiência de Sucesso*.

Simultaneamente, o Locus de Controlo pode também influenciar o bem-estar geral. Com um silogismo rápido percebemos que achar que podemos interferir na nossa realidade tem consequências positivas para a própria maneira como a vemos.

Ainda de uma outra maneira, os jogadores que conseguirem adotar uma atitude ainda mais saudável do que apenas a internalização do Locus, que será a responsabilização pelos sucessos e a desresponsabilização pelos insucessos (o bom resultado é consequência do meu ato e o mau resultado é consequência do azar), possuirão ainda uma melhor medida subjetiva de bem-estar. Esta atitude de desresponsabilização daquilo que não podemos, de todo, influenciar acaba por explicar uma dúvida que possa ter surgido: “O resultado aleatório dos dados, não invalida aquilo que estão a tentar fazer com a construção de planos?”. A pergunta é de todo legítima e, para uma resposta que se pretende fácil de compreender podemos comparar o que acontece no D&D com o que acontece no Poker de cartas, *Texas Hold 'em* ou em tantos outros jogos. Embora exista um claro elemento de aleatoriedade (o baralho de 52 cartas tem um número total de combinações de $52!$, que se traduz em 80 658 175 170 943 878 571 660 636 856 403 766 975 289 505 440 883 277 824 000 000 000 000 total de combinações; claro que nem todas estas ordens contam para o jogo, pois raramente terão que chegar às últimas cartas, ainda assim o número continua incomensurável), este não impede que o elemento de estratégia e elaboração de planos exista. Existe antes uma variável que pode contar como um risco calculável. Em termos do Locus de Controlo, percebemos que não terá de ter, de facto, um impacto nesta variável. O azar existe e o número que calha num dado está obviamente fora do controlo de cada jogador, desse modo a atitude mais adaptativa é reconhecer que essa variável está fora do seu controlo e não sentir responsabilidade por esse fracasso.

II. Estudo exploratório em torno de medidas de controle pessoal

Com o intuito de poder avaliar os efeitos das sensações de ganho de controle pessoal decorrentes da participação em jogos de interpretação de papéis, necessitamos de uma escala que consiga avaliar esses ganhos. Como tal, propõe-se que a BEEGC-20 de Palenzuela (1997), traduzida e adaptada para português por Daniel da Silva (2010), consiga aferir com precisão todas as possíveis alterações nas dimensões que se compromete medir. A escala em questão avalia três dimensões: Locus de Controle, Autoeficácia e Expectativa de Sucesso. É importante referir em que se diferenciam estas três dimensões (Palenzuela, 1997).

- As Expectativas de Autoeficácia, referem-se às concepções que o indivíduo tem de conseguir realizar determinado comportamento (capacidade de executar).
- O Locus de Controle será a medida de expectativas que o indivíduo tem acerca dos resultados que têm lugar serem contingentes ou não contingentes com as suas ações e em que medida acreditam na sorte.
- As Expectativas de Sucesso, determinadas pelas duas anteriores, são a medida subjetiva que o sujeito faz de conseguir um determinado resultado/alcançar um determinado reforço (Palenzuela, 1997).

A escala mencionada tem vinte itens divididos por cinco subescalas, sendo elas:

1. Contingência (1;6;11;15)
2. Não Contingência (3;7;12;16)
3. Sorte (5;9;13;20)
4. Autoeficácia (2;10;14;18)
5. Expectativas de Sucesso (4;8;17;19)

As primeiras três subescalas referem-se ao Locus de Controle. Contingência e Não Contingência averiguam em que medida o sujeito crê que os resultados das ações são contingentes com as próprias ações, enquanto a Sorte afere o quanto o indivíduo acredita na existência de sorte enquanto variável que afeta as nossas ações. A subescala Autoeficácia refere-se à noção que um indivíduo tem sobre a capacidade de executar um determinado comportamento. Resta a subescala Expectativas de Sucesso, que mede a expectativa geral do indivíduo de conseguir um determinado objetivo (Palenzuela, 1997).

Visto tratar-se de um questionário de autorresposta, o sujeito inquirido deve escolher o nível em que está de acordo com cada um dos itens da escala, para isso é

acompanhado de uma escala de Likert com 9 pontos (1- em completo desacordo a 9 - completamente de acordo).

6. Procedimentos

Um dos desenhos experimentais possíveis consiste em avaliar um grupo de pessoas antes e depois de experimentar o jogo de interpretação de papéis pela primeira vez, verificar quais são as diferenças nestas medidas e tentar relacionar com a experiência nova que vivenciaram. Sendo que estamos a usar o sistema de jogo *Dungeons and Dragons* - 5ª Edição, por ser um jogo versátil e talvez a versão mais simplificada deste jogo até então, familiarizamo-nos com algumas ferramentas que nos possam ajudar a ter “mestria” no jogo, mais especificamente, com o *Dungeon-Master's Guide* (Wyatt, Slavicsek & Laws, 2009) e o *Player's Handbook* (Crawford, Wyatt, Schwalb & Cordell, 2014), servindo estes para consultar as regras, construímos alguns cenários que nos dispomos a apresentar e jogar com um grupo de novos jogadores.

Porque já existia no historial da escola o desenvolvimento de um trabalho de um estudante de psicologia e supervisionado por uma professora da FPCE-UC, com utilização de jogos de tabuleiro e de *Role Playing*, foi fácil integrar o presente projeto na mesma escola, com equipa semelhante e com o propósito de intervir junto desta população, no sentido de promover competências de autorregulação, de comunicação e de relacionamento interpessoal.

Fizemos a experiência anteriormente descrita com um grupo pequeno, de 6 participantes, dos quais dois são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos. Sendo que, logo na primeira abordagem, os responsáveis pelo projeto de integração de jogos de tabuleiro na escola em questão encarregaram-se, depois de recolher o consentimento informado dos encarregados de educação e apresentada a proposta ao conselho de turma, de aplicar questionários de caracterização do grupo, designadamente, teste sociométrico (para conhecer a posição social de cada aluno no seu grupo-turma) e escala de expectativas de controlo, garantindo que posteriormente os resultados seriam dados a conhecer. O plano desenhado não chegou a ser cumprido integralmente, dado que em meados do mês de março deste ano de 2020 suspenderam-se as atividades presenciais nas escolas, conforme plano de contingência para controlo de contaminação por covid-19.

A primeira vez que aplicámos a BEEGC-20 e fizemos a consequente avaliação das expectativas de controlo/sucesso/autoeficácia para este grupo de alunos foi no contexto de aula regular. A aplicação foi feita numa sala de aula comum, onde os alunos têm as suas aulas. A aplicação envolveu, no mesmo tempo, todos os alunos da turma. Convém dizer que estes questionários foram preenchidos antes da realização de qualquer das atividades de jogo de interpretação de papéis. Embora a versão portuguesa da BEEGC-20 tenha sido desenvolvida com vista a aplicação numa população adulta (Daniel da Silva, 2010), não surgiram problemas com a aplicação desta bateria em crianças / jovens com doze ou treze anos. Apenas um item da BEEGC-20 causou dúvidas sobre o significado de “cunha”, vocábulo que foi devidamente explicado aos alunos como “pedido especial realizado por uma pessoa que vai favorecer uma outra, diferenciando a que é favorecida das restantes”.

A primeira sessão é a sessão em que os jogadores criam as suas personagens usando as Raças (Elfo, Anão, Humano, Gnomo, etc...), Classes (Monge, Feiticeiro, Bárbaro, Druida, Paladino, etc...) e a escolha do seu passado (Nobre, Criminoso, Charlatão, etc...) disponíveis no *Player's Handbook*. Para além destas escolhas iniciais, o DM pediu subtilmente um pouco mais de investimento nestas personagens iniciais, fazendo mais algumas perguntas (Como é a família deste personagem? Onde e como é que foi o último trabalho que ele teve? Que aspetos de personalidade o definem? Ele é corajoso? Etc.) e solicitava aos envolvidos que desenhassem as suas personagens e outras personagens ou artefactos usados que considerassem importantes. O DM também se mostrou interessado, ao longo de todas as outras sessões, em observar e partilhar desenhos sempre que algum dos jogadores o quisesse fazer, com o duplo propósito de consolidar a imagem relativa ao jogo que um dos envolvidos queria passar aos outros, mas também servia como uma demonstração de envolvimento no jogo, da parte desse jogador e oportunidade de conhecer o seu potencial criativo, conteúdos privilegiados e refletir acerca de critérios a sistematizar no uso do jogo como instrumento de avaliação psicológica autêntica.

Para além das perguntas relacionadas com o jogo, o DM tentou criar uma relação de empatia com os jogadores ao partilhar quais eram os seus interesses e passatempos e solicitando que cada um dos jogadores fizesse também uma partilha a esse nível. Passado este momento de aquecimento e de estabelecimento de uma relação empática, o DM procurou usar alguma das histórias ou interesses partilhados para criar um exemplo que

ilustrasse a mecânica de jogo *Dungeons and Dragons*. O DM começava por contextualizar a personagem de um jogador no meio que esse tivesse sido apresentado ou imaginado e dava opções para esse jogador interagir nesse contexto. O jogador em questão decidia fazer alguma coisa e o DM passava essa intenção para uma fórmula do género Resultado do Dado Icosaedro (20 faces) + Nível de Habilidade. Consequentemente, vinha uma explicação de que essa soma devia superar um certo número para garantir o sucesso de uma personagem no desempenho da ação e que se não o ultrapassasse iria falhar, explicando ainda que o número que eles teriam que ultrapassar seria tão maior quanto mais difícil fosse a tarefa, ou tão menor quanto mais fácil fosse a tarefa. Também era explicado que ser bom numa habilidade conferia um bónus maior ao resultado do dado. Contudo, há sempre o fator “sorte” a ponderar.

Desta maneira, estavam então cumpridas três tarefas que iriam ajudar ao melhor funcionamento do jogo, sendo elas:

- Criação e envolvimento com o seu personagem;
- Familiarização com o grupo de jogadores;
- Familiarização com a mecânica de Jogo.

Após esta primeira sessão, o DM encarregou-se de corrigir ou ajudar a preencher as folhas de personagem de cada jogador, garantindo que a caracterização estava compreensível para todos e o preenchimento era legível. Tratou-se de traduzir para português todos os vocábulos essenciais para o jogo (note-se que a folha de caracterização de personagem se apresentou no original inglês; tais procedimentos sugerem a exploração do jogo ao serviço de aprendizagens essenciais).

Todas as sessões com o grupo de seis jovens decorreram numa sala à parte, com apenas os envolvidos no jogo e os materiais essenciais, sendo eles: as fichas de personagem, dados poliédricos (com 4, 6, 8, 10, 12 e 20 faces), algumas miniaturas em cima de um mapa desenhado (a fim de orientar os jogadores em certos cenários específicos que necessitassem desse tipo de precisão), lápis e borracha. Para além destes materiais, existia mais um material chamado “*DM’s Screen*”, que consiste num pedaço de cartão que fica disposto verticalmente numa mesa à frente do DM, com algumas informações por dentro para uma consulta mais rápida de regras que sejam necessárias conferir. Tem também uma segunda função que pode ser bastante útil, dado que o facto de o *DM’s screen* estar na vertical, esconde propositadamente o resultado dos dados ou

qualquer artefacto ou pedaço de informação que não deva ser apresentado aos jogadores (por exemplo, solução para uma adivinha). Um bom uso desta função pode fazer com que o jogo corra de melhor forma.

O DM tinha as circunstâncias de uma “*One-shot adventure*” já preparadas, isto quer dizer que já tinha pensado em um pequeno enredo para envolver as personagens numa pequena aventura. Visto que o tempo era limitado (apenas restavam 3 sessões), era necessário que os jogadores precipitassem logo a narrativa e desafios que já tivessem sido planeados, não dando muito espaço para que os jogadores pudessem realmente ir explorar fora das zonas que o DM já tivesse predelineado/imaginado. A aventura em questão passava-se numa taverna onde se faziam os preparativos para comemorar o final da época de colheitas da zona. Existiam várias personagens que lançavam desafios aos jogadores que interagissem com eles, onde os resultados eram determinados pelos dados (braço de ferro, apostas com dados, etc.), que quisessem apenas falar um pouco sobre as suas vivências ou que estavam apenas presentes para comemorar com os seus pares. Depois de algum tempo passado no ambiente da taberna, o taberneiro local oferecia bebidas para efeitos de celebração da ocasião. Mais tarde, as personagens não controladas pelos jogadores levantavam-se todas ao mesmo tempo empunhando as suas riquezas e dirigiam-se compulsoriamente para uma das portas da taverna que até então não tinha sido aberta. Os jogadores tinham de fazer um teste à sua constituição física para ver se a bebida, que tinha sido oferecida momentos atrás, tinha surtido neles o mesmo efeito. O DM ouvia os resultados dos dados que cada um dos jogadores tinha rolado e distinguia quais deles tinham sido afetados e, conseqüentemente, teriam perdido o controlo, imitando o comportamento das personagens não controladas pelos jogadores (as personagens dos jogadores voltariam ao controlo deste caso outra personagem tentasse confrontá-lo ou parar o seu movimento involuntário). A partir deste momento os jogadores teriam de começar a investigar a razão pela qual este estranho evento estava a acontecer e tentar arranjar um plano para salvar as pessoas que estavam na taverna.

Para além de todas os desafios propostos pela história, os jogadores podiam a qualquer momento fazer os seus próprios. Como exemplo, ilustremos o caso de um dos jogadores aceitar apostar contra uma personagem num jogo de dados, o jogador poderia tentar distrair o oponente com o fim de alterar o resultado do dado antes do seu oponente ter a chance de o ver. O resultado destas ações volta a depender do resultado dos dados

(D20). É importante referir que o facto de dois jogadores combinarem entre si, um distrair a personagem do apostador e outro alterar o resultado do dado, faz com que os números a superar com os dados das suas ações individuais desça. Pode dizer-se que o trabalho em equipa da parte dos jogadores era sempre recompensado. Na verdade, existiam várias maneiras de “facilitar a tarefa”, sempre que o jogador explicasse de alguma maneira, elaborando um pouco mais, fornecendo detalhes, descrevendo o processo da sua tentativa, o nível de dificuldade da tarefa descia. Todos estes bónus eram dados subtilmente, passando a ideia de que o que era necessário para ser bem-sucedido, em qualquer tarefa do jogo, seria fazer um plano adequado e ser capaz de trabalhar em equipa, valorizando a expressão de ideias para com os outros membros do grupo.

Pretende-se que a experiência repetida de sucesso através do jogo de interpretação de papéis possa ter efeitos positivos nas variáveis definidas como Locus de Controlo, Autoeficácia e Expectativas de Sucesso. Todas estas são medidas por subescalas da BEEGC-20.

Com a total exploração dos cenários e personagens imaginados previamente pelo DM concluiu-se a história prevista para as sessões com o grupo. Não que o jogo não pudesse prosseguir de outras maneiras (desenvolvimento de outros arcos de história ou improvisado, que não poderiam ser explorados devido à disponibilidade temporal). A sessão que encerrava a aventura reservava um pouco mais de dez minutos para que os jogadores pudessem voltar a preencher o questionário BEEGC-20, completando assim todas as interações agendadas com os jogadores e criando um segundo momento de avaliação das variáveis, que queríamos averiguar se sofreriam alguma alteração com a aplicação do jogo.

Nesta última sessão, os alunos que passaram pela experiência de *Dungeon and Dragons* perguntavam quando e se poderiam voltar a jogar o jogo depois de outros grupos terem a sua vez. Os colegas do grupo de jogadores perguntavam frequentemente quando iria ser a vez de eles participarem no jogo. O nível de solicitação da parte dos alunos era grande e indicava que a experiência destes jogos de Interpretação de papéis era um sucesso entre estes.

O objetivo desta intervenção, além da finalidade de estudo, foi o proporcionar uma nova experiência de jogo, sem recurso ao digital, numa modalidade já conhecida por alguns, poucos, alunos de *Role Playing Game*. Era previsto que todos os alunos de duas

turmas do 7º ano passassem pela experiência, o que deveria resultar num banco de dados suficiente para análises mais robustas do que as que aqui apresentamos. Devido às medidas de controlo de contágio do vírus SARS-CoV 2, as aulas presenciais foram interrompidas e, conseqüentemente, também as nossas intervenções foram paradas, impossibilitando, concomitantemente, a recolha de dados (incluindo do teste sociométrico que testava a hipótese de reconfiguração do grupo, esperando-se maior aproximação entre os elementos da turma).

Não deixamos, contudo, de analisar os dados que nos foi possível recolher.

7. Resultados

Procedemos a dois estudos, um de comparação de expectativas generalizadas e percepção de controlo em um pequeno grupo, por medidas antes e depois de jogarem. O segundo estudo consistiu na comparação de resultados na Escala de Expectativas Generalizadas de Controlo aplicada num momento único, a alunos que ainda não tinham jogado o jogo de interpretação de personagens e a alunos que já tinham experienciado o jogo, com o fim de verificar eventuais variações nos respetivos perfis de expectativas, concretamente, ao nível do Locus de Controlo.

Recordamos que o instrumento aplicado foi a Escala de Expectativas Generalizadas de Controlo (BEEGC – 20), de Palenzuela e colaboradores (1997; tradução e adaptação portuguesas, Daniel Silva, 2010), e que as respostas se situam numa amplitude de 9 pontos, correspondendo a resposta 1 a uma opinião “completamente em desacordo” e a resposta no ponto de 9 a uma opinião “completamente de acordo”, infere-se que o ponto intermédio “5” corresponde a uma opinião de indiferença (nem em desacordo nem de acordo) e os pontos entre 1 e 4 tendencialmente de desacordo e acima de 6 de acordo.

7.1 Resultados do Estudo 1

Pretendemos estudar em que medida a participação no jogo reflete mudanças nas expectativas generalizadas de controlo. Concretamente, se há maior tendência para a internalidade do locus de controlo após a experiência de jogo, tal como medida pelas subescalas de contingência *versus* não contingência e sorte.

Na tabela 1 apresentam-se as estatísticas descritivas (média e desvio padrão e valores mínimo e máximo assinalados) para cada item da escala, antes e depois do pequeno grupo de jogadores ter experienciado o jogo.

Tabela 1- Estatísticas descritivas para cada item da escala antes e depois da experiência de jogo.

Itens da Escala de Expectativas Generalizadas de Controlo	Pré - Jogo				Pós - Jogo			
	M	DP	Min	Max	M	DP	Min	Max
1C-Aquilo que eu posso alcançar na minha vida terá muito a ver com o meu empenho.	8,00	1,155	7	9	8,17	,983	7	9
6C-Dependendo do modo como eu atue, assim decorrerá a minha vida.	7,25	2,062	5	9	6,50	2,881	2	9
11C-De um modo geral, o que me vier a acontecer na vida estará em estreita relação com o que eu fizer.	5,75	,957	5	7	7,17	2,137	3	9
15C-Se lutar e trabalhar com perseverança, poderei conseguir muitas coisas na vida.	8,25	,957	7	9	8,33	,816	7	9
3NC-Estou convencido/a que não vale a pena esforçarem lutar, porque tudo está "arranjado".	3,00	1,633	1	5	3,00	2,757	1	8
7NC-De nada serve que eu seja ou não competente, pois a maioria das coisas está decidida.	4,50	3,000	1	7	4,67	2,251	2	7
12NC-Para quê iludir-me? A única coisa que conta nesta vida são os "favores ou combinações (entre amigos)".	5,75	1,500	5	8	4,67	2,582	2	9
16NC-De nada importa o que eu valha, pois tudo está manipulado pelas pessoas com poder.	4,25	2,500	1	7	4,00	2,683	1	7
5S-Aquilo que me vier a acontecer na vida terá muito a ver com a sorte.	5,00	,816	4	6	4,83	2,483	1	8
9S-Pouco se alcança na vida sem sorte.	4,75	1,258	3	6	3,33	2,160	2	7
13S-Para poder atingir os meus objetivos, tenho de ter sorte.	6,00	2,582	3	9	3,83	2,927	1	8
S20-Creio muito na influência da sorte.	4,50	2,887	1	8	5,00	2,828	1	9
2AE-São poucas as ocasiões em que eu duvido das minhas capacidades.	4,50	3,512	1	8	6,00	2,098	2	8
10AE-Sinto-me seguro/a das minhas capacidades para realizar corretamente as tarefas da minha vida diária.	7,50	2,380	4	9	5,83	3,430	1	9
14AE-Raramente me invadem pensamentos de insegurança nas situações difíceis.	5,75	2,986	2	9	3,17	2,639	1	8
18AE-Sinto que tenho capacidade suficiente para enfrentar os problemas da vida.	7,50	2,380	4	9	6,00	2,966	1	9
4ES-Normalmente, quando desejo alguma coisa penso que a conseguirei obter.	6,75	2,630	4	9	5,50	2,074	2	8
8ES-Tenho grande esperança em conseguir as coisas que mais desejo.	6,75	3,862	1	9	6,00	2,530	2	9
17ES-Sou otimista em relação à conquista dos meus objetivos.	7,25	3,500	2	9	6,83	2,927	1	9
19ES-Creio que terei êxito nas coisas que mais me interessam na vida.	7,50	3,000	3	9	5,83	3,371	1	9

Verifica-se haver variação nas respostas aos itens do momento pré para o pós-Jogo, que são, tendencialmente, no sentido de maior contingência, menos valorização do fator sorte, mas também percepção de menor autoeficácia e menos expectativas de sucesso. Sendo que todos os 20 itens da escala estão teoricamente formulados de modo a que quanto maior a pontuação, mais expressivo é o fator correspondente, isto é, quanto mais elevada a pontuação na subescala “Contingência”, mais nos é revelado que o sujeito relaciona os efeitos obtidos com a sua ação; quanto mais elevada a pontuação na subescala “Não Contingência”, maior é a atribuição dos resultados a aspetos não-contingentes ou não dependentes da ação do sujeito, e do mesmo modo, a pontuação da subescala “Sorte” traduz o quanto o indivíduo atribui responsabilidade ao fator “sorte” ou acaso pelos resultados observados.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas para cada subescala antes e depois da experiência de jogo.

Subescalas de Expectativas Generalizadas de Controlo	Pré - Jogo				Pós - Jogo			
	M	DP	Min	Max	M	DP	Min	Max
Contingência	29,25	4,425	25	34	30,17	3,312	25	31
Não Contingência	17,50	7,188	8	24	16,33	5,502	9	24
Sorte	20,25	6,752	14	29	17,00	8,462	5	27
Autoeficácia	25,25	8,921	12	31	21,00	9,960	6	34
Expectativas de Sucesso	28,25	12,285	10	36	24,17	10,206	6	34

Comparando as estatísticas descritivas por subescala (Tabela 2), como era esperado, também se verifica a tendência. Isto é, os resultados corroboram a ideia de que o Locus de Controlo internalizou com a experiência do jogo de interpretação de papéis, aumentando o indicador de Contingência e diminuindo os de Não-Contingência e Sorte. Entretanto, é possível constatar outros dados curiosos. Apesar das três variáveis que definem o Locus de Controlo surgirem modificadas no sentido da internalização, as restantes variáveis - Autoeficácia e Expectativas de Sucesso – decrescem os seus valores.

Feito o teste não-paramétrico de amostras emparelhadas, comparando a pontuação de cada subescala obtida antes e depois da experiência verificamos, apesar da variação, as diferenças do pré para o pós-jogo não são estatisticamente significativas.

De referir que além da pouca duração da experiência de jogo, o número de participantes observado é muito pequeno.

7.2 Resultados do Estudo 2

Na tabela 3 apresentam-se as estatísticas descritivas (média e desvio padrão e valores mínimo e máximo assinalados) para cada item da escala, em função do grupo de controlo (n=21), constituído por alunos ainda sem jogar o jogo e do grupo experimental (n=12) constituído pelos alunos que já tinham experienciado o jogo.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas (valor mínimo e valor máximo registados, média e desvio padrão) nos itens da escala de expectativas generalizadas de controlo, respetivamente no grupo de controlo e no grupo que experimentou o jogo.

Itens da Escala de Expectativas Generalizadas de Controlo	(α)	GC (n=21)				GE (n=12)			
		M	DP	Min	Max	M	DP	Min	Max
1C-Aquilo que eu posso alcançar na minha vida terá muito a ver com o meu empenho.		7,71	1,848	1	9	7,83	1,337	6	9
6C-Dependendo do modo como eu atue, assim decorrerá a minha vida.		6,52	2,089	1	9	7,75	1,288	6	9
11C-De um modo geral, o que me vier a acontecer na vida estará em estreita relação com o que eu fizer.		7,05	1,802	4	9	7,08	1,564	4	9
15C-Se lutar e trabalhar com perseverança, poderei conseguir muitas coisas na vida.		7,00	2,510	1	9	7,58	1,881	3	9
	0,699								
3NC-Estou convencido/a que não vale a pena esforçar-me nem lutar, porque tudo está "arranjado".		2,00	1,378	1	5	2,92	2,610	1	8
7NC-De nada serve que eu seja ou não competente, pois a maioria das coisas está decidida.		3,10	2,022	1	9	3,25	2,379	1	7
12NC-Para quê iludir-me? A única coisa que conta nesta vida são os "favores ou combinações (entre amigos)".		2,43	1,720	1	7	3,25	2,094	1	7
16NC-De nada importa o que eu valha, pois tudo está manipulado pelas pessoas com poder.		4,10	2,809	1	9	4,42	2,503	1	7
	0,684								
5S-Aquilo que me vier a acontecer na vida terá muito a ver com a sorte.		3,38	2,012	1	8	4,33	2,270	1	7
9S-Pouco se alcança na vida sem sorte.		4,19	2,136	1	8	4,75	2,454	1	9
13S-Para poder atingir os meus objetivos, tenho de ter sorte.		3,95	2,269	1	9	4,58	2,610	1	8
S20-Creio muito na influência da sorte.		4,33	1,983	1	8	4,08	2,353	1	7
	0,696								
2AE-São poucas as ocasiões em que eu duvido das minhas capacidades.		4,52	2,400	1	8	5,25	2,261	2	8
10AE-Sinto-me seguro/a das minhas capacidades para realizar corretamente as tarefas da minha vida diária.		6,19	2,272	2	9	5,75	2,050	2	9

14AE-Raramente me invadem pensamentos de insegurança nas situações difíceis.	3,81	2,358	1	8	4,67	2,995	1	9
18AE-Sinto que tenho capacidade suficiente para enfrentar os problemas da vida.	6,48	2,272	1	9	5,75	2,417	1	9
	0,734							
4ES-Normalmente, quando desejo alguma coisa penso que a conseguirei obter.	5,43	2,399	1	9	6,33	2,146	2	9
8ES-Tenho grande esperança em conseguir as coisas que mais desejo.	5,76	2,364	1	9	6,92	2,275	2	9
17ES-Sou otimista em relação à conquista dos meus objetivos.	5,90	2,047	1	9	5,92	2,275	1	9
19ES-Creio que terei êxito nas coisas que mais me interessam na vida.	6,81	2,421	1	9	6,58	2,275	1	9
	0,796							
Escala Total	0,673							

Analisando a tabela sobre as estatísticas descritivas dos itens da escala que utilizámos, percebemos que todas as médias são mais elevadas no grupo experimental exceto no item 10, 18, 19 e 20. Contudo, não se diferenciam significativamente.

De acordo com o estudo de Silva (2010), baseado na teoria de controlo pessoal de Palenzuela (1984), a escala avalia as 3 dimensões das expectativas de controlo: Locus de Controlo, Autoeficácia e Expectativas de Sucesso. Por sua vez, a dimensão Locus de Controlo englobou as 3 componentes: contingência, não contingência e sorte.

Efetivamente, na nossa amostra verificam-se correlações significativas entre estas 3 componentes contingência, não contingência e sorte, como se ilustra na tabela 4.

Sabendo que os conceitos de Contingência e Não Contingência são opostos, assim como sabemos que quanto mais contingência um sujeito sentir menos crença na sorte como responsável pelos resultados das suas ações sentirá, podemos esperar que as correlações entre as diferentes variáveis revelem que quanto maior a Contingência, menor a Não Contingência e menor atribuição à Sorte, ou seja, maior internalidade.

Tabela 4– Coeficientes de correlação de Spearman entre as 3 componentes do Locus de Controlo: Contingência, não-contingência e sorte.

	Contingência	Não Contingência	Sorte
Contingência	---	-,642**	-,346*
Não Contingência		----	,353*

** . Correlação significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

* . Correlação significativa ao nível de 0.05 (2-tailed).

Quisemos averiguar se as diferenças percebidas pelas análises descritivas se evidenciavam em análises inferenciais. Assim, testámos as hipóteses estatísticas:

H0: Não há diferença estatisticamente significativa entre as médias dos diferentes grupos.

H1: Há diferença estatisticamente significativa entre as médias dos diferentes grupos.

O teste de Levene, que nos elucidava acerca da homogeneidade das variâncias, comprova-nos que podemos assumir esta mesma homogeneidade nas variâncias dos diferentes grupos por serem todas superiores a 0,05. Por essa razão, podemos utilizar os resultados do teste T para igualdade de médias com variâncias iguais assumidas.

Feitas as análises verificamos não haver diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 5), pelo que se confirma H0.

Tabela 5 a- Estatísticas de Grupo

	Identificação	N	Média	Erro Desvio	Erro Padrão da Média
Contingência	>= 13	21	28,29	5,587	1,219
	< 13	12	30,17	5,357	1,546
Não Contingência	>= 13	21	11,62	5,408	1,180
	< 13	12	13,25	7,149	2,064
Sorte	>= 13	21	15,76	6,410	1,399
	< 13	12	18,08	6,171	1,781
Autoeficácia	>= 13	21	21,29	7,051	1,539
	< 13	12	22,83	6,162	1,779
Expectativas de Sucesso	>= 13	21	23,90	6,707	1,464
	< 13	12	26,83	5,654	1,632

Tabela 5 b – Teste t para amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Estadística do teste padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Con1	Variâncias iguais assumidas	,077	,783	-,944	31	,352	-1,881	1,993	-5,945	2,183
	Variâncias iguais não assumidas			-,955	23,855	,349	-1,881	1,969	-5,947	2,185
NCON1	Variâncias iguais assumidas	2,641	,114	-,741	31	,464	-1,631	2,201	-6,121	2,859
	Variâncias iguais não assumidas			-,686	18,294	,501	-1,631	2,377	-6,620	3,358
Sorte1	Variâncias iguais assumidas	,016	,899	-1,014	31	,318	-2,321	2,289	-6,991	2,348
	Variâncias iguais não assumidas			-1,025	23,775	,316	-2,321	2,265	-6,999	2,356
autoeficácia	Variâncias iguais assumidas	,115	,737	-,634	31	,531	-1,548	2,442	-6,529	3,433
	Variâncias iguais não assumidas			-,658	25,704	,516	-1,548	2,352	-6,385	3,290
expectativas de sucesso	Variâncias iguais assumidas	,844	,365	-1,274	31	,212	-2,929	2,299	-7,618	1,761
	Variâncias iguais não assumidas			-1,336	26,411	,193	-2,929	2,192	-7,432	1,575

Assim, mesmo não sendo as diferenças entre os 2 grupos estatisticamente significativas, os resultados evidenciam benefício da participação no jogo de interpretação de papéis no processo de internalização do Locus de Controle.

Por outro lado, não havendo diferenças significativas entre os dois grupos inferimos tratar-se de uma mesma população pelo que explorámos entre as subescalas tendo constatado as seguintes correlações (Tabela 6).

Tabela 6 – Coeficientes de correlação de Spearman entre as 5 subescalas de Expectativas Generalizadas de Controle e a Escala Total

	C	NC	Sorte	AE	ExpS	Total
Contingência (C)	---	-,526**	-,370*	,255	,642**	,330
Não Contingência (NC)		---	,362*	-,150	-,415*	,092
Sorte (Sorte)			---	,064	,086	,487**
Autoeficácia (AE)				---	,533**	,648**
Expectativas de Sucesso (ExpS)					---	,767**

** . Correlação significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

* . Correlação significativa ao nível de 0.05 (2-tailed).

Leia-se, então que quanto maior contingência, mais elevadas as expectativas de sucesso e menor a não-contingência ou a dependência do fator “sorte”. Por sua vez as expectativas de sucesso e percepção de autoeficácia correlacionam-se positiva e

significativamente. A percepção de fatores de “sorte” associa-se significativamente a não-contingência. Para a escala total verifica-se correções significativas com as componentes: sorte, autoeficácia e expectativas de sucesso.

Atendendo a que o estudo de Silva (2010) foi levado a cabo com estudantes do Ensino Superior e os participantes no nosso estudo são estudantes do ensino básico (7º ano), sendo nosso objetivo avaliar o Locus de Controlo numa fase de desenvolvimento, apesar da escala ser acessível a esta população em termos da compreensão dos itens ensaiámos uma análise de correlação entre cada item e a respetiva subescala teórica. E o que verificamos da análise da tabela de correlações obtida sugere explorar a distribuição dos 20 itens da escala total da versão portuguesa em componentes principais. Verificámos, numa análise fatorial exploratória que, forçada a análise a 4 fatores à semelhança do sugerido no estudo de Silva (2010), os primeiros 4 fatores no seu conjunto explicam 62% da variância total. Porém, observando a saturação de cada um deles constatamos uma matriz de componentes com uma distribuição diferente da encontrada naquele estudo, organizada em torno de uma componente principal que aglomera itens identificados antes como de contingência, autoeficácia e expectativas de sucesso (o que corrobora estudos anteriores). Numa segunda componente emerge a saturação de aspetos relacionados com a sorte e não contingência, o que faz sentido numa altura da vida em que os níveis de autonomia e autodeterminação são ainda restritos. Esta conceção é reforçada por uma terceira componente que aproxima itens que revelam a percepção de forças externas sobre as próprias expectativas de sucesso, como se tratando da esperança que a sorte permita que se tenha sucesso. A quarta componente reforça esta indicação, como “se as circunstâncias cuidarem de mim, eu poderei ter sucesso”.

Os valores de alfa de Cronbach encontrados para a nossa amostra denotam relativamente frágil fiabilidade das escalas (cf. Tabela 3).

8. Discussão

Do Estudo Um, as conclusões a que podemos chegar têm de ser vistas com reserva, porque o número de sujeitos aos quais foi possível recolher informação em dois momentos distintos, antes e depois da interação com um RPG, é um número baixo, que não pode conferir uma grande solidez às conclusões do seu estudo, e as significâncias são baixas.

Ainda assim, alguns números parecem indicar uma tendência para corroborar a afirmação dos jogadores regulares de RPG quando dizem que este lhes dá uma sensação de controlo acrescido experienciado depois da experiência. De facto, parece existir uma “internalização” do Locus de Controlo que é expressa sobretudo no diminuir da não contingência sentida e no diminuir da crença na sorte, mais que propriamente um aumento na contingência, embora também este resultado tenha subido. Para além disso, os fatores gerais das expectativas de sucesso sofrem também uma alteração num sentido menos positivo. Poderão estes valores traduzir uma maior atenção direcionada aos outros e ao contexto? Ou talvez decorram de uma consciência maior das próprias capacidades que, combinada com uma maior perceção de contingência dos resultados com as suas ações impacte as expectativas de sucesso.

Merece ser mencionado o interesse e empenho que os adolescentes pertencentes ao grupo que participou no jogo tiveram ao longo das sessões, mantendo a concentração e participando, respeitando o tempo de fala dos outros, evidenciando competências sociais, tal como perspectivado. Para além disso, a sua dedicação à narrativa que partilhávamos ocupava mais tempo do que o das sessões, trazendo desenhos que tinham feito fora dessas sessões para mostrar aos outros colegas e ao DM. Podemos também sugerir a confirmação da existência de uma ligação entre empenho na narrativa e potencial de transformação (Hughes, 1988).

Interpretando o Locus de Controlo como algo possível de alterar e cuja mudança no sentido de o interiorizar é algo de positivo (Di Vesta & Thompson, 1970), conseguimos, com os dados que recolhemos, especular que a participação num jogo de interpretação de papéis que seja prolongada no tempo, frequente e que tenha algum envolvimento do próprio participante acabará por ter um efeito positivo no sentido de internalizar o Locus de Controlo, com todos os efeitos positivos que isso pode trazer.

Do segundo estudo, não podemos inferir com os dados retirados destas experiências, que tenha existido uma internalização do Locus de Controlo significativa, após ter um grupo jogado *Dungeons & Dragons*. No entanto, podemos perceber que existiram ganhos em várias variáveis importantes para o que definimos enquanto Locus de Controlo interno e para outras relacionadas, como expectativas de sucesso.

Pudemos constatar que todos os resultados do grupo de doze adolescentes que jogaram RPG são mais altos que as médias dos adolescentes que ainda não tinham tido

uma experiência de RPG, o que por si indicia benefício do envolvimento em jogos RPG. Tal é confirmado pelos resultados nas subescalas de Não Contingência e Crença na Sorte; os participantes no jogo desvalorizam estes fatores na antecipação do sucesso dos seus desempenhos. As diferenças dos resultados nas três escalas, de Contingência, Autoeficácia e Expectativas de Sucesso, indicam que a população que experiencia com alguma frequência um jogo de interpretação de papéis desenvolve percepção de controlo, o que acaba por ter efeitos mensuráveis nestas avaliações das expectativas generalizadas de controlo.

Já as Expectativas de Sucesso, que melhoraram com a intervenção desempenhada junto do grupo de doze crianças, têm uma diferença elevada em qualidade e é consideravelmente mais significativa do que o fator Não-Contingência.

Percebemos, com as análises dos dados, que não há evidências suficientes para podermos afirmar que existe uma diferença significativamente estatística entre as médias dos dois grupos. Ainda que algumas variáveis estejam perto de valores estatisticamente aceitáveis, não podemos afirmar que, considerando o erro $p=0,05$, estes o sejam.

Não invalidando a hipótese, percebemos que existem várias condicionantes que têm obrigatoriamente algum peso nos resultados a que chegámos e que podem ser tidos em conta para uma outra experiência que seria mais fidedigna do que a presente.

A primeira recomendação é sobre o número grande de jogadores por grupo. Seis jogadores são demasiados sujeitos para jogar este jogo, sobretudo quando este fator se cruza com um outro que vai tornar o primeiro mais evidente, falamos da duração da sessão, que era apenas de uma hora e meia e que devido às interrupções dos intervalos da escola pode ter feito com que as crianças não chegassem a explorar e sentirem-se realmente imersas na narrativa. Claro que, para contrariar estas circunstâncias, algumas sessões centravam-se mais em certos membros do grupo para garantir que experienciavam a tal imersão narrativa e o total controlo sobre as ações da personagem pelo menos uma vez. O problema do estado de emergência declarado devido ao surto pandémico Covid-19 não permitiu continuar as observações e a recolha de dados sistemáticos.

Conclusão

Embora não possam ser extraídas conclusões robustas suportadas por resultados estatisticamente significativos devido à natureza dos estudos realizados e condições sob as quais as experiências decorreram e acontecimentos imprevistos que afetaram o nosso plano de estudo, ainda assim, há indicadores de ganhos nas variáveis que definem o Locus de Controlo interno. Os resultados obtidos revelam percepção de maior contingência às próprias ações, ao que a convergência simbólica das interações no grupo não será indiferente, permitindo situar as expectativas de sucesso numa dimensão de realismo maior, cremos, em função das circunstâncias de dependência de regras e de critérios de sucesso determinados por outros com poder (pais, professores).

A mescla de atribuições do sucesso, percepção de autoeficácia e responsabilização com fatores de ordem aleatória convida-nos a considerar como tipo usual nesta fase de desenvolvimento, no contínuo internalidade-externalidade, o Rotter (1966) designou por “externos defensivos”. Locus de quem acredita que o resultado das suas ações é intermediado por outros ou pela sorte. Sendo tendencialmente internos, em relação a situações específicas como avaliações escolares ou, até, concretamente no ambiente de jogo, situações em que o desfecho resulta de um role de dados ou de habilidades mais “poderosas” de outros, estes adolescentes podem tornar-se externos como forma de defesa contra o fracasso das suas decisões / ações deliberadas.

Análise de Limitações

Apesar da satisfação de um trabalho concluído com pistas de reflexão e indicadores auspiciosos a favor da importância de jogos de interpretação de papéis na formação de jovens autónomos, responsáveis, com locus de controlo interno, há necessidade de salientar algumas dificuldades e limitações que ocorreram ao longo do projeto. Estes imponderáveis (suspensão massiva da frequência escolar, para controlo da pandemia), tendo dificultado a prossecução do nosso plano inicial, bem como a gestão da própria dinâmica de jogo acabaram por impossibilitar a recolha de dados mais robustos e fidedignos. As próprias contingências de acesso aos alunos em momentos-chave de avaliação impôs critérios de seleção e definição de protocolos de avaliação. O facto de decorrerem outros projetos em simultâneo na escola também interferiu com a constituição dos grupos, dificultando a aleatoriedade, no plano da investigação e a planificação da

própria narrativa que poderia sugerir outros percursos de autoconhecimento, simulação de respostas alternativas, flexibilização do pensamento.

Ainda, o número reduzido de participantes e a curta duração da intervenção certamente limitam o potencial desta investigação.

Todavia, e apesar de todos os condicionalismos, seja pelos dados estatísticos recolhidos, seja pelas observações de campo, temos bons motivos para prosseguir esta linha de investigação, com benefício da formação pessoal dos alunos e das relações interpessoais que cremos poderem melhor estabelecer, manter e gerir.

Referências Bibliográficas

- Adams, A. S. (2013). Need Met Trough Role-Playing: A Fantasy Theme Analysis of Dungeons & Dragons. *Kaleidoscope: A Graduate Journal of Qualitative Communication Research*, Vol. 16 Article 6, 69-86.
- Allen, G. J., Giat, L., & Cherney, R.J. (1974). Locus of Control, test anxiety and student performance in a personalized instruction course. *Journal of Educational Psychology*, 66(6), 968-973. doi: 10.1037/h0021543.
- Barros, A. M. (1986). *Locus de controlo interno-externo: Uma dimensão cognitiva da personalidade. Relações com outras variáveis e com a realização escolar*. Universidade de Évora.
- Barros, A. M. (1992). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Barros, A. M. e Barros, J. H. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Barros, A. M., Barros, J. H., & Neto, F. (1989). Adaptação da escala de locus de controlo de Rotter. In *Psicologia da Educação- Investigação e intervenção*. Porto: A.P.P., 337-350.
- Barros, A. M., Barros, J. H., & Neto, F. (1993). *Psicologia do Controlo Pessoal – Aplicações Educacionais, Clínicas e Sociais*. Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Bormann, E. G. (1988) Symbolic Convergence Theory: A Communication Formulation.
- Bryant, B. (1972). Student-teacher relationship as related to internal-external locus of control. *APA Proceedings*, 7, 539-542
- Carlson, R. (1975). Personality. *Annual Review of Psychology*, 26, 393-414.
- Clarke S., Arnab S., Morini L., Heywood L. (2019). Dungeons and Dragons as a Tool for Developing Student Self-reflection Skills. In: Gentile M., Allegra M., Söbke H. (eds), *Games and Learning Alliance. GALA 2018. Lecture Notes in Computer Science*, vol 11385. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11548-7_10

- Cooper, H., & Baron, R. (1977). Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers' reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology*, 69, 409-418.
- Crandall, V. C., Katlovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Crawford, J., Wyatt, J., Schwalb, R. J., & Cordell, B. R. (2014). *Player's Handbook*. Wizards of the Coast LLC.
- Crowne, D. P., & Liverant, S. (1963). Conformity under varying conditions of personal commitment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 547-555.
- Crowne, D.P (1979). *The experimental study of personality*. N. Jersey: LEA.
- Dailey, R. C. (1978). Relationship between locus of control, perceived group cohesiveness, and satisfaction with co-workers. *Psychology Reports*, 42, 311- 316.
- Di Pentima, L., Toni, A., Schneider, B. H., Tomás, J. M., Oliver, A., & Attili, G. (2019). Locus of control as a mediator of the association between attachment and children's mental health. *The Journal of genetic psychology*, 180(6), 251-265. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1652557>
- Di Vesta, F., & Thompson, G. (1970) *Educational Psychology*. New York: Appleton.
- Dubois, N. (1987). *La Psychologie du contrôle – Les croyances internes et externes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dudley-Marling, C. C., Snider, V., & Tarver, S. G. (1982). Locus of Control and learning disabilities: a review and discussion. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 503-514.
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116
- Earn, B. M. (1982). Intrinsic motivation as a function of extrinsic rewards and subjects' locus of control. *Journal of personality*, 50, 360-373.
- Escovar, L. A. (1977). El psicólogo social y el desarrollo. *Psicología*, 4 (1), 2-8.
- Escovar, L. A. (1980). Hacia un modelo psicológico-social del desarrollo. *AVEPSO Boletín*, 3 (1), 1-6.
- Fanelli, G. C. (1977). Locus of control. In S. Ball (Ed.), *Motivation in Education*. New York: Academic Press.

- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1893). Locus of control and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Firmino, H., Matos, A., & Vaz Serra, A. (1987). Relações pais-filhos e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 8 (3), 147-151.
- Guskey, T. R. (1981), Measurements of the responsibility teachers assume for the academic successes and failure in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 45-51.
- Hanusa, B., & Schultz, R. (1977). Attributional mediators of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 602-611.
- Hawkes-Robinson, W. A. (2011). Role-playing games used as educational and therapeutic tools for youth and adults. Tratto da Academia: https://www.academia.edu/3668971/Roleplaying_Games_Used_as_Educational_and_Therapeutic_Tool_for_Youth_and_Adults, 12.
- Hersch, P., & Scheibe, K. (1967). Reliability and validity of internal- external control as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 609-613.
- Hill, D., & Bale, R. (1981). Measuring beliefs about where psychological pain originates and who is responsible for its alleviation: two new scales for clinical researchers. In H. Lefcourt, *Research with the locus of control construct*. New York: Academic Press, pp. 281-320.
- Hughes, J. (1988). Therapy is Fantasy: Roleplaying, Healing and the Construction of Symbolic Order, in *Anthropology IV Honours, Medical Anthropology Seminar* Dept. of Prehistory & Anthropology, Australian National University. http://www.rpgstudies.net/hughes/therapy_is_fantasy.html
- Janzen, H., Beeken, D., & Hritzuk, J. (1973). Teacher attitude as a function of locus of control. *Alberta Journal of Education Research*, 19 (1), 48-54.
- Joe, V. C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.
- Johnson, J. T., Jemmott, J. B., & Pettigrew, T. F. (1984). Causal Attribution and dispositional inference: Evidence of inconsistent judgements. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20,567-585.

- Katkovski, W., Crandall, V. C., & Good, S. (1967). Parental antecedents of children's beliefs in internal-external control of reinforcement in intellectual achievement situations. *Child Development*, 38, 765-776.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control-current trends in theory and research*. Hillsdale, N. Jersey: LEA.
- Lourenço O. (1988) *Escalas locus de controlo para crianças: considerações desenvolvimentistas e conceptuais*. Porto: Edições do Jornal de Psicologia.
- McDonald, A., & Hall, J. (1969). Perception of disability by the nondisabled. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 654-660.
- McIntyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 235-238.
- Midlarski, E. (1971). Aiding under stress: The effects of competence, dependency, visibility and fatalism. *Journal of Personality*, 39, 132-149.
- Miller, P. C., Lefcourt, H. M., & Ware, E. E. (1983). The construction and development of the Miller marital locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 15, 266-279.
- Murray, H., & Staebler, B. (1972). Effects of locus of control and pattern of performance on teacher's evaluation. *APA Proceedings*, 7, 569-570.
- Neto, F. Barros, A. M., & Barros, J. H. (1900). Atribuição de responsabilidade e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 11, 47-54.
- Norwicki, S. (1982). Competition-cooperation as a mediator of locus of control and achievement. *Journal of Research in Personality*, 16, 157-164.
- Nowicki, S., & Roundtree, J. (1971). Correlates of locus of control in secondary school age students. *Developmental Psychology*, 4, 479-
- Odell, M. (1959). *Personality correlates of independence and conformity*. Unpublished master's thesis, Ohio State University.
- Palenzuela, D. L. (1984). Critical evaluation of locus of control: towards a reconceptualization of the construct and its measurement. *Psychological Reports*, 54, 683-709.
- Palenzuela, D. L. et al. (1997). Uma versão Espanhola de uma bateria de escalas de expectativas generalizadas de controlo (BEEGC). *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), p. 75-96. I.E.P. da Universidade do Minho.

- Palenzuela, D. L., Almeida, L., Prieto, G., & Barros, A. M. (1994). Validación transcultural hispano-portuguesa de una versión revisada de la batería de escalas de expectativas generalizadas de control (BEEGC). Informe técnico. Universidades de Salamanca y Minho. Salamanca y Braga.
- Phares, E. J. (1978). Locus of Control. In H. London & J. Exner (Eds.), *Dimensions of Personality*. New York: Wiley, pp. 263-303.
- Reid, D. W., & Ziegler, M. (1981). The desired control measure and adjustment among the elderly. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct*. New York: Academic.
- Relvas, J. S. (1983). O locus de controlo na teoria da aprendizagem social e a ansiedade. *Psiquiatria Clínica*, 4 (3), 145-154.
- Relvas, J. S. (1985). *Locus de controlo e depressão* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra.
- Rogers, S. A. (2017). *A Massively Multiplayer Online Role-Playing Game with language learning strategic activities to improve English grammar, listening, reading, and vocabulary* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10265484)
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior and student behavior as determinants of student achievement. *Journal of Educational Research*, 74, 375-381.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Rotter, J., Chance, J., & Phares, E. (Eds) (1972). *Applications of a social learning theory of personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schreck, C. M., Weilbach, J. T., & Reitsma, G. M. (2020). Improving graduate attributes by implementing an experiential learning teaching approach: A case study in

- recreation education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 26, 100214. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100214>
- Seligman, M. E. (1974). *Depression and learned helplessness*. In R. J. Friedman & M. M. Katz (Eds.), *The psychology of depression: Contemporary theory and research*.
- Seligman, M., 1972. Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), pp.407-412
- Shen, W., Hua, M., Wang, M., & Yuan, Y. (2020). The mental welfare effect of creativity: how does creativity make people happy? *Psychology, health & medicine*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1781910>
- Sherman, T. M., & Giles, M. B. (1981). The development and structure of personal control in teachers. *Journal of Educational Research*, 74, 139-142.
- Silva, D. (2010). Expectativas generalizadas de control. Tradução e adaptação da escala BEEGC-20, 19-35. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, Instituto Politécnico de Viseu.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91, 482-497.
- Strickland, B. R. (1970). Individual differences in verbal conditioning, extinction, and awareness. *Journal of Personality*, 38, 364-378.
- Strickland, B. R. (1977). Internal-external control of reinforcement. In T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior*. N. York: Wiley.
- Tarnowsky, K., & Nay, S. (1989). Locus of Control in Children with Learning Disabilities and Hyperactivity: A Subgroup Analysis
- Vaz-Serra, A., Firmino, H., & Matos, A. (1987). Auto-conceito e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 8 (3), 143-146.
- Worell, L., & Tumilty, N. (1981). The measurement of locus of control among alcoholics. In *Research with the locus of control construct*, pp. 321-331.
- Wyatt, J., Slavicsek, B., & Laws, R. D. (2009). *Dungeon Master's Guide 2*. Wizards of the Coast

Anexo: Bateria de Escalas de Expectativas Generalizadas de Controle - BEEGC - 20

(Palenzuela et al., 1997; Tradução e adaptação portuguesas, Daniel Silva, 2010)

Instruções:

A seguir encontra-se uma série de afirmações relacionadas com aspetos relevantes da tua vida.

Lê com atenção cada frase e assinala com um círculo ou uma cruz o número que melhor corresponde ao que pensas. Não há uma resposta melhor do que a outra, pois cada pessoa tem as suas próprias opiniões e forma de pensar. Responde rapidamente.

A “1” corresponde a opinião de que estás “completamente em DESACORDO”.

A escala vai até “9” que significa que estás “completamente de ACORDO”.

Por favor, responde a todas as afirmações.

	Completamente em DESACORDO	Completamente de ACORDO
1. Aquilo que eu posso alcançar na minha vida terá muito a ver com o meu empenho.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
2. São poucas as ocasiões em que eu duvido das minhas capacidades.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
3. Estou convencido/a que não vale a pena esforçar-me nem lutar neste mundo, porque tudo está decidido.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
4. Normalmente, quando desejo alguma coisa penso que a conseguirei obter.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
5. Aquilo que me vier a acontecer na vida terá muito a ver com a sorte.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
6. Dependendo do modo como eu atue, assim decorrerá a minha vida.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
7. De nada serve que eu seja ou não competente, pois a maioria das coisas está decidida.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
8. Tenho grande esperança em conseguir as coisas que mais desejo.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
9. Pouco se alcança na vida sem sorte.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
10. Sinto-me seguro/a das minhas capacidades para realizar corretamente as tarefas da minha vida diária.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
11. De um modo geral, o que me vier a acontecer na vida estará em estreita relação com o que eu fizer.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
12. Para quê iludir-me? A única coisa que conta nesta vida são as “cunhas” (os “favores” ou combinações entre amigos).	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
13. Para poder atingir os meus objetivos, tenho de ter sorte.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
14. Raramente me invadem pensamentos de insegurança nas situações difíceis.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
15. Se lutar e trabalhar com perseverança, poderei conseguir muitas coisas na vida.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
16. De nada importa o que eu valha, pois tudo está manipulado pelas pessoas com poder.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
17. Sou otimista em relação à conquista dos meus objetivos.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
18. Sinto que tenho capacidade suficiente para enfrentar os problemas da vida.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
19. Creio que terei êxito nas coisas que mais me interessam na vida.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	
20. Acredito muito na influência da sorte.	1-2-3-4-5-6-7-8-9	