

2. Cenário e Personagens



Figura 9: brincadeira ou estudo?

***A Educação foi o nosso caminho para mudar o mundo (...).
Nós não pegamos em armas, nós criamos uma escola.***

do site da escola PARAÍSO

2.1 A Escola

O local escolhido para a realização desta pesquisa foi uma escola particular, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro e que atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Caracterizada por um projeto educacional bastante diferenciado, que se reconhece como sendo influenciado pela experiência da escola inglesa Summerhill¹, a escola **PARAÍSO**² integra um seleto grupo de escolas particulares cariocas que poderiam ser consideradas como “de elite”³ e que reúne também diversas escolas religiosas e colégios de aplicação.

¹ criada em 1921, por A. S. Neill a escola Summerhill tornou-se mundialmente famosa nos anos 60, com a publicação de "Summerhill (A Liberdade sem Medo): Transformação na Teoria e na Prática", um livro que relata a experiência revolucionária de uma escola-comunidade gerenciada democraticamente por crianças, jovens e adultos (diretor, professores e funcionários).

² o nome é fictício

³ Em pesquisa da Revista Veja, em 2004, a PARAÍSO aparece entre as 5 melhores escolas do Rio de Janeiro.

Atualmente, a PARAÍSO conta com 3 sedes, localizadas nos bairros de Botafogo e Laranjeiras, em casarões adaptados para abrigar salas de aula e outras instalações da escola. As sedes são divididas de acordo com os diversos segmentos/ciclos de escolaridade. Desse modo, numa das casas funciona a Educação Infantil, em outra o Ensino Fundamental I (pela manhã) e o Ensino Fundamental II (à tarde), enquanto a terceira sede abriga o Ensino Médio (além de um projeto de Educação de Jovens e Adultos, oriundos de comunidades populares circunvizinhas). A PARAÍSO atende hoje mais de 600 alunos, oferecendo ainda a opção de Horário Extensivo para crianças do Grupo 1 da Educação Infantil (a partir de 2 anos) até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Segundo LELIS (2005)⁴, existe uma percepção muito clara de que a **PARAÍSO** se diferencia das demais escolas que atendem às camadas médias na Zona Sul do Rio de Janeiro. Ao falar sobre os pais dos seus alunos, uma das suas entrevistadas comenta:

*...comparando com a escola **PARAÍSO**, os pais desse colégio não se caracterizam por serem da elite intelectual; são pais que se caracterizam pela relação custo-benefício (...) São pessoas mais individualistas e competitivas. (...) São pessoas com menos comprometimento social e político. (...) A grande maioria não percebe a riqueza do trabalho que a escola realiza.*

LELIS, 2005: p.11

Por contraste, será que poderíamos inferir que a imagem da PARAÍSO é de uma escola que se propõe a atender os filhos da “elite intelectual”, buscando formar pessoas solidárias e participativas e com “grande comprometimento social e político”?

Aparentemente, essa visão reflete em grande parte o projeto

⁴ Na PUC-Rio, Isabel Lélis, juntamente com Zaia Brandão, vem se dedicando a estudar a escolarização das camadas médias.

pedagógico da PARAÍSO, descrito em detalhes no *site* da escola na internet, do qual destaco o seguinte trecho:

Na PARAÍSO, privilegia-se, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o conhecimento crítico, ou seja, o conhecimento sobre os processos históricos, culturais e políticos que marcam as formas e os conteúdos do que se apresentam como objetos do conhecimento, ao longo do processo de escolaridade.

Também do *site* da escola na internet, retiro um trecho onde se enumeram os princípios basilares do projeto pedagógico da PARAÍSO, e que sintetizam, de forma bastante eficiente, muito da proposta educacional que se pretende para a escola. Chamados de “Os Sete Princípios”, eles são:

1. **Conhecimento Significativo:** Motivar o desejo de aprender sempre, estimular o gosto pelo conhecimento, a descoberta e a compreensão do mundo fornecendo critérios para a pesquisa e a busca de informações.
2. **Convivência Social:** Ensinar a respeitar limites e regras e a trabalhar conflitos para poder transformar, criar novas formas de convivência, propor novas bases para se relacionar com o outro e a coletividade.
3. **Subjetividade Contemporânea:** Interagir com o aluno como um ser inteiro, íntegro, constituído tanto pelo aspecto cognitivo quanto pelo afetivo e emocional, fortalecer sua auto-estima e oferecer-lhe a segurança de que precisa para construir sua subjetividade a partir de novos paradigmas.
4. **Expressividade Múltipla:** Propiciar a vivência e a experimentação de diferentes linguagens, artes plásticas, cinema, vídeo, teatro, visando ao auto-conhecimento, à auto-expressão, abrindo a possibilidade da emergência do novo.
5. **Autonomia:** Incentivar a autonomia para pensar, escolher, decidir, para não se deixar manipular, enganar quanto a seus propósitos e desejos.
6. **Leitura Textual e Leitura de Mundo:** Apresentar a diversidade de textos e suas múltiplas funções sociais com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de aptidões relacionadas ao escrever e ao entendimento do mundo.

7. **Participação Social:** Estimular a participação em projetos, atividades, trabalhos voltados para o benefício do outro, levando a perceber a relevância da atuação de cada um no contexto social.

2.1.1 Organização em ciclos

Desde 1996, a PARAÍSO organizou sua escolaridade em ciclos, definidos pela própria escola em seu site na *internet* como:

“períodos de 2, 3 ou 4 anos, definidos a partir da observação das etapas do desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo, que separam o longo período de formação previsto pela escola, concretizando em objetivos parciais as intenções educativas gerais”.

A idéia dos ciclos de aprendizagem, presente na obra de teóricos como Wallon, e cujas experiências pioneiras surgiram na década de 60 em vários estados brasileiros, representa uma alteração radical na organização escolar estruturada em séries, numa busca por combater, entre outras coisas, também a evasão e a reprovação, que seriam a expressão mais cruel do chamado fracasso escolar. A discussão sobre a validade dessa nova organização da escolaridade mobilizou e mobiliza muitos educadores e pensadores da área da Educação, com argumentos contrários e favoráveis quase que na mesma quantidade. E no Brasil, muitos sistemas públicos de ensino (entre eles o da cidade do Rio de Janeiro), já adotam a organização por ciclos, pelo menos em algum nível.

A própria LDB (Lei no. 9394/96), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação já indica a possibilidade de se organizar o Ensino Fundamental em ciclos, o que (ainda segundo o *site* da escola PARAÍSO) :

“confere maior amplitude à visão do processo de aprendizagem, possibilitando uma compreensão mais profunda da atuação pedagógica, a avaliação processual e a análise adequada das condições de conhecimento a serem oferecidas a cada etapa”.

Na PARAÍSO, a divisão em ciclos se organiza da seguinte forma:

- CICLO I - Grupos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 - Educação Infantil
- CICLO II - 1ª e 2ª séries - Ensino Fundamental I
- CICLO III - 3ª e 4ª séries - Ensino Fundamental I
- CICLO IV - 5ª e 6ª séries - Ensino Fundamental II
- CICLO V - 7ª e 8ª séries - Ensino Fundamental II
- CICLO VI - 1º, 2º e 3º anos- Ensino Médio

Vale ressaltar que, para efeitos desta pesquisa, nos interessam apenas os ciclos IV, V e VI, com os quais foram realizadas as oficinas de RPG aqui estudadas.

2.1.2 Pedagogia por Projetos

A Pedagogia por Projetos está na base da organização didática da PARAÍSO e seus fundamentos podem ser encontrados nas obras de Celestin Freinet, no movimento da Escola Nova (especialmente John Dewey) e, aqui no Brasil, a partir das idéias de Anísio Teixeira, principalmente.

Para ESTEBAN (2003), como a Pedagogia de projetos “estimula a introdução de atividades mais dinâmicas na relação ensino-aprendizagem” (p.81), ela abre espaço no currículo das escolas para a realização de atividades cooperativas, baseadas no diálogo, nas quais professores e alunos interagem no processo de construção de conhecimentos.

Se nos remetermos novamente aos “Sete Princípios” da PARAÍSO, perceberemos facilmente a influência desses fundamentos da pedagogia por projetos sobre os princípios escolhidos pela escola para orientar sua proposta pedagógico.

2.1.3 Histórico da Instituição

Para que se torne mais fácil a compreensão das representações, do discurso e dos pressupostos teóricos e ideológicos que norteiam a

proposta de trabalho da escola PARAÍSO, e que, em última instância, criaram o ambiente onde as oficinas com os jogos de RPG -- objeto desta pesquisa -- foram realizadas, talvez seja fundamental conhecer um pouco mais a fundo a trajetória e o histórico dessa instituição de ensino, até porque ambas parecem ocupar um lugar de grande destaque nos textos que apresentam a escola em seu site na *internet*, e também no discurso dos seus representantes, ouvidos durante eventos como a festa junina, as mostras dos trabalhos das oficinas e outros, o que já sinaliza de imediato o quanto este histórico é revelador das representações e da imagem que a escola tem de si mesma e do mundo no qual está inserida.

Sem esquecermos que as instituições de ensino são “pessoas jurídicas”, ou seja, são fruto de movimentos sociais e coletivos, também devemos reconhecer o quanto elas são moldadas por sonhos, projetos, idéias, intenções e sentimentos, todos bastante humanos, muitas vezes até mesmo contraditórios.

A PARAÍSO foi fundada em 1969, iniciando suas atividades em 1970, com a Educação Infantil (crianças de 2 anos de idade), ampliando seu trabalho nos anos seguintes com as classes de Fundamental I e formando sua primeira oitava série em 1979. Concebida por estudantes de Psicologia e professoras primárias da Rede Pública de Ensino, a PARAÍSO nasceu do interesse pelas teorias psicológicas do desenvolvimento afetivo e cognitivo, marcas desses tempos iniciais da escola e representativas do pensamento pedagógico da época.

O site da escola na internet faz questão de conferir um viés político à sua atuação, ressaltando que a escola foi criada em plena ditadura militar:

“O país vivia o AI-5, a tortura e a censura. Era difícil falar, criar, discutir e mesmo pensar. Mas foi também o tempo de grandes mudanças, trazidas por movimentos de rebeldia, contestação e renovação. Criar uma escola, naquele momento, era resistir, era apostar no futuro.”

Dessa forma, A PARAÍSO parece querer reafirmar-se como “*um espaço de liberdade, participação e confiança nas possibilidades do homem*”. A esse respeito, alguns depoimentos colhidos pela escola em comemoração aos seus 35 anos (e reproduzidos no *site* da escola) nos interessam por serem bastante expressivos em captar e transmitir um pouco das idéias e sentimentos por detrás da criação da PARAÍSO:⁵

"A necessidade de liberdade foi o elã que levou à criação e que mantém a PARAÍSO até hoje. Essa liberdade de criar uma nova linguagem, uma nova abordagem. A idéia era fazer uma escola livre, onde as crianças circulariam por um centro de interesses. A abordagem era a da expressão. Era uma coisa nova, mas a PARAÍSO se tornou uma das melhores escolas e solidificou isso." (...)

"O momento social era opressivo. O movimento estudantil (e nós éramos estudantes) puxava a sociedade, era nele que estava localizado o maior protesto. Nós estávamos imbuídos do espírito revolucionário e de muita utopia." (...)

"A estrutura e o funcionamento da escola teve inspiração em Sumerhill, na prática de fazer assembléias com os alunos. Do método Montessori, a gente aproveitou a experimentação." (...)

A proposta da Escola Nova também estimulava a experimentação e levava a gente a pensar desafios sobre os quais a criança deveria criar em cima." (...)

⁵ O intuito aqui é o de “dar voz” à instituição, deixando que a mesma se expresse e se mostre “em suas próprias palavras”. A idéia é mostrar o mais claramente possível como a escola PARAÍSO se enxerga, se entende e se apresenta ao mundo. Entenda-se que isso não reflete a opinião ou as conclusões do trabalho, sendo apenas o ponto de partida da pesquisa.

Além da influência das idéias da Escola Nova, e como a própria escola propagandeia em seu site, a PARAÍSO se diz também influenciada pela experiência da escola *Summerhill*⁶, na Inglaterra. Não cabe aqui nos determos demais na descrição da escola Summerhill, até porque Summerhill e a PARAÍSO são escolas bastante diferentes, mas fica ressaltado aqui, uma vez mais, o fato da experiência de Summerhill ter sido citada como inspiração inicial para a criação da PARAÍSO, o que novamente é bastante revelador das concepções éticas, estéticas e políticas que subsidiam as propostas pedagógicas da escola PARAÍSO.

2.1.4 O Projeto das Oficinas de Artes

Uma preocupação muito clara no dia-a-dia da escola PARAÍSO parece ser demonstrar a importância dada às diferentes linguagens e expressões artísticas. Ao lado de disciplinas como Língua Portuguesa ou Matemática, os alunos também têm aulas de Artes (Artes Plásticas e Comunicação Visual) e Música, desde os primeiros ciclos.

Porém, a partir do Ensino Fundamental II (5^a à 8^a séries, ou ciclos IV e V) e também no Ensino Médio (ciclo VI), os alunos participam do programa de Oficinas de Artes, que integram a grade curricular da escola, não como atividades “extra-classe”, mas como disciplinas regulares.

São oferecidas aos alunos oficinas de Teatro, Música, Dança, Artes Plásticas, Vídeo, Cinema de Animação e RPG (a partir de 2005).

Para os alunos de 5^a e 6^a séries, as oficinas são trimestrais e, no decorrer das duas séries que compõem o ciclo IV, os alunos devem passar por todas as oficinas. Essas são, portanto, oficinas introdutórias,

⁶ Criada nos anos 20 pelo escritor e professor A. S. Neil, a escola Summerhill buscava ser uma comunidade totalmente democrática e libertária, onde alunos, professores, funcionários e diretores decidem juntos, deliberando em assembleias sobre toda e qualquer matéria concernente à vida escolar.

de curta duração, que servem mais como uma apresentação às diferentes linguagens e expressões.

Já para os alunos de 7ª e 8ª séries (ciclo V) e de Ensino Médio (somente no 1º e 2º anos), as oficinas são anuais e a escolha de qual oficina o aluno vai cursar é livre (mas a formação das turmas obedece alguns critérios, que serão descritos mais adiante, quando se tratar mais especificamente das oficinas, no Capítulo Quatro).



Figura 10: Uma das mostras Amiúde

Todas as oficinas ocupam dois tempos de aula semanais, sendo que ao final do período letivo (trimestral ou anual) é realizada uma mostra de trabalhos, que reúne pais, alunos e familiares. As mostras das oficinas trimestrais são chamadas de “Amiúdes” e são mais modestas, enquanto as mostras de fim de ano são eventos tradicionais no calendário da escola, prestigiados e preparados com muito esmero.

2.2 Os Atores

Esta pesquisa foi realizada com a participação de 69 crianças e jovens, todos alunos de escola PARAÍSO, que integravam diferentes turmas, distribuídas entre a 5ª série do Ensino Fundamental e a 2ª série do Ensino Médio.

Pela própria natureza da escola e da clientela que atende, esses alunos podem ser considerados quase que na sua totalidade como provenientes de famílias das camadas médias, com pais e familiares que possuem alto grau de instrução e acesso a bens materiais e culturais como filmes, livros, TV, computadores, internet, videogames, viagens, cursos de língua, esportes etc.⁷ Vamos acompanhar, a seguir, uma descrição mais detalhada do universo de crianças e jovens focalizados por esta pesquisa.

2.2.1 Divisão por Idade

Distribuídos entre os 9 e os 17 anos, estes 69 alunos representavam um universo bastante variado em termos de idade. No total, as oficinas contaram com um aluno de 9 anos (1%), 6 alunos de 10 anos (9%), 14 alunos de 11 anos (20%), 8 alunos de 12 anos (19%), 13 alunos de 13 anos (19%), 11 alunos de 14 anos (16%), 8 alunos de 15 anos (12%), 3 alunos de 16 anos (4%) e finalmente 5 alunos de 17 anos (7%). No gráfico 1 podemos ver a distribuição dos alunos por idade.

⁷ Parece seguro considerar o universo de alunos pesquisados aqui como sendo bastante similar ao das pesquisas sobre a escolarização das elites, realizadas na PUC-Rio por Zaia Brandão e Isabel Lélis, entre outros.

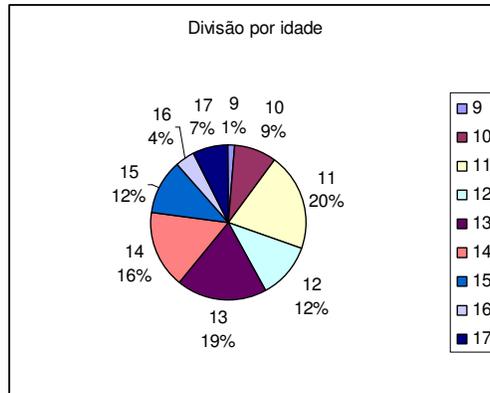


Gráfico 1 – Divisão por idade

2.2.2 Divisão por Sexo

No cômputo geral, houve um claro predomínio numérico dos meninos (77%) em relação às meninas (23%), sendo que algumas turmas estavam mais equilibradas do que outras neste sentido. Enquanto uma das turmas contava com 15 meninos e apenas 1 menina (94% contra 6%), uma outra contava com 7 meninos e 5 meninas (58% contra 42%). As duas turmas restantes contavam com 12 meninos e 3 meninas (80% contra 20%) e com 19 meninos e 7 meninas, sendo esta última a que mais se aproximou da proporção geral das oficinas (73% de meninos contra 27% de meninas).

No gráfico 2 podemos ver a divisão geral por sexo.

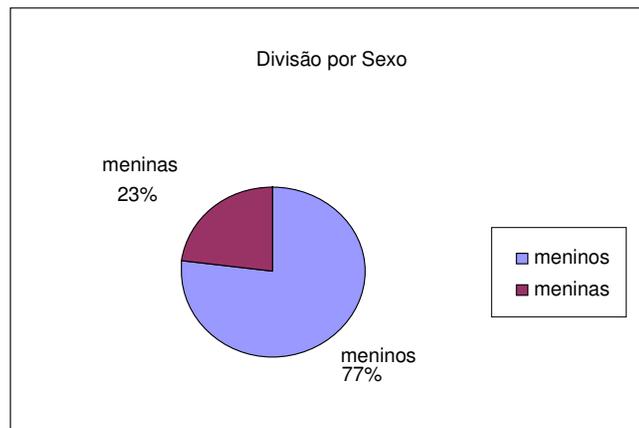


Gráfico 2 – Divisão por sexo

2.2.3 Divisão por Série

Como as oficinas direcionadas à 5ª e à 6ª séries renovavam suas turmas trimestralmente, enquanto as demais séries mantinham-se com uma mesma turma ao longo de todo o ano letivo, e também devido aos critérios de escolha dos alunos que integrariam cada turma (e que serão explicados detalhadamente na descrição das oficinas, mais adiante) houve uma maior concentração de alunos de determinadas séries em detrimento de outras.

No total, as oficinas contaram com 13 alunos de 5ª série (19%), 18 alunos de 6ª série (26%), apenas 3 alunos de 7ª série (4%), 23 alunos de 8ª série (33%) e ainda com 6 alunos do 1º ano do Ensino Médio (9%) e com também 6 alunos do 2º ano do Ensino Médio (9%).

No Gráfico 3 podemos ver a distribuição dos alunos por série:

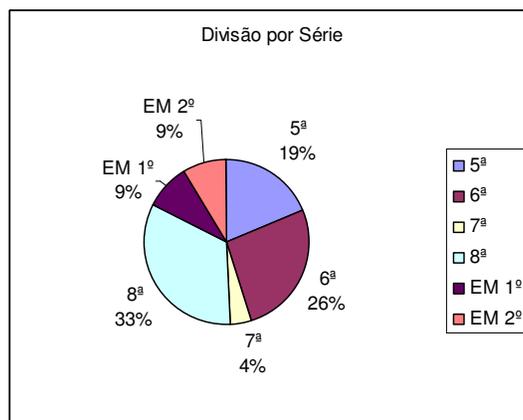


Gráfico 3 – Divisão por série

2.2.4 Divisão por Oficina

Ao longo do ano, foram realizadas cinco oficinas, sendo 3 trimestrais com alunos da 5ª e 6ª séries e duas anuais, uma para alunos de 7ª e 8ª séries e outra para alunos do 1º e do 2º anos do Ensino Médio. Devido ao cronograma traçado para a coleta de dados, e por julgar que estes dados seriam redundantes, escolhi desprezar a terceira oficina de 5ª e 6ª séries para efeitos desta pesquisa.

Dessa forma, este trabalho cobre 4 das 5 oficinas: duas oficinas trimestrais de 5ª e 6ª séries (tratadas daqui por diante como 5601 e 5602), uma oficina anual de 7ª e 8ª séries (tratada daqui por diante como 7801) e por último uma oficina anual de 1º e 2º anos do Ensino Médio (tratada daqui por diante como EM01).

A distribuição dos alunos pelas oficinas também variou muito. As duas turmas trimestrais (5601 e 5602) contaram com 15 e 16 alunos respectivamente (22% e 23% do total), enquanto a turma 7801 foi a mais populosa, com 26 alunos (38% do total), em contraste com a EM01, que contou com apenas 12 alunos (17% do total). Em média, tivemos aproximadamente 17 (17,25) alunos por turma.

No Gráfico 4 podemos ver a distribuição dos alunos pelas oficinas.

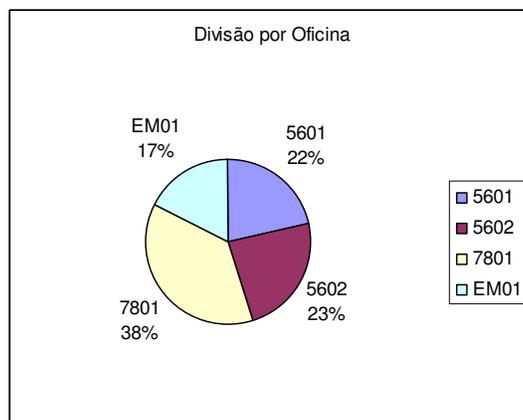


Gráfico 4 – Divisão por oficina

2.2.5 A relação com o RPG

É necessário ainda descrever os alunos pesquisados em sua relação com o objeto dessa pesquisa, ou seja, com os jogos de RPG.

Segundo o que foi declarado pelos próprios alunos no início das oficinas, a grande maioria deles já conhecia os jogos de RPG, seja de ouvir falar ou de já ter jogado uma ou duas vezes. Dos 69 alunos, 45 já conheciam o RPG (65%), ao passo que para 24 alunos (35%) o RPG era uma novidade. Porém, mesmo os que desconheciam o jogo já tinham

“ouvido falar” de RPG, sendo raros os casos de algum aluno que “nunca tinha ouvido falar” desses jogos, o que pode sugerir tanto que o RPG alcançou uma divulgação maior nos últimos anos e deixou de ser algo desconhecido para a maioria das crianças e jovens ou que os jovens das camadas médias têm mais acesso à informação sobre esse tipo de atividade de lazer/cultural. Infelizmente não houve como apurar isso (e nem era esse o intuito do trabalho...)

No entanto, nem todos os 45 alunos que já conheciam o RPG eram praticantes desses jogos. Apenas 15 alunos (22% do total) costumavam jogar RPG como atividade de lazer, geralmente com amigos e conhecidos (“no meu prédio”, “no condomínio do meu pai”) ou com familiares (“com meu tio”, “com meu irmão”).

Nos Gráficos 5 e 6 vemos todas essas informações.

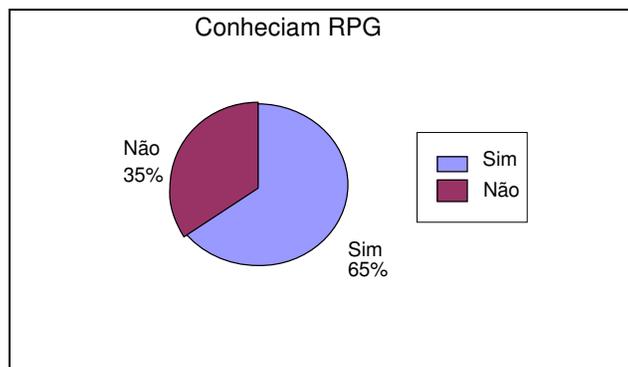


Gráfico 5 – Conheciam RPG

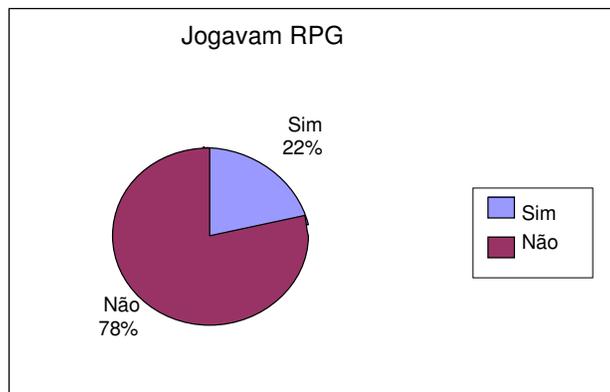


Gráfico 6 – Jogavam RPG

2.2.6 Casos Especiais

Pelo fato de ser uma escola inclusiva⁸, a PARAÍSO atende famílias e alunos portadores de necessidades especiais. As oficinas de RPG focalizadas neste trabalho, contaram com a presença de alunos com necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem, o que tornou a pesquisa potencialmente muito mais interessante.

Mesmo não sendo um dos meus objetivos mergulhar a fundo no campo da Educação Especial e de suas relações com os jogos de RPG, uma seara que mereceria tempo e dedicação muito além do escopo desta pesquisa, a presença destes alunos dirigiu o trabalho no sentido abarcar também minimamente este universo de estudos, até porque esta foi uma rara oportunidade de se observar a relação de alunos com necessidades especiais e a prática do RPG, o que, até onde se apurou, foi assunto tratado apenas por KLIMICK (2003), em sua pesquisa sobre o uso do RPG na educação de alunos surdos.

Durante as oficinas realizadas na PARAÍSO, surgiu a oportunidade de trabalhar com o RPG junto a alunos autistas, portadores de dislexia e cadeirantes (portadores de paralisia cerebral)⁹ e também alguns alunos com variados distúrbios de aprendizagem.

No total, as oficinas de RPG contaram com 07 alunos com necessidades educativas especiais ou distúrbios de aprendizagem, o que representa pouco mais de 10% do número de alunos, um percentual pequeno mas ainda assim expressivo, já que, em média, 10% da

⁸ “Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus.(...) Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade.”

MRECH, L. M. O que é Educação Inclusiva? http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm (acesso em 03/2005)

⁹ Os diagnósticos baseiam-se em informações recebidas de outros professores, funcionários da escola, além da declaração de alguns dos próprios alunos.

população mundial e 14,5% da população brasileira¹⁰, possuem algum tipo de necessidade especial.

Nas oficinas focalizadas neste trabalho, havia 02 alunos com necessidades especiais na turma 5601 (29%), 01 aluno na turma 5602 (14%), 03 alunos na turma 7801 (43%) e 01 aluno na turma EM01 (14%).

2.3 As Regras do Jogo: A Metodologia da Pesquisa

No caso da pesquisa aqui relatada, o trabalho de campo apresentava alguns grandes desafios. O primeiro deles era o de garantir o rigor diante da proximidade e da familiaridade do pesquisador com o objeto da pesquisa.

Como seria possível garantir que aquilo que estava sendo visto estava mesmo ali diante dos olhos, e não era apenas um mero reflexo de experiências passadas, como as miragens de outras paisagens já vistas ao longo da estrada mas que se fixam na retina dos olhos cansados, ofuscando a visão durante um tempo?

Como saber se o que se ouvia era realmente aquilo que se dizia e não aquilo que se queria ouvir, aquilo que já se esperava ouvir, como o eco de nossa própria voz, ouvida no interior de uma enorme caverna diante das sombras lançadas nas paredes pela luz da fogueira?

Como garantir que os papéis de professor, autor, jogador e mestre de RPG não se misturassem ao personagem do pesquisador, na hora deste último entrar em cena e partir na aventura da pesquisa?

Como aproximar o meu olhar e a minha atenção o máximo possível do que seria a real expressão da voz das crianças e jovens pesquisados, sem com isso comprometer o vínculo que deveria existir entre professor e alunos e entre mestre do jogo e jogadores de RPG?

¹⁰ segundo os dados estatísticos da ONU e o censo 2000 do IBGE

Ou, de modo sintético, como seria possível impedir que a pesquisa interferisse no desenrolar do jogo e vice-versa?

Para atacar todas essas questões de uma só vez, seria preciso traçar uma estratégia metodológica própria e única, tendo sempre em vista os objetivos principais do trabalho.

A primeira decisão importante foi a de se construir uma proposta de trabalho que, inserida no domínio da pesquisa qualitativa, pudesse se caracterizar como um tipo de estudo que me permitisse “compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microsocial” (Lüdke e André, 1986, p.7), segundo “uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.” (idem) Entendendo, a partir de Bogdan e Biklen (1982, apud Lüdke e André, op.cit.), que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela “obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes” (p.13)

Pela própria natureza incomum do trabalho focalizado nessa pesquisa (a utilização da prática dos jogos de RPG como uma disciplina dentro do currículo escolar), decidi que o mais correto seria construir uma proposta de pesquisa dentro do modelo dos Estudos de Caso, indicados exatamente quando “queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (Lüdke e André, op. cit., p.17).

Dentro dessa concepção, e compreendendo que o estudo de caso se fundamenta na idéia do conhecimento como algo que não está acabado, mas que se encontra em constante construção, que precisa levar em conta o contexto no qual o objeto se situa, com a intenção de revelar a multiplicidade de dimensões de um determinado problema, utilizando uma variedade de fontes de informação, apresentando os dados de modo a permitir generalizações naturalísticas a partir do confronto dos dados da pesquisa com as experiências próprias dos

leitores, abrindo ainda espaço para que os diferentes pontos de vista presentes possam se manifestar e, por fim, utilizando-se de uma forma narrativa ricamente ilustrada e acessível quando da apresentação dos resultados, procurei traçar as linhas mestras da minha estratégia metodológica.

O primeiro passo foi trabalhar primordialmente dentro do espaço das próprias oficinas, concebidas aqui como grupos operativos¹¹, documentando-as o máximo possível através da observação participante, apoiada em relatórios de campo e em registros visuais, por meio de fotografias, muitas delas tomadas pelos próprios alunos com o intuito de serem exibidas nas mostras dos trabalhos, realizadas ao fim de cada período letivo.

A difícil decisão de não me utilizar de registros em vídeo ou gravações de áudio veio da experiência com os jogos de RPG e da percepção de que essas técnicas de registro não são capazes de captar as sutilezas presentes na interação criativa e intensa entre os participantes de uma partida de RPG, além do fato desses equipamentos se apresentarem como elementos invasivos dentro do espaço das oficinas. É preciso ressaltar que, quando chegou a hora de me utilizar da máquina fotográfica dentro do contexto de sala de aula, tomei antes o cuidado de apresentá-la como uma parte integrante da oficina, dizendo aos alunos que muitas das fotos poderiam ser apresentadas nas mostras de encerramento dos trabalhos. Com isso, as turmas não se sentiram invadidas ou ameaçadas por aquele elemento externo, na medida em que ele se tornou parte do trabalho.

A partir dessas concepções, procurei centrar meu olhar naquilo que acontece entre os jogadores dentro das (e durante as) rodas de jogo,

¹¹ Pichon RIVIÈRE (1998) define o grupo operativo como um conjunto de pessoas com um objetivo em comum. Para ele, o grupo operativo consiste em uma técnica de trabalho coletivo, cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem. Nos grupos operativos, os integrantes precisam realizar um trabalho ou tarefa a fim de alcançarem um objetivo em comum, acionando esquemas mentais que organizam os processos de pensamento, comunicação e ação que se instalam entre os membros do grupo. Trabalhando na dialética ensino-aprendizagem, o grupo operativo permite um nível de interação entre as pessoas no qual elas tanto aprendem quanto tornam-se sujeitos do saber.

participando delas como mestre, apoiando-me em minha experiência anterior com os jogos de RPG, mas também (e sobretudo) na análise daqueles textos e materiais produzidos pelos próprios alunos para (e durante) as sessões de jogo, seja através de fichas de personagens, textos descritivos, desenhos, mapas, pesquisas de imagens, maquetes e até mesmo em sua participação nas mostras dos trabalhos, realizadas ao final dos períodos letivos.

Outra decisão difícil foi a de prescindir do recurso de entrevistas com os alunos e com os demais representantes da comunidade escolar, por entender que o foco do meu olhar não deveria estar dirigido àquilo que os alunos queriam dizer, mas sim no que diziam sem querer.

Uma rápida passagem por diversos textos que problematizam essas questões dentro do universo da pesquisa em Educação apontou claramente que qualquer trabalho nesse campo levado a cabo com crianças possui características próprias, que devem ser observadas.

Piaget é um dos mais célebres defensores da idéia de que dever-se-ia ouvir as crianças, numa atitude diante da metodologia que, mais recentemente, vem ganhando força em campos como o da Sociologia da Infância, por exemplo, com sua percepção clara de que torna-se cada vez mais necessário “dar voz” às crianças e aos jovens pesquisados. Mas será que, no caso específico desta pesquisa, por todas as suas peculiaridades, isso se daria de forma mais espontânea e “verdadeira” por meio do uso das entrevistas? Ou será que as entrevistas não acabariam criando a possibilidade de um “outro discurso”, um “discurso falacioso”, nas palavras de Jodelet (2001)?

Sarmiento (2003) é um dos autores que defende esse ponto de vista, considerando que, no trabalho com crianças, as entrevistas formais não seriam as mais indicadas, devendo o pesquisador, ao contrário, dar mais atenção à coleta de informação decorrente da observação e da análise do que ele chama de “documentos reais”, ou seja, de materiais produzidos com uma determinada finalidade, além das conversas informais, pelas

quais perpassa o que este autor chama de "uma voz autônoma e livre, tão difícil de captar na forma estruturada da entrevista formal." (SARMENTO, 2003: p. 163)

Além disso, por mais que fosse buscado um distanciamento entre os papéis de professor, mestre de jogo e pesquisador, essa interseção de personagens fatalmente enviesaria as respostas, seja dos alunos ou dos demais professores, funcionários ou diretores da escola, além dos próprios familiares dos alunos.

Por isso, ainda que com certo receio, também no caso dos informantes adultos, optei por buscar somente o que se caracterizasse como a "fala espontânea", o discurso não-provocado, não-instigado e sobre o qual não recaíssem as expectativas e representações que poderiam mascarar as respostas, pintando quadros com as cores que o informante achasse mais interessante ao pesquisador.

Desse modo, decidi buscar essa "fala espontânea" naqueles textos nos quais a escola, enquanto instituição, expõe-se ao público em geral, por meio de documentos, textos retirados do site da escola na internet e demais materiais impressos, que inevitavelmente carregam toda sorte de representações e imagens de como a escola estudada se enxerga, se compreende e se apresenta perante a comunidade e o mundo. Algo que me parecia muito mais rico e verdadeiro, legítimo e fiel do que qualquer entrevista que o professor/mestre de jogo/pai de alunos/pesquisador pudesse realizar com integrantes da comunidade pesquisada.

No fim das contas, acredito que essa pequena "análise documental" tenha sido muito proveitosa para a minha compreensão do histórico e da trajetória da instituição, do perfil das famílias e dos alunos que ela atende e, sobretudo de como a escola estudada "se vê". E isso também possibilitou uma visão de conjunto, uma visão "macro", que, contraposta à visão "micro", nascida da interação em sala de aula entre professor e alunos, entre mestre do jogo e jogadores e entre pesquisador e objeto, foi bastante enriquecedora para o trabalho como um todo.

Mais tarde, os dados colhidos durante as oficinas foram analisados em dois momentos distintos. O primeiro deles consistiu na tabulação dos dados quantitativos em planilhas eletrônicas (com a utilização do software Microsoft Excel), para melhor caracterizar o universo de alunos, explicitando algumas diferenças e aproximações.

Num segundo momento, os gráficos gerados a partir dessas planilhas (e que ilustram este capítulo) serviram como apoio para a interpretação dos demais dados, colhidos nos relatórios de observação, nas fotos e nos materiais produzidos pelos alunos, como desenhos, textos, maquetes, além da própria mostra dos trabalhos.

Como costumeiramente acontece nesse modo de investigação, a análise desse material foi feita através do método indutivo, com as categorias e hipóteses nascendo do confronto das teorias e estudos prévios com os achados e indicações que emergiram do próprio campo, da própria natureza singular do fenômeno estudado, num movimento de ida e vinda, ou de espiral, onde nem a teoria e nem a empiria assumem a prevalência, mas, pelo contrário, dialogam e se fecundam mutuamente.

Sem partir da teoria para a empiria e nem o oposto, mas buscando o diálogo constante entre esses dois momentos da pesquisa, fui pouco a pouco juntando os achados, comparando-os, procurando entendê-los tanto no contexto do campo quanto em contraponto com outros trabalhos e reflexões já elaboradas tendo como objeto a interação dos jogos de RPG com o campo da Educação.