

MAGISTER LUDI

O jogo no espaço fechado da sala de aula*

MARIA LUÍSA MALATO BORRALHO

mlmalato@gmail.com

À Professora Doutora Fernanda Irene Fonseca e aos deuses comuns da Linguística e da Literatura.

«Em última instância, depende inteiramente do historiador, fixar os primórdios e a pré-história do Jogo dos Avelórios. Como todas as grandes ideias, ele não teve propriamente um princípio, porém, como ideia, sempre existiu.» (Hermann Hesse, *O Jogo das Contas de Vidro*, «Ensaio de Introdução Popular à sua História»)

Na Linguística histórica, estudava-se como, na evolução da linguagem, estavam sempre presentes duas leis: a do menor esforço e a da pertinência. Na evolução da aprendizagem cultural, nem tudo é assim tão diferente que não deva ser igual, nem tudo é assim tão igual que não deva ser diferente: todo o aprendiz tem uma preguiça natural que o leva a procurar o fácil e a ceder aos feitiços. Até que o feitiço se volte contra ele, a matéria perca a forma e um feiticeiro venha repor a ordem, retirando-lhe a varinha das mãos. *Magister ludi*, mestre do jogo, assim designavam os Romanos o mestre-escola, revelando a ligação entre a aprendizagem e o seu sentido lúdico, ou entre a aventura e a autoridade. *Magister ludi*,

* Este artigo é uma versão alargada da primeira parte do texto *Para uma escola com Masmorras e Dragões*, elaborado em conjunto com Ângela Maria Fonseca Viegas, e publicado em *Videtur* 31, 2005, São Paulo/Porto, Centro de Estudos Medievais, IJI, Editora Mandruvá, com a versão electrónica em <http://www.hottopos.com>.

assim é chamado por Hermann Hesse o mestre que controla as regras de Castália, o utópico reino do conhecimento casto, onde permanentemente se joga *O Jogo das Contas de Vidro*.

Como já foi sublinhado, mesmo a pedagogia do trabalho de Freinet se apoia numa conciliação do trabalho com o prazer como forma de se ultrapassar a passividade do estudo: «preparamos tecnicamente uma escola onde se constrói, onde se edifica, não apenas pelo estudo, mas pelo trabalho, único criador, e, *à falta de melhor*, por certos jogos que são os seus substitutos mais próximos»¹. O melhor dos professores, independentemente do seu nível de ensino, e das suas obras de referência pedagógica, terá sempre um momento da verdade: aquele em que, diante de uma turma passiva, se vê na necessidade de ensinar a quem não quer, ou parece não querer aprender. *À falta de melhor* ou crendo escolher o melhor, é nesse momento que ele atentará no poder da curiosidade, como conciliação de duas estremadas pedagogias: a pedagogia do esforço e a pedagogia do génio. A curiosidade que, segundo Aristóteles, é a base da filosofia e de todo o conhecimento, consistindo simultaneamente numa vontade e num impulso, necessitando simultaneamente do esforço e do génio. Pois como quase todos os génios sabem, a inspiração tem uma alta percentagem de transpiração.

A curiosidade, com efeito, exige esforço. Um esforço desinteressado, certamente, mas ainda assim um esforço que leva o cientista a experimentar para além do óbvio ou do moralmente aceite, que desafia o atleta a ultrapassar os seus limites: mais longe, mais forte, mais depressa. O prazer esforçado do escritor que procura a palavra certa e persistente, ainda quando duvida da sua existência. Ou o do crítico literário, ao embrenhar-se no jogo dos significados literais e metafóricos do texto do escritor. Até o do linguista que vê, na preservação da ortografia etimológica ou fonológica, insuspeitas possibilidades utópicas e lúdicas². É também a diligência da criança que, desde o berço cria e recria obstáculos: o guizo que atira para longe, as pedras negras ou linhas do passeio que não podem ser calcadas, os gradeamentos que não podem ser tocados pelo pau, os heróis que fazem o impossível, as lenga-lengas que fazem dizer tolices...

¹ Freinet *apud* Pierre Ferran; François Mariet; Louis Porcher, *Na Escola do Jogo*, trad. M. Assunção Santos, Lisboa, Editorial Estampa, 1979, p. 75, itálico nosso.

² Marina Yaguello, *Histoire des Lettres. Des lettres et des sons, inédit*, Paris, Seuil, 1990, pp. 35, 83 *et passim*.

É visível em quase todos os seres vivos, mas sobretudo nos que têm um período de infância. Quanto mais complexa é a mente do ser vivo, mais ela parece necessitar de um tempo em que brinca, inventando proibições e exercitando o zelo. E por uma razão de aprendizagem:

«quanto mais longa é a infância, mais aumenta o período de plasticidade durante o qual o animal joga, imita, experimenta, isto é, multiplica as suas possibilidades de acção e enriquece com o fruto da sua experiência individual o fraquíssimo capital que lhe foi transmitido em herança»³.

31

De uma forma ainda mais peremptória, Schiller escreveria: «O homem só se afirma ludicamente quando é homem no pleno sentido da palavra, e só é plenamente homem quando sujeito de uma actividade lúdica»⁴. Nesse sentido, o menino é, pelo seu empenho, zelo e curiosidade, um ser mais próximo da atitude do conhecimento. Já Aristóteles constatava a curiosidade filosófica das crianças, que se diria inata, e depois tantas vezes abafada pelas rotinas da idade madura. Talvez por isso dissessem alguns místicos antigos que o menino era o ser perfeito que depois degenerava em homem... Não tanto por plenitude de conhecimento, como faz crer Rousseau, mas por estar aberto ao conhecimento. É nesse sentido também que é da responsabilidade de cada adulto (e muito especialmente do professor) não esquecer a sua infância.

I. O jogo como apresentação do conhecimento

Esse esforço desinteressado tem, a maior parte das vezes, um outro nome: chama-se jogo. “Pôr em jogo”, “Estar em jogo”, “*Jouer, to play*”, jogar, representar, tocar, interpretar, exercitar”. É neste vasto sentido que ele se confunde com a linguagem e com a maior parte das actividades humanas. Não é por acaso que Wittgenstein escolhe o conceito de jogo para analisar as lacunas de toda e qualquer definição⁵.

³ Jean Chateau, *A Criança e o Jogo*, trad. Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra, Atlântida, 1961, p. 8.

⁴ Schiller, 15.^a Carta in AA. VV., *A Literatura Alemã. Textos e Contextos (1700-1900). O Século XVIII. Vol. 1*, sel., trad., introd., notas de João Barrento, Lisboa, Presença, 1989, I, pp. 193-4.

⁵ Ludwig Wittgenstein, *Tratado Lógico-filosófico. Investigações Filosóficas*, pref., trad. M. S. Lourenço, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian, ed. 1987, *max.* pp. 227-236.

Encontramos o jogo como velha estratégia de comunicação. Na pedagogia das ciências ou das artes são muitas as táticas educativas que passam pela percepção do jogo nos problemas/enigmas, desde logo matemáticos mas também métricos. Das proezas algébricas de Beremiz Samir, descritas em *O homem que calculava* por Malba Tahan⁶ (pseudónimo de Júlio César de Mello e Sousa, nascido em 1895), aos Desafios para os meninos da escola, dos primeiros rudimentos da gramática, editados em 1731 por Paulo Gomes da Silva Barbosa: lançando enigmas ou contando histórias, todas procuram ultrapassar a aversão que muitos alunos sentem pelas disciplinas.

Mas o jogo é, na pedagogia, mais do que uma tática: é uma forma de conhecimento e, porque o é, forma e conforma o próprio conhecimento. É nesse sentido ainda que ele se transmite às actividades profissionais, do mundo dos adultos, da arte mais realista à ciência mais exacta. Na Arte, no Direito, na Ciência...

Schiller afirmaria que toda a Arte é um jogo, resultado de uma pulsão lúdica, *Spieltrieb*, resultado de uma conciliação entre a pulsão dos sentidos (que reclama mudança e que o tempo tenha um conteúdo) e a pulsão formal (que exigiria a supressão do tempo e a ausência de mudança): «a pulsão lúdica, portanto, tenderia para suprimir o tempo no tempo, para conciliar o devir com o ser absoluto, a mudança com a identidade»⁷. Em 1991, um colóquio internacional de juristas procurou demonstrar que a metáfora do jogo era suficientemente esclarecedora para formar a matéria de um paradigma, nomeadamente para o Direito⁸. Ainda para as Ciências mais exactas, como a Matemática, as leis matemáticas podem ser concebidas como um imenso jogo algébrico ou geométrico, como decorre da leitura dos livros de vulgarização de Martin Gardner às teses de Ian Stewart em *Deus joga aos dados?*.

Arte, Direito ou Ciência, certamente. Mas até a própria Ética ou a Moral. O filósofo de língua portuguesa Vicente Ferreira da Silva, sublinhando o carácter triste e desajustado do homem contemporâneo (e não dizemos nós que andam assim os nossos alunos? e os nossos professores?), acreditava que a causa de tamanha tristeza e desajustamento

⁶ Malba Tahan, *O Homem que calculava*, ilustr. Thais Linhares, 58.^a ed., Rio de Janeiro, São Paulo, Editora Record, 2002.

⁷ Schiller, 14.^a Carta in AA. VV., *A Literatura Alemã. Textos e Contextos (1700-1900). O Século XVIII. Vol. 1*, sel., trad., introd., notas de João Barrento, Lisboa, Presença, 1989, I, pp. 192.

⁸ François Ost; Michel Van De Kerchove (dir.), *Le jeu: un paradigme pour le Droit*, Paris, Lib. Générale de Droit et de Jurisprudence, 1992, p. 9.

residia nos valores da sociedade: o seu credo positivista (mais até do que racionalista) só lhe permitia valorizar o que julgava imediatamente útil e economicamente rentável; a sua política, nacional e internacional, era concebida como uma “conferência de credores e de devedores”⁹. O *homo ludens* seria para Vicente Ferreira da Silva a salvação para uma moral lúdica, desinteressada, em que o valor das acções não buscaria uma finalidade ulterior mas a realização em si mesmas e por si mesmas. O ser humano, limitado, escravizado pelo olhar do outro, teria no jogo de vontades com o outro uma forma de libertação desse olhar. «O sonho secreto do jogador haveria de ser o de uma absoluta liberdade de gestos, de movimento, de acção», superando deste modo a dialéctica hegeliana do senhor e do escravo: amar seria, afinal, «descobrir-se a si mesmo, descobrindo o outro»¹⁰.

O Jogo das Contas de Vidro é, afinal, o eterno Jogo de todo o conhecimento, cujas regras, bem definidas e controladas pelo *magister ludi*, permitem infinitas combinações. Tal como as notas de um teclado são a matéria de irrepetíveis melodias:

«O órgão de que se trata é de uma perfeição quase inconcebíveis. Seus manuais e pedais taceiam o inteiro cosmos espiritual; seus registos são quase incontáveis (...). Esses manuais, pedais e registos são fixos, e somente em teoria se poderia fazer modificações e tentar aperfeiçoá-los em seu número e ordem: o enriquecimento da linguagem do Jogo pela inclusão de qualquer novo conteúdo, depende do severíssimo controle da Direcção Superior do Jogo. Ao contrário, continuando com a nossa comparação, dentro dessa estrutura fixa, dentro da complicada mecânica desse órgão gigantesco, é dado a cada jogador um número imenso de possibilidades e combinações. É quase impossível, entre milhares de jogos severos, haver dois que se assemelhem, a não ser superficialmente»¹¹.

⁹ Vicente Ferreira da Silva, *Obras Completas*, 2 vols., São Paulo, Instituto Brasileiro de Filosofia, 1966, II, p. 170.

¹⁰ Sobre V. Ferreira da Silva, v. Ana Moog Rodrigues, «A Moral Lúdica segundo o pensamento de Vicente Ferreira da Silva» in *Mito e Cultura. Actas do V Colóquio Tobias Barreto*, Lisboa, Instituto de Filosofia Luso-Brasileiro, 2001, pp. 67-68.

¹¹ Hermann Hesse, *O Jogo das Contas de Vidro*, trad. Lavínia A. Viotti e F. Vieira de Souza, 12.^a ed., Rio de Janeiro, Editora Record, [1985], p. 4.

O jogo das contas de vidro começara como um auxiliar da memória, como instrumento de apreensão do conhecimento, usado por alunos e professores. Com efeito, o jogo ajuda a compreender porque visualiza o conhecimento e a busca do conhecimento. Já em 1540, num vasto plano pedagógico-didático, João de Barros editou as regras de um jogo, no *Dialogo com dous filhos sobre preceptos moraes em modo de jogo*, que teria inicialmente inventado para os seus filhos Catarina e António. Imitando a celeberrima tábua de Cebes, fundamentaria a obra na observação de que as palavras nuas eram bem menos eficazes que a pintura, por ser material e mais familiar da memória.

«– E sabes quanta força têm as coisas materiais (nesta parte) acerca de nós, que sendo Christo nosso Redentor a mesma sabedoria e eloquência, escolheu artificio material para nos declarar sua doutrina, pondo-a em comparações e semelhanças como umas consequências palpáveis e materiais, para nos levantar o entendimento à espiritualidade que em si continha»¹².

A tudo isto se junta, naturalmente, a Literatura, ou mais exactamente, o carácter ficcional da Literatura. A fábula, a parábola, a alegoria são a corporização, a materialização de ideias abstractas: possuem o condão de nos tocar, de nos tornar literalmente sensíveis, apreendendo o sentimento através dos sentidos, e os sentidos através do sentimento. É esse o veículo do exemplo, do mito ou da ficção, como já Aristóteles tinha repetidamente sublinhado, quer do ponto de vista da Retórica, quer do ponto de vista da Poética literária. «Todo o jogo se move no domínio da ficção, isto é, ao mesmo tempo da invenção e da deslocação em relação à realidade ordinária»¹³. O jogo é, como a Literatura (nomeadamente nos romances, nas parábolas, nas fábulas), um espelho ficcional, vive de um fingimento (– *Agora eu sou...*, – *Agora eu faço de...*). Mas um fingimento assumido como realidade, através de um pacto tácito entre os jogadores, aliás muito semelhante ao pacto literário entre autor e leitor. O mundo do jogo é propedêutico da Literatura, fazendo depois parte dela, e estabelecendo com ela incontáveis laços. Se não, vejamos:

¹² João de Barros, *Diálogo com dois filhos seus sobre preceitos morais em modo de jogo*, ed. fac-similada, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1981, pp. 3-4, com adaptação ortográfica.

¹³ Pierre Ferran; François Mariet; Louis Porcher, *Na Escola do Jogo*, trad. M. Assunção Santos, Lisboa, Editorial Estampa, 1979, p. 20.

1. O jogo é, invariavelmente, uma oportunidade para aprender. Desde logo, as relações lógico-temporais de antes e depois, causa e efeito, acção e reacção. Tal como a Literatura, o Jogo imita, e retira a sua força, como a mimesis aristotélica, do prazer de imitar. Também o jogo imita, dramatizando os diversos pontos de vista. Deste modo, ensina a ver o outro lado da questão ou a perspectiva dos outros intervenientes da questão, facilitando a prática do diálogo e a dialéctica da argumentação. Em síntese, permite passar do desconhecido para o conhecido ou reconhecido, do dado para o adquirido. Como sublinha Gilberto Freyre, um autor em busca de si mesmo é, em grande parte dos casos, um escritor/historiador/sociólogo ou crítico que sai de si, com «a empatia que consiste na capacidade de ver-se um indivíduo em outros e de ver outros em si mesmo» – empatia essa que Ortega y Gasset designaria por “perspectivismo”¹⁴. Quer a Literatura quer o Jogo, exercitaram essa capacidade.

2. O jogo é uma manifestação de liberdade. Associada à aprendizagem existe sempre uma noção de coacção e liberdade, insensivelmente ligadas: criam-se as regras para livremente as interpretar ou contornar. A Retórica, a rima ou os géneros nunca limitaram a criação literária, como reconheceu o romântico Baudelaire¹⁵: muito pelo contrário, sempre tornaram mais evidente a provocação. O Jogo tem regras, mas é o jogador que as interpreta, aproveita as suas lacunas, construindo as estratégias possíveis. É nesse desafio que está a liberdade do indivíduo.

3. O jogo é uma experiência optimista, até utópica. Através do jogo, a criança (...e o adulto) testa as suas forças e fraquezas num mundo criado à sua medida. Nele, o jogador pode escolher os papéis, inclusive aqueles que, no mundo real, lhe causam medo e insegurança por estarem acima das suas possibilidades reais. A estrutura épica é, como se compreende pelo papel da Odisseia na *Paideia* grega, extremamente didáctica. Quer na *Odisseia*, quer na história do Cid ou da Bela Adormecida, a lição parece repetir-se: o herói é o que não desiste do seu desejo, apesar das dificuldades que encontra, acabando quase sempre por ter o prémio da sua persistência. Também fazer de mestre, responsabiliza o discípulo.

¹⁴ Gilberto Freyre, *De Como e Porque Sou e Não Sou Sociólogo*, Brasília, 1968, incluído por M. Elisa Dias Collier na antologia pedagógica que é um exemplo do princípio citado: *Selecta para jovens*, introd. Luís Forjaz Trigueiros, Lisboa, Livros do Brasil, s.d., p. 171.

¹⁵ Baudelaire, *Oeuvres Complètes*, 2 vols., Paris, Pléiade, 1975-1976, I, p. 1043.

Recriando um mundo virtual, fictício, ele pode ser o herói, a entidade que detém o poder, e previsivelmente aquele a quem estão destinadas a vitória e a fama.

4. O jogo é uma aventura segura... Se excluirmos a roleta russa! Da mesma forma que Aristóteles definia a tragédia como uma catarse, libertação ou depuração, que advinha da simultânea vivência do terror e da piedade, também o prazer do jogo advém da simultânea vivência da liberdade, da transgressão e da segurança, da regra. O Jogo, como a Literatura, têm um lado lunar seguro, que faz com que os leitores de Dostoiévski não matem velhinhas, apesar de andarem a ler *Crime e Castigo*. O Jogo e a Literatura vivem de tensões entre a ordem e o arbitrário, o secreto e o partilhável, o permitido e o proibido. Em ambos há a liberdade para experimentar limites, segurança para errar e perder (*game over*), podendo arriscar de novo e todas as vezes que forem necessárias. Bastará para isso, reiniciar.

Em suma: o Jogo, como a Literatura, ensina através da experiência, mas o que nos faz experimentar não passa de uma possibilidade entre muitas de concretizarmos a nossa humanidade. Ambas sublinham a necessidade e a incapacidade de ensinar, a força e a fraqueza da pedagogia. Como paradoxalmente dirá Max Payne, personagem virtual de um virtual *roman noir*, a luz que surge da ilusão conduzirá ainda à ilusão, a tese nascida das hipóteses, conduzirá a novas hipóteses:

«There are no choices, nothing but a straight line... the illusion comes afterwards, when you start asking yourself: “Why me?” and “What if?” When you look back see the branches, like a pruned bonsai or a forked lightning. If you had done something different, it would someone else asking a different set of questions.» (*Max Payne* (Remedy Entertainment, 2002))

II. Os *r.p.g.* como representação do conhecimento

É neste contexto que os *r.p.g.*, abreviatura de “role playing games”, têm vindo, nos últimos anos, a motivar algumas experiências pedagógicas interessantes, independentemente do nível de ensino e das matérias em causa. Os *r.p.g.* (“Jogos de Representação” ou “Jogos de Interpretação”, foram criados na década de 70, nos E.U.A.. Neles, o jogador escolhe uma personagem, mais ou menos tipificada/*class*, podendo atribuir-lhe

um nome próprio e definir-lhe certas características físicas/*portraits* e psicológicas/*attributes*. Propõe-se com ela aceitar uma demanda (*quest*), resolvendo um determinado número e qualidade de missões (*tasks*), de que vai tomando conhecimento ao percorrer um espaço virtual. Todo este progresso e evolução é registado em grelhas próprias também designadas “planilhas”, através de um sistema específico de pontuação.

O jogo normalmente termina quando se atinge um objectivo global, de maior magnitude/dificuldade, para o qual a personagem foi adquirindo ou melhorando qualidades/*skills*, saberes, técnicas ou instrumentos/*feats ou features*. A personagem pode ainda encontrar, sobretudo quando jogado em rede, parceiros adjuvantes. Trata-se pois de um jogo em que a personagem é redonda, evoluindo psicologicamente ou até moralmente, como na última versão de *Knights of the Old Republic*, da saga *Star Wars*.

Na verdade, se a terminologia se encontra difundida, desde o já remoto *Dungeons and Dragons*, pelos jogos de computador (de onde lhes vem a designação e terminologia em inglês), os *r.p.g.* correspondem a uma tipologia lúdica já há muito conhecida. Há vários jogos infantis que (em maior ou menor grau) reproduzem histórias em aberto, em que o interveniente é encarregado de várias tarefas: brincar às escolinhas, às donas de casa, aos médicos, aos castelos...

Ultimamente, tem-se apresentado o *r.p.g.* como uma novíssima estratégia da sala de aula, ainda quando o nível etário é bem mais elevado: uma “redescoberta da arte ancestral de criar, ouvir e contar histórias”, “uma viagem ao reino da imaginação”, recriando num contexto virtual e hipotético situações e emoções que doutro modo não poderiam ser experimentadas, tais como uma viagem ao interior do corpo humano, a um tempo ou a uma galáxia distantes... Muitos filmes didácticos (de *Era uma vez a vida* ao documentário *Microcosmos*) utilizam a ficção para sensibilizar os estudantes para a informação científica. Um romance juvenil como *O Mistério do Quadro Desaparecido*, de Blue Balliett, publicitado em Portugal como “O ‘Código Da Vinci’ para crianças”, é efectivamente a história de um projecto *r.p.g.*, em que os protagonistas são uma professora do 6.º ano e os seus alunos: a partir das permanentes referências aos pentaminós oferecidos a um dos alunos, constrói-se um conjunto de pesquisas interdisciplinares, que vão da matemática à pintura, da geografia à biologia, da interpretação, à composição. O conhecimento deixa assim de ser estanque, saindo dos livros e misturando-se com a vida, tão avessa a especialidades. A autora, professora das Escolas-Piloto da Universidade de Chicago, corrobora esta ligação entre as estratégias pedagógicas e científicas, colocando como epígrafe do romance uma curiosa citação de Charles Ford, de *Wild Talents*:

«Não se pode aprender muito e ao mesmo tempo ficar descansado. Não se pode aprender muito e deixar os outros ficarem descansados»¹⁶.

A escola, qualquer escola, pode usar as mesmas estratégias, ainda que com uma enorme escassez de recursos (não é preciso palco, cenário, adereços, guarda-roupa ou mesmo guião...). O professor faz de Mestre e os alunos de Jogadores.

38

No *r.p.g.*, o Mestre é o criador da aventura: é ele quem cria ou escolhe o universo da acção, o clima emocional, o estilo, as personagens, considerando as habilidades e recursos que devem possuir. O Mestre é “omnisciente e omnipresente”, ainda no sentido de Genette, devendo, no entanto, pautar-se por critérios de flexibilidade (saber ouvir e aceitar diferentes opiniões, incentivar a liberdade de expressão, deixar a acção fluir, dar espaço ao erro...), e de improvisação, dando pistas (*clues*) no decurso da aventura que ajudem a ultrapassar dificuldades ou a gerar *suspense*, de modo a manter a aula viva.

De entre os jogadores, uns (os *player characters* ou P.C.) são personagens activas, “vivendo” os conteúdos didácticos, através de uma história/aventura, tendo que resolver (individualmente ou em conjunto) tarefas, problemas, charadas, enigmas, *puzzles*, *quests*, discutindo e decidindo as suas soluções ou a sua solução. Outros (os *non player characters*, ou N.P.C.) são da exclusiva responsabilidade do Mestre: podem estar ou não estar presentes na aventura, dependendo do seu grau de complexidade. Os N.P.C podem ser de extrema utilidade, funcionando ora como adjuvantes ora como oponentes, ou ainda como meros figurantes, em função das necessidades da aventura a ser vivida. Serão as personagens inventadas pelo mestre ou pessoas que ele convida para participar na aula, ou fora dela (os funcionários da biblioteca ou outros *destinadores* da comunidade).

A fórmula do *r.p.g.* não é tão novíssima assim. Embora, obviamente, com outros nomes, também na escola tradicional, os *r.p.g.* têm os seus antecedentes. Na Academia de Platão, exercitava-se a ironia socrática através de jogos interrogativos. Nas escolas de Retórica, eram frequentes as *chiria* ou os jogos *obligationes*, debates em que cada orador defendia uma posição, uma maneira de ser ou estar, independentemente da sua.

¹⁶ Blue Balliett, *O Mistério do Quadro Desaparecido*, trad. Maria José de la Fuente, Lisboa, Presença, 2005, p. 11.

Nas escolas dos jesuítas, até ao século XVIII, eram frequentes as peças de teatro em latim, que permitiam exercitar as várias competências dos alunos, desde a teologia, a dramaturgia, a retórica ou a lógica até aos conhecimentos na língua latina. Pequenas peças de teatro (*role-play*) eram usadas, sobretudo em sistemas de educação anglo-saxónicos, «as a fun activity, and one which has psychological and tactical benefits – Friday afternoon’s reward for a good week work»¹⁷.

Nos últimos anos, a prática teatral tem entrado até na pedagogia universitária. A Medical School da Universidade de Birmingham inclui, em algumas das suas aulas, em quatro dos cinco anos do curso, simulações de consultas, para as quais chega a contratar actores profissionais¹⁸. O futuro médico é então avaliado em função das competências demonstradas (dos conhecimentos científicos à sua diplomacia ou arte de interagir com situações ou doentes problemáticos). Várias faculdades de Direito, entre as quais a Faculdade de Direito da Universidade do Porto, reproduziram, nas suas instalações, salas de tribunal, para simular, em aulas práticas, os vários exercícios forenses.

Apesar das desvantagens (que também as há) as vantagens parecem ser em maior número. Desde a ausência de risco do erro, até à segurança que com a continuação do exercício advém.

Os simulacros evidenciam ainda, tornam pública, a progressão dos alunos, sobretudo quando sujeitos a provas semelhantes em fases distintas do seu estudo, ou quando lhes é permitido repetir a missão em novas circunstâncias.

A competição, numa situação que, em princípio, se encontra classificada numa fronteira ambígua entre a aula e o recreio, terá também alguns pontos positivos, sobretudo ao nível da socialização: o que fez o trabalho de casa torna-se mais que o “marrão”; o que não fez o trabalho de casa, ou não deseja participar no jogo, sentir-se-á mais tentado a sociabilizar-se através da competência e não forçosamente através da exibição. Este aspecto competitivo pode e deve ser complementado com missões colectivas. De uma forma individual ou colectiva, a interacção entre os alunos-actores reforça a importância do trabalho científico em equipa, em que cada um deve ser responsável sobre a sua parte, bem definida, para que a equipa ganhe força com a sua presença.

¹⁷ John Skelton; Phil Hammond; Connie Wiskin; David Fitzmaurice, «Role-play as a teaching methodology» in *Actas do 4.º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999, p. 263.

¹⁸ *Ibidem*.

Como bem demonstra o teatro neolatino ou os jogos de *r.p.g.*, as situações de simulacro exigem, como as situações reais, competências múltiplas, multidisciplinares e interdisciplinares. Dão-se saudavelmente mal com os espartilhos de especialistas míopes que tendem a opor Literatura e Linguística, Literatura e Ciências, História e Teoria, Teoria e Prática. E ajudam a compreender a ligação entre ficção, realidade, estudo e vida profissional. Ou, como hoje sói dizer-se, entre a Escola e a Vida.

40

Na maior parte dos casos em que apresentámos o jogo a uma turma, a expectativa e receptividade iniciais ajudaram a criar um clima favorável ao jogo. Por conhecerem a terminologia dos jogos virtuais, por algumas missões poderem ser feitas com o uso do processador de texto ou pesquisa na Internet, a associação entre actividade de trabalho e actividade lúdica funcionou como o estranhamento literário. Antes de tudo o mais, prendeu a atenção. Posteriormente realçou, até por ficarem patentes as lacunas, como a pesquisa na Internet pode ser muito mais labiríntica e ineficaz que a executada num livro impresso. Não basta só saber onde está a informação. Cada vez é mais importante saber como encontrá-la e como distinguir a opinião fidedigna da opinião infundada.

De pouco serve fechar os olhos aos meios de informação existente e seria tolice, descurar o que de bom os actuais meios tecnológicos de comunicação nos oferecem. O que têm de redutor deve ser compensado pela criatividade com que se reutilizam. Neste aspecto, os jogos *r.p.g.* são uma tipologia e devem ser considerados somente enquanto tal, permitindo sair do mundo virtual para o mundo real, contrariando a formatação de *brinquedos* que impedem a criatividade e transformando personagens do ecrã em jogadores-actores. Diante da televisão, perante bonecos que já falam o que é preciso falar e disparam o que é preciso disparar, a criança reduz-se nos nossos dias, ainda mais do que em 1957, a um proprietário, a um utilizador¹⁹, quando não a um coleccionador de Barbies e Action Men. Sujeita à moda dos brinquedos, dos jogos e ao seu consumo, é formatado pelo adulto a uma falsa criatividade: “Tenha X, e seja original como todos os demais”. Contrariando esta tendência, os jogos *r.p.g.* são uma tipologia com múltiplos desenvolvimentos possíveis, devendo alguns deles, na quantidade que for compatível com a matéria, estar abertos a sugestões e competências específicas de cada personagem. Por exemplo, pode-se pedir a um aluno que toque um

¹⁹ Cf. Roland Barthes, *Mitologias*, trad. José Augusto Seabra, Lisboa, Edições 70, 1978 [ed. orig. 1957], pp. 52-3.

instrumento que tente interpretar um poema, musicando-o, dando-lhe um ritmo. Ou adaptar o jogo do Monopólio a uma cidade específica, obrigando a levantamentos sociológicos e ao conhecimento de rituais de cidadania²⁰. O professor pode e deve utilizar todos os meios tecnológicos que tem à sua disposição: todo o inimigo se deve olhar nos olhos.

«Tomando em consideração o seu impacte, ele contorna-os, assimila-os e, finalmente, domestica-os e apodera-se deles sem que se note: é a sua única hipótese de combater o seu poder, de contrariar a sua nocividade, utilizando-os e vencendo-os, restituindo-os ao seu próprio terreno»²¹.

Terá a seu favor uma força insuperável: a da ficção. Por ela ia a escrava Xerazade adiando a sua morte, prendendo Harum-al-Rashid com as palavras. Poucas turmas ou audiências resistem a uma boa história: é a força do mito que a todos nos contamina e a todos subjuga.

Os *r.p.g.* utilizam a tipologia atemporal dos mitos heróicos. Se a compararmos com as 31 funções do conto delineadas por Vladimir Propp²², repararemos que são muitas as constantes, de que salientamos:

Função 1. Um dos elementos da família afasta-se de casa. [O Jogador escolhe o seu nome e competências. O Mestre do Jogo prepara o Jogador para um contexto novo em que se sucederão os desafios arriscados]

Função 2. Ao herói impõe-se uma interdição. [O Mestre do Jogo define as regras que terão de ser cumpridas para validar as missões]

Função 4. O agressor tenta obter informações. [A missão oferece dificuldades específicas e variáveis com a identidade de cada jogador. O Mestre do Jogo deve tentar aperceber-se da especificidade (qualidades e defeitos) do Jogador]

Função 9. A notícia da malfeitoria ou da falta é divulgada, dirige-se ao herói um pedido ou uma ordem; este é enviado em expedição ou deixa-se que parta de sua livre vontade. [Torna-se urgente, para resolver a missão, enfrentar uma dificuldade. Podem ser facultadas pelo Mestre diferentes níveis de dificuldade, premiando a escolha de soluções mais ousadas]

²⁰ Pierre Ferran; François Mariet; Louis Porcher, *Na Escola do Jogo*, trad. M. Assunção Santos, Lisboa, Editorial Estampa, 1979, p. 120ss..

²¹ *Ibid*, p. 87.

²² Vladimir Propp, *Morfologia do Conto*, trad. Jaime Ferreira e V. Oliveira, 2.^a ed., Lisboa, Vega, ed. 1983, *max.* pp. 65-110.

Função 12. O herói passa por uma prova, um questionário, um ataque, etc., que o preparam para o recebimento de um objecto ou de um auxiliar mágico. [O Mestre testa e pontua as competências apresentadas pelo Jogador]

Função 15. O herói é transportado, conduzido ou levado perto do local onde se encontra o objectivo da sua demanda. [Progride-se na missão, lançando-se um novo desafio que decorra das competências entretanto adquiridas e testadas]

Função 16. O herói e o seu agressor defrontam-se em combate. [Novo teste, cujo carácter deve ser decisivo. Só deve ser aceite pelo Jogador que para ele se julgar competente]

Função 17. O herói recebe uma marca. [A nota, uma declaração ou um livro podem ser encaradas como marcas públicas de combate]

Função 20. O herói volta. [Possibilidade de recuperação ou de novo desafio]

Função 23. O herói chega incógnito a sua casa ou a outro país. [Mudança de contexto. O Mestre do Jogo prepara o Jogador para outras missões, outras matérias]

Função 25. Propõe-se ao herói uma tarefa difícil. [Nova missão: o Mestre e o Jogador devem, na medida do possível, considerar as competências adquiridas]

Função 26. A tarefa é cumprida. [Numa situação ideal, o Jogador deve poder apresentar-se publicamente com as suas competências. As provas devem ser públicas, exigindo-se também competências de oralidade ou publicitação dos trabalhos escritos]

Função 29. O herói recebe uma nova aparência. [Marca pública de reconhecimento do êxito: nota e/ou prémio]

Função 31. O herói casa e sobe ao trono. [O Mestre do Jogo declara a sua inutilidade, declarando o Jogador apto para uma maior autonomia]

Continuando a proposta de Propp, Greimas acentuaria a existência de três vectores – o desejo, o saber e o poder – que orientariam uma estrutura dicotómica: a demanda do objecto pelo sujeito, a ordem do destinador e o beneficiado/destinatário, a ajuda ou a oposição que é dada ao herói na sua demanda.

O Desejo, o Saber e o Poder, eis os vectores de toda a aprendizagem. Poder-se-ia dizer que também o *r.p.g.* narra metaforicamente a história da aprendizagem. Para aprender, o aluno é, em certa medida, um cavaleiro, ou pelo menos, é-lhe proposto que se sinta como tal: e como tal terá de desejar, de obedecer a ordens, de saber distinguir e interpretar, podendo contar com obstáculos, da mesma forma que contará

com ajudas. E tudo correrá bem. Da demanda atingida sairá sempre um novo ser, autónomo e poderoso.

É a interiorização que o aluno faz do esquema actancial que nos interessa como psicologia do estudo. O aluno deve entender que estudar não é somente receber mas ainda conquistar, não é tanto aceitar, como interpretar. Deve por isso aceitar o esforço, o trabalho, as dificuldades da pesquisa ou da demanda. E procurar sempre adjuvantes.

«O crescimento de cada criança é a história da Bela Adormecida em que o jogo desempenha o papel do Príncipe. Existe um corpo virtual, mas a sua existência em acto depende do seu uso, e o seu uso está presente no jogo»²³.

43

Há, não o negamos, um vector mais importante que os restantes: o do desejo. É ele o mais difícil de criar numa escola que a todos submete com as mesmas exigências, procurando que todos tenham uma aprendizagem ao mesmo ritmo. É talvez aqui que a escola mais fracassa também, já que o saber e o poder se podem facilmente confundir com os rituais do saber e do poder. O aluno pode até acabar por fingir Saber, não sabendo. Ou fingir Poder, não podendo. Mas muito dificilmente se pode ritualizar o Desejo, profundamente transgressor, sentimento avesso aos lugares-comuns e estereótipos. Ao professor sempre se deve colocar, com ou sem *r.p.g.*, uma questão primeira: como criar/alimentar o desejo?

Em primeiro lugar, o Mestre do jogo deve previamente definir as suas regras, delimitar o seu tempo e contexto, controlar a sua aplicação, doseando o arbitrário. Deve definir objectivos e pré-requisitos dos jogadores²⁴. Mas deve também resistir à tentação normativa, à penalização definitiva. Tal como nas funções delineadas por Propp, o Herói não deve ter uma única possibilidade de mostrar o seu valor, mas várias, podendo/devendo aprender com os seus erros. O actual sistema de ensino falha, sobretudo por não saber conciliar prazer e respeito pelas regras, desresponsabilizando todos os intervenientes e tornando o 12.º ano (e talvez, dependendo da evolução, o 9.º ano) o únicos momento em que todos os intervenientes são responsabilizados, sem que haja ponderação pública das competências dos vários ciclos.

²³ Lee *apud* Jean Chateau, *A Criança e o Jogo*, trad. Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra, Atlântida, 1961, p. 9.

²⁴ Pierre Ferran; François Mariet; Louis Porcher, *Na Escola do Jogo*, trad. M. Assunção Santos, Lisboa, Editorial Estampa, 1979, p. 61.

Em segundo, é preciso que a autoridade pedagógica seja intimamente aceite como legítima. Por parte do Mestre, deve haver o esforço de estar à altura da sua missão científica e pedagógica. Por parte do Jogador, exige-se aceitação das normas do jogo e das suas dificuldades. Para a pedagogia dar frutos duradouros é preciso adaptá-la à seriedade do Jogador e do Mestre. É por isso fundamental que o professor não sinta a tentação de generalizar o jogo a todos, obrigar alguém a jogar ou tudo transformar em jogo. É igualmente importante que o jogo não seja a infantilização dos conteúdos (ele é acima de tudo a metaforização da metodologia, *meta + odos + logia*, o percurso do caminho do conhecimento) ou a infantilização dos jogadores (a seriedade é um elemento básico de qualquer jogo). Não há um direito a vencer o Jogo. Da mesma forma que o direito à cultura física e desporto (Art.º 79 da Constituição Portuguesa) não pode ser interpretado como o direito a jogar na Superliga, o direito ao ensino (Art.º 74) não deve ser interpretado como o direito a passar de ciclo ou a ter uma licenciatura²⁵. Mas a todos deve ser dada a possibilidade de jogar, independentemente da sua situação económica, género, nacionalidade ou raça.

Terceiro princípio corolário: o desejo, ao contrário do saber e do poder, não pode ser imposto. É certo que a nossa humanidade é toda artificial e que o Estado deve cuidar da formação de qualidades humanas básicas, de acordo com a época e momento histórico. Mas esse não é um problema pedagógico, mas político e científico: dirige-se ao poder e ao saber. O mero conhecimento pode não ser gratuito (a nossa humanidade é feita, em grande parte, e cada vez mais, de saberes contratuais, *sine qua non*, que têm de ser transmitidos de geração em geração). Mas o problema pedagógico é o do desejo: Para o solucionar, de pouco serve a força bruta ou a disponibilização das fontes. Na verdade, toda a pedagogia eficaz deve ser uma amorosa disciplina. Santo Agostinho confessava que a cultura latina lhe era mais querida que a grega, só porque aquela lhe vinha com os beijos da mãe e esta com os açoites dos mestres²⁶.

²⁵ Comparação de Rui Baptista, em «Exame de aptidão à Universidade, porque não?» in *Público*, de 5 de Setembro de 2005, não concordando nós necessariamente com a solução apontada por estar viciada, como aliás Rui Baptista refere, pela conveniência de alguns cursos em baixar o nível de qualidade para manter a quantidade. O artigo começa com uma curiosa citação de Mão Tse-Tung: «um caminho demasiado plano não desenvolve os músculos das pernas».

²⁶ Santo Agostinho, *Confissões*, I, 14.

Porque é de amor que sempre se trata quando falamos de pedagogia. Do cavaleiro que deseja salvar a sua amada. Ou do pedagogo (ainda hoje escravo de elite) que acompanha lado a lado o menino, no caminho, *odos*, que leva da casa à escola e depois ao *forum*. Ou do professor que deseja transmitir o gosto pelos livros, pela leitura, ou pelas letras, sobretudo se elas forem as belas letras. Salvamo-nos sempre, salvando-as da sua morte, o esquecimento.

«Acho a frase “leitura obrigatória” um contra-senso. A leitura não deve ser obrigatória. Devemos falar de prazer obrigatório? Porquê? O prazer não é obrigatório, o prazer é algo buscado. (...) A leitura deve ser uma das formas de felicidade, de modo que eu aconselharia a esses possíveis leitores do meu testamento – que não penso escrever – eu lhes aconselharia que lessem muito, que não se deixassem assustar pela reputação dos autores, que continuassem buscando uma felicidade pessoal, um gozo pessoal. É o único modo de ler»²⁷.

Mais útil será talvez lermos nós, lendo-lhes para que queiram ler como nós. O prazer é, em especial para os seres humanos, um desejo contagioso. Lede uns aos outros como eu vos li.

Ou talvez mais falta eles sintam que os proibam de ler indiscriminadamente, e a árvore da ciência deva ser um pouco proibida ou inacessível para ser ainda mais desejada:

«– Isto não é para a tua idade, minha menina!»

«– Tu já dormes, Henriquinho? Não descanso enquanto não vejo tudo apagado em casa.»

Vozes de antigos Pais Tiranos e Tias Doroteias, que tanto medo tinham que as luzes dos livros nos incendiassem a cama, a cabeça e a vida.

Mas não tinham eles razão?

²⁷ Jorge Luís Borges, *Curso de Literatura Inglesa*, org. Martín Árias e Martín Hadis, trad. Eduardo Brandão, São Paulo, Martins Fontes, ed. 2002, p. 390.