

3 Práxis Lítéro-Educacional

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Roland Barthes.

Não há dinheiro na poesia, mas também não há poesia no dinheiro.

Robert Graves.

Neste capítulo explorarei as possibilidades de utilizar a forma narrativa do RPG para a formação do leitor, principalmente para estimular a produção de uma escrita criativa, para alunos escolares na faixa adolescente. A utilização do RPG deve se articular em uma proposta pedagógica que por sua vez deve ter uma base epistemológica. A literatura como trama em que muitos saberes se entrelaçam saborosamente será proposta como ambiente para projetos educacionais relacionais, interativos, dentro da epistemologia da complexidade de Edgar Morin. A prática de ensino de Barthes, conforme explicada por Leyla Perrone-Moisés, se harmoniza com esse estímulo à criação da interatividade e a transdisciplinaridade da literatura.

Em seguida, traçarei breves considerações sobre experiências de RPG e Educação no Brasil, atualizando o panorama que apresentei em minha dissertação de mestrado. Por fim concluirei com a proposta da TNI (Técnicas para Narrativas Interativas), um método para a aplicação do RPG para diferentes projetos de aprendizagem, desenvolvida ao longo desta pesquisa de doutorado.

Passarei também pelas formulações já feitas sobre a capacidade do RPG de estimular o gosto pela narrativa e a crítica de que esse gosto fica somente no nível da história, sem chegar ao discurso.

3.1

Epistemologia da Complexidade e o caminho pela literatura

No momento em que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo.

Ítalo Calvino

Barthes nos alerta que jamais um leitor chega a um 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. De forma similar, o educador Fernando Becker propõe que as práticas pedagógicas se fundamentam em determinadas epistemologias adotadas consciente ou inconscientemente pelos educadores. Assim, a superação de um modelo arcaico de pedagogia diretiva para o de uma pedagogia relacional terá como condição necessária, ainda que não suficiente, uma crítica epistemológica (Becker, 2001:30). Para o autor, a pedagogia diretiva assume o aluno como uma tabula rasa, sem conhecimento prévio do assunto, recebendo o conhecimento diretamente do professor, em termos de conteúdo e estrutura, de forma passiva. O professor é então o detentor único do conhecimento. O embasamento epistemológico dessa pedagogia seria o empirismo, em que se presume que todo conhecimento de um ser humano chega a ele pelos sentidos, o meio externo o molda quase totalmente. A pedagogia relacional, por sua vez, tem uma base epistemológica construtivista, em que há uma troca de saberes entre aluno e professor. Sem abdicar de sua posição, o professor busca estimular os alunos a produzirem, o passado é apresentado como semente do futuro, como base para uma recriação contextualizada para as necessidades presentes. Nesta troca entre ensino e aprendizagem, ambos se aperfeiçoam. Porém, repetindo, para que práticas pedagógicas relacionais se consolidem, se faz necessária uma conscientização e crítica da base epistemológica do educador.

O pesquisador brasileiro Marco Silva, como vimos, propõe que a emergência atual da interatividade se dá em 3 esferas ou instâncias: tecnológica, mercadológica e social.

A interatividade emerge como a instauração de uma nova configuração tecnológica (no sentido das tecnologias informáticas conversacionais) e de uma nova dimensão mercadológica (no sentido da busca de diálogo entre produtor-produto-cliente). Mas isso ocorre imbricado em transformações que se dão na esfera social, onde se pode observar não mais a pregnância da passividade da recepção diante da emissão do produto acabado, mas uma crescente autonomia de busca onde cada indivíduo faz por si mesmo, num ambiente polifônico, polissêmico que vem à tona quando ocorre o enfraquecimento dos grandes referentes que determinavam significações ou verdades acabadas para o consumo passivo das massas (Igreja, política, família, ideologia, educação escolar, mídia de massa etc.). (Silva, 2002:10)

O autor afirma que no momento coexistem duas modalidades comunicacionais: a massiva que segue uma lógica da distribuição na qual há uma separação entre o emissor e o receptor, o primeiro gera a mensagem que não pode ser modificada pelo segundo. Ao receptor caberia apenas aceitar a mensagem passivamente ou buscar resistir a ela; Na modalidade comunicacional interativa permitida pelas novas tecnologias informáticas há uma mudança significativa na natureza da mensagem, no papel do emissor e no estatuto do receptor. O emissor cria uma rede e não uma rota, que pode ser explorada com liberdade pelo receptor, o qual agora tem a possibilidade de manipular e/ou modificar a mensagem, tornando-se, na prática, seu co-autor. Há um espaço para uma criação autônoma. As tecnologias informáticas conversacionais tornam esta modalidade mais acessível, mais forte, o mercado sente o desejo do consumidor por esta autonomia e cria campanhas de marketing enfatizando esta relação produtor-consumidor, mas o desejo, a vontade do consumidor por tais tecnologias e estratégias de marketing se faz presente devido às condições existentes na esfera social com o enfraquecimento dos grandes referentes unidimensionais de significação. As três esferas, tecnológica, mercadológica e social estão imbricadas, afetando-se recursivamente como causa e efeito. Para Silva, novos paradigmas estão se formando e requerendo novas perspectivas educacionais. Pois, não é suficiente introduzir as novas tecnologias em sala de aula sem que o professor se prepare para usá-las dentro de uma lógica interativa. Caso contrário, as novas mídias simplesmente reproduzirão as práticas tradicionais de outro modo, “passando a limpo” sua atuação de uma mídia para outra. Um outro “modo de pensar” se faz preciso.

Para compreender a interatividade, é preciso compreender as interações que a geram e são por elas geradas. Estaria aqui a abertura, na verdade, a solicitação para uma perspectiva a partir do pensamento complexo.

M. Silva propõe uma compatibilidade entre a interatividade e a epistemologia da complexidade de Edgar Morin da qual extrai dois princípios para se posicionar diante das interações e da interatividade:

- O fundamento do não fundamento, de crise das certezas científicas, que implicaria na abertura para mais interações, para a interatividade, a licença para a autonomia de produção por parte de um novo espectador. Este princípio seria o pano de fundo para o entendimento da emergência da interatividade na esfera social.

- O segundo princípio de tratamento da interatividade extraído do pensamento complexo seria o de atentar para as interações em sua dialógica e recursividade. Distinto do primeiro, mas sem dele se separar, este segundo princípio é a condição sine qua non para o posicionamento crítico diante da interatividade e de sua análise.

O pensamento complexo devido à sua ênfase na religação dos saberes, na sua atenção às interações, com seus três operadores (dialógico, recursivo e hologramático), proposta de uma razão aberta, seria uma perspectiva excelente para um posicionamento diante das interações e da interatividade.

Creio que cabe neste ponto lembrar alguns dos conceitos do pensamento complexo, como sistema, dialógica, recursividade, paradigma.

Um sistema é um conjunto de partes diferentes, unidas e organizadas. Dentro do pensamento de Edgar Morin, as partes e o todo se inter-relacionam entre si de forma complexa. O todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes (Morin, 2002) Vejamos como exemplo uma tapeçaria: o tapete é mais do que simplesmente empilhar os fios, somar cada um deles. Logo, o todo é mais que a soma das partes. Da mesma forma, cada fio tem características individuais que "somem" no conjunto do tapete, logo, o todo é menos que a soma das partes. Este paradoxo é resolvido pela dialógica, que nos permite admitir a coexistência de duas noções aparentemente contraditórias. A dialética ofereceria uma síntese totalizante que superaria a contradição. Morin, por sua vez, nos oferece o

princípio dialógico que permite a associação de instâncias antagônicas e complementares, aceitando um diálogo entre as "verdades do coração" e as "verdades da razão", sem a necessidade de uma resolução. "Minha maior aquisição foi compreender que o pensamento não pode ultrapassar contradições fundamentais, e que o jogo dos antagonismos, sem necessariamente suscitar síntese, é em si mesmo produtivo". (Morin, 2002: 59) Assumir a contradição, segundo Morin, é um passo necessário para se chegar ao pensamento complexo.

Um exemplo é o "ciclo da vida" na natureza, que também é um "ciclo da morte". Outro exemplo é a luz, vista por Niels Bohr como partícula e onda ao mesmo tempo. Associado à dialógica está o princípio holográfico, em que o todo está contido nas partes, como em cada célula do corpo humano que contém todo seu material genético.

Sistemas ainda têm como características importantes sua circularidade e um looping autoprodutivo, em que efeitos se transformam em causas de novos efeitos e produtos se transformam em produtores, num círculo contínuo de interações. Este é o princípio ou operador da recursividade que difere do pensamento linear simples de causa-efeito em que "A gera B".

Chegamos então ao princípio que permite trazer o observador à sua observação, a noção de que o conhecimento é relativo. Esta é uma noção importante para que o pensador possa questionar sua "estrutura de pensamento", aquilo que para Edgar Morin são seus paradigmas e que para Thomas Kuhn, teórico da epistemologia da ciência, tanto pode ser paradigma como "matriz disciplinar", dependendo do contexto.

Edgar Morin define paradigmas como as **estruturas de pensamento** que de modo inconsciente comandam nosso discurso:

(...) um paradigma é constituído por conceitos fundamentais e por categorias dominantes da inteligibilidade, ao mesmo tempo que por relações lógicas (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre estes conceitos e categorias. Assim, os paradigmas organizam e controlam de forma oculta todas as observações, todos os enunciados, todas as teorias que obedecem a seu comando. (MORIN, 2002:190)

Kuhn no seu livro "A Estrutura das Revoluções Científicas" havia trabalhado com duas noções de paradigma, a primeira, mais ampla, refere-se a "toda constelação de crenças, valores, técnicas etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada", aproximando-se da "estrutura de pensamento"

de Morin. Ele ressalta que o estudo dos paradigmas é o que prepara o estudante para ser membro da comunidade científica em que ele atuará mais tarde, o que inclui suas regras, valores, conhecimentos etc. No posfácio, Kuhn passa a denominar este conceito mais amplo de "matriz disciplinar", paradigmas passam então a ser um dos elementos dessa constelação, "as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal"¹. As matrizes disciplinares tem entre seus componentes "generalizações simbólicas", "modelos", "valores" e "exemplares" (os paradigmas).

Kuhn explica que para ser aceita como paradigma, uma teoria não precisa dar conta de todos os fatos contra os quais ela é confrontada, mas deve parecer melhor que suas competidoras. O paradigma estabelecido implica uma definição nova e mais rígida do campo de estudos, liberando os cientistas para pesquisas mais esotéricas, otimizando a construção de conhecimento. Contudo, é justamente essa rigidez que permite a eventual detecção de anomalias que geram crises durante os quais o paradigma é questionado e eventualmente modificado, levando ao progresso da ciência. Deve-se ressaltar que apesar do paradigma ser aceito por diferentes grupos, ele pode ser interpretado de diferentes formas, além de sempre existirem contra-exemplos para ele. Os momentos de crise são de grande questionamento e apreço às regras, as quais podem ser mais compartilhadas que os próprios paradigmas. As regras assumem então uma função que normalmente não possuem.

Para Morin, a ciência vem avançando desde o século XVII a partir de um paradigma simplificador expresso pelo pensamento de Descartes que separou o objeto (*res extensa*) do sujeito (*cogito*). O primeiro ficando no campo da ciência e o segundo no da filosofia. A complexidade do mundo é vista como ilusão ou erro, que ocultaria leis simples e universais. As áreas do conhecimento foram separadas em disciplinas que se fecharam em si mesmas. A razão científica, iluminista, tornou-se hegemônica como saber.

¹ Considero "paradigmas" as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência." (Kuhn, (1970) 2001: 13)

Apesar dos notáveis avanços que esta separação proporcionou, este paradigma estaria dando sinais de esgotamento, de ter se expandido além de seus limites. Não se trata de abandoná-lo ou renegá-lo, o pensamento complexo é integrador, mas de reposicioná-lo nos seus limites, nos quais funciona bem. Aqui entram em ação os conceitos de “fundamento sem fundamento”, saber poético e a transdisciplinaridade.

O “fundamento sem fundamento” é aproveitado por Marco Silva a partir de sua expressão por Edgar Morin no livro “O problema epistemológico da complexidade” “Em que é que me fundamento? Na ausência de fundamentos, isto é, na consciência da destruição dos fundamentos da certeza. Esta destruição dos fundamentos [é] característica do nosso século...” (In Silva, 2002: 18)

Ao expressar este fundamento Morin está se referindo a crise do cientificismo do paradigma simplificador como reveladora de uma crise do saber. Por exemplo, o fim das certezas na física trazido pela física quântica. Uma vez que a ciência agora desconfia de suas próprias certezas gerais, Morin sente-se livre para promover as interações de saberes que antes eram vistos como separados.

Certamente, cada ser humano abriga, ao mesmo tempo, uma racionalidade, uma mística, uma fé e uma dúvida, mas, em geral, são compartimentadas, não se comunicam, ou então cada um rechaça violentamente seu antagonista. Em mim, elas estão todas bem marcadas, estendendo-se sobre todas as coisas, em luta e em acasalamento. (Morin, 2002: 66)

Edgar Morin ressalta a necessidade da religação dos saberes, valorizando outras formas de conhecimento além do científico, técnico, prosaico, ele aponta para o saber poético, místico, irracional, que deveria ter seu espaço resgatado. Para Morin, o complexus, aquilo que se tece em conjunto, da vida é um entrelaçamento entre prosa e poesia.

A vida é um tecido mesclado ou alternativo de prosa e de poesia. Pode-se chamar de prosa as atividades práticas, técnicas e materiais que são necessárias à existência. Pode-se chamar de poesia aquilo que nos coloca num estado segundo: primeiramente, a poesia em si mesma, depois a música, a dança, o gozo e, é claro, o amor. (Morin, 2003: 59)

Nas sociedades ditas arcaicas ou primitivas, a prosa e a poesia estavam entrelaçadas na vida cotidiana. No mundo ocidental, a razão fria do Iluminismo trouxe a preponderância dos aspectos prosaicos da vida, relegando a poesia para

um universo secundário, pouco prático, a-racional e de menor importância. O mundo atual, monetarizado, compartimentado, cronometrado, apresenta uma hiperprosa que para Morin pede a reação de uma hiper-poesia. Eliana Yunes também assinala a necessidade do resgate de outras fontes de sabedoria além do dito logos científico, sem buscar sobrepujá-lo ou negá-lo, apenas assumindo uma postura em que "renuncia-se a qualquer supremacia que possa propor um saber absoluto e final. O saber torna-se saberes".(Yunes, 2003: 278 apud Carvalho e Mendonça, 2003)

Leandro Konder em seu recente livro “As artes da palavra – Elementos para uma poética marxista”, aponta para a necessidade da união do sentimental com o racional num apoio mútuo necessário para uma práxis saudável e transformadora. A poesia é uma fonte de conhecimento e um movimento de resistência dos valores qualitativos diante do bombardeio pragmático, utilitário e quantitativo do mercado. O romance, para ele, como expressão mais evidente da legitimação da imaginação, da fantasia, incomoda o conservadorismo. O conhecimento artístico e poético que Konder associa à poesia pode ser visto entre os saberes poéticos de Morin.

A transdisciplinaridade, segundo entrevista concedida por Morin no DVD de seu nome da “Coleção Grandes Educadores”, não significa somente que as disciplinas cooperam entre si por um projeto de conhecimento em comum. “Mas, significa também que há um modo de pensar organizador que pode atravessar as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade”. A interdisciplinaridade, por outro lado, seria como a ONU (Organização das Nações Unidas), onde as disciplinas são separadas com cada uma discutindo sobre seus territórios. “A transversalidade ou transdisciplinaridade é qualquer coisa que é mais profundamente integradora. Agora, para que haja transversalidade é necessário um pensamento organizador. É o que chamo de pensamento complexo”. Morin aponta que na transversalidade o problema não é fazer uma adição de conhecimentos. “O verdadeiro problema é uma organização do conhecimento”. É descobrir os pontos fundamentais que se encontram em cada conhecimento, em cada disciplina, para “se permitir fazer uma economia do conhecimento” que permitiria poder se orientar em direção à necessidade do conhecimento que até o momento não se pôde penetrar porque há portas fechadas e fronteiras.

O Prof. Basarab Nicolescu em sua palestra na PUC-Rio “Propostas sobre a Transdisciplinaridade na Universidade” observou a dificuldade de se passar da teoria à prática na transdisciplinaridade, mesmo nas coisas mais simples. Há necessidade de se criar um espaço, um ambiente educacional que passa por todas as disciplinas e que está além das disciplinas. Espaço esse em que se trabalhando de acordo com o contexto se cria uma malha de tolerância em que as disciplinas se comunicam. Buscando-se uma coerência, não identidade, entre os níveis de realidade propostos pelas diferentes disciplinas. Nas universidades medievais e renascentistas, o trívio e o quadrívio eram unificados pela teologia que explicava a realidade como um todo. Mas, na bolsa de valores das disciplinas proposta por Barthes a teologia atualmente está em baixa e perdeu esse papel.

A noção de diferentes níveis de realidade surgiu na física com o advento da física quântica, com o microverso e o macroverso possuindo relações causais e leis diversas. Pode-se também pensar de outras formas: o saber religioso e o saber científico possuem perspectivas de realidade que às vezes entram em choque. Em qual ambiente os diferentes saberes poéticos e prosaicos poderiam se encontrar produtivamente, onde poderia estar o espaço de tolerância buscado pela transdisciplinaridade? Uma possível opção é a **literatura**.

No século XIX, enquanto o individual, o singular, o concreto e o histórico eram ignorados pela ciência, a literatura e, particularmente, o romance – de Balzac a Dostoiévsky e a Proust – restituiram e revelaram a complexidade humana. As ciências realizavam o que acreditavam ser sua missão: dissolver a complexidade das aparências para revelar a simplicidade oculta da realidade; de fato, a literatura assumia por missão revelar a complexidade humana que se esconde sob as aparências de simplicidade. (Morin, 2002: 91)

Edgar Morin afirma que toda grande obra da literatura traz uma profunda reflexão sobre a condição humana, revelando sua universalidade ao mergulhar na singularidade de destinos individuais em um determinado ponto no tempo e no espaço. A literatura também revela o valor cognitivo da metáfora, o qual expõe visões, ou percepções, da realidade que se tornaram clichês, permitindo um reposicionamento crítico do sujeito. “A metáfora literária estabelece uma comunicação analógica entre realidades muito distantes e diferentes” (Morin, 2002:91)

Paul Ricoeur afirma que para ele o mundo é o conjunto das referências abertas por todo tipo de textos descritivos ou poéticos que ele tenha lido,

interpretado e gostado. Compreender esses textos é interpolar entre os predicados de nossa situação todos os significados que, de um simples entorno, fazem um mundo. Para ele, devemos em grande parte às obras de ficção a ampliação do horizonte de nossa existência.

Roland Barthes, por sua vez, ensina que uma das forças da literatura é a *Mathesis*, a qual não só permite o entrelaçamento de vários saberes, conforme a epígrafe deste capítulo, mas também os faz girar sem fixar ou fetichizar qualquer um deles. A literatura trabalharia nos interstícios da ciência, sempre adiantada ou atrasada em relação a esta, corrigindo a distância entre a sutileza da vida e a rudeza do pensamento científico. Ao jogar com a linguagem, trabalhando-a em vez de simplesmente usá-la para dizer algo, a literatura engrena o saber no rolamento de reflexão infinita sobre si mesmo.

Barthes não apaga as diferenças entre as ciências e as letras, do ponto de vista da linguagem ele reconhece que são lugares diferentes de fala. Segundo um certo discurso da ciência, o saber é um enunciado, na literatura ele é uma enunciação. Enquanto no enunciado se presume a ausência de um enunciador, este se encontra com toda sua energia na enunciação. Ao lançar as palavras sem a ilusão de que são apenas meros instrumentos, fazendo-as vibrar, explodir, projetar, tornando-as saborosas, a literatura faz do saber uma festa. Não se trata de colocar de um lado cientista e do outro escritores, mas de propor que a escritura, neste momento equivalente à literatura, está presente em toda parte onde as palavras têm sabor e é justamente este gosto que torna o saber profundo, fecundo.

Outra força da literatura apontada por Barthes é *Mimesis*, sua força de representação do real. Apesar de trazer o fulgor do real e tê-lo como objeto de desejo, a literatura é irrealista, pois acredita ser possível o irrealizável sonho de alcançar um paralelo entre a linguagem e o real. Esta é sua função utópica que permite uma imitação criativa do real. “Que não haja paralelismo entre o real e a linguagem, com isso os homens não se conformam, e é essa recusa, talvez tão velha quanto a própria linguagem, que produz, numa faina incessante, a literatura”.(Barthes, 1978:23)

Antoine Compagnon, professor da Sorbonne e da Universidade de Colúmbia, aponta que a tradição humanista afirma que há um conhecimento do mundo e da humanidade propiciado pela experiência literária que só (ou quase só) ela pode proporcionar. “Seríamos capazes de paixão se nunca tivéssemos lido uma história de amor, se nunca nos houvessem contado uma história de amor?” (Compagnon, 2001: 36) A subjetividade moderna teria se desenvolvido com a ajuda da experiência literária que, ao atravessar o outro, atinge o universal na experiência do leitor. A literatura teria como uma de suas funções a capacidade de produzir um consenso social. Remetendo ao poder da narrativa de formação de comunidades enfatizado por Janet H. Murray, mas sem se limitar a ele por também incluir a poética lírica.

Contudo, Compagnon ressalta que esta não é a única função da experiência literária. “A literatura confirma um consenso, mas produz também dissensão, o novo, a ruptura. Segundo o modelo militar da vanguarda, ela precede o movimento, esclarece o povo. Trata-se do par imitação e inovação.” (Compagnon, 2001: 37)

Leyla Perrone-Moisés também apresenta essas duas funções aparentemente contraditórias da literatura. Através de seus cânones, a literatura traz tábuas de referências de determinadas culturas, permitindo que seus leitores tenham acesso a sua própria tradição cultural. Este não seria um repertório imóvel e sagrado, mas passível de revisões e reformulações de acordo com as mudanças de valores ao longo do tempo. A esta força de sedimentação consensual se associa dialógicamente o poder de crítica da literatura que, não por acaso, a torna alvo de censura nos regimes autoritários.

A obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real. E, finalmente, a escrita e a leitura literárias são exercícios de liberdade: liberdade no uso da linguagem, esclerosada e estereotipada no uso cotidiano, e liberdade do imaginário, oposto a uma suposta fatalidade da história. (Perrone-Moisés, 2000:351)

Esta longa série de citações reforça esta rede conceitual em que a literatura desponta como discurso da complexidade.

Proponho então a literatura como um ambiente, um espaço fecundo para propostas transdisciplinares dentro da epistemologia da complexidade, trazendo

consigo as forças da *mathesis*, *mimesis*, construção consensual e leitura crítica. Associando à literatura a interatividade, harmônica com o pensamento complexo, abriremos caminho para a crítica epistemológica proposta por Becker como necessária para a implementação de práticas pedagógicas relacionais e para as novas perspectivas educacionais apontadas por Marco Silva.

3.2 RPG e Educação

Minha educação foi se processando assim por muito tempo, sem obrigações escolares. Mesmo estudando com ardor, parecia-me estar brincando. A Srta. Sullivan fixava os conhecimentos em minha mente, sempre contando histórias amenas. Conversava comigo como se fosse uma companheira da minha idade. Tudo o que repugna aos meninos - as contas compridas, a gramática e as definições complexas - deixaram-me gratas recordações.

Helen Keller

Em minha dissertação de mestrado fiz um panorama do RPG aplicado à educação, área na qual atuo pioneiramente desde 1998. A dissertação pode ser obtida na Biblioteca Central da PUC-Rio e este capítulo específico está disponibilizado no website <http://www.historias.interativas.nom.br/zoo/projeto/index.html>

Neste tópico pretendo fazer um resumo do panorama apresentado, atualizando-o, e apresentar novos textos e considerações. Começarei pela proposta do edutenimento ou lúdico-pedagógico.

3.2.1 Educação e Entretenimento

Em seu recente artigo “Caros Amigos” sobre o papel do professor (ver http://carosamigos.terra.com.br/nova/ed119/so_no_site_geral.asp) o educador Walter Takemoto observa que segundo o Prof. César Coll “em nenhum outro período histórico os grupos sociais depositaram tantas expectativas e responsabilidades em um só tipo de prática educativa e exigiram tanto da educação escolar como hoje.” Tradicionalmente, no Brasil muitos consideravam que a família traz a “formação” e a escola a “informação”. Na realidade atual em que pai e mãe normalmente trabalham o dia inteiro, a escola se vê sobrecarregada

para atender às solicitações dos pais, tendo que lidar com problemas da sociedade brasileira como a desigualdade social, a violência, o consumismo etc.

Além desta pressão, soma-se o desalento diante do baixo desempenho escolar em avaliações, a evasão escolar, a insatisfação dos alunos com o ambiente da escola, estranho para eles, a grande dificuldade com habilidades tão básicas e necessárias como a leitura.

Trazer o lúdico para a sala de aula pode soar estranho para muitos, mas é um recurso já amplamente utilizado na educação infantil. O que não quer dizer que as professoras fiquem “brincando com as crianças”, todo um planejamento pedagógico e didático é feito para que as atividades realizadas sejam muito mais do que isso. O que ocorre é que a brincadeira tem o seu devido valor reconhecido no ambiente da educação infantil.

O psicólogo russo Vygotsky propõe que o brinquedo, o brincar, surge nas atividades das crianças em idade pré-escolar como uma forma de atender desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos. Por exemplo, a criança já viu um adulto dirigir um carro e gostaria de dirigir também, mas não pode. “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.” (Vygotsky, 1984: 122) O que não quer dizer que todos os desejos não realizáveis dêem origem a brinquedos.

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. As crianças muito pequenas são incapazes de separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Assim, uma criança nesta idade não conseguiria, por exemplo, afirmar que uma pessoa diante dela está sentada se esta estiver em pé. No brinquedo, a ação começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos, constituindo “um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais” (Vygotsky, 1984: 129). A capacidade de “fazer de conta”, de transformar um cabo de vassoura num cavalo, ainda que limitada, é um caminho que leva do raciocínio concreto para o abstrato e o uso de símbolos. Essa capacidade de simulação torna o brinquedo uma grande fonte de aprendizado para a criança.

O binômio educação&entretenimento também aparece em cursos para adultos, agora sob a forma de jogos com regras, nos “jogos de guerra” das forças armadas, nos “jogos de negócios” presentes em cursos de MBA em que times disputam mercados em simulações, “jogos de desenvolvimento de criatividade” etc. Essa evolução de “edutenimento” é tão natural quanto a própria evolução das brincadeiras sem regras infantis, como “brincar de casinha”, para os jogos com regras, como o futebol.

Um exemplo do potencial da união entre educação e entretenimento é a história de Hellen Keller (1880-1968), americana que ficou surdo-cega e, como consequência, muda, aos dezenove meses de vida. Pouco antes dos sete anos de idade passou a ser educada pela professora particular Anne Sullivan. Helen aprendeu a comunicação por gestos, escrita e oral em inglês e outros idiomas, conseguindo ingressar e se formar na universidade de Harvard. Como vemos na epígrafe acima, Anne Sullivan utilizou bem o lúdico em suas aulas.

Antoine Compagnon, lembra que associar diversão ao aprender, tornando o saber prazeroso, é uma das características atribuídas à poética desde a Antigüidade. “Aristóteles, além disso, colocava o prazer de aprender na origem da arte poética: instruir ou agradar, ou ainda instruir agradando, serão as duas finalidades, ou a dupla finalidade, que também Horácio reconhecerá na poesia, qualificada de *dulce et utile (Ars Poética)*”. (Compagnon, 2001: 35)

Leyla Perrone-Moisés, por sua vez, critica a espetacularização da literatura na escola, em que recursos como CD-ROM, vídeos e outros da informática e da mídia de massa são trazidos para a sala de aula sem de fato contribuírem para capacitar os alunos para uma leitura literária. “Um CD-ROM com imagem, som e hipertexto pode ser, no máximo, um arremedo das infinitas possibilidades sinestésicas sugeridas por um texto literário. Ou uma contextualização auxiliar, como a dos verbetes de uma enciclopédia”.(Perrone-Moisés, 2000: 347)

De fato, muitos projetos baseados no binômio educação-entretenimento (*edutenimento*, num neologismo de uso cada vez mais corrente em projetos lúdico-pedagógicos) falharam por não trabalharem as mídias de forma integrada ou pretenderem apenas “tornar o aprendizado divertido”. Nesse tipo de contexto, a aula “comum” pode tornar-se ainda mais chata e o aspecto pedagógico se perdendo espaço apenas ao lúdico. O edutenimento, devidamente aplicado, não visa

tirar a seriedade da escola ao trazer o lúdico para a sala de aula, nem que todas as aulas sejam necessariamente divertidas. Propõe-se apenas a ser um recurso didático que pode, atuando de forma integrada com as demais atividades de aprendizagem, ajudar as instituições de ensino a atenderem o desafio atual, trazendo uma nova dinâmica. Surge então uma dúvida em alguns educadores: o prazer que parece estar associado à gratuidade não estaria em contradição com a situação da escola que seria, em certa medida, coercitiva? Como conciliar o prazer com a obrigatoriedade? Creio que a resposta pode ser encontrada no pensamento complexo e na pedagogia barthesiana.

O princípio dialógico do pensamento complexo traz a possibilidade de trabalhar produtivamente noções aparentemente contraditórias, particularmente integrado ao seu conceito de sistema dinâmico e à religação dos saberes. A pedagogia barthesiana admite o desejo, o afeto como ponto crucial para a vitalidade da pesquisa e da aprendizagem, contrabalançado de forma saudável com um rigor (novamente, não rigidez) metodológico. Um projeto lúdico pedagógico deve, portanto, estimular os afetos, os desejos dos alunos, buscando tornar a aula prazerosa, mas sem descuidar de um conjunto claro e rigoroso de procedimentos e técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades realizadas com os docentes.

É dentro desta perspectiva lúdica pedagógica de edutenimento que a TNI, uma proposta de aplicação do RPG para a educação se insere.

3.2.2

RPG como ferramenta didática

Por suas características de socialização, cooperação, narratividade, interatividade e interdisciplinaridade, o RPG vem atraindo a atenção de profissionais voltados para a educação em nosso país. Já contamos com educadores que aplicam o RPG em escolas, principalmente do Ensino Fundamental, há quase dez anos. Publicações com fins paradidáticos utilizando RPG surgiram no mercado a partir de 1999 com a série “Mini-Gurps” da Devir Editora, que conta com títulos como “Entradas e Bandeiras” para conteúdos de História e “Resgate de Retirantes”, que tem como tema a obra de Cândido Portinari.

No ano 2002 foi realizado o I Simpósio RPG & Educação em São Paulo, ao qual compareceram, ao longo de seus três dias, 386 pessoas entre educadores, estudantes e outros interessados. O projeto teve continuidade, já tendo sido realizados mais três simpósios em São Paulo e dois de menor monta em Curitiba. Pesquisadores e educadores tem publicado artigos pelo país, com maior concentração nas regiões Sul e Sudeste, como pode ser observado nos websites <http://www.ludusculturalis.org.br/> , <http://narrativas.incubadora.fapesp.br/portal>, <http://www.jogodeaprender.com.br> , <http://www.rpgeduc.com/index.htm>.e <http://www.educarede.org.br>

O pioneirismo nesta área parece ser brasileiro, pois apesar de haver iniciativas similares de aplicação do RPG à educação nos EUA e na Europa, o Brasil é o primeiro país a ter eventos criados especificamente para este fim e a buscar desenvolver um corpo sistemático de estudos sobre o tema. Pelo menos, segundo o que pude apurar em pesquisas na Internet e em visita à GenCon, maior convenção de hobby games, em 2004 e 2006.

A Associação Ludus Culturalis, organizadora dos Simpósios de RPG & Educação, possui um website que se propõe a ser um portal para troca de experiências e fonte de informações para educadores interessados no RPG aplicado à educação.

Nossa proposta é resgatar o prazer de ler e estudar por meio de uma ferramenta ao mesmo tempo lúdica e cultural, fornecendo ao professor uma opção de trabalho que não requer aparatos tecnológicos sofisticados, mas apenas criatividade, imaginação e a palavra. Para os que não fazem idéia do que é RPG, nosso objetivo é divulgar. Para os que já ouviram falar, nossa tarefa é desmistificar. Para os que já utilizam o RPG em sala de aula, nosso desejo é ajudar. (extraído de www.rpgeducacao.com.br)

No website, são encontradas quatro estratégias para a utilização do RPG na educação: 1) abordagem lúdica; 2) abordagem motivacional; 3)verificação do aprendizado; 4) construção do conhecimento. As quatro estratégias são complementares, sendo que a quarta abrange as duas anteriores.

Na primeira estratégia a escola simplesmente abre um espaço para atividades lúdicas de RPG, da mesma forma que há espaços para atividades esportivas ou artísticas. Esta modalidade é mais facilmente utilizada no ambiente

escolar. A própria prática do RPG é considerada saudável e interessante para o desenvolvimento dos alunos.

A segunda abordagem assemelha-se a primeira. O RPG é utilizado para mobilizar uma turma desmotivada. Personagens são criadas e tem seu desenvolvimento condicionado ao aprendizado pelos alunos de conteúdo disciplinar e regras de etiqueta e civilidade.

Na terceira, uma sessão de RPG é criada em conjunto com o professor para verificar a apreensão de conteúdo por parte dos alunos. Para superar os desafios da aventura, eles terão de se valer dos conhecimentos adquiridos: História, Matemática, Geografia etc. É importante frisar que o objetivo desta estratégia é verificar o aprendizado e não avaliar o aluno.

A quarta estratégia utiliza o RPG como meio de transmissão de conceitos. Dentro desta abordagem, a Ludus propõe duas táticas: 1- a utilização do RPG em sessões de jogo eventuais, apresentadas como "aulas especiais" ou "aulas diferentes"; 2- a integração completa, onde o jogo é utilizado freqüentemente para este fim. Quanto maior a freqüência de utilização do RPG, maior tem de ser a integração com os professores e mais detalhado o planejamento desta no ano letivo normal.

Os problemas práticos de aplicar o RPG em sala de aula para uma turma de 40 ou mais alunos também são abordados. Afirma-se no website que ainda não há uma metodologia estabelecida para a solução da questão em virtude das poucas experiências deste tipo já realizadas, porém são fornecidas algumas sugestões, tais como: 1- estabelecer que cada fileira de alunos interprete uma única Personagem e, ao longo da narrativa, encorajar alunos diferentes a opinarem, falarem ou agirem como essa Personagem; 2- preparar uma Aventura em que as ações de grupos de Personagens sejam mais relevantes do que as das Personagens individualmente; 3- dividir a turma em grupos, trazendo Narradores (ou Mestres de Jogo) experientes para a escola ou utilizando alunos como Narradores.

Na área de pesquisa acadêmica, a PUC-Rio foi pioneira com a primeira tese de doutorado sobre RPG do Brasil, Sônia Rodrigues, pelo Departamento de Letras. Soma-se a essa pelo menos três dissertações de mestrado, uma em Educação e a duas em Design, que abordaram o RPG. Além da minha tese de doutorado, Eliane Bettocchi também realiza a dela pelo Depto. de Artes e Design

tendo o RPG como objeto de estudo. Nossas pesquisas se entrecruzam, com vários elementos em comum e artigos escritos em conjunto. Pesquisas de pós-graduação tendo o RPG como objeto de estudo, vem sendo realizadas pelo país em outras instituições de ensino, constando entre elas a Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal de Santa Catarina, PUC-Rio Grande Sul, Universidade Luterana do Brasil, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Em 2003 foi realizado o **I Simpósio Histórias Abertas - RPG em Educação** na PUC-Rio, uma iniciativa conjunta do Departamento de Artes & Design, Departamento de Letras e da Coordenação Central de Educação a Distância. Sendo um evento de cunho acadêmico, este simpósio viabilizou a apresentação e o debate a partir de artigos e pesquisas sobre o RPG, contribuindo para a pesquisa acadêmica nesta área. O **II Simpósio Histórias Abertas – RPG, cultura e narrativa**, foi realizado em 2004. A próxima edição está prevista para 2009, o intervalo maior foi acertado entre os participantes para que houvesse tempo de conclusão de várias pesquisas que estavam em andamento e para gerar massa crítica para debates.

O RPG, como foi visto até aqui, é uma forma de narrativa, não um título ou gênero. Algumas das primeiras tentativas de aplicação do RPG à educação não foram felizes talvez devido a este tipo de engano.

Por vezes, buscou-se simplesmente usar um determinado título de RPG para fins educacionais como, por exemplo, “Tagmar” ou “D&D” para estimular o interesse pela história medieval, ou então o “Desafio dos Bandeirantes”, para despertar o interesse dos alunos pela história brasileira. Apesar de válidas, tais tentativas não utilizaram todo o potencial do RPG, esbarrando em questões tais como a necessidade da escola adquirir o título proposto e treinar o professor ou aluno para utilizá-lo em sala ou, simplesmente, estimular seus alunos a "jogarem" tendo de conferir se o título de RPG traz dinâmicas que guardam correlação com os conteúdos e programa didático previstos para aquele grupo.

Outro engano que surgiu, antes da própria utilização do RPG, foi o de concebê-lo como "aqueles jogos de fantasia com cavaleiros, magos e dragões", o que tem limitado em muito sua utilização. Este aspecto é visível na publicidade de

alguns videogames que são classificados de RPGs, simplesmente por usarem um cenário de fantasia medieval.

Quais seriam os motivos desses erros? No primeiro caso, tentar simplesmente aplicar um título e uma forma de jogar RPG diretamente na escola, sem fazer qualquer adaptação. Acredito que provavelmente o engano se deveu a uma falha de percepção de alguns jogadores e profissionais de RPG². Acostumados a jogar RPG de uma determinada forma, passaram a vê-la como **a única possível** para este tipo de atividade. Não só no estilo ou modo de jogar o RPG, como no próprio formato em que este se apresenta: um livro com regras e cenário. Portanto, essas pessoas têm dificuldade de enxergar a prática de RPG sendo realizada de outra maneira.

Essa "miopia de RPG" parece se encaixar na Hipótese Whorf-Sapir, também conhecida como teoria da relatividade lingüística, que afirma que uma língua instrumentaliza nossa percepção. "Em outras palavras, tendemos a perceber aquilo que faz parte de nosso vocabulário" (Coelho, 1999: 33). Coelho coloca que essa hipótese pode ser expandida para a linguagem em geral, propondo que nossa percepção está intimamente associada ao meio que utilizamos para abordar a realidade, seja ele, uma ferramenta concreta ou um instrumental de reflexão teórica e análise. Assim, ao incorporar em nosso "vocabulário" que RPG é um jogo que se pratica de um modo específico, precisamos de um grande esforço para quebrar este clichê, para deslizar para fora deste estereótipo.

No segundo caso, ver o RPG como aquele jogo com cavaleiros e dragões, seria uma falha de percepção de não-praticantes de RPG, derivada deste cenário ser há décadas o mais popular entre os praticantes deste jogo.

Após compreendermos que o RPG não é um título ou gênero, que não precisa vir sob a forma de um livro, que os jogadores de RPG num ambiente educacional não terão os mesmos objetivos nem jogarão da mesma forma que os jogadores num ambiente extra-classe, estamos livres para começar a criar o RPG para fins didáticos. Não só o RPG enquanto "jogo", mas o próprio "ambiente de jogo".

² Pelo que pude detectar em conversas informais com jogadores e profissionais da área em eventos de RPG.

Quando estamos trabalhando para fins didáticos é importante que os pontos de interesse da instituição de ensino em relação à atividade estejam presentes e sejam assimilados pelos alunos. As personagens, regras, cenário, enredo etc., terão um tratamento diferente do que teriam num RPG comercial. A utilização didática do RPG tem que ser coerente com a prática pedagógica da instituição de ensino na qual será realizada.

A Pedagogia, como ciência, tem na Didática uma disciplina que investiga o processo ensino-aprendizagem através de seus componentes, para com base em uma teoria de aprendizagem formular as diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores (LIBÂNEO, 1992). Ela se caracteriza como mediadora entre as bases técnico-científicas da educação e a prática docente, operando como uma ponte entre o “quê” e o “como” do processo pedagógico, desde que articulada ao “para que fazer” e ao “por que fazer”. Seu campo é amplo e não se restringe na busca da melhor maneira de ensinar um conceito; pelo contrário, seu objetivo final visa a oferecer resultados que lhe permita melhorar a qualidade da aprendizagem. (Coutinho, 2003:20)

As capacidades de leitura e escrita dos alunos nas escolas e na universidade estão abaixo do esperado. Assim, o afirmam artigos acadêmicos (Yunes, 2002), artigos em jornal e professores de ensino médio e universitário que entrevistei. Pode o RPG contribuir de alguma forma aos esforços para sanar este quadro?

Segundo Sônia Rodrigues, o RPG amplia a socialização, pela própria natureza grupal da atividade; desenvolve a capacidade de interpretação e busca de soluções; amplia o repertório de quem joga e de quem mestra pela necessidade de pesquisa inerente a um jogo que tem como objeto de desejo a ficção que gera; e proporciona uma iniciação à narratividade (Rodrigues, 2004).

Andréa Pavão destaca que os grupos de RPG criam histórias, sendo, portanto, sua prática basicamente a construção de narrativas coletivamente. Além disso, o RPG forma comunidades de leitores em que as pessoas compartilham livros e leituras. Há uma valorização do saber adquirido. Assim, o RPG tem grande valia como prática cultural formadora de leitores, papel esse que a escola vem tendo dificuldades de cumprir. A leitura seria colocada no ambiente escolar como um objeto completamente desvinculado da realidade do aluno. Porém, a escola não pode abrir mão de seu papel de formadora de leitores e escritores, principalmente nas camadas populares. Falta o apoio de políticas públicas nesse sentido. É justamente na tensão entre a leitura e a escrita como objetos escolares e sociais, como prática cultural e instrumento pedagógico, que Andréa enxerga a

possibilidade de utilização do RPG na escola. Por fim, ela nos apresenta o conceito de ler por necessidade, como alternativa ao sempre presente “ler por gosto” dos projetos de formação de leitores. Muitas vezes, mestres de RPG se dedicam em leituras árduas e pouco prazerosas por verem um uso para ela que lhes interessa. Aquela leitura é necessária para a aventura de RPG que têm em mente (Pavão, 2004).

Rosana Rios, como arte-educadora e autora de Literatura Infantil e Juvenil, aborda a questão da formação dos leitores pelo ângulo do lúdico, colocando que para os adolescentes o problema não é uma rejeição do mundo da leitura e sim de estímulo. RPGs conseguem mobilizar os jovens a ler por seu aspecto de ludicidade livre, ao contrário da leitura vista como ‘dever de casa’ da escola. Ela destaca as possíveis utilizações dos livros-jogos como estímulo à leitura, alunos querem reler para jogar novamente a história por outro caminho, e à escrita, no segundo caso propondo textos que os alunos podem escrever a partir deles, como redações das histórias que viveram ou possíveis continuações ou até mesmo criando histórias em quadrinhos. Autora de vários livros-jogos, ou aventuras-solo, para uso didático, ela discorre sobre sua facilidade de uso e experiências no ambiente escolar (Rios, 2004).

Jane Braga, coordenadora do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Mahumirim, por sua vez difere de Sônia Rodrigues e Andréa Pavão por preferir trabalhar a “pilhagem narrativa” do RPG apontada por elas como intertextualidade, um caminho de leitura em que o leitor segue por seus vários interesses, buscando referências em diferentes fontes e cruzando-as para montar seu texto. Ela ressalta que no RPG o interator sabe porque e para que lê, para que serve a leitura e qual sua finalidade. A leitura é utilizada para a criação atuando como fomento à imaginação. A escrita também é trabalhada graças à troca de textos entre Mestres e Jogadores através de diários e fichas de personagens, mapas e mensagens criadas pelo Mestre para a aventura etc. No ambiente do RPG, leitura e escrita ocorrem de forma prazerosa para seus praticantes (Braga, 2004).

Andréa Pavão e Jane Braga demonstram receio na utilização do RPG como ferramenta didática dentro da escola justamente por recear que desta forma ele perderá seu aspecto lúdico e, conseqüentemente, sua capacidade de mobilização.

O RPG ficaria então descaracterizado, a leitura que é prazerosa e dinâmica na construção coletiva espontânea das sessões normais seria ferida de morte ao se tornar mais um “dever escolar”. Porém, o professor de português João Baptista, que leciona no Colégio Vicente Januzzi onde foi realizada uma das pesquisas de campo, observa que diversas atividades fora do padrão normal de aula expositiva “cuspe-giz” da escola são obrigatórias como assistir a vídeos, ouvir músicas, participar de debates, excursões etc. Por que com o RPG seria diferente? Em qualquer atividade, sempre haverá aqueles que se identificam com ela desde o início, os que se surpreendem ao gostar dela e os que a rejeitam. Marcelo Telles, editor do website www.rederpg.com.br e professor que utilizou RPG em sala de aula, observa que o grande desafio é conseguir que o RPG se torne uma ferramenta “mundana”, que permita o uso pelo educador no seu cotidiano, dentro de sua sala de aula, com a participação de todos os alunos da turma. Para tal, faz-se necessário criar técnicas que permitam mobilizar todos os trinta a quarenta alunos de uma sala de aula normal.

No caso específico da “Formação do Leitor” a obrigatoriedade ou não de participar de uma sessão de RPG na escola remete à obrigatoriedade ou não de ler obras consagradas da literatura brasileira. Frequentemente se expressa a opinião de que a leitura dos clássicos da literatura não deveria ser obrigatória, pois torna chatos livros que poderiam ser encantadores e a leitura uma atividade aborrecida. Daniel Pennac, educador francês, observa que o verbo ler, como o verbo amar, não possui o modo imperativo. Ele não é o único. “Nada deve ser obrigatório. Na Espanha havia uma lei que obrigava a leitura de Dom Quixote nas escolas. E, porque era obrigatório, ninguém lia.” (Felipe González, ex-primeiro-ministro espanhol) ou ainda “Só se pode ler por prazer”. (Jorge Luis Borges) Barthes brincava sobre o assunto dizendo que clássico é o que se lê “em classe”.

Por outro lado, a maioria dos educadores concorda que a escola tem a responsabilidade de passar uma tradição para os alunos, um arcabouço de conhecimentos e valores da sociedade em que eles estão inseridos. Claro está, como observou Ricoeur, que a tradição tem de se equilibrar entre a inovação e a sedimentação para se manter saudável. Admitindo, portanto, o novo, mas sem descartar o antigo. Se a entrada do primeiro não deve ser impedida sob pena de

alienar os alunos, a saída do segundo também não deve ser leviana. Ambas demandam critério e rigor. Sob esse prisma, os clássicos de uma literatura são parte integrante da cultura do país e os alunos têm o direito de conhecê-los. Leyla Perrone-Moisés defende os cânones como tábua de referência de uma cultura e que a escola deve permitir aos alunos o conhecimento de sua própria tradição cultural e de outras culturas, o contrário seria a perda de repertórios culturais, uma descultura. “Aquilo de que os jovens precisam é de cultura, a qual é sempre conhecimento de uma tradição, condição mínima até mesmo para contestar e renovar. E o acesso dos jovens à cultura é uma responsabilidade dos professores”.(Perrone-Moisés, 2000: 350) O escritor e ensaísta italiano Ítalo Calvino observa que as forças e peculiaridades dos clássicos de nos surpreenderem e encantarem só podem entrar em ação quando a pessoa estabelece uma relação pessoal com o que lê. Sem esta centelha, nada feito, pois clássicos devem ser lidos por amor e não por dever ou respeito. Contudo, ele afirma que é dever da escola disponibilizar as obras clássicas para que os alunos tenham a oportunidade de criar essa relação com alguma delas. “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos, dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção.” (Calvino, 2002: 13)

Estranho e curioso estatuto esse da literatura na escola: fundamental para a formação do ser humano, mas tanto quanto possível de leitura voluntária. Em quais outras disciplinas consideradas vitais há essa busca por motivar um contato prazeroso? Calvino afirma que é mais importante ler as obras em si do que críticas e teorias a respeito delas, textos estes que idealmente só devem ser tocados após a leitura do clássico. Leyla Perrone-Moisés destaca que a literatura como a entendemos pode não ser ensinável “Mas a leitura literária não apenas pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem, e é por isso que os professores de literatura ainda existem”. (Perrone-Moisés, 2000: 350)

Relembremos as características do RPG que podem ser interessantes para a educação: uma construção de narrativas de forma coletiva e cooperativa mediada por um sistema explícito de regras, com espaço para interdisciplinaridade.

Ao ambientar os participantes em um cenário para a narrativa e construí-la coletivamente com uma seqüência de eventos, pelo menos parcialmente determinada pelas decisões dos participantes sobre as ações de suas personagens, o RPG tem uma capacidade de **simulação da realidade** que é vantajosa para as propostas educacionais. Conceitos de matérias que são mais distantes da realidade dos alunos ou difíceis de recriar em laboratório tornam-se mais compreensíveis. Por exemplo, uma aventura em que as personagens dos alunos têm que impedir que um asteróide atinja a Terra pode trabalhar conceitos de física e matemática. As disciplinas de História e Literatura também se beneficiam da recriação de um ambiente do passado, normalmente de difícil acesso aos alunos. Um cenário inspirado numa obra literária como, por exemplo, “O cortiço”, de Aluísio Azevedo, pode ser trabalhado de forma **interdisciplinar** ou **multidisciplinar** em sessões de RPG pelos professores de História, Literatura, Geografia, Ética, Programa de Saúde etc. Finalizando, a construção coletiva de histórias dos RPGs demanda a **cooperação** e não a competição entre os interatores, pois todos colaboram para superar os desafios da história propostos pelo narrador. Além disso, o RPG é calcado no discurso oral, no diálogo e troca de idéias. Nesse aspecto, o RPG desenvolve **habilidades de comunicação**, pois o ato de jogar leva, naturalmente, a uma maior facilidade de se comunicar, expressar um pensamento. O RPG também permite ao jogador exercitar sua fantasia e torná-la aceitável em seu meio. Isso, por si só, dá ao jogo um grande papel como **elemento socializante**, pois, ao sentir-se aceito, o jogador começa a se despir de suas inibições e se expor mais àquele grupo social. A utilização do RPG como ferramenta educacional, portanto, se insere em projetos pedagógicos que entendam o aluno como um construtor ativo de seu conhecimento.

Os *Role-Playing Games* como formas de construção interativa, coletiva e cooperativa de histórias que se valem de um sistema de simulação de realidade compartilham, de certa forma, das forças de *mathesis* e *mimesis* da literatura postuladas por Roland Barthes. Como observaram Sônia Rodrigues, Andréa Pavão, Rosana Rios e Jane Braga, sua prática estimula a leitura, formando grupos em que esta é valorizada. Prazer de ler e necessidade de ler se unem num círculo virtuoso. Portanto, se Leyla Perrone-Moisés admite a utilização de mecanismos auxiliares de contextualização para a literatura, o RPG pode ser uma excelente interface, ou ferramenta, para este fim.

Contudo, não podemos negar que ao tornar a prática do RPG obrigatória, estaremos descaracterizando-a de seu contexto normal. Adaptando-a para outro fim e contexto, de forma similar a já realizada para mídias como a televisão, o rádio, o vídeo, a internet etc. Até recentemente, a aplicação do RPG em sala de aula vem dependendo muito do talento dos mestres e narradores envolvidos. Tentativas de sistematização, de criação de métodos e técnicas para auxiliar os educadores vêm surgindo em nosso país. A seguir proponho a TNI (Técnicas para Narrativas Interativas) como um possível método para este fim.

3.3

TNI – Técnicas para Narrativas Interativas

(...)
Clame a sáparia
Em críticas céticas:
Não há mais poesia,
Mas há artes poéticas...”

(Os Sapos, Estrela da Vida Inteira, Manuel Bandeira).

A TNI (Técnicas para Narrativas Interativas) é um método para utilização de histórias interativas para fins educacionais e foi sistematizada a partir das experiências de aplicação do RPG como ferramenta didática. A classificação da TNI como um método e o uso do termo “técnicas” se fundamentam, como vimos, nas posições dos pesquisadores brasileiros Mirian Goldenberg, Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, que definem “método” como “caminho para chegar a um fim” e técnicas como um conjunto de procedimentos, organizados harmonicamente para que os objetivos visados sejam atingidos. (Goldenberg, 1997) (Japiassú, Marcondes, 1996).

A TNI se insere dentro da proposta pedagógica da Educação Flexível, que respeita as diferentes necessidades dos educandos e suas singularidades, e da Pedagogia da Autoria, que justamente estimula a construção do conhecimento e a criação, permitindo momentos de interação presencial e a distância, em suportes impressos e digital. A pesquisa traz em si ainda a proposta inovadora do Projeto “Incorporais”, em que a interatividade e a criação dos interatores é possível e estimulada para o suporte impresso distribuído para os interatores, de forma que cada um poderá individualizá-lo, construindo seu próprio livro, ao mesmo tempo em que constrói seu próprio caminho de aprendizado.

3.3.1

Bases da TNI: Pedagogia da Autoria, Educação Flexível

Apesar do conhecido poder de sedução da passividade diante da TV, quando o chamado à aventura é feito, muitos são os heróis brasileiros que o atendem. Não é à toa que nosso país tem uma produção tão ampla de *blogs*, *fotologs*, *orkut* etc., apesar da desigualdade digital. Em seu dia-a-dia, a professora, ou professor, depara-se com os alunos que possuem páginas na web, *blogs*, *fotologs*, fazem mini-filmes com a câmera digital, dominam os recursos de um celular, que se aventuram a criar! Diante desse fato, torna-se óbvio que os processos educacionais, não importa se presenciais ou a distância, deveriam se aproveitar das tecnologias, mas sem jamais se limitar ao mero manuseio do equipamento e reprodução do que já foi feito, a simplesmente passar a limpo, à passividade. O educador Paulo Freire tinha como uma de suas propostas centrais, repetida em sua “Pedagogia da Autonomia”, aproveitar a experiência de vida, o saber acumulado pelos alunos em suas experiências cotidianas. “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996).

O MEC também tem experiências sobre o assunto: em quatro anos de edição do curso a distância “TV na Escola e os Desafios de Hoje” (ofertado de 2000 a 2003), que objetivava auxiliar educadores no uso da TV Escola³, o número de professores que preferiu criar vídeos a escrever artigos como projeto de trabalho final surpreendeu a Secretaria de Educação a Distância (Seed) e as universidades públicas envolvidas na sua tutoria e implementação. Além disso, os professores que participaram das atividades relataram que passaram a assistir televisão e trabalhar em classe de forma diferente da que faziam antes, pois agora se sentiam muito mais críticos e seguros com o uso de TV e vídeo. Uma outra experiência realizada em 2004 pelo MEC através da TV Escola com poesia (na qual professores e alunos foram convidados a mandar um vídeo com um poema

³ TV Escola é um Programa da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Ele é composto de um kit tecnológico enviado a milhares de escolas, e um canal de televisão via satélite destinado exclusivamente à educação que entrou no ar, em todo o Brasil, em 4 de março de 1996, e passa programas para serem gravados. No website (<http://portal.mec.gov.br/seed/>) encontramos informações gerais sobre o programa, material para download, conteúdo complementar, e-mail para contato etc.

que seria veiculado na I Semana de Poesia da TV Escola), comprovou o desejo dos participantes de criar, pois apesar de não haver prêmios ou ajuda financeira, mais de 300 vídeos foram recebidos. Pelo visto, muitos nascem autores, com algo para dizer – os modelos sociais e de escolas anteriores estariam podando esse desejo? Disposto a aproveitar esta motivação para a criação, o Departamento de Produção e Capacitação em EAD da Seed definiu como política para suas ações de capacitação, a partir de 2005, a **pedagogia da autoria**.

A pedagogia da autoria busca a apropriação das mídias para a criação de conteúdos num trabalho colaborativo de docentes e alunos, como coloca Carmen Neves: “incentiva o uso integrado de múltiplas linguagens e promove a autoria e o respeito à pluralidade e à construção coletiva, reconhecendo nos alunos, professores e gestores sujeitos ativos, e não passivos” (Neves, 2005).

É importante frisar que a pedagogia da autoria não se trata de transferir a responsabilidade do processo educacional para os alunos. Estimular a autonomia, a busca de conhecimento, a criatividade, sim. Mas os professores se fazem presentes no planejamento e acompanhamento, dando uma linha mestra, garantindo uma organicidade que faz com que os alunos adquiram conhecimentos significativos ao longo do processo.

Educação flexível, em seu sentido mais amplo, constitui-se em reconhecer que todos os estudantes têm diferentes necessidades de aprendizado e criar e implementar uma estratégia educacional a partir desse fato. As diferentes necessidades são principalmente da ordem de quando e onde estudar, e sob que ritmo de aprendizado. Mas também incluem diferenças culturais, psicológicas, sociais, de conhecimentos prévios etc. (*Flinders University*). Lino de Macedo adverte que não basta garantir em lei o direito de todas as crianças à educação básica pública e gratuita na escola:

Crianças que têm o mesmo direito à educação, porém, só podem realizá-lo na prática se suas diferenças, suas histórias de vida, suas formas de interação com o mundo, seus mecanismos de construção de conhecimento, seus processos de desenvolvimento, suas relações e expectativas sociais forem considerados. (MACEDO. In: BECKER, Fernando, 2001)

Alguns autores colocam que o *e-learning* é a realização prática da proposta teórica da educação flexível. No meu entender o *e-learning* é um recurso

pedagógico poderoso para a educação flexível, mas considerá-lo condição necessária para tal seria uma inflexibilidade.

A educação flexível é centrada no aluno, do qual espera-se uma postura ativa e uma responsabilidade pelo seu processo de aprendizado. Segundo a *Australian Flexible Learning Framework*, a educação flexível se fundamenta nas teorias construtivistas de aprendizado, em que este é visto como um processo interativo de construção ativa do conhecimento, e não de sua recepção passiva da parte do professor. Os alunos entram num processo de descoberta, usando o que já sabem para aprender o que precisam ou que atrai seu interesse, em que o professor é um guia e orientador.

Objetiva-se que o aluno aprenda a aprender, a pesquisar e raciocinar criticamente, a trabalhar de forma colaborativa. Os papéis tradicionais de professor e aluno são então alterados. O professor torna-se muito mais um facilitador, um orientador, um guia, do que o mestre único detentor do conhecimento. O aluno, por sua vez, torna-se um construtor ativo do seu conhecimento, em vez de um receptor passivo. Fernando Becker observa que no construtivismo os pólos de ensino e aprendizagem se reposicionam; passa a existir uma troca em que o professor ensina e aprende, aperfeiçoando sua docência, e o aluno aprende e ensina. O ambiente torna-se então propício para a construção do conhecimento e a descoberta do novo (Becker, 2001). Esse é o princípio balizador para a oferta de programas com flexibilidade para o aluno escolher quando, onde, o que estudar e de que forma. A educação flexível se ajusta bem às proposições de Paulo Freire de que não há docentes sem discentes, ambos sujeitos do processo de aprendizagem, num processo de troca no qual há o imperativo ético de respeito às particularidades dos alunos.

Esse desejo por autoria e flexibilidade seria um dos traços emergentes do momento em que vivemos, uma mudança de paradigma para um ambiente mais interativo.

A TNI se insere dentro da proposta pedagógica da Educação Flexível, que respeita as diferentes necessidades dos educandos e suas singularidades, e da Pedagogia da Autoria, que justamente estimula a criação, pois ambas promovem a construção do conhecimento permitindo momentos de interação presencial e a

distância, em suporte impresso e digital. Propostas que se encontram em consonância com os princípios da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, que estipulam que não há docência sem discência, seu compromisso ético de reconhecer e respeitar as particularidades dos alunos como co-sujeitos do processo educacional, com seu saber indispensável “que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996). É nesse ambiente que a TNI oferece a sua contribuição.

3.3.2

O método TNI

A TNI (Técnicas para Narrativas Interativas) busca extrair dos RPGs um método de criação de narrativas coletiva e cooperativamente para fins educacionais. Assim, não é o caso de utilizar todo o aparato que envolve os RPGs lúdicos vendidos comercialmente, mas sim de se valer de um conjunto de técnicas para envolver os alunos numa atividade dentro de uma proposta de edutenimento, de aprendizado lúdico. A TNI costuma ter dois propósitos: **avaliação de aprendizado**, verificando se os conteúdos trabalhados em aulas anteriores foram assimilados, avaliando o aprendizado, e não o aluno; **construção de conhecimento** através da TNI, contextualizando o conhecimento e estimulando os alunos a pesquisar e debater.

O método TNI vem sendo sistematizado a partir das experiências e trocas realizadas em simpósios, com algum material já publicado (Zanini, 2004) (Klimick, 2006) (<http://www.ludusculturalis.org.br/educacao/narrativa.php>). Um conjunto de princípios norteadores e técnicas narrativas sob um paradigma pedagógico construtivista constituem o estágio atual da TNI. A seguir, serão descritas as três fases de um projeto de TNI, bem como duas experiências de campo realizadas em níveis diferentes de ensino e os resultados alcançados.

A utilização da TNI envolve três fases: pré-sessão; sessão; pós-sessão.

Na **fase pré-sessão**, é feita a seleção dos conhecimentos que serão trabalhados via TNI – se o trabalho será interdisciplinar ou com apenas uma

disciplina, os tópicos que serão vistos e de que ponto de vista, a bibliografia a ser utilizada etc.

Essa também é a fase em que se determina qual tipo de TNI será utilizada: uma dinâmica presencial em sala, usando a imaginação e a oralidade, inspirada no RPG “de mesa”, em que os alunos permanecem sentados e têm as características de suas personagens descritas em fichas; *live action*, teatro de improviso com oralidade e linguagem corporal. Nessa dinâmica, os alunos se caracterizam como suas personagens, portanto há preocupação com figurino e cenário para a narrativa; virtual – interação on-line síncrona ou assíncrona. É realizada via e-mail ou interfaces de comunicação instantânea como *Skype* ou *MSN Messenger*. Normalmente os alunos vão para o laboratório de informática da instituição de ensino para interagir virtualmente com o mestre ou narrador e entre si.

Nessa fase é feita a elaboração do cenário de TNI, que deve permitir a realização de várias histórias e não só de uma, e da trama com base nos conhecimentos a serem trabalhados. O roteiro deve ser simples, deixando bastante espaço para as intervenções dos alunos. Os jogadores de TNI tendem a debater mais e avançar lentamente na história; afinal, eles não estão seguindo um roteiro. Considere o perfil dos alunos para escolher os desafios: cenas de ação, mistérios e enigmas, debates etc. As personagens que serão interpretadas pelo narrador ou narradores também são elaboradas nessa fase.

Dada a importância dos mestres ou narradores para o sucesso de uma atividade de TNI, eles deverão ser selecionados e treinados cuidadosamente nessa fase, bem como possíveis auxiliares e o coordenador central dos narradores.

Por fim, sendo essa uma fase de planejamento, deve-se determinar quantas aulas serão dedicadas à TNI, idealmente deixando uma margem de pelo menos uma sessão para as eventualidades dos alunos resolverem a trama antes ou depois do previsto.

No caso de projetos multidisciplinares ou transdisciplinares, um professor poderá atuar como o coordenador do projeto, mas o ideal é que todos os professores das matérias envolvidas participem das reuniões de planejamento e aprovação do roteiro.

A **segunda fase** é aquela durante a qual transcorrem as **sessões de TNI** propriamente ditas com os alunos.

O narrador (ou narradores) pode ser um membro do corpo docente ou alunos coordenados pelo professor, qualificado em TNI ou conhecedor de RPG e dos princípios do método TNI. Ao narrador ou narradora cabe descrição do cenário (época, local, política e cultura); interpretação das suas personagens; condução da narrativa, alterando eventos conforme as ações das personagens, mantendo o tom da história e buscando trabalhar os conhecimentos e competências objetivados.

Uma boa estratégia é dividir a turma em grupos menores para facilitar a condução da atividade. Os grupos podem atuar de forma totalmente independente, cada um criando a sua própria história, permitindo depois a comparação dos diferentes rumos que a trama básica, igual para todos, seguiu de acordo com as decisões dos jogadores de cada grupo. Outra opção é interligar as narrativas dos grupos em uma grande trama geral. Esta é uma tática interessante para a disciplina de História, em que a turma pode ser dividida em grupos com cada um decidindo as ações de determinados grupos sociais. Por exemplo, burgueses e nobres na Revolução Francesa. Para saber mais sobre essas estratégias, acesse <http://www.ludusculturalis.org.br/educacao/estrategias.php> ou <http://www.historias.interativas.nom.br>.

A última fase é a **pós-sessão**, em que se realiza uma avaliação da atividade após seu encerramento. É feito um levantamento dos pontos bem sucedidos e dos pontos que podem ou precisam ser revistos. Nesse estágio, questiona-se também o que se aprendeu com a atividade. Mas não somente os docentes atuam nessa fase, há espaço para os discentes também. Esse é um bom momento para o estímulo à escrita e uma reflexão sobre a história vivenciada. Os alunos podem ser solicitados a produzir textos como diário da personagem; desdobramento da história; desenvolvimento do cenário; criação de outros roteiros etc.

Daniel Pennac afirma que o verbo “ler”, como “amar”, não suporta o imperativo (Pennac, 1993) e propõe a leitura solidária como porta para o prazer de

leitura que levará à leitura solitária. Leitura solidária, onde um lê para os outros, e a solitária, em que se lê para si, podem se reforçar em círculos de leitura, conforme atesta a experiência de Eliana Yunes, comprovando não só que a leitura precede a escrita como também a multiplicidade de leituras: escritos, imagens, cidades, pessoas...(Yunes, 2002) Diante da relação exposta entre leitura solidária e solitária, coletiva e individual, com sua conseqüente relação entre oralidade e leitura/escrita, pode-se perceber que o prazer de ler nasce imbricado na relação com o outro e que o prazer de escrever pede espaço para uma voz.

Portanto, a TNI como recurso metodológico para a criação coletiva de narrativas de forma cooperativa, em que os interatores possam desfrutar de uma interação social criativa, parece ter algo a contribuir para a capacitação de leitores, para o desenvolvimento de habilidades de escrita e a formação do próprio prazer da leitura. A capacidade de simulação e a evidente relação causal entre as ações das personagens e o desenvolvimento da narrativa levam naturalmente os interatores a reflexão crítica e questionamentos éticos. A produção de textos e sua possível divulgação proporcionam um desenvolvimento da criatividade e auto-estima dos participantes.

3.4

A leitura estimulada pelo RPG – crítica e ponderações

O leitor se emociona e aí ele entende, não o contrário. (Moacyr Scliar)

Apesar de ser uma forma de gerar narrativas coletivamente e da sua conseqüente reconhecida capacidade de estimular leituras, o Role Playing Game recebe uma crítica séria do ponto de vista da formação do leitor: o RPG estimula o gosto pela narratividade, mas esta apreciação fica no nível da História e não do Discurso, segundo os conceitos propostos por Todorov. Os praticantes de RPG adquirem um interesse apenas pelo nível da fabulação das narrativas, sem alcançar, sem ao menos se interessar pela poética que só o nível do discurso pode oferecer. É assim? E mais importante ainda, tem que ser assim?

Começarei fazendo uma breve passagem pelos conceitos de História e Discurso como componentes da narrativa.

3.4.1

Narrativa: história e discurso

Dentro de uma perspectiva estruturalista podemos considerar que toda narrativa tem dois aspectos: a história e o discurso. Grosso modo, a história é “o que” é contado e o discurso é o “como” é contado.

Por exemplo, a sequência de eventos que levou a proclamação da independência do Brasil por D.Pedro I às margens do rio Ipiranga, incluindo a própria cena da proclamação com o brado “Independência ou Morte!”, pode ser narrada de diferentes modos: como fato histórico, num livro de História; como fato jornalístico, num jornal da época por um jornalista acompanhado a comitiva; como literatura, através das páginas de um romance. É o discurso, o modo como se conta, que fará a diferença entre relato histórico, relato jornalístico e texto literário.

Ao nível mais geral, a obra literária tem dois aspectos: ela é ao mesmo tempo uma história e um discurso. Ela é história, no sentido em que evoca uma certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real. Esta mesma história poderia ter-nos sido relatada por outros meios; por um filme, por exemplo; ou poder-se-ia tê-la ouvido pela narrativa oral de uma testemunha, sem que fosse expressa em um livro. Mas, a obra é ao mesmo tempo discurso: existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos fez conhecê-los.”(Todorov, 1973, pg. 211)”.

Inicialmente, alguns formalistas russos supuseram que apenas o discurso continha literaridade, a história seria uma pré-literatura. Esta postura foi abandonada, pois os dois componentes se entrelaçam, ambos constituindo a literaridade do texto. Há um elemento estrutural em comum às narrativas que permite que elas sejam contadas em diferentes meios, literário, cinematográfico, oral etc, e aspectos específicos de cada meio, a literaridade procurada por Barthes (Barthes, 2004. [1966]).

Segundo Todorov, a **história tem dois níveis**: a lógica das ações; as personagens e suas relações.

A lógica das ações baseia-se no fato de que são identificadas repetições nas narrativas, repetições concernentes à ação, aos personagens ou mesmo a detalhes

da descrição. Essa repetição pode ser precisada em três formas particulares: antítese, gradação e paralelismo.

A antítese é um contraste que para ser percebido pressupõe, uma parte idêntica em cada um dos dois termos.

A gradação é um recurso para evitar que se instale uma monotonia no texto. Quando uma relação entre os personagens permanece idêntica durante muitas páginas, surge na narrativa o risco de uma monotonia, esta é evitada graças à gradação. Por exemplo, a relação de antagonismo vai num crescendo até um confronto de clímax.

O paralelismo é constituído por duas seqüências ao menos, que comportam elementos semelhantes e diferentes. Graças aos elementos idênticos, as dissemelhanças encontram-se acentuadas. “Podem-se distinguir dois tipos principais de paralelismo: o dos fios da intriga, que trata das grandes unidades da narrativa; e o das fórmulas verbais (os <detalhes>)”. “O segundo tipo de paralelismo apóia-se sobre uma semelhança entre fórmulas verbais articuladas em circunstâncias idênticas” (Todorov, 1973: 214)

Ao se debruçar sobre as personagens, Todorov prefere se concentrar na caracterização da personagem por suas relações com as outras. É claro que essas relações não definem inteiramente a personagem, mas é o aspecto que ele considera mais bem estudado e de grande peso para o drama e um certo tipo de literatura.

Analisando o romance, “Ligações Perigosas”, ele chega a três relações de base entre as personagens, das quais outras podem ser derivadas, mas não as propõe como as relações de base de todas as narrativas, o que seria uma redução excessiva. Todorov crê que esse modelo de estudo pode ser aplicado a outras narrativas, que em toda narrativa as relações entre as personagens podem ser reduzidas a um pequeno número e que esta rede de relações é fundamental para a estrutura da obra (Todorov, 1973: 222).

A narrativa também tem um aspecto de discurso, uma fala (parole) real dirigida pelo narrador ao leitor. O discurso por sua vez se subdivide em três grupos: tempo da narrativa; aspectos da narrativa e modos da narrativa, conforme postulado por Todorov:

“Separaremos os procedimentos do discurso em três grupos : o **tempo da narrativa** , onde se exprime a relação entre o tempo da história e o do discurso; os **aspectos da narrativa**, ou a maneira pela qual a história é percebida pelo narrador, e os **modos da narrativa**, que dependem do tipo de discurso utilizado pelo narrador para nos fazer conhecer a história”.(1973: 232-233) [negritos meus]

A questão do **tempo da narrativa** trata dos problemas derivados das diferenças entre a temporalidade da história e a do discurso. O primeiro é pluridimensional, enquanto o segundo é num certo sentido linear. Podemos considerar que numa história vários acontecimentos podem ocorrer ao mesmo tempo, mas o discurso deve obrigatoriamente colocá-los um em seguida ao outro. Normalmente, o autor não tenta seguir a sucessão natural dos acontecimentos, utilizando-se de uma deformação temporal para fins estéticos.

Este é o caso quando estamos tratando de uma história, mas as narrativas complexas podem abrigar mais de uma. Para esses casos, Todorov propõe três estratégias: encadeamento, encaixamento e alternância.

O encadeamento consiste simplesmente em colocar uma história após a outra. Quando a primeira termina, começa a segunda e assim sucessivamente. “A unidade é assegurada, neste caso, por uma semelhança na construção de cada uma: por exemplo, três irmãos partem sucessivamente à procura de um objeto precioso; cada uma das viagens fornece a base de uma das histórias”(Todorov, 1973: 234).

O encaixamento é quando uma história é incluída no interior da outra. Um exemplo são os contos das “Mil e uma Noites”, encaixados no conto sobre Sherazade.

A alternância é o terceiro tipo de combinação possível. Consiste em contar as duas histórias simultaneamente, interrompendo ora uma ora outra, para retomá-la na interrupção seguinte. Esta situação ocorre em uma parte do livro “Senhor dos Anéis”, em que a história das personagens “Frodo” e “Sam” é alternada com a do grupo liderado por “Aragorn”.

Além dessas temporalidades próprias das personagens, temos também o tempo da escrita e o tempo da leitura. Ambos podem se tornar elementos literários se introduzidos na história: narrador nos fala de sua própria narrativa etc.

Nós não temos uma percepção direta dos eventos dentro de uma narrativa, nós os percebemos por uma perspectiva fornecida pelo narrador. Estes diferentes

tipos de percepção reconhecíveis na narrativa são chamados de **aspectos da narrativa**. “Mais precisamente, o aspecto reflete a relação entre um ele (na história) e um eu (no discurso), entre a personagem e o narrador”(Todorov, 1973: 236).

O Narrador pode saber mais que a personagem, caso freqüente na narrativa clássica; tanto quanto a personagem, sua visão é colada a de uma personagem, mesmo que não seja em 1ª pessoa; menos que a personagem, só descreve o que vê e ouve, sem acesso ao íntimo das personagens.

Os **modos da narrativa** concernem à maneira pela qual o narrador nos apresenta a história. Quando dizemos que um escritor nos “mostra” as coisas, enquanto outro só faz “dizê-las”, é ao modo da narrativa que estamos nos referindo. Existem dois modos principais: representação e narração. A oposição aqui é entre os aspectos subjetivo e objetivo da linguagem presentes em cada enunciado. A objetividade estaria mais ligada à história e a subjetividade ao discurso. Somente no contexto global do enunciado, que podemos determinar o grau de subjetividade de uma frase do texto.

Chegamos enfim à **imagem do narrador** e à **imagem do leitor**, ligadas a um narrador implícito e um leitor implícito, ambos não devem ser confundidos com suas contrapartes de carne e osso. O narrador implícito é quem dispõe as ações numa estrutura, escolhe a ordem das descrições, traz o ponto de vista dos eventos, relata as peripécias das personagens por diálogos entre elas ou descrições “objetivas”. Apesar de todo este peso, é uma figura fugidia, que quando fala diretamente se aproxima da figura de personagem. Contudo, conseguimos nos aproximar desta imagem através do nível apreciativo. A descrição de cada parte da história comporta sua apreciação moral ou não, mas mesmo sua ausência representa uma tomada de posição.

A imagem do leitor, o leitor implícito, surge colada à do narrador. Nós a assumimos quando aceitamos que estamos lendo um romance e o lemos do começo ao fim. As imagens do leitor e do narrador se formam a partir das convenções que transformam a história em discurso.

Podemos então chegar a um quadro-resumo na Tabela 2.

Tabela 2: História X Discurso

História	Discurso
Lógica das ações: antítese; gradação; paralelismo	Tempo da narrativa: tempo da história x tempo do discurso; narrativas com mais de uma história: encadeamento; encaixamento; alternância.
Personagens e suas relações: relações de base e derivações.	Aspectos da narrativa: percepção dos eventos - narrador >=< personagem.
	Modos da narrativa: como apresenta a história – representação x narração; subjetivo X objetivo.
	Imagem do Narrador e Imagem do Leitor

O professor de Retórica na Universidade da Califórnia (Berkeley) Seymour Chapman no seu livro “*Story and Discourse – narrative structure in fiction and film*” no oferece uma aplicação do conceito de “objeto estético” de Roman Ingarden para a narrativa.

O objeto real seria o livro, como páginas impressas; a pintura, como pigmentos na tela; a escultura, como mármore trabalhado. O objeto estético surge quando o observador experimenta o objeto real esteticamente em sua mente. Esta construção ou reconstrução na mente do observador permite que o objeto estético exista na ausência do objeto real e até mesmo a possibilidade de uma experiência estética através de objetos puramente fictícios. Podemos imaginar cartas ou sons ou imagens, recitar poemas de memória etc. Chapman observa que a mera leitura não é uma experiência estética, assim como não o é simplesmente olhar para uma estátua. Ambos são preliminares para a experiência estética. Aquele que percebe o objeto deve em algum momento construir mentalmente o “campo” ou o “mundo” do objeto estético. Para Chapman, o objeto estético da narrativa é a articulação da história pelo discurso.

Ele também aponta para os “vazios” da narrativa que devem ser preenchidos pelo receptor diante da seleção do narrador em relação aos eventos e personagens.

O narrador não relata todos os pormenores das seqüências de ação, o que seria monótono, saltando para os pontos por ele considerados relevantes. Ele faz o mesmo em relação às personagens. O leitor normalmente não preenche todos esses vazios, mas poderia preenchê-los e a partir de alguns, pode inferir outros. Por exemplo, presumir pelas roupas de uma personagem alguns traços de sua personalidade.

Cada meio tende a deixar vazios diferentes, o cinema trabalha mais o visual que a literatura, esta trabalha mais o íntimo psicológico das personagens, seus pensamentos, emoções e sensações. Os receptores preenchem esses vazios dentro de uma expectativa de coerência fornecida pelo universo da obra.

3.4.2

Uma possível poética para os RPGs

Diante da ressalva apresentada, pode então haver uma poética para os RPGs? A resposta vem justamente pela origem teórica da crítica feita, pelas mãos da **poética de Todorov**.

A questão, como nas críticas do capítulo 2, é de recorte. O RPG estadunidense foi o iniciador da produção brasileira e, como detecta Robin Law, esse é muito afeito a seus queridos estereótipos. A influência americana é marcante tanto na produção dos suportes como na forma como se joga. Elementos brasileiros se evidenciam, contudo, como na já mencionada ênfase na cooperação.

Os jogadores brasileiros são em sua maioria jovens e adolescentes que criam aventuras para se divertir, exercendo fantasias inspiradas nas narrativas de massa. As editoras buscam atender a essa demanda de mercado criando “RPGs de massa” para esse público. O que não quer dizer que este seja um trabalho fácil ou que estejamos falando de um público pouco exigente, como bem observou o Dr. Muniz Sodré ao discorrer sobre os folhetins, tratam-se de exigências diferentes. Daí, talvez a ênfase na história e a pouca atenção com o discurso por parte dos livros de regas e rpgistas. Mas, esta é uma crítica, e, como tal, trata das obras e práticas existentes. Relembremos a diferença entre Crítica e Poética para Todorov.

A **Crítica** se debruça sobre obras e práticas já existentes, a **Poética**, porém, volta-se para as potencialidades da forma narrativa, para sua virtualidade, para o

que ela **pode ser** em vez do que ela **é**. Mesmo que assim ela conceba um modelo que ainda não existe, sem qualquer representante concreto.

Robin Law aponta que o “tom” ou “clima” foi a grande inovação no design de RPGs nos anos 1990. Isso é mais visível em “Vampiro: a Máscara”, que ostensivamente buscou um enfoque literário ao utilizar contos, fragmentos de histórias, cartas fictícias no meio do livro de regras e substituir termos como “Mestre do Jogo” e “Campanha” por “Narrador” e “Crônica”. Apesar de tentativas similares existirem em jogos anteriores, eu acredito que “Vampiro” inaugurou uma tendência que é marcante da 3ª fase dos RPGs.

Minha posição é que se Mestres e Jogadores se voltarem mais para o aspecto de “jogo” dos RPGs, eles realmente permanecem no nível de história da narrativa. Mas, se os interatores se moverem para o aspecto de representação (*roleplaying*), podem atingir o nível do discurso e alguns RPGs de 3ª fase estimulam isso. O RPG “*Blue Rose*”, com sua ênfase num estilo de jogo de “fantasia romântica” é um exemplo. Tudo depende do grupo e das potencialidades narrativas que ele estiver disposto a explorar no *Role Playing Game*.

Buscando ampliar meu horizonte, resolvi trazer uma perspectiva americana sobre este tema, entrevistando por e-mail um designer de jogos, com vivência marcadamente prática – John Nephew, e uma designer de jogos que também tem a vivência acadêmica – Michelle Nephew. Eu já conhecia a ambos de uma visita que fizeram ao Brasil e renovei o contato durante a GenCon de 2004. John e Michelle Nephew acrescentaram alguns pontos às considerações acima.

John, como escritor profissional de RPG desde 1986, ressaltou que a ênfase no “tom”, na representação e no enredo, já era encontrada em RPGs antes de “Vampiro”, citando como exemplos “*Ars Mágica*”, “*Pendragon*” e “*Prince Valiant Storytelling Game*”. O sucesso comercial de “Vampiro”, porém espalhou essas idéias por toda a indústria de jogos de RPG. Ele resalta que é difícil verificar se o discurso de “Vampiro” teve sucesso na prática da grande maioria grupos de RPG, que teriam continuado a simplesmente “matar monstros” e “pegar tesouros”. John observa, porém, que alguns RPGs mais recentes avançaram a idéia de narrativa num enfoque fundamentalmente diferente para o jogo (game) em termos da própria estrutura de prática de jogo (play).

Michelle Nephew trabalha na Atlas Games e possui doutorado em Inglês pela University of Wisconsin at Milwaukee, ela concorda tanto com a pré-existência de RPGs que enfatizavam a representação quanto com a afirmação que “Vampiro” foi o primeiro a conseguir tornar esse conceito popular no meio. Michelle também concorda com minha posição que os livros de RPG podem estimular esse “modo de jogar”, de “gerar a narrativa” em seu design, apoiando grupos que buscam esse enfoque no RPG – os interatores “Atores” e “Narradores” identificados por Robin Law.

Just as the language you speak can actually shape the way you think about and verbalize ideas to a large extent, I'd say that the game you play also works to mold the way in which you play it. Some RPGs (like Ars Magica and Vampire) are overtly designed to foster roleplaying, while others (like D&D) take an almost boardgame-like approach. That's not to say that the players themselves can't break out of these molds -- players and readers alike are notoriously subversive in their consumption and interpretation of texts, after all. ;) (Michelle Nephew – interview by e-mail in March 10th, 2006)

Do mesmo modo que a língua que você fala pode de fato moldar em grande parte o modo como você pensa e verbaliza idéias, eu diria que o jogo que você joga também trabalha para moldar o modo como você o joga. Alguns RPGs (como Ars Mágica e Vampiro) são deliberadamente projetados para promover a representação (roleplaying), enquanto outros (como D&D) tem um enfoque quase como o de um jogo de tabuleiro. Isso não quer dizer que os próprios jogadores não possam escapar desses moldes – afinal, tanto jogadores como leitores são notoriamente subversivos no seu consumo e interpretação de textos. ;) (Michelle Nephew – entrevista por e-mail em 10 de março de 2006) (Tradução Minha)

3.4.3

Ponderações sobre RPG e formação do leitor

Qualquer trabalho que tenha como meta a formação do leitor, deve primeiro responder, nem que seja somente para si, por que é importante adquirir a habilidade de leitura? De que nos vale?

Eliana Yunes ressalta que “ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada”(Yunes, 2002: 16). A formação de leitor pode estimular a formação de “pensadores” que, lendo as linhas e entrelinhas do discurso da paisagem social em que vivem, poderão atuar de forma mais efetiva como cidadãos. O aprendizado da leitura e da escrita é vital para o desenvolvimento das competências necessárias para que o ser humano se desenvolva profissionalmente, culturalmente e humanamente.

Andréa Pavão alerta que “a escrita, se pensarmos historicamente, é muito mais um instrumento de poder e dominação do que de emancipação. (...) Podemos pensar em todas as formas de controle da sociedade, e de como elas se dão a partir da escrita de uma forma ou de outra” (Pavão, 2004[2002]pg. 77). Portanto, ler e escrever são formas de “empoderamento” importantes que devem ser disponibilizadas para o maior público possível.

A necessidade está clara, mas então por que a ênfase em criar um “gosto” pela leitura? Será um desejo egoísta de impor um prazer nosso? Creio que se trata do desejo de tornar uma atividade que é tão importante e constante prazerosa. Uma vontade de tornar o aprendizado agradável. Essa não é uma meta a se descartar num primeiro esforço, a seriedade da escola não precisa abrir mão do sorriso. Como vimos em Barthes, a ludicidade não precisa implicar em uma leviandade no rigor do método. Porém, se após nossos esforços o aluno dominar as técnicas de leitura e escrita, mas mesmo assim não adquirir um gosto pela leitura e preferir outras formas de entretenimento, não há um fracasso, apenas outra sensibilidade. Por vezes é difícil admitir que nem sempre nossos prazeres podem ser compartilhados. Dito isso, prossigamos.

Observamos que o RPG pode se encaixar bem como ferramenta didática numa pedagogia barthesiana e num projeto de formação do leitor. Com base nesses e nos demais conceitos pelos quais já passamos, chegamos a alguns parâmetros para a utilização do RPG para estimular a leitura e a escrita:

- Os grupos devem ser pequenos para que haja oportunidades para que todos os seus membros interajam proveitosamente, preservando também o espaço lúdico de jogo. Isto implica em dividir a turma em grupos de 4 à 6 membros;
- Os textos selecionados devem ser trabalhados produtivamente, a partir deles mais do que sobre eles. O metajogo é um recurso para isso;
- A leitura e a escrita devem ser necessárias para o grupo, além de lúdicas;
- O rigor científico do trabalho deve ser mantido através de uma metodologia adequada. Mas, deve-se manter a flexibilidade;
- O discurso da obra pode ser enfatizado no texto escrito e visual do material fornecido aos interatores e no capítulo do Mestre.

Além dos pontos colocados acima, Andréa Pavão, Jane Braga e Sônia Rodrigues destacam a importância do Mestre do Jogo como incentivador da prática da leitura, como formador de leitores. Logo, além das ênfases dadas no texto do livro de regras, Mimese 1, é interessante que os mestres que lidarão com os alunos recebam um treinamento para enriquecer a sessão de jogo de RPG propriamente dita, Mimese 3.

Por fim, gostaria de concluir lembrando que toda forma narrativa tem seus pontos fortes e fracos, aspectos que pode destacar com menor ou maior facilidade. Assim como o RPG se nutriu da teoria literária, talvez possa lhe oferecer em troca alguns frutos para sua reflexão.