

# 1 Introdução

Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem.

Mário Quintana.

O problema do baixo desempenho na leitura, e conseqüentemente na escrita e no próprio pensar, preocupa educadores e escritores que vêem a necessidade de “explicadores do escrito” em postos de atendimento público e o fracasso de estudantes nas universidades tanto na leitura quanto na elaboração de textos como tendo uma origem em comum: um contato infeliz, mal realizado, com a leitura que a transformou de portal para um universo de descobertas em abismo de pesadelos. Isso numa realidade que efetivamente ampliou as possibilidades de leitura! (Yunes, 2002).

O desafio é buscar um caminho para resgatar leitores desse trauma, desse encontro mal-sucedido com o real da leitura. Um ambiente para isso são as escolas onde a capacidade da literatura de fazer do saber uma festa, trazer-lhe sabor e dialogar com todas as disciplinas pode ser usada para formar um leitor crítico, questionador, criativo, com a capacidade de escrever a partir dos textos que lê. Leituras e escritas que podem partir da literatura para outros meios, visto ser toda imagem de certa forma uma narrativa, e a ela retornar. Sem adquirir essa capacidade de jogar com a linguagem, o aluno chega à universidade para apenas fazer suas disciplinas e ir para casa com o diploma na mão. Sem ir a simpósios, sem participar de eventos culturais, sem debater, sem vivência acadêmica, os alunos universitários reduzem a universidade a um “escolão”.

Cabe observar que enquanto professores reclamam que seus alunos lêem e escrevem cada vez menos e pior, no altamente interativo meio da Internet cresce o volume de e-mails e o número de *blogs*, diários virtuais que dão a cada um que o desejar uma voz na grande rede de informática. Portanto, parece plausível que trazer um nível mais evidente de interatividade na relação do leitor com a obra e os colegas e dar-lhe voz seria um caminho para despertar o gosto pela leitura e escrita.

Esta foi a proposta desta pesquisa de campo, que incluiu entre seus públicos alunos de uma turma do curso de graduação em Formação de Escritores da PUC-Rio, alunos do Ensino Médio de um colégio da rede pública, alunos de sexta série

do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e voluntários atuando em pequenos grupos fora do ambiente escolar.

Durante o doutoramento foi desenvolvido o método TNI (Técnicas para Narrativas Interativas) para utilização de histórias interativas para fins didáticos. A trama da narrativa é alterada de acordo com as ações das personagens, estimulando a criatividade e autonomia dos participantes, cabendo a um coordenador, chamado de Narrador ou Mestre do Jogo, a interpretação das demais personagens, a coordenação das ações e os ajustes narrativos. Este tipo de narrativa, que é um “Jogo de Representação”, é mais conhecida pelo seu nome em inglês *Role-Playing Game* (RPG), a TNI foi sistematizada a partir das experiências de aplicação do RPG como ferramenta didática.

A classificação da TNI como um método se fundamenta nas posições dos pesquisadores brasileiros Mirian Goldenberg, Hilton Japiassú e Danilo Marcondes que definem “método” como “caminho para chegar a um fim”, um conjunto de regras racionais para atingir um determinado objetivo. (Goldenberg, 1997:104) (Japiassú, Marcondes, 1996: 181). O termo “técnica”, por sua vez, é usado em TNI no sentido de um conjunto de procedimentos para se atingir os objetivos visados a partir de um diálogo entre teoria e prática (Japiassú, Marcondes, 1996). Os RPGs vem sendo utilizados para fins educacionais no Brasil desde 1998, sendo este pesquisador um de seus pioneiros.

Os RPGs aparecem aqui como um exercício de uso da narrativa, numa elaboração pessoal, em diálogo teórico com Roland Barthes, Edgar Morin, Paul Ricoeur, Ítalo Calvino, Janet Murray, Júlio Plaza, Marco Silva, Eliana Yunes e prático com Paulo Freire, Carmen Neves, Fernando Becker, Ron Edwards, Eliane Bettocchi, Andréa Pavão e Robin Law, como se verá nesta introdução que deliberadamente toma parte no corpo da tese e não apenas como abertura.

Procurei em seguida, no Capítulo 2, mostrar a fundamentação da proposta de trabalho de formação de leitores com o uso de RPG, apresentando as características e componentes desta modalidade narrativa e os recursos que ela oferece como alternativa didática ao ensino de leitura e de escrita.

Chamei de práxis litero-educacional a discussão de que trato no Capítulo 3, em que apresento a proposta de que a leitura antecede a escrita, daí a capacidade desta de articular leituras na sua elaboração, o estatuto da literatura como ambiente de diversos saberes com suas características de *mathesis e mimesis*,

conforme propostas por Barthes no livro “Aula”, bem como o potencial da literatura como ambiente transdisciplinar dentro da perspectiva da complexidade postulada por Edgar Morin (Morin, 2002), concluindo com a apresentação do método TNI – Técnicas para Narrativas Interativas, desenvolvido por mim a partir de experiências com RPG como prática lúdico-pedagógica.

Por fim, descrevo no Capítulo 4 as experiências realizadas em trabalho de campo com a análise que apresenta benefícios e limitações da prática, envolvendo situações diversas e níveis diferentes de aprendizado.

Concluo a tese propondo dois desdobramentos possíveis para a continuidade da pesquisa com RPG como recurso lútero-educacional, particularmente na formação do leitor.

Por ser esta uma pesquisa que foi muito vivenciada, com uma pesquisa de campo e bibliográfica articuladas na minha longa experiência pessoal com os RPGs como prática lúdica ou lúdica pedagógica, eu optei por utilizar a primeira pessoa do singular quando estiver tratando das minhas observações e reflexões. Contudo, o RPG é uma prática grupal, que nasce da interação, e esta tese foi definida já na sua fase pré-natal de entrevista de aceitação como uma “provocação”. Então, convido meus leitores a uma jornada comigo pelo texto escrito da pesquisa realizada. Convite que, pelo menos para meus primeiros leitores, terá seu clímax num diálogo oral pós-leitura e pré-escrita. Nos momentos em que estiver explicitando esse convite, usarei a primeira pessoa do plural. Começemos.

## 1.1

### **Horizonte teórico.**

O trabalho (de pesquisa) deve ser assumido no desejo. Se essa assunção não se dá, o trabalho é moroso, funcional, alienado, movido apenas pela necessidade de prestar um exame, de obter um diploma, de garantir uma promoção na carreira.

Roland Barthes.

Roland Barthes afirma que o trabalho de pesquisa deve atender a duas demandas: responsabilidade e escritura. A primeira diz respeito a uma necessidade crítica da pesquisa, de por em crise um saber, um procedimento, o álibi de uma linguagem, aumentando a lucidez presente. Para isso é necessário um rigor para o

qual o Método é inevitável, não tanto pelos resultados que traz, mas pela consciência que instiga. A segunda demanda, de escritura, de espaço de dispersão do desejo, é de ordem diversa. A escritura é o valor a partir do qual se faz a crítica, que desloca sem romper seu lugar de origem. O pesquisador deve se equilibrar entre o discurso do desejo e o da cientificidade. (Barthes, 2004 [1971] [1972]) Entendo então um movimento de fuga e retorno ao método, aceitando seu rigor sem torná-lo soberano absoluto, trabalhando-o como dinâmico e mutante, não estático e perene.

Em “Ciência com Consciência”, Edgar Morin observa que há conflitos ideológicos e pessoais entre cientistas e paradigmas não científicos por trás da ciência. Qual seria a relação entre essas motivações *a-rationais* dos cientistas e as realizações racionais que produziram? Isaac Newton foi um grande cientista *apesar* de ser místico e devoto de um cristianismo ariano, ou se tornou um grande cientista *por ser* um místico e um cristão ariano?

Mesmo com essas controvérsias ideológicas e paradigmáticas, o conhecimento científico progride porque:

- há respeito às regras do jogo: método científico, verificação e falseamento de teorias, rigor na verificação de dados;
- grande atividade crítica mútua;
- princípio cooperativo: consenso fundamental - progresso do conhecimento, avanço da ciência.

Dentro da visão científica contemporânea que não admite mais uma separação asséptica entre o sujeito e o objeto, esta tese busca se fundamentar numa ciência humana com rigor (não rigidez) metodológico, sem perder de vista o desejo humano que a motiva.

Começarei logo então definindo seus parâmetros, pois como observou Otávio Augusto, o bem sucedido primeiro imperador de Roma, “o que é bem feito, é feito com presteza”.

O objeto desta pesquisa é a forma narrativa participativa conhecida como *Role Playing Game*, a qual será apresentada em maiores detalhes no capítulo dois.

As hipóteses aventadas foram as seguintes:

- O RPG pode ser uma interface pedagógica potencializadora de uma escrita criativa. Esta ação se dá em duas instâncias – mobilizadora,

motivando a produção pelo entusiasmo, pelo prazer; facilitadora – auxiliando a compreensão do contexto e a articulação do texto escrito.

- O RPG pode contribuir no resgate do espaço da literatura na escola de forma prazerosa (lúdico-pedagógica). Este espaço pode ser resgatado nas aulas de português, tornando mais fácil e divertido o contato com a literatura. Ou ainda, utilizando a obra literária como eixo de uma prática interdisciplinar via TNI.
- Hipótese de base: a leitura antecede a escrita. Ao escrever, a pessoa mobiliza diversas leituras anteriores e o faz criativamente, principalmente quando escreve a *partir de* em vez de *sobre* algo.

As hipóteses foram testadas em uma pesquisa qualitativa de campo utilizando como instrumentos questionários, observação participante, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Busquei comparar as produções escritas a partir do prazer da leitura, sendo então voluntárias, para verificar o poder mobilizador do RPG, com as produções escritas a partir da necessidade ou utilidade da leitura, obrigatórias, que se valem do poder facilitador do RPG para escrita. O campo da pesquisa envolveu quatro grupos de amostragens diferentes em contextos variados:

- Curso de Faculdade – teste de metodologia, sem obrigação.
- Escola de Ensino Médio: contraposição de produções por necessidade de leitura/obrigação X prazer da leitura/voluntário.
- Instituto Nacional de Educação de Surdos – teste de viabilidade da interface diante de dificuldades de linguagem.
- Grupos de voluntários em ambiente não escolar – produção voluntária.

Os objetivos da pesquisa eram estimular uma produção escrita criativa por parte dos alunos, por ser meu pressuposto que não há escrita sem leitura; testar a interface TNI em ambientes escolar e não-escolar, verificando suas instâncias mobilizadora e facilitadora. Em qualquer caso, realizar uma experiência documentada sobre essas práticas, para viabilizar aplicação mais generalizada após a pesquisa.

Dentro da proposta barthesiana de lucidez e desejo na pesquisa, assumindo a impossibilidade da não contaminação do objeto da pesquisa pelo sujeito, eu devo me posicionar agora, até para permitir uma avaliação mais bem informada da pesquisa por seus leitores, como propõe Mirian Goldenberg. (Goldenberg, 1997).

Percorri uma estrada acadêmica pouco linear, com uma graduação em Administração, um mestrado em Design até chegar a este doutorado em Literatura. Todas elas áreas que se propõem como interdisciplinares, da prática administrativa à práxis estética educativa do Design Didático, ao saber com sabor da Literatura. É, pois, um pesquisador mestiço que fala nesta escrita. Biologicamente, descendendo de russos pela mãe e pelo pai, de negros, portugueses e índios. Culturalmente, carioca de nascimento e criação, filho de pai paulista do interior e de mãe americana, mas sem inglês de berço devido à influência da avó paterna, a língua materna da mãe foi aprendida fora do lar para ao lar retornar. Academicamente, neste entre-lugar latino americano, a mestiçagem é então assumida como posição, mais que condição, nesta escrita.

Ao viver acadêmico, soma-se um viver prático desde 1992 escrevendo, publicando e divulgando os *Role Playing Games* (RPG) como livros de narrativa para o entretenimento, tendo como obra inicial o RPG “Desafio dos Bandeirantes”, primeiro RPG a abordar a história, cultura e folclore do Brasil. Em 1998, comecei a jornada de aplicação do RPG à educação em escolas de Ensino Fundamental, principalmente para História e Geografia. O retorno à academia se deu em 2002 e 2003 com o mestrado em Design, utilizando histórias interativas para auxiliar crianças surdas a adquirir português oral e escrito, além de desenvolverem criatividade. O doutorado em Literatura traz um desdobramento da pesquisa, na busca por verificar se as histórias interativas podem contribuir para a formação de habilidades de leitura e escrita críticas em adolescentes. Um passo além, pessoal, o doutorado traz o retorno gostoso aos livros, à literatura que andava tão distante da vida do autor-pesquisador. Traz o gosto pela poesia.

A hipótese de base de que a leitura antecede a escrita requer agora uma elaboração maior. O termo “leitura” é aqui compreendido em seu sentido amplo, conforme proposto pela Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio: “*A leitura é*

*entendida hoje como uma interação entre o texto e o leitor, ambos forjados no amplo circuito de significações e mídias da contemporaneidade; como experiência do diálogo entre o sujeito e as textualidades/linguagens do mundo pós-moderno”*. (<http://www.catedra.puc-rio.br/apresentacao.htm>, capturado em 27/08/07). Observamos então que a leitura aqui não é somente a do texto impresso, mas de imagens, vídeos, filmes, do ambiente urbano e social em que vivemos. A Cátedra de Leitura UNESCO na PUC-Rio, por exemplo, envolve os Departamentos de Letras, Educação e Artes e Design, que interagem no plano do conhecimento e das práticas retornando à natureza multidisciplinar do saber.

Se a perspectiva de leitura for unicamente a do texto verbal escrito, parece ser lógico o caminho linear de que a leitura é sucedânea da escrita, pois antes desta havia a oralidade e a pré-história. Porém, se considerarmos que ler é mais do que decifrar um código, se a leitura for percebida como um esforço de compreensão de um texto a partir de mobilização de repertórios adquiridos e formados pelas linguagens de que dispomos em seus contextos de usos, torna-se visível que a leitura antecede a escrita. Os indivíduos pré-históricos, em sua cultura oral, “liam” o mundo que os cercava, as forças da natureza, os animais, os grupos humanos em que eles se inseriam, o mistério da morte, os interditos, e “escreviam” suas interpretações desses fenômenos imagetivamente, como as pinturas das cavernas de Lescaux e Altamira, escreviam rituais religiosos, práticas sociais, mitos e tabus. Leitura suficiente para escrever grandes feitos como a descoberta do fogo, a invenção da agricultura, os primeiros povoamentos fixos e relações comerciais e políticas.

Ler então é pensar, refletir, e escrever é registrar essa reflexão incitando a novas. Pois não devemos incorrer no erro de considerar que a escrita se resume a fixar conceitos pré-existentes. Esta prefiguração dos repertórios para a configuração da escrita, sempre é refigurada pela leitura que a segue, para usar as categorias de mimese postuladas por Paul Ricoeur (Ricoeur, 1984). Apesar dos esforços de regimes autoritários que insistiam numa única interpretação válida, os leitores sempre puderam alcançar diferentes interpretações dos textos escritos justamente por não os decifrarem unicamente, mas os refigurarem em suas mentes num diálogo, consciente ou não, com suas leituras anteriores.

Roland Barthes alerta que o leitor não chega ao texto de forma ingênua ou inocente, nenhuma primeira leitura é uma leitura primeira, pois o “eu” do leitor já

carrega consigo uma pluralidade de outros textos cuja origem se perdeu. Leitura que não se resume a textos literários, pois para Barthes toda imagem é de certa forma uma narrativa. Não há, tão pouco, leitura objetiva possível, pois a objetividade é um sistema imaginário que obstrui o texto, diferindo da subjetividade por ter um gesto castrador mais forte. É aqui que a releitura se mostra útil (Barthes, 1992 [1970]).

Releitura: prática contrária aos hábitos comerciais e ideológicos da sociedade atual que recomenda jogar fora a história devorada para consumir outra, preferencialmente comprando-a na forma de um livro, ingresso de cinema, programa de TV etc; admitida somente para alguns leitores marginais como professores, velhos e crianças), vista como tediosa por ser um “chover no molhado”. A releitura, porém tem uma grande força: apenas ela é capaz de salvar o texto da repetição, pois aqueles que não relêem estão condenados a ler em tudo a mesma história (por exemplo, sustentando clichês que se repetem nas telenovelas, comédias românticas e em mais de vinte filmes de James Bond.) Há diferença entre procurar leituras diferentes no mesmo texto e procurar a mesma leitura em textos diferentes. A releitura tem o poder de multiplicar o texto em sua diversidade e em seu plural: arrancando-o da *cronologia interna*, onde um evento acontece antes ou depois de outro, restaurando um *tempo mítico*, onde não há antes nem depois; contestando a pretensão de ingenuidade da primeira leitura, obtida por artifícios de suspense, após a qual bastaria apenas “explicar” o texto intelectualizando-o. A releitura não objetiva alcançar o texto “verdadeiro”, mas um texto plural: mesmo e novo (Barthes, 1992: [1970]). Ítalo Calvino ao teorizar sobre a releitura também trabalhou com a articulação de diferentes leituras e, de certa forma, com a pluralidade dos textos clássicos ao apresentar o seguinte raciocínio: “Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira”, por outro lado “Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura”, de onde conclui que “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 2007 [2002]: 11). Ao mesmo tempo em que eterniza, como coloca Machado de Assis, “livros relidos são livros eternos”, a releitura também renova e revigora o texto e o leitor.

Portanto, cada leitura mobiliza leituras anteriores e é essa sua característica que permite a capacidade de escrita, tanto em termos de conhecimento do código quanto de repertório. É preciso primeiro ler, para depois poder escrever. De modo



similar ao do bebê que precisa ouvir primeiro para aprender a falar. Esta opinião, sem querer evocar argumentos de autoridade e sim uma experiência, é corroborada por diversos profissionais da escrita (Carrenho & Magno, 2005).

“Tenho para mim que sou essencialmente um leitor. Como sabem, eu me aventurei na escrita; mas acho que o que li é muito mais importante do que o que escrevi. Pois a pessoa lê o que gosta – porém não escreve o que gostaria de escrever, e sim o que é capaz de escrever”. Jorge Luís Borges

“Quem não lê, não escreve”. Wander Soares, editor brasileiro.

“Aquele que lê muito e anda muito, vê muito e sabe muito” Miguel de Cervantes.

Explanada a hipótese de base de que a leitura antecede a escrita, viabilizando-a, seria esta também capaz de motivá-la? Há textos que incitem mais à escrita do que outros?

Um conceito que nos será de valia é o de *produtividade do texto* proposto por Barthes em seu livro “S/Z”. “A produtividade do texto literário é sua capacidade de produzir sentidos múltiplos e renováveis, que mudam de leitura a leitura. Ler não seria, então, aplicar modelos prévios, mas criar formas únicas que são formas virtuais do texto ativadas pela imaginação do leitor”(Moisés, 1983: 50).

Barthes propõe uma qualificação dos textos em *escrevíveis* e *legíveis*. Ele pondera que talvez não haja nada a dizer sobre os elusivos textos *escrevíveis*. Em primeiro lugar, onde encontrá-los? O texto *escrevível* não é uma coisa, dificilmente será encontrado em livrarias, é produção e não representação; é processo; ação; uma rede de virtualidades; um presente perpétuo.

“(…): o texto *escrevível* é a mão escrevendo, antes que o jogo infinito do mundo (o mundo como jogo) seja cruzado, cortado, interrompido, plastificado, por algum sistema singular (Ideologia, Gênero, Crítica) que venha impedir na pluralidade dos acessos, a abertura às redes, o infinito das linguagens. O *escrevível* é o romanesco sem o romance, a poesia sem o poema, o ensaio sem a dissertação, a escritura sem o estilo, a produção sem o produto, a estruturação sem a estrutura”(Barthes, 1992 [1970]: 39).

Os textos *legíveis* por sua vez seriam produtos e não produções, constituindo a enorme massa de nossa literatura. O texto *legível* é o contravalor do *escrevível*, é aquilo que pode ser lido, mas não escrito. Os textos *legíveis* se

---

<sup>1</sup> Frases compiladas no livro “O livro entre aspas”, de Carlo Carrenho e Rodrigo Magno Diogo.

diferenciam quanto à sua pluralidade, aferida pela *interpretação*. A pluralidade dos textos, sua capacidade de mobilização, tem num dos pólos o texto integralmente plural e no outro o texto unívoco. Barthes associa o legível modestamente plural ao texto clássico.

O texto plural ideal se constituiria de redes múltiplas que se entrelaçam sem que uma possa dominar as outras; uma galáxia de significantes em vez de uma estrutura de significados. Reversível, sem início, pode ser penetrado por várias entradas sem que haja uma principal. No texto plural não há nada fora dele, mas também não há um todo do texto, ele está liberto simultaneamente da exterioridade e da totalidade. Por isso, não têm estrutura narrativa, gramática ou lógica da narrativa. Os textos plurais são “multivalentes, reversíveis e francamente indedutíveis”.

Os textos moderadamente plurais são simplesmente polissêmicos. Para estes há um moderador médio que é pobre demais para os textos integralmente plurais e vago e sensível demais para os textos legíveis unívocos: a conotação.

Barthes apresenta a definição de conotação dada por Hjelmslev: “um sentido segundo, cujo significante é constituído por um signo ou sistema de significação primeiro que é a denotação”(Barthes, 1992 [1970]: 40). A conotação é a via de acesso à polissemia do texto clássico, ao plural limitado que o funda, tem o poder de corresponder a menções intra e extratextuais.

Barthes afirma que quanto mais plural é o texto, menos está escrito antes que este seja lido, onde a leitura é um trabalho de linguagem em que escrevo a minha leitura (Barthes, 1992 [1970]: 43). Eliana Yunes sustenta a “hipótese de que a leitura precede a escrita e de que não há escritor ou artista que produza sem antes ter vivido com densidade a condição de leitor” (Yunes, 2002: 33). Hipótese que dialoga bem com a proposição de Barthes já citada de que todo “eu-leitor” é constituído por um emaranhado de outros textos em que a leitura é uma escrita. O texto escrevível, do qual é difícil dizer algo, está do lado do que é possível escrever, da prática do leitor, do *que textos desejar fazer avançar no mundo*. Podemos então retomar a proposição inicial de Barthes de que o desafio atual da literatura é mobilizar as forças produtivas do texto, incentivando o leitor a uma produção, arrancando-o de sua passividade.

“Por que o escrevível é nosso valor? Porque o que está em jogo no trabalho literário (da literatura como trabalho) é fazer do leitor não mais um consumidor, mas um produtor do texto. Nossa literatura está marcada pelo divórcio impiedoso que a instituição literária mantém entre o fabricante e o usuário do texto, seu proprietário e seu cliente, seu autor e seu leitor. Esse leitor está, então, mergulhado em uma espécie de ócio, de intransitividade, e, resumindo, de seriedade: ao invés de agir, de aceder plenamente ao encantamento do significante, à volúpia de escrever, tudo que lhe resta é a pobre liberdade de receber ou rejeitar o texto; a literatura nada mais do que um referendun” (Barthes, 1992 [1970]:38).

A partir do raciocínio de Barthes de que os textos clássicos podem ser moderadamente plurais para a leitura, não sendo legíveis unívocos, proponho que esses textos também possuam um moderado poder de mobilização para diferentes escritas a partir deles e seriam fugazmente escrivíveis.

Vimos que mesmo os textos clássicos são moderadamente plurais, com uma produtividade polissêmica que lhes permite diferentes leituras. Os textos do ciclo lendário da Guerra de Tróia mobilizaram Homero a escrever a *Ilíada*; o ciclo mitológico-lendário germânico levou Wagner a escrever “O Anel dos Nibelungos”; a novela *Sarrasine* de Balzac uniu-se ao desejo de Barthes de ultrapassar o estatismo da semiologia e encontrar a produtividade do texto, levando-o a escrever “S/Z”.

Há exemplos envolvendo RPGs?

O livro “O Senhor dos Anéis” fez parte da inspiração que levou Dave Arneson e Gary Gygax a criarem o primeiro RPG, *Dungeons&Dragons* (D&D) em 1974; a partir de *Dungeons&Dragons*, Ed Greenwood criou o cenário de D&D chamado “*Forgotten Realms*” e escreveu romances nesse cenário; Robert Salvatore escreveu duas trilogias de romances de sucesso ambientadas no cenário de “*Forgotten Realms*”. Da releitura de um romance para um RPG, da releitura de um RPG para um romance.

Um ponto importante é que o texto escolhido tem de “funcionar para o leitor”, como coloca Ítalo Calvino, para mobilizá-lo (Calvino, 2007 [2002]). Assim, é importante selecionar um texto que possa ter relação com a vivência dos alunos, com os saberes que trazem de fora da escola, como observa Paulo Freire (Freire, 1996).

A produtividade escritural de um texto não poderia ser vislumbrada, ou estimulada, por uma forma narrativa multiforme, interativa, que demandasse a

participação do receptor, uma produção, uma criação, ao invés de um simples referendo, de forma similar à proposta de Barthes? O uso do RPG talvez se justifique como “chamado à aventura da escrita” a partir de um texto. Um convite à leitura, releitura e escritura.

Um esclarecimento importante: o termo “escritura” dentro do pensamento de Barthes teve seu significado enriquecido ao longo da evolução do pensamento barthesiano, alçando no final uma paridade com a literatura de *jouissance* (gozo ou fruição), deslocadora do sujeito. Solicitar tal produção de alunos do Ensino Médio, ou mesmo de graduação, seria certamente um exagero. Principalmente se levarmos em conta o apurado burilar de uma escritura nesse sentido. Vou discorrer agora um pouco mais sobre a escrita que desejei mobilizar nos alunos através da TNI. Uma escrita inspirada na pedagogia barthesiana.

### 1.1 Uma pedagogia barthesiana

A professora e intelectual Leyla Perrone-Moisés foi aluna de Barthes, divulgadora de seu pensamento e tradutora de seus livros no Brasil. No passeio pela vida e obra de Barthes que escreveu, “Roland Barthes, o saber com sabor”, ela nos diz que ele tinha a convicção que a tradução de seus textos não era uma questão de letra, mas de “tom justo”. Buscando honrar a confiança recebida, a tradutora buscou traduzir a obra de Barthes reescrevendo-a tom sobre tom. Ela comenta a situação privilegiada de ter sido sua aluna, tradutora e ter uma relação pessoal que lhe permitia recebê-lo em sua casa e ser por ele recebida. Por esses motivos, por essas vivências, optei por ouvir da professora Leyla Perrone-Moisés o “tom” do Barthes professor.

Barthes, coerentemente com sua atuação como intelectual e escritor, refletiu sobre a prática do professor e a subverteu. Suas idéias sobre o ensino têm como ponto de partida, a **lucidez**, e como força motriz, o **desejo**.

Recusando o papel tradicional do professor como detentor e transmissor do conhecimento, Barthes convida afetosamente seus alunos para que participem de sua própria prática de escritor. O professor Barthes fala do livro que está escrevendo, não para dizer: “escrevam como eu”, mas para convidar: “assim como

eu escrevo um texto meu, **você pode escrever** um texto seu”. Ele se diverte com o paradoxo de ensinar enquanto escreve, visto ensinar ser tradicionalmente repetir e ser a obra de arte irrepitível. Além disso, como a escritura é fazer onde se encontram vários saberes imprevisíveis e não um saber prévio, o escritor então ensina o que não sabe.

O que eu gostaria de renovar, cada um dos anos em que me será dado aqui ensinar, é a maneira de apresentar a aula ou o seminário, em suma de “manter” um discurso sem o impor: esta será a aposta metódica, a *questio*, o ponto a ser debatido. Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto. (Barthes, 1978:43).

Barthes se incomodava com os alunos que anotavam tudo que dizia, detestava os resumos que aniquilavam a forma pelo conteúdo, fugindo da característica do discurso do professor, compartilhada com a dos políticos, que é a de poder ser resumido. Em seu lugar encorajava anotações esparsas, “atordoadas”, motivadas pelo desejo, que teriam mais chances de produzir textos novos, pessoais, que era o que ele queria receber de volta, e não reflexos do seu discurso, para ele conhecido, portanto tedioso. Barthes queria uma escrita *a partir* do que ele falava.

No seminário não há nada a representar, a imitar: a “nota”, instrumento maciço de registro, estaria aí deslocada; anota-se apenas, num ritmo imprevisível, aquilo que atravessa a escuta, que nasce de uma escuta atordoada. A nota é destacada do saber como modelo (coisa para copiar); ela é escritura, não memória; está na produção, não na representação. (Barthes, 2004 [1974]: 417)

A pedagogia barthesiana está voltada então para **a produção** e não para representação, para a criação e não a repetição, para alunos ativos e não passivos, para o **diálogo**, para a **escrita a partir de**. O seu seminário virava então uma **área de jogo**, onde o saber se criava à margem do poder acadêmico, como um suplemento do prazer e do afeto.

O necessário rigor de pesquisa de uma universidade é garantido através da fixação de metas e etapas, levantando hipóteses, adotando métodos e realizando diligentemente o trabalho. Porém, com a consciência de que no final o que importa é o próprio caminho e os desvios que nele se encontram, num trajeto que é alimentado e legitimado pelo desejo.

Barthes enfatizava uma arte de viver que consistia em acolher e estimular as diferenças, sem que estas entrem em conflito, mas possam viver em pluralidade. Para isso, era vital manter a palavra calma nos debates, nos encontros das falas.

O professor Barthes buscava evitar as ilusões e compulsões da relação didática propondo que se reconhecesse nela a existência de **corpos e desejos**. O grupo do seminário então se tornava um *texto* composto de traços físicos e frases soltas, numa mudança radical das regras da instituição acadêmica. Aceitava-se uma leve *erotização* do ensino que derretia e descolava o saber, aligeirando-o de seu peso de enunciados, fazendo dele uma enunciação. Esse erotismo reconhecido como presença de desejos suspensos garantia a vitalidade do ensino; por outro lado, o fato de serem desejos múltiplos, flutuantes, nunca fixados, mantinha o grupo no nível do texto, evitando uma escorregada para o psicodrama.

Barthes distinguia três práticas de educação: o *ensino*, onde se transmite um saber; a *aprendizagem*, onde se transmite uma competência; a *maternagem*, onde nada se transmite realmente a não ser o afeto. É a terceira prática que lhe interessa e que ele leva para seus seminários numa grande subversão de sucesso.

No ensino barthesiano a metáfora tradicional do mestre como pai, detentor do saber e representante da lei, é substituída pela metáfora da mãe – aquela que deseja o desejo do filho. Aquela que sustenta, encoraja e deseja o sucesso da criança. Barthes se assemelha então a um idealizado mestre Zen, aquele que **não ensina literalmente nada, mas que desperta o sujeito para o saber**.

A pedagogia barthesiana tem como princípios então o respeito à diferença, a pluralidade, a aceitação do desejo e do prazer na pesquisa sem descuidar do rigor científico, o estímulo afetuoso à produção. Barthes, ao combinar os papéis de professor e escritor, demanda uma produção de seus alunos, não quer receptores passivos, copistas do seu discurso, encoraja o diálogo num jogo em que todos participam. Por isso mesmo, como aponta Perrone-Moisés, seu método de ensino privilegia os grupos pequenos dos seminários. Esta troca deve ser prazerosa para professor e alunos, pois há produção de ambas as partes. As aulas de grande sucesso no Colégio de França, que ocorrem multidões o angustiam, como ele revela a Leyla-Perrone Moisés numa conversa informal:

“Não sei quem são, não sei o que esperam de mim. Claro que esse público me envaidece, seria mentiroso negá-lo. Mas cada aula é um tremendo cansaço para mim. Não é como os pequenos seminários da École Pratique, você se lembra? Aquilo sim, me dava prazer. Este é um público, e é isso que me aborrece. Vou terminar este semestre e parar por algum tempo” (Perrone-Moisés, 1983:99).

Leyla Perrone-Moisés lembra que Barthes pedia de seus alunos um cuidado metodológico, mas sabendo “que a hipótese é uma miragem, o método é uma bengala que a certo ponto se pode jogar fora, e que todo trabalho que vale a pena se nutre do desejo e por ele se justifica” (Perrone-Moisés, 1983: 80).

A produção escrita que desejo que os alunos produzam com auxílio da TNI é a escrita *a partir de* solicitada, desejada, por Barthes de seus alunos nos seminários. Esta escrita que demanda uma reflexão, uma crítica, uma produção ou criação, é a que estarei denominando ao longo desta tese de *escrita criativa*.

O *designer* de jogos estadunidense Robin Law aponta em seu livro, “*Robin's Laws of good game mastering*”, que a prática do RPG demanda uma produção por parte de seus praticantes que, para seu sucesso, deve buscar equilibrar os desejos de todos os jogadores entre si e com o Mestre, por isso mesmo é ideal que os grupos sejam pequenos nessa atividade social de produção coletiva de narrativas, cujo objetivo final é a diversão de todos. O RPG parece então ser uma ferramenta didática que se ajusta bem à pedagogia barthesiana.

O pensamento de Roland Barthes será uma presença marcante ao longo do desenvolvimento teórico desta pesquisa, mas busquei também contribuições de outros autores. O pensamento complexo, com a religação entre os saberes poéticos e prosaicos, de Edgar Morin será um horizonte importante para a tese, pois, segundo o pensador francês, a literatura revela a complexidade humana e através da metáfora literária estabelece uma comunicação entre realidades muito diferentes (Morin, 2002). Além disso, o pensamento complexo pode ser uma excelente perspectiva para um posicionamento diante da interatividade (Silva, 2002). As considerações de Paul Ricoeur sobre o processo mimético em três etapas da narrativa, bem como as observações de Janet Murray sobre as narrativas participativas e um olhar sobre obras de Ítalo Calvino fundamentam o questionamento da narrativa da TNI. Os conceitos de níveis de abertura da obra e

interatividade se baseiam nas ponderações dos pesquisadores brasileiros Júlio Plaza e Marco Silva, respectivamente. Os aspectos pedagógicos da TNI se estabelecem num diálogo com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, a pedagogia da autoria de Carmen Neves e a proposta da educação flexível. Os questionamentos específicos sobre RPG acompanharam as minhas pesquisas, as de Eliane Bettocchi, Sônia Rodrigues, Andréa Pavão e Jane Braga. Os aspectos de formação do leitor dialogaram com autores já citados, além de Eliana Yunes. Cuidei para que a rede formada por eles guardasse um mesmo plano epistemológico. Sendo este o horizonte teórico da tese, vamos para sua parte prática.

## 1.2 Práxis

Eu canto porque o instante existe e a minha vida está completa.  
Não sou alegre nem sou triste:  
Sou poeta..

Cecília Meireles.

Durante a pesquisa foram realizadas quatro pesquisas de campo que descreverei brevemente aqui. Elas serão tratadas em maiores detalhes no quarto capítulo desta tese.

Eu comparei sessões de RPG em sala de aula com produção voluntária e obrigatória com sessões fora do ambiente educacional com produção voluntária. Assim, foi possível obter uma comparação entre as instâncias mobilizadora e facilitadora da capacidade potencializadora de escrita do RPG. Ao longo deste processo foi desenvolvido o método TNI para aplicação de RPG para fins educacionais.

### **PUC-Rio: ficção-científica; fantasia; terror.**

Esta pesquisa de campo, realizada no segundo semestre de 2004, constituiu-se de uma aula sobre RPG e três sessões de demonstração de RPG com uma turma do curso de formação de escritores do departamento de Letras da PUC-Rio, sob a supervisão da professora Pina Coco. Para que houvesse diversidade, optou-se que cada uma das sessões de RPG seria de um dos três gêneros mais populares de



RPG comercial: ficção-científica; fantasia; terror. Depois, foi solicitado aos alunos escreverem textos com base nas aventuras vividas.

A atividade foi satisfatória para professora, pesquisador e alunos, conseguindo envolver a turma. Avaliações e ponderações foram feitas para serem utilizadas nas pesquisas de campo com os alunos adolescentes. Da Universidade para a Escola, *from college to colégio*.

### **Colégio Estadual Vicente Januzzi: Capitães da Areia no asfalto**

A pesquisa de campo realizada com alunos adolescentes transcorreu nos meses de setembro, outubro e novembro de 2004. Participaram cerca de 40 alunos do Ensino Médio do Colégio Público Estadual Vicente Januzzi. A obra escolhida para adaptação para RPG foi “Capitães da Areia” de Jorge Amado por seu tom de aventura e engajamento social, em comum acordo com o professor de português.

Oito alunos do 3º ano do Ensino Médio e um estagiário atuaram como mestres de RPG para cerca de 30 alunos do 1º ano do Ensino Médio que participaram como jogadores. Os alunos-mestres receberam um curso de cinco aulas sobre narrativa e RPG e o livro-básico de RPG criado para a atividade com o roteiro da aventura, baseado no romance, *Capitães da Areia*, sob a supervisão do professor de português João Carlos Baptista.

As sessões de RPG foram realizadas quarta-feira, à tarde, nos dois tempos de aula do professor João. Durante as sessões os alunos eram estimulados à uma produção escrita livre, voluntária, através da técnica do metajogo. Após seis sessões de jogo, os alunos-jogadores criaram textos escritos e imagens sobre as personagens, o roteiro e também avaliando a atividade. Esta produção era obrigatória. (ver Anexo 5).

O RPG foi aprovado pelos alunos e pelo professor João Baptista (ver Anexo 4). O prazer foi legitimado pela motivação alta de cerca de 80% da turma que se envolveu alegremente com a atividade. A produção escrita e imagética dos alunos também foi bem acima do esperado. Alguns problemas também foram notados e soluções propostas. Houve aumento da leitura, houve uma escrita criativa? Como houve escrita que antes não havia, o que implica em uma articulação de leituras que antes não havia, parece razoável supor que houve um avanço. Ao ler a obra, o aluno relê o mundo que o cerca, relê a obra, escreve seu texto e, quem sabe, reescreve sua vida para si e no mundo.

### **Instituto Nacional de Educação de Surdos**

Esta pesquisa foi realizada com uma pequena turma de alunos da 6ª série no primeiro semestre de 2007. Os alunos estavam na sexta série, mas tinham a mesma faixa etária dos alunos ouvintes do Colégio Estadual Vicente Januzzi.

Apesar de contar com o apoio da professora de português, que atuou como intérprete em alguns momentos ou mobilizou intérpretes da instituição, os resultados não foram satisfatórios. Aparentemente, a ausência de um mestre de RPG qualificado em Libras foi uma barreira para a atividade que demandaria então o treinamento em TNI de uma pessoa fluente em Libras ou vice-versa.

### **Grupos particulares fora da situação de classe educacional**

Três grupos com três jogadores em cada um participaram como voluntários da pesquisa. Os jogadores eram de nível educacional e etário diverso dos alunos do Colégio Estadual Vicente Januzzi ou do INES. Todas as sessões tiveram a mim como mestre do jogo e ocorreram no segundo semestre de 2007.

O objetivo aqui era testar a capacidade mobilizadora do RPG para a produção escrita, com atividades voluntárias fora de uma instituição de ensino. A necessidade desta verificação surgiu a partir de ponderações feitas em cima dos dados coletados no Colégio Estadual Vicente Januzzi. O resultado da pesquisa foi satisfatório para os fins pretendidos, com uma produção bem variada por parte dos jogadores, aparentemente demonstrando as limitações do poder mobilizador do RPG quando o cenário não é atraente em si para os jogadores.

A metodologia utilizada em todas as pesquisas de campo foi de observação participante e entrevistas semi-estruturadas (Anexos 2 e 3). Nos casos do Colégio Estadual Vicente Januzzi e no dos grupos particulares também foram utilizados questionários e análise documental (Anexo 1). As pesquisas realizadas aparentemente confirmaram a segunda e a terceira hipótese, mas corroboraram apenas parcialmente a primeira. O poder facilitador da escrita do RPG mostrou ser mais efetivo do que seu poder mobilizador, este dependendo mais da qualificação do mestre de jogo e do interesse dos jogadores pelo cenário proposto.

Após este breve preâmbulo, convido meus leitores a seguir pelo percurso aqui descrito.