

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL RAMIRES JAQUES

**REALIDADE E FANTASIA: CONTRIBUIÇÕES DO *ROLE-PLAYING GAME*
(RPG) PARA A CONVIVÊNCIA E A INCLUSÃO NA ESCOLA**

**CAXIAS DO SUL
2021**

RAFAEL RAMIRES JAQUES

**REALIDADE E FANTASIA: CONTRIBUIÇÕES DO *ROLE-PLAYING GAME*
(RPG) PARA A CONVIVÊNCIA E A INCLUSÃO NA ESCOLA**

Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Alquati Bisol
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nadja Maria Acioly-Régnier

**CAXIAS DO SUL
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

J36r Jaques, Rafael Ramires
Realidade e fantasia [recurso eletrônico] : contribuições do *role-playing game* (RPG) para a convivência e a inclusão na escola / Rafael Ramires Jaques. – 2021.
Dados eletrônicos.
Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
Orientação: Cláudia Alquati Bisol.
Coorientação: Nadja Maria Acioly-Régnier.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Educação inclusiva. 2. Convivência. 3. Hospitalidade. 4. Jogos de fantasia. I. Bisol, Cláudia Alquati, orient. II. Acioly-Régnier, Nadja Maria, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 376

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

“Realidade e fantasia: contribuições do role-playing game (RPG) para a convivência e a inclusão na escola”

Rafael Ramires Jaques

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 16 de março de 2021.

Banca Examinadora:

Dra. Tânia Maris de Azevedo (presidente – UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Participação por videoconferência

Dr. André Brayner de Farias (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Nadja Maria Acioly-Régnier (Coorientadora - Université Lumière Lyon 2)

Participação por videoconferência

Dr. Francis Moraes De Almeida (UFSM)

Participação por videoconferência

Dra. Lucia Maria Martins Giraffa (PUCRS)

Às professoras e professores que, incansáveis,
seguem acreditando que é possível construir
um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Autor da Vida, que até aqui tem me sustentado.

À minha amada esposa Camila cujo esforço é imensurável e o amor é visível até nos menores gestos.

À minha família, meus pais Ana e Julio e meu irmão Nickolas, que muito me apoiou e, sobretudo, entendeu minha longa ausência.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Cláudia Alquati Bisol que abriu mão de diversos interesses pessoais para estar presente nos momentos em que mais precisei, sempre me apontando a luz no fim do túnel.

À minha coorientadora Prof^a. Dr^a. Nadja Maria Acioly-Régnier por ter topado participar deste projeto comigo, além de ter me apoiado durante minha etapa do doutorado sanduíche na França.

Ao Prof. Dr. Jean-Claude Régnier que esteve sempre presente, foi acolhedor e me auxiliou com todas as burocracias junto à Université Lumière Lyon 2.

Aos professores doutores, membros da banca, que aceitaram avaliar este trabalho, dedicando um pouco do seu tempo, já exíguo, para me apoiar na qualificação desta tese.

Ao Prof. Dr. Vanderlei Carbonara que nunca me negou auxílio e apoio nas mais diversas áreas do conhecimento.

À Graziela, à Sirlei e ao Everaldo que, junto a suas equipes no NAPNEE e no NEABI, foram fundamentais para o bom andamento da etapa empírica desta tese.

Às meninas e meninos que comigo participaram das oficinas, com quem posso dizer que me diverti e muito aprendi. Sem vocês este projeto não existiria.

À Lilian e à Prof^ª. Dr^ª. Soeni que me permitiram estar dentro do IFRS – Campus Bento Gonçalves, além de me apoiar no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Christopher Kastensmidt, meu grande amigo, que, ao criar o universo de A Bandeira do Elefante e da Arara, me permitiu vislumbrar novas possibilidades para trabalhar a cultura dentro de uma sala de aula.

À Geresa Bondan, que nunca desvinculou seu papel de amiga-revisora.

Aos meus colegas de doutorado e do grupo de pesquisa Incluir por suas contribuições na qualificação de todo o meu processo dentro do doutorado.

Aos meus amigos do grupo Bolsistas Capes no Facebook por nunca negarem auxílio e por sempre terem as respostas na ponta da língua, não importando o problema.

Ao IFRS pela bolsa concedida no primeiro ano, pela liberação para capacitação nos anos seguintes e por ter permitido lá realizar as oficinas.

À CAPES pela bolsa de doutorado sanduíche concedida entre 2018 e 2019 para realização do estágio na Université Lumière Lyon 2.

A todos que, nomeados ou não, contribuíram na realização desta pesquisa.

“O verdadeiro tesouro são os amigos que a gente fez pelo caminho”

(Jean-Pierre, Grupo 2, Sessão 7, Registro 25:2)

RESUMO

A maneira como a educação inclusiva é pensada hoje está fortemente ligada à legislação. Contudo, apenas a esfera jurídica parece não ser suficiente e, por vezes, as fórmulas, classificações e diagnósticos ofuscam o ser humano, indo na direção contrária e gerando exclusão. Nesta pesquisa, problematizo a inclusão a partir de um viés ético, questionando se é possível repensá-la por meio de referenciais como convivência, hospitalidade e acolhimento. O argumento desta tese é construído em três etapas. Na primeira, discuto a forma como a escola tem sido um espaço de (des)encontros, em que as diferenças causam conflitos, os quais, ocasionalmente, desencadeiam violência. Objetivando inverter essa lógica, considero os conflitos como ponto de partida para o acolhimento. Na segunda etapa, proponho uma forma de abordar a questão para além do formalismo jurídico. Busco entender como espaços de inclusão têm sido construídos e quais têm sido suas implicações, além de investigar como o discurso de tolerância pode adquirir um caráter excludente. Refutando a ideia de que o ambiente educacional é homogêneo, discuto o *estar juntos* a partir da ética, desde Emmanuel Levinas, e da hospitalidade, segundo Jacques Derrida. Na última etapa, sugiro uma abordagem para favorecer a convivência na escola por meio dos *Role-playing Games* (RPG), jogos de interpretação de papéis nos quais os jogadores criam e interpretam seus personagens durante a construção de uma história coletiva. Defendo que os RPGs, por conta de seu caráter orientado a decisões coletivas, podem proporcionar espaços lúdicos de convivência. Tencionando entender os possíveis desdobramentos do uso desses jogos na escola, empreendi uma etapa empírica na qual os dados foram obtidos a partir do registro audiovisual de oficinas de RPG e da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os jogadores. Fizeram parte do estudo doze alunos do Ensino Médio, divididos em dois grupos, os quais realizaram encontros semanais, ao longo de dois meses. O material foi analisado desde uma perspectiva qualitativa, por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin, sendo organizada em três categorias: hostilidade, conflito e tomada de decisão. A análise sugere que os RPGs podem promover espaços de acolhimento, mesmo que haja alternância entre momentos de hospitalidade e hostilidade. O jogo funcionou como um “motor de conflitos”, colocando os jogadores em situações-dilema, nas quais foi preciso debater, ajustar expectativas, estabelecer consensos e coordenar ações para objetivos em comum. Vivenciando e tomando para si as agruras de seus personagens, os jogadores puderam problematizar seus próprios relacionamentos e desenvolver novos olhares sobre o *estar juntos*. Ao defender a ideia de uma pedagogia para convivência, sugiro que o jogo, dentro da escola, pode constituir um espaço de acolhimento e hospitalidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Convivência. Hospitalidade. *Role-playing Game*.

RÉSUMÉ

La façon dont l'éducation inclusive est conçue aujourd'hui est fortement liée à la législation. Cependant, la sphère juridique ne semble pas suffisante et parfois, les formules, les classifications et les diagnostics ombragent l'être humain, allant dans la direction opposée et créant l'exclusion. Dans cette recherche, je discute l'inclusion d'un point de vue éthique, demandant si est-il possible de la repenser à travers des références telles que la coexistence, l'hospitalité et l'accueil. L'argument de cette thèse est construit en trois étapes. Dans la première, j'explique comment l'école a été un espace de (dés)union, dans lequel les différences provoquent des conflits, qui déclenchent parfois la violence. Pour inverser cette logique, je considère les conflits comme un point de départ pour accueillir. Dans la deuxième étape, je propose une façon d'approcher la question au-delà du formalisme juridique. J'essaie de comprendre comment les espaces d'inclusion ont été construits et quelles ont été leurs implications, en plus d'examiner comment le discours de tolérance peut incorporer l'exclusion. Rejetant l'idée que l'environnement éducatif est homogène, je discute l'*être ensemble* basé sur l'éthique, en accord avec Emmanuel Levinas, et l'hospitalité, selon Jacques Derrida. Dans la dernière étape, je propose une approche pour favoriser la coexistence à l'école à travers des jeux de rôle (JDR). Ce sont des jeux dans lesquels les joueurs créent et jouent le rôle de leurs personnages lors de la construction d'une histoire collective. Je soutiens que les JDR, en raison de leur conception orientée vers les décisions collectives, peuvent fournir des espaces ludiques pour vivre ensemble. Pour comprendre les conséquences possibles de l'utilisation de ces jeux à l'école, j'ai effectué une étape empirique dans laquelle les données ont été obtenues depuis l'enregistrement audiovisuel des ateliers JDR et de la réalisation d'entretiens semi-structurés avec les joueurs. Douze élèves du secondaire ont participé à l'étude, répartis en deux groupes qui ont participé à des réunions hebdomadaires, pendant deux mois. Le matériel collecté a été analysé d'un point de vue qualitatif depuis l'Analyse de Contenu proposée par Bardin, et organisé en trois catégories : hospitalité, conflit et prise de décision. L'analyse suggère que les JDR peuvent favoriser des espaces accueillants, même s'il existe une alternance entre moments d'hospitalité et d'hostilité. En éprouvant et en assumant les souffrances de leurs personnages, les joueurs ont pu repenser leurs relations et développer de nouvelles perspectives sur le fait d'*être ensemble*. En défendant l'idée d'une pédagogie de la coexistence, je propose que le jeu dans l'école puisse constituer un espace d'accueil et d'hospitalité.

Mots-clés : Éducation Inclusive. Vivre ensemble. Hospitalité. Jeu de rôle.

ABSTRACT

The way inclusive education is conceived today is strongly related to legislation. However, only the legal sphere does not seem to be enough and at times, formulas, classifications, and diagnoses overshadow the human being, going in the opposite direction and creating exclusion. In this research, I discuss inclusion from an ethical point of view, questioning whether it is possible to rethink it through references such as coexistence, hospitality, and welcoming. This thesis argument is constructed in three stages. In the first, I discuss how the school has been a space for (dis)union, in which differences cause conflicts, which sometimes trigger violence. To reverse this logic, I consider conflicts as a starting point for welcoming. In the second stage, I propose a way to approach the issue beyond legal formalism. I seek to understand how spaces of inclusion have been constructed and what their implications have been, in addition to investigating how the discourse of tolerance can embody exclusion. Rejecting the idea that the educational environment is homogeneous, I discuss *being together* based on ethics, in consonance with Emmanuel Levinas, and hospitality, according to Jacques Derrida. In the last stage, I suggest an approach to promote coexistence at school through Role-playing Games (RPG). These are games in which players create and play a role as their characters during the construction of a collective story. I argue that RPGs, due to their collective-oriented design, can provide ludic spaces for living together. To understand the possible consequences of using these games at school, I undertook an empirical stage in which the data were obtained from the audiovisual record of RPG workshops and the conduction of semi-structured interviews with the players. Twelve high school students were part of the study, divided into two groups that participated in weekly meetings, over two months. The collected material was analyzed from a qualitative perspective, through the Content Analysis proposed by Bardin, and organized into three categories: hostipitality, conflict, and decision-making. The analysis suggests that RPGs can promote welcoming spaces, even if there is an alternation between moments of hospitality and hostility. The game worked as a “conflict engine”, putting players in dilemma situations, in which it was necessary to discuss, adjust expectations, establish consensus, and coordinate actions towards common goals. By experiencing and taking on their characters’ sufferings, players were able to rethink their relationships and develop new perspectives on *being together*. When defending the idea of a coexistence pedagogy, I suggest that the game, within the school, can constitute a space of welcome and hospitality.

Keywords: Inclusive Education. Living together. Hospitality. Role-playing Game.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grupo jogando RPG.....	66
Figura 2 – Ficha de Personagem.....	67
Figura 3 – Dados multifacetados para RPG	68
Figura 4 – Livro A Bandeira do Elefante e da Arara.....	79
Figura 5 – Disposição das câmeras e microfones nas oficinas	85
Figura 6 – Interface do ATLAS.ti	90
Figura 7 – Processo de codificação no ATLAS.ti	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma da etapa empírica	78
Quadro 2 – Lista de Participantes das Oficinas	82
Quadro 3 – Categorias de Análise	92
Quadro 4 – Categoria: Hos-ti-pitalidade	94
Quadro 5 – Categoria: Conflito	108
Quadro 6 – Categoria: Tomada de Decisão.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ocorrências de Atitudes Hostis	95
Tabela 2 – Ocorrências de Atitudes Hospitaleiras.....	103
Tabela 3 – Ocorrências de Conflito	108
Tabela 4 – Ocorrências de Tomada de Decisão	120

LISTA DE TRANSCRIÇÕES

Transcrição 1 – Jogadores se manifestam sobre o destino de Iberê (G1).....	97
Transcrição 2 – Opiniões de Cristian, Iberê e Moacir (G1) sobre a interpretação dos personagens	98
Transcrição 3 – Jaci (G2) comenta o desfecho do jogo.....	106
Transcrição 4 – Combate entre personagens do Grupo 1	111
Transcrição 5 – Discussão por conta da conduta dos personagens	114
Transcrição 6 – Adara (G1) comenta a conduta dos personagens dos outros participantes...	116
Transcrição 7 – Participantes auxiliam Helena (G2) a decidir	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEA	A Bandeira do Elefante e da Arara (jogo)
CE	<i>Corpus</i> de Entrevistas
CV	<i>Corpus</i> de Vídeos
D&D	<i>Dungeons & Dragons</i> (jogo)
d4	Dado de 4 faces
d6	Dado de 6 faces
d8	Dado de 8 faces
d10	Dado de 10 faces
d12	Dado de 12 faces
d20	Dado de 20 faces
NAPNEE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
RPG	<i>Role-playing Game</i> (Jogo de Interpretação de Papéis)
SADQ	Software de Análise de Dados Qualitativos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 ESCOLA: LUGAR DE (DES)ENCONTROS.....	22
1.1 CONVIVÊNCIA E CONFLITO: O PROBLEMA DA DIFERENÇA	24
1.2 O CONFLITO COMO PEDAGOGIA	26
2 INCLUSÃO: UMA ÉTICA PARA ALÉM DA QUESTÃO JURÍDICA.....	31
2.1 ALTERIDADE E RESPONSABILIDADE A PARTIR DE LEVINAS.....	33
2.2 DERRIDA E A ÉTICA DA HOSPITALIDADE.....	44
2.3 (RE)PENSAR A INCLUSÃO: CONVIVÊNCIA E ACOLHIMENTO	51
3 ROLE-PLAYING GAME: REALIDADE E FANTASIA NA ESCOLA	59
3.1 A CONCEPÇÃO DE JOGO E O SEU LUGAR NA ESCOLA.....	59
3.2 EDUCAÇÃO E <i>ROLE-PLAYING GAME</i> : ALGUNS APONTAMENTOS.....	64
4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	75
4.1 VISÃO GERAL.....	76
4.2 JOGO ESCOLHIDO	78
4.3 PARTICIPANTES.....	80
4.4 OFICINAS E ENTREVISTAS	83
4.5 PREPARAÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	87
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
5.1 HOS-TI-PITALIDADE	93
5.1.1 Hostilidade.....	94
5.1.2 Hospitalidade	102
5.2 CONFLITO	107
5.2.1 Jogador x Jogador	109
5.2.2 Jogador x Personagem	113
5.2.3 Dilema Moral	117
5.3 TOMADA DE DECISÃO	119
5.3.1 Decisão Individual	120
5.3.2 Decisão em Grupo.....	124
5.3.3 Decisão pelo Outro.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A – EXEMPLO DE PARTIDA DE RPG	143
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	145
APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA AS OFICINAS DE RPG..	146
APÊNDICE D – DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DAS OFICINAS	149
APÊNDICE E – INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DOS TERMOS.....	152

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	153
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	156
APÊNDICE H – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INICIAIS.....	159
APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS FINAIS	160

INTRODUÇÃO

A sociedade é permeada por olhares – de afeto, de julgamento, de condescendência, de compreensão, de perscrutação, de afeição, de qualificação, de classificação, de apreço, de aniquilamento. Esses olhares criam identidades, categorizam, fixam pontos de referência (SKLIAR, 2003). São construções culturais que atribuem valor a um e outro.

Sob a perspectiva categorizante dos diferentes olhares, uns são deficientes, outros não; uns precisam ser resgatados, outros não. Mas o que é deficiência? O que é inclusão? Qual o critério para definir se alguém é isso ou aquilo (se é que é preciso definir)?

Desde a *Declaração de Salamanca*, documento desenvolvido em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, muitos estudos têm sido realizados acerca do que, atualmente, denominamos *inclusão*. Um dos princípios presentes na declaração indica que os sistemas educacionais precisam levar em conta a diversidade de características e necessidades únicas que cada educando apresenta (BRASIL, 1994).

Surgem, a partir daí, leis voltadas às pessoas com deficiência, objetivando a implementação de processos inclusivos. A força de uma legislação, contudo, parece não ser suficiente para garantir a inclusão. Tudo são critérios, fórmulas, classificações, números, estatísticas e, por vezes, o “humano” não tem espaço nessas diretrizes.

Onde ficaria esse humano? Onde é o espaço do outro? O *eu* é sempre o ponto de referência, o centro? Quais são os critérios para incluir ou excluir? Essa dita inclusão ocorre onde? Esse “centro” em que todos devem ser incluídos realmente existe? E, se existe, é necessário que todos estejam lá? Esses são alguns dos questionamentos que há muito me inquietam e acabaram, pouco a pouco, trazendo-me à realização do estudo que ora apresento.

Nesta pesquisa, problematizo a convivência escolar e a inclusão desde um viés ético. Não faz parte de minhas pretensões aferir o que dá certo e o que dá errado em relação a processos inclusivos e obrigatoriedades legais. Procuro repensar, a partir de reflexões filosóficas articuladas a uma experiência com o jogar na escola, a convivência e os conflitos em uma perspectiva que contribuam para a constituição de ambientes mais inclusivos.

Se buscarmos, como propõe Skliar (2003b), ampliar o termo *inclusão* até o ponto em que não diz mais respeito apenas a pessoas com deficiência, mas a toda e qualquer pessoa (visto que ninguém é sempre incluído e ninguém é sempre excluído), a questão ética começa a se fazer urgente. Para o autor, a educação especial é uma fabricação voltada a uma normalização (inventada) de um outro tido como deficiente (também inventado).

Tendo em vista que essas fabricações são construções culturais, surgem algumas pistas que permitem (re)pensar a questão em direção à convivência, sem a necessidade de ancorar o debate sob a égide da inclusão ou de uma legislação que determine o seu funcionamento. Como repensar, então, esses construtos sociais, esses olhares que identificam, categorizam, submetem? Onde fica o espaço da singularidade e das diferenças?

Vivemos em uma sociedade em que classificar e rotular são ações frequentes. Contudo, conforme assevera Skliar (2003b), a classificação pode ser considerada exclusão e violência, pois leva a um pensamento de objetificação do outro. Essa submissão do outro a uma construção identitária que se faz dele é o que Emmanuel Levinas (1988), filósofo lituano/francês, denominou *totalização*. Para o autor, buscar compreender alguém é tentar sujeitá-lo. O outro é sempre infinito e, por isso, incompreensível em sua totalidade. Praticar esse ato (compreensão) seria totalizá-lo e encerrá-lo.

Assim, a relação com o outro é assimétrica e somos responsáveis por ele, mas sem esperar reciprocidade (LEVINAS, 2000). Na relação com o outro, não precisamos compreendê-lo (o que seria impossível), apenas acolhê-lo, sem julgamentos, sem reservas. Sujeitá-lo seria negar sua alteridade, *outredade*, qualidade e possibilidade de *ser outro*. Para esse filósofo, a ética é a filosofia primeira e, como tal, a responsabilidade por outrem é seu fundamento.

Essa relação assimétrica, da qual trata Levinas, podendo ser entendida como acolhimento, parece estar ligada a um outro conceito que, aqui, também adquire caráter fundamental: a *hospitalidade*, questão explorada, nesta tese, a partir do filósofo francês Jacques Derrida (2003b). Para ele, a hospitalidade é incondicional, é absoluta e acolhe o outro sem lhe questionar ou lhe exigir nada, nem mesmo reciprocidade. A hospitalidade, tal e qual a responsabilidade ética de Levinas, coloca a relação humana em um patamar sublime.

Aos poucos, começam a surgir indicações que apontam para as possíveis maneiras de repensar a forma como lidamos com o outro e as diferenças que o constituem. O pensamento de Skliar (2003b) se encontra consonante às ideias de Levinas e Derrida, havendo uma convergência que indica a hospitalidade como um ponto fundamental para a convivência.

É justamente buscando trabalhar a questão da convivência dentro do espaço educacional que trago à discussão o jogo, mais especificamente o *Role-playing Game* (RPG). O RPG tomado como objeto de estudo nesta pesquisa é um jogo coletivo, não eletrônico, no qual um grupo de jogadores constrói uma história ficcional. O termo, em inglês, pode ser traduzido como Jogo de Intepretação de Papéis.

A escolha desse objeto de pesquisa tem muitas raízes. Uma delas é a experiência com o RPG desde minha adolescência. Tive meu primeiro contato com o jogo durante o Ensino

Médio, jogando em casa com alguns colegas de escola. De lá para cá, tive diversas experiências como jogador e como narrador ao longo dos anos e essa minha intimidade com a prática de *Role-playing Games*, aliada à leitura de estudos acadêmicos que aventavam ideias de utilização pedagógica do jogo, teve influência decisiva no meu interesse em estudar formas de inserir o RPG no cotidiano escolar, bem como na investigação dos possíveis desdobramentos dessas práticas.

Por ser professor do Ensino Médio, busquei desenvolver pesquisas acadêmicas com jogos no âmbito educacional e, desse modo, realizei minha primeira aproximação a partir de oficinas de RPG com os alunos da escola em que trabalhava, no ano de 2012. Alguns dos achados oriundos dessa experiência foram sistematizados em um artigo (JAQUES; BISOL, 2019). Mais tarde, durante o mestrado, analisei o RPG sob o ponto de vista da linguística (JAQUES, 2016) e identifiquei algumas características que me permitiram vislumbrar a construção da proposta que defendo nesta tese. A principal dessas características é a capacidade que tem o RPG de proporcionar momentos de convivência enquanto os jogadores convergem seus esforços para a consecução de objetivos em comum.

A partir dessas constatações, surge esta pesquisa doutoral. Trazendo o jogo para o contexto educacional, iniciei o trajeto a partir de algumas interrogações. Pode existir acolhimento e violência dentro de partidas de RPG? Caso sim, isso pode ter algum impacto no relacionamento e na convivência dos jogadores? Havendo acolhimento, como é possível utilizar o RPG na escola para favorecer a convivência e, dessa forma, promover espaços mais inclusivos?

Buscando entender melhor essas questões e as possíveis articulações entre educação, inclusão e jogo, dei início a esta pesquisa doutoral dentro da linha de pesquisa *Educação, Linguagem e Tecnologia*. Para norteá-la, estabeleci a seguinte questão de pesquisa: *de que forma as relações interpessoais oportunizadas por um Role-playing Game podem contribuir para a convivência e a inclusão no ambiente escolar?* Tencionando responder à questão, busquei diversos aportes teóricos, congregando discussões no âmbito da Filosofia e da Educação. Para apresentar o debate e minhas análises desenvolvidos ao longo da pesquisa, dividi esta tese em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, discuto a forma como escola e sociedade se instituem como espaços de constituição e de negação da alteridade. A partir de um debate em que me apoio em autores como Carlos Skliar e Vera Maria Candau, tento identificar se diferença e desigualdade são problemas nesses espaços e discuto como conflitos historicamente presentes na convivência configuram encontros e desencontros. Ao refutar a ideia de que o ambiente educacional é

homogêneo e linear, proponho pensar o *estar juntos* na escola a partir de uma *pedagogia do conflito*, preconizada por Boaventura de Sousa Santos, colocando as diferenças como ponto de partida para uma convivência mais acolhedora.

Avançando para o segundo capítulo, discorro acerca da inclusão como obrigação jurídica, problematizando temas como ética, responsabilidade, acolhimento e hospitalidade desde Emmanuel Levinas e Jacques Derrida. Junto com Carlos Skliar e Charles Gardou, busco entender como o espaço de inclusão tem sido construído e quais têm sido suas implicações, além de investigar como o discurso de tolerância, por vezes, acaba pendendo para violência e exclusão. Ao fim, proponho uma forma de repensar a inclusão, retomando as ideias de Skliar e Candau.

O terceiro capítulo é dedicado a uma discussão envolvendo educação e RPG. Fundamento o que entendo por *jogo*, utilizando-me de autores clássicos, como Johan Huizinga e Roger Caillois, e apresento de que forma o jogo está presente na sociedade e no ambiente educacional. A partir de autores como Tizuko Kishimoto e Gilles Brougère, discuto como os jogos têm sido abordados pedagogicamente e agrego ao debate algumas pesquisas que vêm sendo realizadas na área. Encerro o capítulo trabalhando a definição de *Role-playing Game* e discutindo minha proposta para sua utilização na escola de modo a favorecer a convivência e a inclusão.

No quarto capítulo, apresento minhas considerações metodológicas, indicando como planejei a realização das oficinas de jogo, quais os critérios utilizados na seleção dos participantes, os instrumentos usados para coleta de dados e os métodos utilizados na análise do material produzido.

O quinto e último capítulo é reservado à apresentação da análise e discussão dos resultados. O *corpus*, composto pela gravação audiovisual das oficinas e pelas entrevistas com os participantes, foi dividido em três categorias distintas, cada uma delas com uma temática norteadora, a saber: hospitalidade, conflito e tomada de decisão. A partir dessas categorias, apresento minha interpretação acerca dos dados e minhas percepções sobre a experiência de jogar com os alunos na escola. Toda a análise converge às ideias de convivência e inclusão que discuti nos capítulos anteriores, além de contemplar algumas ponderações sobre a utilização do RPG no ambiente educacional.

Encerro a tese com minhas últimas considerações, dando especial atenção a assuntos que, por conta do escopo da pesquisa, não puderam ser aprofundados na tese. Trago alguns comentários sobre todo o processo da pesquisa, retomo os principais pontos discutidos e proponho alguns trabalhos a serem realizados futuramente.

1 ESCOLA: LUGAR DE (DES)ENCONTROS

O ambiente escolar é frequentado por pessoas com diferentes histórias de vida, advindas dos mais variados contextos, com múltiplas visões de mundo. Essas pessoas vivem e convivem nesse cenário, no qual diferenças são percebidas o tempo todo. Há um cruzamento de culturas em que a pluralidade flui de todos os cantos. Todavia, o “modelo” escolar predominante tende a uma *monoculturalidade*, dando a entender que só existe uma forma de se pensar a dinâmica e a organização da escola – uma forma que pende à homogeneização e à padronização (CANDAUI, 2016).

Tanto os discursos educacionais quanto a própria inclinação da escola costumam estar voltados a processos dessa ordem, ou seja, uniformização de indivíduos, almejando alunos dóceis, disciplinados, adaptados à rotina da vida escolar e capazes de dar conta das exigências curriculares. O sistema escolar vigente nas sociedades industrializadas, fundado sobre a racionalidade moderna e vislumbrando uma ideia de uniformidade, não foi, por muito tempo, um espaço para as diferenças (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Para Ferreira (1994), essa busca pela homogeneidade se dá por conta de a escola pública, gratuita e obrigatória do século XX ser tributária do seu passado, no qual o objetivo era criar um só povo, apagando as diferenças sob o pretexto de que todos são iguais perante a lei. A escola ficou, então, encarregada de homogeneizar a população, rejeitando as diferenças individuais, em nome de uma suposta equidade.

Assim, a criança/jovem vai à escola para receber *formação*, ser instruída acerca dos conhecimentos julgados pertinentes, da ciência, das regras e leis da sociedade à qual pertence. Muitas vezes acaba sofrendo, nesse processo, ao ter que se adaptar e corresponder a padrões de normalidade historicamente herdados pelo sistema educacional. Essa monocultura acaba provocando complicações aos alunos, sobretudo àqueles tidos como *diferentes*, como “baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola” (CANDAUI, 2016, p. 816).

Muito se perde pelo caminho durante esse processo. Na conformação de todo aquele que chega à sala de aula, vão se apagando os atributos que o constituem, sua alteridade. *Alteridade* é um conceito filosófico que designa o *ser outro*, *constituir-se como outro* (ABBAGNANO, 2012), algo que, dentro de um contexto de homogeneização, não tem espaço – não se dá oportunidade de *ser outro*.

O que, porém, tem pautado a convivência no ambiente escolar? Se algo é apagado, é porque alguém apaga. Se o *outro* é “dominado”, isso só é possível porque alguém domina. Nesse sentido, o discurso científico que muitas vezes é reproduzido na escola parece ser um dos responsáveis pela forma radical como a diferença é tratada nas relações interpessoais, por vezes classificando o “diferente do padrão” como inferior (PÁDUA *et al.*, 2013).

A questão da diferença também é refém, muitas vezes, de uma lógica perversa. Na busca por igualdade de direitos surge uma margem para o apagamento daquilo que não se encaixa no pretense padrão. Esse ponto de vista, já apresentado por Ferreiro (1994), é também exposto por Candau (2012a), que acredita que a *igualdade* acaba, por vezes, sendo interpretada como necessidade de homogeneização e uniformização do sistema.

Esse cenário se dá porque, além da herança histórica da escola, ao longo do tempo foi construída uma ciência *branca*, eurocêntrica, masculina, autointitulada possuidora do conhecimento verdadeiro (PÁDUA *et al.*, 2013). Por conta disso, todas as outras culturas, etnias, grupos e organizações tidas como diferentes passaram a ser inferiorizadas por estarem às margens do que é considerado o centro.

A diferença concerne, portanto, às relações de poder. Uma de suas faces surge na convivência, o que parece revelar um caráter conflituoso no *estar juntos*. Estabelecem-se relações de poder e dominação e, no meio do caminho, alteridades são suprimidas. Esses embates são frequentes na sociedade e, por conta disso, penetram na escola e na convivência que ali se desenvolve. Para Candau (2016), a situação se agrava ainda mais perante a sensação de impotência que se apresenta no ambiente educacional por não se saber lidar positivamente com a questão da diferença. Contudo, afirma a autora, a sensibilidade a essa temática vem crescendo.

Deveria, então, a escola inserir em seus currículos algo que diga respeito à diferença? Skliar (2004) critica fortemente os debates que buscam definir se a escola deveria ou não tratar a questão do *outro*, da *tolerância*, do *racismo* ou do que quer que seja. Para o autor, não é necessário realizar uma reforma com o intuito de criar um discurso *sobre o outro*, mas oportunizar o diálogo *com o outro e do outro com todos os outros*. “Pensar a pedagogia como uma conversação com eles e entre eles talvez sacuda a nossa secular tendência a uma pedagogia que faz do outro um dia a mais no calendário escolar” (SKLIAR, 2004, p. 24). Faz-se necessário, então, pensar a convivência na escola.

1.1 CONVIVÊNCIA E CONFLITO: O PROBLEMA DA DIFERENÇA

Embora existam características específicas dentro e fora da escola, assumo que o conviver permanece conviver tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. É possível conceber a escola como um microcosmos da sociedade – não está separada desta, mas contida. Não é uma simulação da vida, é a própria vida. Os papéis se confundem uma vez que, tanto no “mundo” interno quanto no externo, as pessoas são as mesmas (PÁDUA *et al.*, 2013).

À vista disso, se na sociedade há discriminação e violência, dificilmente a escola ficará incólume – o que, muitas vezes, a leva a reproduzir essas mesmas injustiças e corroborar desigualdades sociais. Essa perspectiva, segundo Pádua *et al.* (2013), rompe com a ideia de “escola isolada”, que não sofre interferência do que está além de seus muros:

[...] tendemos a colocar os conflitos – éticos, morais, sexuais, étnicos, raciais, de gênero, de classe social etc. – como “coisas” de fora da escola. Para além dos muros do espaço escolar, estaria a sociedade problemática, confusa, caótica, violenta – O CONFLITO. Quando, porventura, elementos desse caos adentrassem nossos muros, eles seriam tratados como patologias. [...] A suposta assepsia do ambiente escolar, ao ser comparado com o mundo da vida, estaria garantida. No entanto, a realidade tem nos mostrado exatamente o contrário disso. Os problemas sociais de diversas ordens se fazem presentes no cotidiano, na realidade e muitas vezes acabam por interferir, desse modo, na escola (PÁDUA *et al.*, 2013, p. 35).

O ambiente escolar é cotidiano. Professores e alunos não se desvinculam da sociedade enquanto estão na escola e, por conta disso, continuam exercendo seus papéis sociais, ou seja, convivendo. Candau (2012b) sugere que a afirmação das diferenças de etnia, de gênero, de orientação sexual, de religião etc., cada vez mais problematizadas por movimentos sociais que reivindicam igualdade, por vezes acaba desencadeando violências, de caráter físico ou simbólico, manifestadas em forma de preconceito, discriminação, exclusão de pessoas com deficiência, homofobia, intolerância, dentre outras, tanto dentro quanto fora da escola.

Assim, está posto que existem conflitos de diversas ordens. Nessas circunstâncias, sabendo que existe tamanha pluralidade nas relações, por que é tão comum o discurso de que todos na escola são “iguais”? São de fato todos iguais? Candau (2003) alerta para as armadilhas desse discurso que, dentro da cultura escolar, acaba ocultando preconceitos e as discriminações.

Ao mesmo tempo, segundo a autora, emerge um discurso de diversidade preconizando que “todos são diferentes”. Há diferentes e iguais? *Ser diferente* é o quê, exatamente? *Ser outro*, exercer sua alteridade, sua diferença – que quer dizer isso? De acordo com Gusmão (2003), é descobrir que nem todos *são como eu sou*.

Essa alteridade não se constitui de modo linear, mas em um jogo de múltiplos jogadores. A constituição de cada sujeito está ligada ao seu contexto, às suas crenças, às suas experiências. Por conta disso, cada um desenvolve seu próprio olhar, resultado de seu entendimento de mundo e isso influenciará em suas práticas diante do *outro* (GUSMÃO, 2003).

Contudo, buscar fugir da uniformização e da homogeneização (ou seja, ser *outro*), por vezes, culmina em exclusão. No embate, nas divergências, no estabelecimento das relações de poder, conflitos se entabulam e alteridades são negadas. É impossível ser igual. Ao mesmo tempo, não se é permitido ser diferente. É este, basicamente, o modelo pedagógico corrente, denunciado por Skliar (2003b, p. 209): “está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser”. O outro, por ser diferente, é afastado – só é aceito se for uniformizado. Para o autor, a diferença se apaga perante um discurso de que “todos somos diversos”. Dessa forma, em nome de uma suposta equidade, nessa *reunião de pessoas* oportunizada pela escola, importantes conflitos culturais são silenciados ainda antes de emergirem.

A diferença é, então, um problema? De forma alguma. Igualdade e diferença não são coisas opostas. Cada indivíduo tem sua própria origem e história de vida, ou seja, a diferença é inerente aos seres humanos – o que precisa ser questionado é a desigualdade (CANDAUI, 2007). Porém, nessa pretensa luta entre igualdade e diferença, por vezes a escola busca ver os estudantes como iguais e, nesse processo, acaba abafando as diferenças e as normalizando (GUSMÃO, 2003).

Somos, então, diferentes por conta de vivências, realidades e contextos. Essas diferenças se tornam evidentes na convivência e, por conta disso, os conflitos se manifestam. De fato, se pensarmos em uma sala de aula, todos estão juntos – todos se encontram. Ao mesmo tempo, a alteridade se constitui nas idas e vindas, nas diferenças – todos se desencontram.

Se conviver é aproximação e distanciamento, encontro e desencontro, o *estar juntos* não seria um “encontro desencontrado”? E mais: é preciso haver exclusão e violência nessa convivência? Creio que a escola tem um papel fundamental frente a esses questionamentos. Sendo ela um ambiente social e multicultural, configura-se como “um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida” (GUSMÃO, 2003, p. 94). Pode ser, portanto, palco para se problematizar as relações interpessoais.

Não cabe à escola resolver todos os problemas da sociedade. Contudo, as políticas e as práticas educacionais não podem estar alheias a uma situação social que se agrava por conta da perpetuação de uma visão de mundo discriminadora que julga como dominante um indivíduo ou uma cultura (SKLIAR, 2004).

Seria então o caso de “aprendermos a viver juntos”? Para Skliar (2009) esse é um tema que comumente vem à tona quando se discute sobre educação, como se houvesse uma crise a ser remediada no *estar juntos*. Porém, se a convivência está sendo pensada como harmonia e ausência de conflito, aqui há um equívoco. Convivência não é uma negociação comunicativa, não é uma reunião de sujeitos que conversam. É, antes de mais nada, um ato de distinção, pois se não houvesse contrariedade, não seria necessário *pensar* a convivência. “E a convivência é ‘convivência’ porque existe – inicial e definitivamente – perturbação, inquietação, conflito, turbulência, diferença e alteridade de afetos”¹ (SKLIAR, 2009, p. 4, tradução minha).

Para avançar na direção de uma educação (e por que não de uma sociedade?) mais justa, Candau (2008) propõe pensar a partir de um ponto de vista intercultural, pautado nas inter-relações, como um modo de transformar as relações sociais, culturais e institucionais à medida que não nega o conflito e, ao mesmo tempo, não apaga o *outro*. É nesse sentido que a autora defende que promovamos

uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (p. 52).

Na convivência educacional já não há conversa com os outros. Quando há, trata-se de uma conversa pautada na mesmidade e sempre sobre as mesmas coisas. Quase ninguém reconhece a voz do outro – apenas suas próprias palavras (SKLIAR, 2009). A partir dos apontamentos de Skliar (2009; 2010; 2016) e Candau (2008; 2016) fica claro que é necessário repensar a educação desde perspectivas outras, reconhecendo o conflito presente no *estar juntos* e, para além disso, buscando a aproximação. Resta-nos, portanto, empreender esforços no sentido de favorecer o diálogo e tentar reduzir as desigualdades sem negar os conflitos que já estão postos.

1.2 O CONFLITO COMO PEDAGOGIA

Os (des)encontros da convivência podem ser o ponto de partida para uma aproximação no ambiente educacional. Candau (2016) sugere que é o momento de *reinventar a escola* de

¹ Y la convivencia es “convivencia” porque hay – inicial y definitivamente – perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos.

modo a estar apta para lidar com os novos desafios da sociedade. Para isso, a autora acredita no potencial de educadores para desenvolver novas formas de *fazer educação*, concebendo propostas educativas pautadas na coletividade e na pluralidade, ou seja, ousando construir paradigmas educacionais “outros”.

Reinventar a escola passa, dentre outras coisas, por entender que, muitas vezes, sob um discurso de tolerância e aceitação das diferenças, oportunizam-se aproximações apenas simuladas. Encontros que não são verdadeiramente encontros, visto que existe a condição de que não haja contato, que se fique sempre a uma distância prudente do outro (SKLIAR, 2010). Essa aproximação sem conflito é, novamente, apagamento da alteridade.

Pensando, então, em reais encontros, a *diferença* deixa de ser um problema e passa a ser uma *vantagem pedagógica* (FERREIRO, 1994). Aproveitar toda essa diversidade que flui por entre os corredores das escolas e permitir o *estar juntos*, sem temer o conflito, pode auxiliar na construção de novas formas de olhar o outro.

A partir de Boaventura de Sousa Santos (1996), é possível pensar em uma *pedagogia do conflito*. As divergências, os embates, os desacordos funcionam como força desestabilizadora – fazem pensar, repensar, questionar, contestar. O autor acredita que se há exclusão, submissão, sofrimento, isso não se dá por acidente: em algum momento da história o ser humano optou por isso; logo cabe ao próprio ser humano resolver esses problemas. O primeiro passo pode ser dado a partir da discussão, da problematização, do debate.

É essencial, dessa forma, não ter o conflito como superado. Segundo Santos (1996), uma abordagem que omite os enfrentamentos é caracterizada pelo apagamento da diversidade cultural e das diferenças. É comum, na cultura ocidental, que o conflito entre culturas não tenha espaço para ser discutido ou que seja posto apenas como algo solucionado, pois a cultura ocidental é “superior a todas as outras”. Dessa forma, no “sistema educativo hegemônico as outras culturas ou estão ausentes ou estão merecidamente vencidas, marginalizadas, suprimidas” (SANTOS, 1996, p. 26).

Não caindo, portanto, na armadilha de acreditar que determinada cultura é superior a outra, é possível afirmar que o assunto não está encerrado. Carece, dessa forma, de uma empenhada discussão, algo que parece, também, não estar acontecendo. Santos (1996) acredita que o debate (aprofundado), quando ocorre, se dá a partir das bordas do sistema, não de seu núcleo. Professores e alunos problematizam questões conflituosas, mas isso se dá por meio de atividades extracurriculares, não é algo que esteja no âmago da escola. O autor, em sua crítica, ajuda a entender o contexto educacional vigente, os paradoxos que permeiam a educação e os

obstáculos que impedem que o conflito cultural esteja em pauta no cerne dos currículos escolares.

Para Santos (1996), além da resistência e da inércia presentes na cultura dominante, o modo como os conflitos são discutidos na sociedade contemporânea é um entrave para o aprofundamento do debate. Para o autor, mesmo algumas políticas contra-hegemônicas que buscam a igualdade (cultural, étnica, de gênero etc.) acabam colaborando com a separação e a quebra de qualquer tipo de comunicação. Essa forma de encarar o conflito tende à radicalização e, desde essa perspectiva, não interessa à educação.

O conflito serve [...] para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem (SANTOS, 1996, p. 33).

Assim, o que defendo não é tentar apagar os conflitos, mas justamente o contrário: (des)encontros como pedagogia. É *estar juntos*, buscando olhares outros, questionando, trabalhando, problematizando o coexistir. Assim como Candau (2016), acredito na *diferença como riqueza* e concordo com a autora quando afirma que precisamos promover sistematicamente o diálogo entre diversos sujeitos, resguardando o direito à igualdade e à diferença.

Dentro dessa concepção, torna-se fundamental o papel da escola na aproximação, na mediação, no *permitir estar juntos*. Mas como seguir nesse caminho se, por vezes, a diferença e o conflito viram exclusão e violência? Para problematizar essa questão, pode-se olhar para um exemplo muito concreto: a exclusão e violência sofridos pelas pessoas com deficiência.

Até o século XVIII, aqueles considerados ineducáveis, tinham pouco ou nenhum espaço na educação formal, ficando totalmente privados do acesso a instituições de ensino ou confinados em instituições asilares ou manicômios. A partir do século XIX, com a institucionalização da escolaridade obrigatória e a dificuldade da escola em dar conta da aprendizagem de todos, começam a surgir as classes especiais, dedicadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem (MENDES, 2006).

Nesse período, a *educação especial* foi se constituindo em paralelo ao sistema educacional geral, pouco a pouco, até o momento em que se propôs uma unificação. Segundo Mendes (2006), essa proposta se deu, em grande parte, por conta dos movimentos sociais pelos direitos humanos, que buscavam trazer à luz os malefícios da segregação. Também houve outras motivações morais, científicas, políticas e econômicas que intensificaram as discussões.

Começa, então, a partir dos anos 1970, a se difundir mundialmente a ideia de *integração escolar*. Tratava-se de uma abordagem que tinha como princípio a ideia de que qualquer pessoa com deficiência possuía o direito a um padrão de vida que fosse considerado normal em sua cultura. Contudo, mesmo com esses pressupostos, a integração escolar parece ter se constituído, majoritariamente, como a mera inserção de pessoas com deficiência na escola comum (MENDES, 2006; GLAT; PLETSCHE; DE SOUZA FONTES, 2007).

Assim, teve início nos Estados Unidos, nos anos 1980, uma onda de reformas voltadas à reestruturação escolar com o objetivo de favorecer a educação de indivíduos em risco. Desde essa perspectiva, alteraram-se algumas ideias em relação à concepção de integração e se iniciou a elaboração de uma ideia de *inclusão escolar*, tendo como pressupostos mudanças na escola, nos currículos, nas avaliações, nas políticas etc. A inclusão passou a ser, portanto, uma tentativa de modificar as escolas para que permitissem a convivência entre diferentes em um sistema educacional único, de qualidade, que pudesse receber a todos, com ou sem deficiência (MENDES, 2006).

A partir dos anos 1990, a ideia de uma educação para todos começa a ganhar força e a Educação Inclusiva aparece como prioridade nas políticas educacionais, movimento alavancado por países europeus e os Estados Unidos da América (MENDES, 2006). A ideia de *inclusão* se amplia, se modifica, e as escolas regulares passam a acolher todos os alunos, adequando-se às suas diferentes necessidades (GLAT; PLETSCHE; DE SOUZA FONTES, 2007).

Mesmo assim, a exclusão ainda se faz presente. Já sendo ela um problema por si só, ainda extrapola a dimensão ética e reflete, de modo concreto, na aprendizagem. Candau (2012b) alerta que, em escolas que apresentam elevados níveis de preconceito e práticas discriminatórias, os resultados da Prova Brasil costumam trazer médias mais baixas. Para a autora, essa realidade mostra que, se realmente há interesse em qualificar os processos de aprendizagem na escola a ponto de garantir a todos o direito à educação, é preciso “afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares” (CANDAU, 2012b, p. 237). Dessa forma, problematizar a

inclusão é mais do que pensar somente a deficiência, é refletir acerca de uma ética direcionada ao outro:

Digamos que a preocupação com o outro denota uma ética que é, que deve ser anterior ao outro, a qualquer outro, ao seu rosto, a qualquer rosto, ao seu nome, a qualquer nome; a obsessão, por sua vez, denota a necessidade de saber o nome do outro, de cada outro, de conhecer especificamente o seu rosto, cada rosto e, então, de estabelecer um discurso acerca da responsabilidade com esse outro que é específico (SKLIAR, 2008, p. 27).

Assim, acredito que, no momento de (re)pensar a inclusão, o foco não deve estar nas leis ou em um grupo específico de alunos. Existe, sim, uma importância na questão jurídica que trata a respeito da desigualdade, mas só a legislação não resolve. É preciso conceber mais do que leis e aprofundar o debate para além da ideia de deficiência. Pergunto-me, então: e se a inclusão pudesse ser um compromisso ético?

2 INCLUSÃO: UMA ÉTICA PARA ALÉM DA QUESTÃO JURÍDICA

O debate acerca da inclusão escolar, neste trabalho, tem sua origem em alguns questionamentos, tais como: O que de fato é *inclusão*? Por que incluir? Quem está dentro e quem está fora? O que é dentro e o que é fora? Se alguém está lá fora, como foi parar lá? Se esse alguém está lá fora, precisa ser trazido para dentro? Ou o correto seria os que estão dentro irem para fora? Existe um centro ao qual todos devem pertencer? Quem criou esse centro e onde ele fica? Por que ele é tão importante?

A inclusão diz respeito a uma série de políticas afirmativas – geralmente voltadas a pessoas com deficiência – que buscam garantir o acesso dos cidadãos aos seus direitos e, assim, diminuir a desigualdade. Por meio de leis, políticas públicas, formações pedagógicas, adaptações curriculares etc., a *educação inclusiva* vem tentando mudar o cenário de exclusão que permeia nossa sociedade (GLAT; PLETSCHE; DE SOUZA FONTES, 2007). De fato, a inclusão tem contribuído para a redução de alguns tipos de violência – no sentido de equiparar oportunidades e garantir direitos. Ocorre, contudo, que a própria inclusão tem gerado novos excluídos (SKLIAR, 2015b).

Introduzo minha problematização a respeito da inclusão a partir de um debate suscitado por Skliar (2003b), que sugere que inclusão não é o contrário de exclusão. Pode haver exclusão em ambientes ditos inclusivos. O *centro* (ao qual todos se reportam e onde “devem” ser incluídos), segundo o autor, é uma espacialidade criada e, como tal, não é algo natural. A inclusão, desta feita, pressupõe violência, uma vez que essas pessoas são “arrancadas” de onde estão e trazidas para onde outros definiram como lugar correto. Trazer “os que estão fora” para o *centro* é agressão, uma vez que se trata de um espaço imaginário, e denota um discurso de que *não é correto estar onde se está* (SKLIAR, 2003b).

Gardou (2016) afirma que a sociedade não pode ser comparada a um “clube”, como se fosse um círculo reservado àqueles que se encaixam em um padrão supostamente “normal”. Os direitos dos indivíduos não podem estar condicionados a isso. Nas palavras do autor, não há mestres, nem escravos – nem centro, nem periferia.

Porém, seguindo essa lógica de centralidade, e na tentativa de promover aquilo que se entende por inclusão, muitas culturas cedem à tentação de “colocar essas pessoas especiais em lugares especiais, sob a responsabilidade de especialistas”² (GARDOU, 2016, p. 25, tradução

² “Placer ces personnes spéciales dans des lieux spéciaux sous la responsabilité de spécialistes.”

minha), afastando-as do coletivo, privando-as da convivência. Esse *espaço especial*, que sequer é o centro, passa a ser ele mesmo uma nova periferia, ou seja, exclusão na inclusão.

A partir dessas considerações, enfatizo que quem sofre a exclusão não são apenas as pessoas com deficiência. Skliar (2003b) acredita que, em diferentes contextos, todos podem ser excluídos. Dessa forma, uma educação inclusiva que esteja centrada na deficiência não parece poder reparar tantos tipos possíveis de exclusão. Mesmo que pudesse, inclusão ainda não seria o contrário de exclusão. Todos somos singulares. Não há uma diferenciação entre singularidade comum e singularidade extraordinária – mesmo dentro da norma coletiva, não há como estar livre de ser considerado um estrangeiro (GARDOU, 2016).

Skliar (2003b) acredita que apontar todo e qualquer ser humano como incapaz de escapar a uma lógica maniqueísta de inclusão/exclusão é uma *forma perversa de olhar* o outro. Seria alguém *incluído* automaticamente *não excluído*? Acaso só poderia haver duas categorias? Outra questão: cada indivíduo precisa, necessariamente, estar “contido” em uma categoria? O autor menciona reiteradas vezes que inclusão não é o contrário de exclusão: ambos são mecanismos de poder disciplinar. Nessa operação que busca a ordem, desloca-se o outro de sua espacialidade e se produz um outro artificial – novamente, fixação da identidade, negação da alteridade, cristalização do olhar.

Essa reificação do outro, tão recorrente na forma contemporânea de incluir, é alvo de uma crítica muito pertinente de Skliar (2015a, p. 27):

Entendo que o pensamento pedagógico da inclusão deveria abandonar de uma vez, e para sempre, esse tipo de obsessão pelo outro e dirigir seu pensamento para a ideia do “estar juntos” como a questão educativa essencial. Isto quer dizer, que o pensamento pedagógico deveria retirar de seus ombros aquela permanente e insistente pergunta: quem é o outro? Assim como, as perguntas que dela derivam: o que é que ele tem e/ou de que ele carece? Por que a aprendizagem “dele” não entra nos cânones da “aprendizagem”? O que lhe acontece? O que tem a família dele?... E poder pensar, como mencionei anteriormente: o que acontece, pedagogicamente, entre nós?

A pergunta “quem é o outro?” é insistente. Muitas políticas afirmativas são ainda baseadas na categorização dos indivíduos. Como é possível, então, seguir praticando uma inclusão que é ela própria uma forma de excluir? A classificação se torna exclusão e violência, pois se dá em um horizonte de objetificação do outro (SKLIAR, 2003b). Da categorização praticada pela sociedade derivam olhares igualmente violentos. Uma aparente compreensão da identidade do outro que culmina na cristalização desses olhares e no engessamento da convivência porquanto dita as regras de como devemos nos comportar com os outros e como devemos “incluir-los”.

Diante disso, creio que seja possível, por meio de uma lógica inversa (em que, primeiramente, não se exclua para então incluir), refletir sob uma perspectiva de *não exclusão*. Essa abordagem vai ao encontro do que sugere Skliar (2003b): conceber a *inclusão* para além das pessoas com deficiência, voltada a todos. Dessa forma, não é necessário especificar se alguém é ou não é carente de ser incluído. Porém, como esse não é o modelo vigente, torna-se inadiável pensar e repensar a inclusão, bem como o aspecto jurídico que a sustenta.

Embora as leis sejam necessárias para garantir um mínimo de respeito aos direitos dos cidadãos, apenas elas não são suficientes para dar conta da desigualdade. Por vezes, pensar a inclusão/não exclusão a partir de um ponto de vista puramente jurídico a transforma em algo frio e contraditório – porque, como lembrou Skliar (2003b), mesmo na inclusão há exclusão.

A inclusão por força de lei é, então, uma tentativa de remediar uma exclusão que já aconteceu. Gardou (2016) argumenta que o ideal de inclusão não deve ser uma reparação *a posteriori*, mas uma forma de atribuir novos sentidos à vida social, de garantir acesso ao patrimônio comum, de *deixar ser*. Seguindo esse raciocínio, creio ser possível pensar para além das atuais políticas inclusivas (ou o que é feito delas), privilegiando um olhar ético, que seja ainda anterior à exclusão. Essa abordagem pode subverter a lógica que se encontra estabelecida em nossa sociedade.

Assim sendo, proponho lançar um olhar sobre o tema a partir da *ética* e da *responsabilidade*, de modo a tentar transformar o que hoje existe como um processo que depende de leis e diretrizes em apenas uma das múltiplas faces do fenômeno da *convivência*. É a partir desse raciocínio que tenciono defender neste trabalho um meio de divisar a inclusão/não exclusão como uma questão ética. Para tanto, encontro na filosofia modos de pensar que podem confrontar concepções estabelecidas em uma sociedade que violenta.

Nos encontros desencontrados se elaboram construções identitárias de outrem, como se fosse possível compreender esse outro ser humano em sua plenitude. Assumir esse “pré-olhar” como a única forma de se encontrar com o outro é já determinar o seu destino e lhe retirar a autonomia (GARDOU, 2016). Essa prática, denunciada e discutida pelo filósofo Emmanuel Levinas, é denominada *totalização*. Assim, com o suporte desse autor, problematizo a inclusão e a convivência sob a égide da *ética da alteridade*.

2.1 ALTERIDADE E RESPONSABILIDADE A PARTIR DE LEVINAS

Emmanuel Levinas foi um filósofo judeu, nascido em 1906, na Lituânia, e radicado na França. Conforme assevera Costa (2000), estudioso da obra levinasiana, as experiências de vida

desse filósofo foram determinantes no desenvolvimento de sua filosofia. Antes de abordar a problemática levinasiana, traço brevemente o histórico³ de Emmanuel Levinas, de modo a evidenciar como seu pensamento foi forjado e qual foi sua contribuição para a filosofia.

Após o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, sua família emigrou da Lituânia para a Ucrânia. Levinas, então cursando o liceu, começou a demonstrar interesse pelo romance russo. Embora não houvesse filosofia entre as disciplinas que estudava, o contato com essas obras literárias, que versavam sobre amor e transcendência, gerava o que o próprio filósofo denominou como *inquiétude metafísica* (COSTA, 2000).

Anos mais tarde, mudou-se para Estrasburgo, na França, buscando seguir uma carreira na filosofia. Durante seus estudos na licenciatura, teve contato com diversos pontos de vista filosóficos, sobretudo no que diz respeito à ética, assunto que lhe era caro. Ao concluir a licenciatura, Levinas se viu bastante interessado e desafiado pelas leituras que realizou de um filósofo alemão chamado Edmund Husserl, fundador do método fenomenológico. Atraído por essa abordagem, decidiu, então, mudar-se para Friburgo, na Alemanha. Chegando lá, contudo, acabou se descobrindo muito mais encantado por Martin Heidegger e sua obra-mestra *Ser e Tempo* (*Sein und Zeit*).

Levinas, então com vinte e quatro anos, em Friburgo, defendeu sua tese de doutorado sobre Husserl, indicando pontos de convergência entre a teoria deste e a obra de Heidegger. Após esses eventos, mudou-se para Paris e se naturalizou francês. Quando da Segunda Guerra Mundial, Levinas, apto ao serviço militar, ofereceu-se para trabalhar como intérprete de alemão e russo. Em pouco tempo, junto a outros soldados, tornou-se prisioneiro dos alemães em Rennes, quando houve a ocupação da França. Algum tempo depois, foi transferido para Hannover e permaneceu como prisioneiro de guerra no campo de concentração de Stammlager.

Embora tenha sido declarado judeu, o fato de ser membro das forças armadas francesas garantiu-lhe imunidade por conta da Convenção de Genebra, que protegia os prisioneiros de guerra. Sua família, contudo, ainda na Lituânia, teve um destino diferente: foi presa e praticamente toda massacrada no período da invasão nazista. Durante os cinco anos em que passou no cativeiro, sem notícias externas, Levinas se dedicou a muitas leituras e produziu uma de suas mais importantes obras, *Da Existência ao Existente*, em que começa a ensaiar problemas sobre a existência, o tempo e o mundo.

Levinas sugere que, por conta da guerra e da violência, o Ocidente recaiu em um egoísmo ontológico e, dessa forma, foi tomado pelo *il y a* (há, em francês), uma metáfora para

³ Todas as menções apresentadas neste trabalho em relação à cronologia da vida e obra de Emmanuel Levinas, têm como referência a obra de Márcio Luis Costa (2000).

descrever a impessoalidade – preocupar-se demais com as demandas do *ser* é um egocentrismo que acarreta o esquecimento do *outro*.

Avançando na linha do tempo até o final da guerra, Levinas retornou a Paris e, após alguns anos, foi nomeado professor da Universidade de Poitiers (COSTA, 2000). O filósofo prosseguiu, a partir daí, com seus estudos, tendo como base seus conhecimentos filosóficos, suas experiências de vida, a cultura judaica e o pensamento religioso – o que, por vezes, fez com que fosse acusado de fazer teologia. Contudo, Levinas sempre refutou essa tese, porque nunca usou versículos bíblicos como prova, apenas como ilustração.

De toda sorte, Levinas foi refinando suas obras e realizando uma crítica filosófica cada vez mais clara, procurando uma saída do *il y a* que, segundo seu pensamento, representava o egoísmo, o apagamento do outro, enfim, o horror da guerra. Baseando-me nas reflexões desse pensador, proponho-me, aqui, a discutir seus fundamentos filosóficos de modo a avançar no debate da ética no que diz respeito à *inclusão*.

Levinas inicia o primeiro capítulo do livro *Totalidade e Infinito*, intitulado *Metafísica e transcendência*, com a seguinte frase: “a verdadeira vida está ausente” (LEVINAS, 1988, p. 21). Contudo, afirma o filósofo, nós estamos no mundo. Se não há escapatória para o fato de *ser* no mundo, tampouco há sentido em *permanecer sendo* em um lugar em que a vida não se faz presente.

A partir desses pressupostos, a metafísica⁴ adquire um sentido específico para Levinas: ela se dá como um *movimento para fora* (COSTA, 2000). Nesse contexto, o Eu procura abandonar sua solidão, buscando fora de sua própria totalidade aquilo que lhe falta, a vida ausente. Desse modo, movimentando-se para fora, busca o Outro⁵. Essa busca pelo que está além se dá sob a forma de desejo.

Para o autor, desejo é diferente de necessidade. A necessidade supõe satisfação, já o desejo está fadado a ser insatisfeito. Com essa distinção, Levinas (1988) começa a sublinhar uma diferença entre a questão metafísica (ética), que é desejo insaciável, e a necessidade

⁴ A metafísica, aqui, não tem o mesmo sentido da metafísica aristotélica. Para Levinas, a metafísica tradicional (chamada, por ele, de ontologia) é uma forma de pensamento violento, que coloca o *ser* como superior aos outros entes. Dessa forma, pensa uma pós-metafísica (para ele, simplesmente metafísica) como abertura ao Outro e ao diferente (ABBAGNANO, 2012).

⁵ Para se referir ao conceito de Outro, alguns autores o utilizam grafado com letra maiúscula ou grifado em itálico. Levinas nem sempre faz essa distinção, muitas vezes utilizando um termo pelo outro. Neste trabalho, opto por grafar Outro com letra maiúscula sempre que for realizada referência ao conceito de “outro”. Os termos *outro* e *outrem*, aqui, se referem ao ser humano, embora a distinção entre as formas de nomear o Outro fiquem cada vez mais sutis a ponto de se tornarem quase imperceptíveis nos textos de Levinas. O debate acerca do Outro tem suas raízes no diálogo *Sofista*, de Platão, no qual são nomeados os “gêneros supremos” ou “categorias fundamentais da realidade”: o Ser, o Mesmo (ou Idêntico), o Outro, o Movimento e o Repouso (ABBAGNANO, 2012).

intelectual (ontológica). Essa busca por separar as temáticas da ética e da ontologia é fundamental no pensamento levinasiano.

Até então a filosofia estava empenhada em discutir as questões da racionalidade e do *ser*. Quando põe em xeque essa supremacia, Levinas (1988) aponta para uma herança socrática, afirmando que a filosofia ocidental foi, quase sempre, voltada à problematização do *ser*, pois era considerado completo, bastando-se por si só. Por meio dessa linha de pensamento, o Mesmo – a partir da normalização, padronização, uniformização – se torna soberano, pois tudo já está em si mesmo. Não há nada a receber do Outro, visto que, desde sempre, já está completo (LEVINAS, 1988). O fato de um *eu* (força do Mesmo) ser considerado superior a outrem (o Outro) caracteriza o egoísmo mencionado pelo autor, ou seja, haveria uma força do Mesmo sendo exercida sobre o Outro para que este se adequasse aos seus padrões de identidade – o Outro deixaria de ser Outro e passaria a ser o Mesmo. Sobressaindo-se o Mesmo ante o Outro, cabe àquele reduzir e simplificar este para poder contê-lo.

Dessa forma, explica Levinas (1988, p. 33), a “relação com o ser, que actua como ontologia, consiste em neutralizar o ente para o compreender ou captar. Não é, portanto, uma relação com o outro como tal, mas a redução do Outro ao Mesmo”. Reduzir o Outro ao Mesmo significa que o Mesmo pode conter o Outro ou, dito de outra forma, que um *eu* pode compreender outrem em sua plenitude – ter (ou saber) tudo sobre esse outro. Seria a escravização do outro e, por conta disso, *tiranía*. Não questionar a soberania do Mesmo é praticar uma filosofia da injustiça, assevera o autor.

A partir de uma perspectiva ética, Levinas (1988) busca fugir dessa injustiça, afirmando que há uma radical separação entre o Mesmo e o Outro, um distanciamento que faz com que outrem seja absolutamente outro, recusando-se a ser *posse*. O *outro* não é objeto, não pode ser tematizado. Ao mesmo tempo, Levinas acredita que o Mesmo e o Outro não são opostos:

Se o Mesmo se identificasse por simples *oposição ao Outro* faria já parte de uma totalidade englobando o mesmo [sic] e o Outro. A pretensão do desejo metafísico [da vida ausente], de que tínhamos partido – relação com o absolutamente Outro –, ver-se-ia desmentida. Ora, a separação do metafísico relativamente ao metafísico, que se mantém no âmago da relação – produzindo-se como egoísmo – não é o simples inverso dessa relação (LEVINAS, 1988, p. 26, grifo do autor).

Assim, a recíproca da relação do Mesmo com o Outro, fazendo-se ontologicamente, busca aprisionar o Outro no Mesmo – relação egocêntrica e tirana. Essa recusa da *totalidade*

quebra a submissão do Outro. Visto que a tradição filosófica buscava resolver os conflitos por meio da redução do Outro, como, então, se dá a relação desses dois gêneros?

Os laços de uma relação do Mesmo com o Outro dependem de uma transcendência que não os anula e, ao mesmo tempo, não os une em um todo. Essa relação é denominada por Levinas (1988) como *ideia do infinito*. Consoante o filósofo, o *infinito* se opõe à *totalidade*, excedendo qualquer objetivação que dele possa ser feita – por isso é somente uma ideia.

Mas a infinitude é atributo de quem? Para Levinas (1988, p. 36), “o infinito é característica própria de um ser transcendente, o infinito é o absolutamente outro. [...] Pensar o infinito, o transcendente, o Estrangeiro, não é [pensar um objeto]”. Se o infinito é o absolutamente outro, outrem é infinito e, por conseguinte, não objetificável – o outro não se submete a mim e não posso traduzi-lo em termos.

Desse modo, por mais que se descreva determinado sujeito, o intelecto jamais poderá formar uma compreensão (totalidade), pois o infinito sempre excede a concepção que se tem dele. Para compreender o Outro, o Mesmo teria de partir de si, abarcar o Outro em todos os seus aspectos e retornar a si mesmo com a compreensão total, porém esse regresso é impossível (LEVINAS, 1988). Posto que o Outro é infinito, não cabe ao Mesmo compreender, apenas acolhê-lo. Uma das teses que o filósofo defende é de que a subjetividade é acolhimento de outrem, é hospitalidade: “nela se consoma a ideia do infinito” (LEVINAS, 1988, p. 14). Aqui, ressalto que a *subjetividade*, em Levinas, diz respeito a uma relação de responsabilidade perante outrem. Ela se expressa como *ser refém* de outrem, uma experiência que rompe a individualidade do ser e o transcende, concretizando-se no relacionamento (SIDEKUM, 2013).

Quem é *outrem* para Levinas? É o Outro que não limita o Mesmo, de uma alteridade que forma o próprio Outro: “o absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo” (LEVINAS, 1988, p. 26). O filósofo assevera que os pronomes *tu* e *nós* não podem ser entendidos como um plural de *eu*. Não existe ligação do *eu* a outrem. É como se não houvesse uma “pátria comum”, o que faz com que o Outro (outrem – absolutamente outro) seja também o Estrangeiro que, para Levinas (1988), é *o livre*, dando a entender que o Mesmo não tem poder sobre ele – não pode sujeitá-lo.

Onde se dá, então, essa hospitalidade? Como se acolhe e recebe o outro? Sob quais termos isso acontece? A *relação* entre o Mesmo e o Outro se dá sob a forma de *linguagem*. O Mesmo sai de si por meio do discurso, logo, *relação é discurso*. Estabelecer uma relação verdadeira é *deixar ser* – acolher outrem de frente (por meio do discurso) é *justiça*. Essa relação só é conhecida por alguém a partir do momento em que se efetua, portanto, a “alteridade só é possível a partir de *mim*” (LEVINAS, 1988, p. 27, grifo do autor).

Contudo, nem todo discurso é relação. A retórica, para Levinas, é uma forma de discurso que não aborda o Outro de frente, mas obliquamente. Significa falar *do* Outro, não *ao* Outro. Na retórica se conjectura acerca de outrem e, por conta disso, põe-se em questão a sua liberdade. Tematizar o Outro é torná-lo objeto e é necessário, então, evitar essa dominação (LEVINAS, 1988).

É por meio da relação do Mesmo (eu) com o Outro (alteridade e exterioridade) que “o infinito se produz” (LEVINAS, 1988, p. 14). O termo *produção* é particularmente importante porque, em francês, o verbo *produire* pode significar “produzir” ou “apresentar(-se)”. Essa ambiguidade é fundamental, visto que é na relação que o ser se produz e, ao mesmo tempo, se revela. Produção e revelação na convivência.

Levinas (1988) afirma que abordar o outro por meio do discurso significa acolher sua expressão e sua infinitude porquanto ele, a cada momento, ultrapassa os pensamentos que se podem fazer acerca dele. Acolher é receber de outrem muito mais do que o *eu* pode suportar – isso é ter a ideia do *infinito*. Se esse acolhimento é fruto da relação, e esta se dá por meio da linguagem, então “a essência da linguagem é amizade e hospitalidade” (LEVINAS, 1988, p. 285). O discurso é o abandono das tentativas de pensar o Outro, é apenas a ele falar e dele escutar (COSTA, 2000). Esse modo de ver é particularmente interessante para se pensar a inclusão, pois coloca o diálogo como ponto de partida para acolher o outro, ou seja, é necessário *estar juntos*.

Acredito, contudo, que é necessário frisar que não é a linguagem em si que cria a proximidade. A linguagem é nossa única possibilidade de relação, mas, paradoxalmente, ela não efetiva a relação. Sempre será uma *relação sem relação* (LEVINAS, 2011). A linguagem, na sua duração, possibilita a aproximação, mas sem toque – é apenas tangencial, é o máximo que se pode fazer. Para Levinas (2011) é, enfim, uma fragilidade, pois nunca se pode dizer aquilo que realmente se queria dizer e é preciso desdizer para dizer novamente. Mas é justamente essa fragilidade que possibilita acolher.

O acolhimento não ocorre de maneira negligente. Acolher o outro implica *responsabilidade* para com ele – compromisso e obrigação com o próximo. Tornamo-nos infinitamente responsáveis pelo outro (SIDEKUM, 2013, p. 34). Uma responsabilidade tão infinita que não pode ser institucionalizada ou traduzida em leis. Infinitude que não diz respeito à sua grandeza fixa, mas ao seu crescimento irrestrito. A responsabilidade aumenta ao passo que o Eu busca cumprir seu encargo. “Quanto melhor cumpro o meu dever, tanto menos direitos tenho; quanto mais justo sou, mais culpado sou” (LEVINAS, 1988, p. 222). Assim, o Mesmo é *infinitamente responsável* pelo Outro.

Levinas é enfático quando menciona que o Mesmo tem deveres para com o Outro. O filósofo chega a ser radical ao dizer que se deve estar sempre pronto a receber outrem e, se necessário for, dar-lhe tudo que se tem. Isso ocorre porque, fugindo do egoísmo do ser, buscando sair do Mesmo, a transcendência cumpre o papel de atingir alguém que está superior e inferior ao Eu. Essa ambiguidade Levinas (1998) identifica como *assimetria*. Superior porque o Eu deve *servir* a outrem no acolhimento, inferior porque esse outrem se torna o Estrangeiro que apela por abrigo.

Sabendo, então, que *eu* sou responsável pelo *outro*, não seria o *outro* também responsável por mim? Segundo Levinas, essa questão não vem ao caso – isso é um problema do outro, não meu. Essa é a manifestação da assimetria que caracteriza a relação. Significa, enfim, que

sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto *dele*. Precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem [...]. Não devido a esta ou àquela culpabilidade efectivamente minha, por causa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade *a mais* do que todos os outros (LEVINAS, 2000, p. 90-91, grifos do autor).

Além da espacialidade (assimetria), a relação contempla também a questão temporal. Sabendo que Levinas sugere que a relação entre os entes humanos se dá em um horizonte ético, o convívio tenderia a fugir da perspectiva ontológica que visa à posse, à objetivação e à exploração. A relação é, portanto (e novamente), *acolhimento*, pois outrem não tem nada a me oferecer – sou eu que me doo por ele. Vivenciar a transcendência é experimentar *em mim* o infinito que é *o outro*, um “outro que ‘vem a mim’ assimetricamente pela calçada e de mãos vazias” (COSTA, 2000, p. 139). É possível afirmar, pois, que outrem advém de outro tempo e de outro lugar – relação diacrônica e assimétrica.

Diacrônica por quê? Levinas afirma que toda relação se dá no tempo. Não só isso: o tempo é a própria relação com outrem (LEVINAS, 1998). Porém, cada ser tem (ou está no) seu próprio tempo. Duas obras de Levinas são fundamentais para o entendimento desse conceito, são elas: *O Tempo e o Outro* e *Da Existência ao Existente*. O autor realiza “uma investigação sobre a relação com outrem enquanto ela tem como elemento o tempo; como se o tempo fosse a transcendência, fosse, por excelência, a abertura a outrem e ao Outro” (LEVINAS, 2000, p. 84).

Bergson libertou a filosofia do modelo científico do tempo, o que permitiu entender a temporalidade para além da experiência de duração (LEVINAS, 2000). Se o tempo científico é uma abstração utilizada para aferir a continuidade das coisas, na filosofia levinasiana ele adquire um caráter fundamental no que diz respeito à intersubjetividade – relação e transcendência.

A cada instante o Eu é totalmente novo (LEVINAS, 1998). O tempo impede a totalização do Outro, pois ainda que se pudesse criar uma imagem fiel de um ente, seria apenas como uma fotografia que captou aquele instante e que, logo em seguida, já não representa mais o capturado – sua essência escapa porque o tempo modifica o ente. O que sou agora é diferente do que já fui, bem como distinto do que serei. Por conta disso, o tempo do Mesmo não é igual ao tempo do Outro. Essa diferença é diacronia, é tempo, é a própria relação.

O Mesmo e o Outro são radicalmente diferentes por conta de todas essas características que permeiam a intersubjetividade. Estar em outro tempo significa nunca poder fazer parte da mesma totalidade, mas, ainda assim, estar em relação. Essa temporalidade diacrônica é essencial, pois só assim não fere a alteridade do Outro e lhe permite ser absolutamente outro. É só no tempo que o Mesmo se movimenta para fora, na busca pelo Outro (LEVINAS, 2000).

É a ética que permite ao *ser* ir além. É a alteridade, na transcendência, que permite que, ao procurar pela vida ausente, movendo-se em direção a outrem, o Mesmo possa sair de si. Esse não é um problema puramente filosófico, mas algo que concerne à própria convivência humana. Pergentino Pivatto (2009, p. 88), reconhecido estudioso de Levinas, afirma:

A ética torna-se o eixo fundamental precisamente porque contém e revela a possibilidade e a realidade do além do ser e da identidade do mesmo como transcender para o outro numa relação responsável que Lévinas chama de alteridade. Isto não acontece no além-mundo [...], mas na arena da vida social, unindo transcendência com cotidianidade, razão e práxis.

Quando outrem vem a mim, se manifesta por meio do que Levinas (1988) denominou Rosto⁶: “o modo como o Outro se apresenta, ultrapassando *a ideia do Outro em mim*” (LEVINAS, 1988, p. 37, grifo do autor). O Rosto não pode ser capturado; ele traz em si os vestígios do infinito. É ele que permite perceber sentidos que são anteriores a qualquer interpretação – ética antes da ontologia. É a manifestação, em termos de convivência, que me põe face a face com outrem e que me faz intuir sua infinitude.

⁶ O termo original, em francês, utilizado por Levinas, é *Visage*.

Dessa forma, conviver com alguém é conviver com o Rosto e ser lembrado incessantemente que não posso compreender outrem. O outro já é antes que dele eu possa – tentar – fazer ideia. Estar em relação com o Rosto “é linguagem e doação, bondade e justiça, desejo e deixar-ser” (COSTA, 2000, p. 141).

Segundo Levinas (1988), acolher o Rosto é rememorar ininterruptamente minha responsabilidade infinita para com o outro. O Rosto me impede de teorizar quem está diante de mim e, por isso, só me resta acolher esse alguém que me interpela. Essa relação é transcendente, é a própria ética da alteridade (PIVATTO, 2009), mas não uma ética puramente teórica – é humanismo, sociabilidade, *convivência*.

Aos poucos fica clara, nas conjecturas de Levinas, uma de suas principais teses: a concepção de que a *ética* é a filosofia primeira, pensamento radicalmente diferente do primado da ontologia, habitual na filosofia até então. Dessa forma, a responsabilidade de um *eu* pelo *outro* passa a ser entendida como ainda anterior à relação entre ambos, noção que pode ter desdobramentos interessantes no que se refere à *convivência* e à noção de *inclusão*.

A ética, segundo o pensamento levinasiano, é responsabilidade pelo outro acima de tudo. Ética não é *sobre* responsabilidade, mas a própria responsabilidade – *responsabilidade infinita*. O Outro, absolutamente outro, que se mostra a partir da forma do Rosto, é simplesmente aquele que se apresenta diante de mim. Quando se fala em *outro* (ou outrem), quer-se referir a todos os outros, independente de qualquer rótulo ou estereótipo. Trata-se de uma responsabilidade que permeia a convivência. Visto que o Rosto me apela, tenho um compromisso ante o sofrimento do outro. A dor do outro me exige uma resposta ainda antes de eu pensar em minha liberdade.

Essa questão é tão forte em Levinas que não diz respeito à boa vontade de um para com o outro, mas ao próprio fundamento da humanidade. Quando se nega o chamamento ético, comete-se uma *violência* – abster-se das responsabilidades é uma tirania com o outro. Um ser humano, apenas por estar próximo, apela por responsabilidade e negar sua alteridade é violentá-lo. Parafraseando Pivatto (1999), ou se é ético, ou não se é humano – ou aceito meu encargo e acolho, ou abro mão da minha humanidade.

Como conviver sem negar a alteridade do outro? As lições que Levinas deixa – evitar a totalização de outrem, não violentá-lo, relacionar-se sem egoísmo, acolher sem reservas – são relevantes para (re)pensar a convivência e a inclusão. Como viver na sociedade? De que forma responder quando de frente a outro alguém? Quando outrem vem a mim, na relação face a face, surge o Rosto e o acesso a ele ocorre, em primeira instância, de forma ética. A partir daí, cabe

a mim manter a relação em um horizonte ético ou buscar a redução desse infinito à minha totalidade. Acerca dessa questão, Levinas (2000, p. 77-78) afirma:

Quando se vê um nariz, os olhos, uma testa, um queixo e se podem descrever, é que nos voltamos para outrem como para um objecto. A melhor maneira de encontrar outrem é nem sequer atentar na cor dos olhos! Quando se observa a cor dos olhos, não se está em relação social com outrem. A relação com o rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele. [...] O rosto está exposto, ameaçado, como se nos convidasse a um acto de violência. Ao mesmo tempo, o rosto é o que nos proíbe de matar.

Se a convivência for pautada na ética descrita por Levinas, é possível mudar o horizonte e as perspectivas de relação no face a face. A convivência pode se beneficiar de tudo aquilo que a ética resume: a transcendência, o amor ao próximo, o respeito, a liberdade, a generosidade, o *deixar ser*, enfim, tudo que a relação ética traz em si – a *ideia do infinito* e a incessante *responsabilidade infinita*.

Mas essa responsabilidade, quem a assume? Em uma leitura superficial da obra levinasiana se pode chegar à conclusão de que, para o autor, basta que se confie na retidão humana, no amor ao próximo e na assunção da responsabilidade infinita. É óbvio, contudo, que essas não são características encontradas uniformemente na humanidade.

Introduzo, portanto, um conceito da filosofia levinasiana que coloca essa questão em evidência. Levinas (2011) assevera que a chegada do Terceiro evoca a justiça. Mas quem é esse? É aquele que não é o Mesmo, nem o Outro – alguém fora dos limites da minha relação com outrem: “é outro além do próximo, mas também um outro próximo, também um próximo do Outro [...]. O outro mantém-se numa relação com o terceiro pela qual eu não posso responder inteiramente, ainda que responda pelo meu próximo por si só” (LEVINAS, 2011, p. 171).

É essa chegada do Terceiro que perturba uma certa “estabilidade” que haveria na relação de responsabilidade do Eu para com o Outro. Quando há um terceiro, o próximo do meu próximo, não há como ter plena responsabilidade pelo relacionamento entre eles e, por conta disso, essa figura traz uma nova dimensão de cuidado a ser pensada. A figura do Terceiro desloca a responsabilidade do eixo eu-outro e adiciona mais um elemento a esse sistema, fazendo com que surja “a necessidade de se falar em termos políticos: justiça, direitos, igualdade, comparação” (FARIAS, 2018, p. 27).

Para Pivatto (2001), a responsabilidade eu-outro é originária e intransferível e, dedicando-se ao outro, fica de fora o terceiro – surgimento da injustiça. Desse modo, só faz sentido falar em justiça quando há um terceiro e, para que se acolha a este, é preciso arquitetar “instituições que salvaguardem medidas de equidade e que conduzam à igualdade.

Precisamente o termo justiça convém muito mais à relação a partir do terceiro que à relação com o outro na responsabilidade assimétrica” (PIVATTO, 2001, p. 226).

Assim, o próprio surgimento do terceiro pode se dar sob forma de Estado, de Justiça. Porém, nessa chegada pode existir uma armadilha. Farias (2018) alerta para o risco de transferência de uma responsabilidade incondicional ao Estado. Em um movimento de perversão do acolhimento, o Eu abre mão de sua responsabilidade (pessoal e intransferível) e a repassa a instituições, que agora devem dar conta de manter o bem-estar social.

Desse modo, acredito que o Terceiro pode representar, também, a figura daquele que intervém, que não se furta de sua responsabilidade, que vigia a responsabilidade do outro com o seu próximo. O terceiro pode entrar como regulação, chamado a trabalhar em prol da justiça contra a violência e a arbitrariedade que pode advir do Mesmo.

A partir do pensamento levinasiano, portanto, avanço no debate acerca da convivência e da inclusão. Aproximando as abordagens ética e jurídica, emerge uma questão: se a inclusão é força de lei, e a lei é um direito, como é possível arbitrar sobre o direito de outrem? Quando se discute questões de direito, corre-se o risco de se esquecer “que o direito é do outro, não somos nós os que habilitamos ou desabilitamos um direito, o direito é propriedade de cada um, de um outro que eticamente deve ser considerado como anterior a nós mesmos” (SKLIAR, 2015a, p. 19).

Skliar (2015a) defende que a inclusão não se basta por si mesma – ela é o que fazemos dela. Se a inclusão é, então, suscetível a nós – e, como apontou Levinas (2000), ao negar nossa convocação ética estamos cometendo uma tirania –, a negligência que ocorre nos processos inclusivos é também violência. A liberdade de *deixar ser Outro*, contudo, é *justiça*.

A crítica de Skliar (2015a) é bastante clara acerca da maneira como se efetiva a inclusão: primeiro se *traz para dentro* para depois *pensar o que fazer* com esse outro que chega. Acolher verdadeiramente, contudo, é “hospitalidade e não tematização” (LEVINAS, 1988, p. 279). Reduzir, objetificar, problematizar, tematizar, discutir *o outro é apagamento* e, dessa forma, nega-se sua alteridade.

Sendo assim, o pensamento levinasiano ganha ainda mais relevância, neste trabalho, quando vinculado à problematização do não apagamento da alteridade. Farias (2018) acredita que é possível abordar o pensamento de Levinas como sendo uma *filosofia da hospitalidade*. Essa abordagem apresenta duas faces: hospitalidade como acolhimento e hospitalidade como ética e política. Problematizar esses assuntos parece-me uma forma viável de aprofundar o debate acerca da convivência, da inclusão e da violência.

Dessa forma, buscando um aprofundamento na discussão, trago os estudos de Jacques Derrida, filósofo francês que foi não só leitor da obra de Levinas, mas crítico de alguns de seus pensamentos. A hospitalidade levinasiana encontra eco e desdobramentos nas obras de Derrida que, por conta disso, adquirem caráter fundamental nesta tese.

2.2 DERRIDA E A ÉTICA DA HOSPITALIDADE

A *hospitalidade* derridiana é essencial neste trabalho porquanto é possível, a partir dela, debater as questões de convivência e violência que aqui problematizo. Proponho-me, então, a discutir a hospitalidade, segundo a perspectiva de Jacques Derrida, que dialoga diretamente com pensamento de Emmanuel Levinas.

Jacques Derrida nasceu na Argélia, em 1930, e mudou-se para a França em 1949. Foi professor da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* em Paris. Assim como Levinas, veio de um berço judeu, mas por conta de traumas e violências vividas na infância, Derrida não tinha desejo de pertencer à comunidade judaica – o antissemitismo mexeu profundamente consigo. Aos 12 anos de idade já produzia pequenos ensaios sobre Rousseau e Nietzsche. Em 1952, ingressou na *École Normale Supérieure* e, oito anos depois, tornou-se assistente de professores como Bachelard e Ricoeur. Sob a influência de Husserl, começou a publicar seus primeiros trabalhos filosóficos e, a partir de então, tornou-se um militante político-filosófico. Entre os anos de 1968 e 1990, participou de diversos movimentos políticos em defesa de intelectuais dissidentes, contra o *apartheid*, pelos direitos dos imigrantes, tendo, inclusive, sido preso nesse período (SKLIAR, 2008).

Essas experiências deixaram marcas notórias na filosofia derridiana. Percebe-se um grande compromisso com a questão do *outro* e da *justiça*. Essa discussão tem um capítulo bastante interessante que se inicia na década de 1960. Após Levinas finalizar sua tese de doutorado, *Totalidade e Infinito*, em 1961, Derrida realiza uma leitura da obra e, sob a forma de um ensaio sobre o pensamento levinasiano, escreve *Violência e Metafísica*, em 1964, pontuando algumas possíveis incoerências no trabalho levinasiano.

Somente em 1974, após refinar seu pensamento, Levinas publica *De Outro Modo que Ser* (ou *Outramente que Ser*, dependendo da tradução), revisitando temas de sua crítica filosófica de modo a melhor esclarecê-los. Esse debate rendeu frutos à discussão acerca da responsabilidade e do acolhimento que se seguiu nos anos posteriores.

Após o falecimento de Levinas, em 1995, Derrida (2015) revisita seu trabalho por meio da obra *Adeus a Emmanuel Levinas*, destacando sobretudo os conceitos de *acolhimento* e

hospitalidade, discutidos eventualmente nos estudos derridianos. A concepção de *hospitalidade*, desde Derrida (2015), deriva do *acolhimento* de Levinas: é estar pronto a receber outrem, não importa como. Dessa forma, afirma o autor, a hospitalidade surge como a tradução do que significam *atenção e acolhimento* – é dizer *sim* ao outro.

Quanto mais se estuda a perspectiva de Derrida acerca da hospitalidade, mais perceptível se torna a herança levinasiana que a permeia. O *outro infinito* está sempre presente e, sem ser reduzido, é acolhido:

Digamos *sim ao que chega*, antes de toda determinação, antes de toda antecipação, antes de toda identificação, quer se trate ou não de um estrangeiro, de um imigrado, de um convidado ou de um visitante inesperado, quer o que chega seja ou não cidadão de um outro país, um ser humano, animal ou divino, um vivo ou um morto, masculino ou feminino (DERRIDA, 2003, p. 69, grifo do autor).

A hospitalidade é incondicional. Derrida (1999) assevera que acolher é ser responsável por outrem e, segundo o autor, a palavra *responsabilidade* comporta a palavra *resposta*, uma resposta de acolhimento que vem antes de qualquer pedido de socorro. O acolhimento ao outro ocorre sem que haja questionamentos ou exigências. Aquele que acolhe não pergunta o nome, não questiona de onde vem e, sobretudo, não espera reciprocidade (DERRIDA, 2003). A hospitalidade respeita a infinitude do Outro.

Sendo assim, tal como em Levinas, o Outro não pode ser tematizado, porque, se assim fosse, não seria mais o Outro. Essa forma de pensar influencia diretamente a concepção de hospitalidade trabalhada por Derrida. Não pode haver “hospitalidade – nem atenção, nem acolhida, nem rosto, nem palavra, nem relação – se o outro é uma temática, se o outro é feito uma temática, se o outro se nos aparece como temática” (SKLIAR, 2008, p. 26).

A não tematização torna muito árdua a tarefa de definir o que pode significar, exatamente, o termo *hospitalidade*, pois, assim como ocorre com o Outro, não é possível traduzir em palavras a sua essência. Todavia, existem alguns indícios que permitem avançar nessa investigação e intuir o que é a hospitalidade.

Tributária da noção de *responsabilidade infinita* problematizada por Levinas, a hospitalidade diz respeito à acolhida de um *outro absoluto* – acolher o Rosto (LEVINAS, 1988) – que chega sem um nome, sem um documento, sem ser apresentado. O Outro que vem como Estrangeiro, mas, ao não apresentar suas credenciais ou sua linhagem, é tratado como bárbaro (DERRIDA, 2003). Se o Outro, que vem a mim, é infinito, não é possível compreendê-lo para só depois o acolher. A hospitalidade, problematizada por Derrida, é *ética* – relação com outrem.

O *Outro que chega* estabelece uma presença pujante que abala a constituição do Mesmo. A hospitalidade deve ser a resposta ao chamado ético do Estrangeiro que apela por responsabilidade infinita, mas não se trata de qualquer hospitalidade. Nesse impacto da chegada do *totalmente outro*, “a hospitalidade absoluta ou incondicional que eu gostaria de oferecer a ele supõe uma ruptura com a hospitalidade no sentido corrente, com a hospitalidade condicional, com o direito ou o pacto de hospitalidade” (DERRIDA, 2003, p. 23). Trata-se, portanto, de um acolhimento que não impõe regras ao que chega – não é como um controle de fronteiras que identifica quem está habilitado a chegar.

Nesse sentido, a *hospitalidade infinita* é aquela que está pronta a acolher o tempo todo. Ao mesmo tempo, está sempre atrasada. Nunca se chega a tempo de acolher outrem como convém, sempre se está em débito – por isso a ideia de infinitude. Sempre é possível ir além, fazer melhor (FARIAS, 2018). “Não se pode atrasar, é preciso reduzir o atraso, é preciso sempre apressar um pouco mais. De qualquer maneira, sempre se está em atraso, a consciência não antecipa nunca senão um prazo a mais” (DERRIDA, 2003, p. 97).

Isso ocorre por uma questão de temporalidade. Levinas (1988), Derrida (2003) e Skliar (2003b) concordam que o Mesmo e o Outro não estão no mesmo tempo, de modo que as relações, conforme já discuti, são assimétricas e diacrônicas. O outro não precisa de uma marca específica para ser, ele simplesmente é. Essa *temporalidade disjuntiva* indica que, pelo fato de estar em um tempo diferente, a existência do outro não está condicionada ao reconhecimento, à aceitação, à tolerância – o outro sempre esteve aí (SKLIAR, 2003b). O outro não precisa ser reconhecido, mas acolhido.

Derrida (2003) assevera que, no momento em que o anfitrião recebe um convidado, há uma transgressão. É um passo de hospitalidade onde não há hospitalidade. O filósofo faz um jogo de palavras com o termo *pas*, que na língua francesa pode significar tanto “não”, quanto “passo”. É, portanto, o passo de hospitalidade e, ao mesmo tempo, a não hospitalidade. Isso ocorre porque, embora uma lei suprema de hospitalidade e acolhimento possa ordenar que se receba outrem sem reservas, as leis políticas (do Estado) tendem a identificar o acolhido (seus documentos, de onde ele vem?, por que ele vem?).

Surge então uma antinomia entre a *Lei da hospitalidade* e as *leis da hospitalidade*. Derrida (2003) marca a diferença da lei de uma *hospitalidade infinita* se utilizando da letra maiúscula. Há, pois, uma tensão constante entre a *Lei*, que ordena o acolhimento sem questionamentos, e as *leis* (estatais, jurídicas, políticas), que precisam perscrutar o hóspede antes de lhe conceder abrigo (associe essa ideia, também, à escola, que classifica, rotula, nomeia, separa, inclui e exclui). Para Skliar (2008, p. 28-29),

É possível dizer que a Lei da hospitalidade é incondicional: trata-se do abrir as portas da casa, das nossas casas, sem fazer nenhuma pergunta; é aquela atitude de ser hospedeiros sem pôr nenhuma condição; trata-se de hospedar sem que o outro-estrangeiro nos solicite hospedagem, sem que nos peça hospedagem na nossa língua; e é o ato de hospedar sentido, assim, como ser também hóspede. De outra forma, as leis da hospitalidade impõem condições, nos fazem impor condições: é o outro que tem-nos de pedir hospedagem, é o outro que deve revelar as suas intenções, é o outro que tem que apresentar-nos a documentação, é o outro quem deve, sendo estrangeiro, falar a nossa língua para pedir hospitalidade.

O Outro é o Estrangeiro que vem pedir abrigo. Por conta disso, arrisca-se a ficar sem defesa ao se atrapalhar com uma língua que não é sua, no país (lugar, espaço) que o acolhe (DERRIDA, 2003). Assim, quando outrem é acolhido, isso ocorre sempre em uma língua estrangeira – relação assimétrica. Mesmo que seja a mesma língua materna, ainda assim é língua estrangeira. Não existe apenas uma língua portuguesa, mas diversas línguas portuguesas, faladas em espaços e tempos diferentes (SARAIVA, 2008). O lugar de onde se fala nunca é o mesmo. É a *relação sem relação* tematizada por Levinas – é o relacionar-se com o Outro, um outro absoluto, legítimo, infinito.

Portanto, a partir da obra levinasiana, Derrida (2015, p. 65) afirma que “a hospitalidade é infinita ou ela não é; ela é acordada ao acolhimento da ideia do infinito, portanto incondicional”. A partir daí o autor passa a se questionar como poderia uma hospitalidade infinita, incondicional, ser regulamentada em uma dada prática política ou jurídica.

Cabe destacar que a *hospitalidade*, em Derrida, não é um conceito – de início – político ou jurídico, mas metaético (BERNARDO, 2002). Com efeito, é um conceito poético, que não se inscreve na realidade cotidiana, mas vem a ela para afetá-la (DERRIDA, 2001). É uma poética que marca a tensão entre política e ética (FARIAS, 2018). Dessa forma, a hospitalidade absoluta e incondicional vem a se inscrever na hospitalidade política, afetando-a e transformando-a.

Essa transformação se dá por meio da inscrição da *Lei* nas *leis*. Mas isso não ocorre de maneira simples: a *Lei*, plena em sua soberania, é deturpada ao se concretizar juridicamente (DERRIDA, 2003). Conforme discuti, enquanto a *Lei da hospitalidade* ordena o acolhimento infinito do Outro, as *leis da hospitalidade*, submetidas ao Estado, buscam a normalização daquele que chega de modo a apenas recebê-lo se estiver dentro de um padrão aceitável. A *Lei* é sublime, poética e, portanto, vai além do político, do jurídico, do estatal. Enfim, a *Lei* é um convite (imperativo!) para repensar a forma como se acolhe e como se pensa a política, pois a sua incondicionalidade nos outorga “o direito de denunciar e combater as manifestas insuficiências da hospitalidade política e/ou cosmopolítica” (BERNARDO, 2002, p. 425).

É possível afirmar, a partir do pensamento derridiano, que, se uma determinada política/lei não guarda em si uma referência ao princípio da *hospitalidade incondicional*, ela não possui uma referência à justiça (BERNARDO, 2002). Inscrever, então, a *Lei* nas *leis*, embora haja uma perversão da hospitalidade infinita, é uma forma de buscar, com máxima insistência, a justiça. Isso significa que almejar a *hospitalidade infinita* não tem a ver com implementar uma lei de hospitalidade que se proponha a dissolver todos os sinais de hostilidade, mas diz respeito a buscar formas de responder, cada vez melhor, à crescente onda de violência que vem assolando a humanidade.

A *Lei* é anômica, lei sem lei, que necessita ser inscrita nas *leis* para que possa se concretizar (BERNARDO, 2002). Nesse sentido, as palavras de Derrida (2003, p. 71, grifos do autor) são claras:

[...] a lei incondicional necessita *das* leis, ela as requer. Essa exigência é constitutiva. Ela, a lei, não seria efetivamente incondicional se *não devesse tornar-se* efetiva, concreta, determinada, se não fosse esse seu ser como dever-ser. Ela arriscar-se-ia a ser abstrata, utópica, ilusória, e, portanto, a voltar-se em seu contrário. Para ser o que ela é, a lei tem necessidade *das* leis que, no entanto, a negam, ameaçam-na, em todo caso, por vezes a corrompem ou pervertem-na. E devem sempre poder fazê-lo.

Para que a *Lei* possa ter *força de lei*, precisa se afastar de sua integridade e se inscrever nas *leis*, que são condicionais, vindo a se tornar, por conseguinte, *hostilidade*. “Não há, é impossível, *hospitalidade pura* – na sua incondicionalidade, ela só é possível (já) contaminada pela hostilidade. Só é possível como impossível” (BERNARDO, 2002, p. 443, grifo da autora). Essa impossibilidade, contudo, é necessária para que se pense a hospitalidade e para que ela progrida.

A *ética da hospitalidade* é, portanto, uma ética paradoxal. Ela se revela sob a forma de um neologismo cunhado por Derrida: *hos-ti-pitalidade*⁷ – hospitalidade incondicional que se vê interrompida pela hostilidade (DERRIDA, 1999; 2001; 2003). É a violência do afastamento, da verificação de fronteiras, da exclusão do estrangeiro que, sob forma de lei, corrompe a hospitalidade incondicional. É um embate permanente entre as duas formas concebidas das leis.

Destarte, a *Lei* e as *leis* precisam se implicar mutuamente para que continuem a existir. A “dupla face da hospitalidade não constitui para Derrida uma simples oposição entre o bem, a *Lei*, e o mal, as *leis*. Não, não se trata de um binarismo a mais, onde temos que optar por uma

⁷ Diferentes autores utilizam este termo de forma distinta. São encontradas, mais comumente, as grafias *hos(ti)pitalidade* e *hostipitalidade*, como em Derrida (2003). Optei por utilizar *hos-ti-pitalidade* para deixar marcada a interrupção da hospitalidade pela hostilidade.

ou outra forma de hospitalidade” (SKLIAR, 2008, p. 29). Não há, de fato, como optar. Derrida (2003) sugere que não é possível “aplicar” a *hospitalidade infinita*. O Estado, a fria letra da lei, não pode garantir uma hospitalidade suprema.

Contudo, admitir que a legislação é falha não significa menosprezar o Estado. Talvez possa parecer que Derrida é contra a legislação, mas em momento algum o filósofo fala nesse sentido. Mesmo que seja insuficiente e injusto, o Estado garante um mínimo direito à hospitalidade e à proteção dos cidadãos. É preciso que haja uma casa, um lugar onde habitar, e isso, de uma forma ou de outra, o Estado busca garantir. Finalmente, Bernardo (2002, p. 439) cita Derrida ao afirmar que “eles, o Estado e as suas leis da hospitalidade, são também necessários para acolherem a própria hospitalidade incondicional, a qual ‘é impraticável como tal’” – *hos-ti-pitalidade*.

Por conta disso, a *ética da hospitalidade* é a forma como Derrida (2003) sugere que se dê um passo além (novamente jogando com a palavra *pas*), que se avance com as *leis da hospitalidade* para além destas. Um passo de digressão e de perversão, um passo de lado, pois não é possível seguir em retidão e não é possível estabelecer uma relação simétrica com outrem. Um passo de interrupção e transgressão, que almeja ir além das *leis da hospitalidade*, condicionantes, instituídas na sociedade, no Estado. É o passo que revela a necessidade de inscrição da *Lei* nas *leis*, violando-as e organizando-as (DERRIDA, 2003).

A *Lei da hospitalidade* não se deixa, jamais, confundir com as *leis*. A *Lei* é suprema e infinita e, como tal, não pode nunca estar contida em sua plenitude nas *leis*. Ambas se implicam e se excluem – uma não pode *ser* sem a outra. Contudo, a *Lei* sempre resistirá: “A *Lei*, no singular, interrompe, contradiz e transgride *as leis*, no plural, nas quais se inscreve. [...] A *Lei* resiste, é mesmo o princípio de resistência absoluta, obrigando ao impossível” (BERNARDO, 2002, p. 444, grifos da autora).

Essa resistência à sujeição demarca a hospitalidade infinita como *porvir* – promessa de uma hospitalidade mais justa, que ainda não veio, mas que busca fazer o impossível. Ao aspirar à *Lei*, a hospitalidade almeja extrapolar o limite em direção a um acolhimento incondicional, que não estabeleça regras, que não se inscreva em uma política, que não se sujeite a normas (BERNARDO, 2002).

A hospitalidade foge, assim, a leis e regras. Ela transcende para algo único. Cada caso – cada encontro – trará em si uma nova responsabilidade, um novo contexto de apelo à hospitalidade e, por conseguinte, um novo compromisso. A tensão entre a *Lei* e as *leis* culmina em uma nova responsabilidade, uma hospitalidade (re)inventada a cada novo encontro.

Derrida (2003) acredita, dessa forma, que a *hospitalidade infinita* possa guiar as políticas e a construção de uma legislação mais justa. Contudo, se essa forma de pensar o acolhimento de modo tão elevado pode nortear a elaboração de leis cada vez mais justas, creio que possa também gerar desdobramentos que oportunizem uma reflexão acerca da convivência, já brevemente discutida neste trabalho.

Há hospitalidade no *estar juntos*? É possível pensar o acolhimento na convivência? Existe uma forma de transpor a ideia de *hospitalidade infinita* para o *estar juntos*, sem que, necessariamente, seja preciso uma intervenção do Estado para que os indivíduos não neguem seu chamado ético?

Encontro, no pensamento derridiano, alguns indícios sobre como (re)pensar a convivência. O filósofo afirma que é sempre necessário reinventar a hospitalidade a partir da hospitalidade hiperbólica. Não há um modelo puramente aplicável, mas um parâmetro norteador. Nesse sentido, a hospitalidade exige de cada um que invente suas próprias regras:

[...] a linguagem da hospitalidade deve ser poética: é preciso que eu fale ou que eu escute o outro lá onde, de uma certa maneira, a linguagem se reinventa. Contudo, eu darei os sinais de acolhimento (na fronteira ou na entrada de minha casa) em uma dada língua, por exemplo, o francês. Eu não invento a língua. Mas é, também, necessário que a cada vez eu diga ao outro: “venha, entre, sinta-se em casa”, que meu ato de acolhimento seja como o primeiro da história, seja absolutamente singular. Eu digo “venha” não a uma categoria de imigrantes, de trabalhadores etc., mas a ti⁸ (DERRIDA, 1999, p. 113, tradução minha).

A hospitalidade derridiana marca, então, o compromisso ético no *relacionar-se*. A fenomenologia levinasiana, deslindando a essência humana, encontra eco em Jacques Derrida quando este propõe uma filosofia de efetiva busca pela justiça, mesmo que contaminada pelas leis dos homens.

Assim, quando a *hospitalidade infinita* passa de sua forma sublime à concretude do face a face, do mesmo modo como acontece na lei, ocorre a sua – necessária – perversão. Porém, esse evento só ressalta a necessidade de melhoria, também infinita, à que deve ser submetida toda e qualquer tentativa de hospitalidade, de lei, de direito (FARIAS, 2018). Dessa forma, Derrida (1999) afirma que não existe uma lei de hospitalidade que seja um modelo, apenas processos em permanente aperfeiçoamento, ou seja, “ainda que não possamos alcançar a

⁸ La décision de l'hospitalité me demande d'inventer ma propre règle. Dans ce sens, le langage de l'hospitalité doit être poétique : il faut que je parle ou que j'écoute l'autre là où, d'une certaine manière, le langage se réinvente. Et pourtant je donnerai les signes de l'accueil (à la frontière ou sur le seuil de ma maison) dans une langue donnée, par exemple le français. Je n'invente pas la langue. Mais encore faut-il que chaque fois que je dis à l'autre : « viens, entre, fais comme chez toi », que mon acte d'accueil soit comme le premier dans l'histoire, soit absolument singulier. Je dis « viens » non à une catégorie d'immigrés, de travailleurs, etc., mais à toi.

plenitude, temos o compromisso ético de estarmos contínua e permanentemente buscando fazê-lo” (SARAIVA, 2008, p. 43).

No *estar juntos* da convivência existe respeito e acolhimento à infinitude do outro? Ou as relações interpessoais se reduzem à reificação dos sujeitos? Quando se lança o olhar sobre o outro, buscando classificá-lo ou compreendê-lo em sua plenitude, comete-se um crime? Seria o que Skliar (2003b) denuncia sob o nome de *forma perversa de olhar*? A partir de Levinas e Derrida é possível identificar que o ato de *nomear* outrem, a categorização, carrega consigo um movimento de tirania, como se coubesse a um *eu* determinar quem é o *outro*. Essa violência parece estar no cotidiano da inclusão – discernir, separar, agrupar, determinar, rotular, nomear etc. O acolhimento, como ética, pode se opor a essa lógica, trazendo uma convivência pautada na hospitalidade. Mas como acolher diante da assimetria tão característica às relações humanas?

Dufourmantelle (2003), ao dissertar acerca do pensamento derridiano, aborda a inquietude, inerente ao ser humano, quando se depara com um lugar desconhecido ou situação pouco familiar. É um mal-estar gerado pelo susto de estar defronte ao outro – desconhecido. Esse debate está intimamente ligado à questão dos relacionamentos interpessoais – convivência.

Diante do outro, desconhecido e inapreensível (por conta de sua infinitude), vem o estranhamento. A partir do estranhamento, vem a tentativa de conformar outrem à ideia que dele se faz. Esse contato direto é espanto e, a partir deste, vem a escolha: acolher ou julgar? Na relação com outrem, existem dois caminhos: é possível conviver, em vias de exercer a hospitalidade, ou excluir, violentando quem chega. A violência é o permitir-se estar junto apenas àqueles que se conformam e/ou formatar os que chegam para só então acolher. A hospitalidade, ao contrário, respeitará a infinitude do outro. Tensão vacilante entre *deixar ser* e *tornar ser*.

Finalmente, o *estar juntos* comporta esse movimento dialético – um constante processo de adequação e inadequação da *hospitalidade infinita*. Permeando as relações interpessoais, a convivência e a violência se alternam (*hos-ti-pitalidade*) da mesma forma que a *Lei* é transgredida nas *leis*. O conviver e mesmo a dita ideia de inclusão podem ser repensados desde a perspectiva da *hos-ti-pitalidade*. Assim, buscando aprofundar esse debate, trago algumas considerações a respeito do tema.

2.3 (RE)PENSAR A INCLUSÃO: CONVIVÊNCIA E ACOLHIMENTO

Repensar a inclusão pressupõe levar em consideração um tipo específico de violência presente na convivência em nossa sociedade – não escapando, também, conforme discutido, do

contexto escolar. Uma violência de negação da alteridade, de exclusão, de afastamento, surgida do choque e do estranhamento que é estar em frente a outrem.

Diante do outro, no contato com a diferença, surge a necessidade de nomear (SKLIAR, 2003b). Esse *nomear o outro*, muitas vezes, guia-se por características (físicas, comportamentais etc.) e é bastante evidente quando se fala em deficiência: *um cego, um cadeirante, um autista*. Da mesma forma, características pessoais emergem como forma de gerar uma identidade que busca antecipar o acolhimento. Forma-se uma imagem, uma identidade, sobre determinada pessoa, enquadrando-a em uma categoria específica, o que levará a “saber tudo sobre esse alguém”: *um tímido, um mendigo, um político*. Cria-se a imagem de um outro, que embora seja demasiado complexo (e infinito), é reduzido a uma espacialidade de conformismo ao Mesmo:

Um outro multicultural que ocupa uma espacialidade de certo modo ancorada na política da mesmice – de pertencimento a uma comunidade que deve estar sempre bem ordenada e solidificada –, talvez identitária, ainda que submetida a uma única essência, a um único *modus vivendi* – e, quem sabe, cultural – mas sempre de equivalência (SKLIAR, 2003a, p. 43).

Quando essa identidade se fixa, não há mais necessidade de relação com esse outro, pois ele já foi devidamente categorizado e não há mais nada para dele se conhecer. Uma identidade fixada não permite que flua nada de novo de uma relação – cristalização que violenta. Essa forma de ver/pensar/agir vai contra a infinitude do Outro, descrita por Levinas, e é o caminho inverso da *Lei da hospitalidade* problematizada por Derrida.

Creio que é possível perceber essa cristalização – fixação de identidades – na maneira como hoje se realiza a inclusão. Precisa-se determinar (analisar, apontar, nomear) quem é o outro, na sua diferença dos demais, encontrando o que faz com que precise ser incluído. Nesse processo de nomear os excluídos, sua situação se agrava. Esse *outro excluído* fica sem rosto, sem corpo, sem subjetividade (SKLIAR, 2003b). Atrás da categoria (ou máscara) de *pobre, deficiente, tímido, cadeirante* ou qualquer que seja, o outro desaparece e vai de sua infinitude à pura redução. Por conta disso, Skliar questiona se o sistema que gerou essa exclusão poderá, ele mesmo, acolher o excluído: “a mesma mesmidade que produz o excluído agora cuidará dele, agora o albergará?” (SKLIAR, 2003b, p. 87). Faz-se necessário, portanto, problematizar o assunto para se tentar quebrar o ciclo de (re)produção dessas exclusões.

É relevante, dessa forma, trazer à discussão o argumento de Candau (2002): é preciso repensar a educação de modo a contemplar e dar espaço à multiplicidade de culturas presentes no tecido social. Uma forma de concorrer para tal propósito é por meio da promoção de

“processos educacionais que nos possibilitem identificar e desconstruir nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta da realidade dos *outros*” (CANDAUI, 2003, p. 92, grifo da autora). Daí a necessidade de abandonar uma educação puramente expositiva, em que a multiplicidade de vozes e atores não tenha espaço para (co)existir.

Há de se pontuar, contudo, que a ideia de “necessidades educativas especiais” (ou de “atenção à diversidade”) vinculada à inclusão pode trazer, em seu discurso, ainda que sutilmente, uma forma de considerar a diversidade como um problema – um problema em *ser outro*, uma questão que surge sob um discurso de “problema educativo de todos”, mas que parece recair exclusivamente sobre os sujeitos ditos problemáticos (SKLIAR, 2003a). O *nomear o outro* também não escapa desse contexto:

Dentre as figuras da alteridade radical que são hoje objeto de tradução/aproximação/inclusão escolar, há um outro que tornou-se especialmente sensível às reformas pedagógicas das últimas décadas: aquele outro fixado na expressão “necessidades educativas especiais”, voz monótona que inclui num único processo de alterização tanto aos membros de minorias étnicas e culturais, quanto a meninos e meninas de rua, crianças super dotadas, grupos desfavorecidos ou marginalizados, populações nômades e aqueles com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas (SKLIAR, 2003a, p. 41-42).

Nesse jogo, quase obsessivo, de normalização do outro, o sufocamento das alteridades é recorrente. Se abre mão da riqueza que diz respeito à diversidade e, ao mesmo tempo, perde-se a oportunidade de ter a diferença como *vantagem pedagógica* (FERREIRO, 1994).

Outro ponto a ser considerado é o de que, quando ocorre o encontro com o *outro*, uma das respostas esperadas é a *tolerância* (respeito, aceitação etc.) (SKLIAR, 2003a). Nesse discurso, aponta Skliar (2003b), se estabelece uma dicotomia entre tolerante e tolerado, vencedor e perdedor, alguém que aceita a presença de outrem *apesar* deste ser quem é, ou seja, cria-se um contexto em que as diferenças são tidas como naturais, não culturais. Um discurso de *aceitação das diferenças* foca em uma anterioridade que precisa autorizar o outro a ser quem é, embora esse outro sempre “tenha estado aí”, como afirma o autor.

Penso não ser interessante falar em tolerância, pois “não se tolera senão o que no fundo permanece intolerável” (FARIAS, 2018, p. 128). Tolerar é uma recepção já oclusa, é reduzir o Outro ao Mesmo. *Tolerar e aceitar* é buscar que não haja conflito – ou supor que há, então, um conflito já resolvido. Todavia, como já argumentei ao discutir a *pedagogia do conflito*, não é o conflito que configura a violência, mas a ausência de voz própria, negação do *deixar ser* – um confinamento do Outro para que não seja quem é, mas o que quer o Mesmo.

A violência que fere a alteridade de outrem, que nega hospitalidade e acolhimento, parece estar relacionada, dentre outras coisas, à parametrização, à distinção, ao rótulo. Uma violência presente na convivência e que, a meu ver, está intimamente ligada à exclusão. Por conta de todos os pressupostos já discutidos acerca de *espacialidades criadas, identidades inventadas e outros fixados*, percebo que, por vezes, pessoas são violentadas ao serem obrigadas a estar em lugares definidos, apontados, separados, arranjados para elas; ao mesmo tempo, sofrem outra violência ao serem proibidas de estar onde querem estar.

Contudo, pensar formas de incluir como rotulações a partir das quais é possível empregar receitas prontas que deem conta das particularidades de cada indivíduo é, de igual modo, *redução à mesmidade*. Romper com uma ideia puramente baseada na determinação de perfis e identidades, tão fundada em uma medicalização do “diferente”, é um passo necessário para se repensar a relação com o *outro* (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017) – porquanto esse tipo de inclusão gera sufocamento e apagamento.

Por conta disso, defendo que, o que hoje se pretende discutir sob a forma de inclusão/não exclusão pode ser abordado como uma ética da convivência. Para Levinas (1988), a ética é a própria relação e a responsabilidade é anterior ao encontro. Dessa forma, conceber a convivência como não exclusão é vislumbrar a relação de forma ética, não excludente.

Seria necessário, então, abandonar a ideia de processos inclusivos? Penso que não. Todavia, acredito que é preciso problematizar a inclusão e a maneira como nos comportamos diante dela, assim como sugerem Bisol, Pegorini e Valentini (2017). Refletir, tendo em vista o processo como um todo, desde sua essência, pautando-se na ética é, sem dúvidas, uma tarefa penosa, mas que pode permitir lançar novos olhares sobre o assunto. Considerando essa temática a partir da responsabilidade que antecede a relação, torna-se insustentável pensar apenas em termos de uma justiça que venha reparar um dano causado, pois a responsabilidade é (ou deveria ser) anterior à exclusão que ocorreu.

Quando menciono “apenas reparação”, assim o faço porque sei que a violência já ocorre e que, portanto, é preciso fazer algo a respeito. Aqui me proponho, porém, a discutir um meio de fomentar a convivência de modo a tornar cada vez menos necessário reparar exclusões. Questionar os modelos vigentes é o que permite (re)pensar práticas naturalizadas, lançando sobre elas um olhar crítico, de modo a abrir espaço para novas formas de entender a relação com o outro (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Partindo dos pressupostos levinasianos e derridianos, a inclusão pode ser vista como uma forma de exercer poder sobre outrem. Porém, esse outro, que apela em suas agruras, traz a obrigação de responsabilidade, mas não de forma que precise ser *incluído* ou tornado refém

de um *processo inclusivo*. Se a responsabilidade não é inclusão, então é outra coisa. Formatar, adequar, totalizar não é hospitalidade para com a infinitude do outro. O encargo do *eu* perante o *outro* é conviver, acolher – *estar juntos, deixar ser*.

Objetivamente, não estou tentando propor uma nova forma de conceber políticas inclusivas (embora reconheça seu valor e necessidade). O que pretendo, com esta tese, é apontar formas outras de conviver no ambiente escolar que contribuam para a diminuição dos preconceitos, da desigualdade e da exclusão.

Desvincular a ideia de inclusão (ou até evitar nomeá-la) pode parecer radical, mas acredito que, havendo oportunidade de se estar junto, engajados sob um mesmo propósito, o contato com as diferenças possa configurar um ambiente propício a ressignificações e, a partir daí, contribuir para a diminuição da exclusão. A convivência é permeada por desafios, conflitos, (des)ajustes, (des)encontros e, justamente por isso, caracteriza-se como o ponto de partida para o acolhimento, permitindo o exercício da hospitalidade ao *outro* em sua demanda. Sendo assim, é no *conviver*, no *estar juntos*, que quero me deter.

Minha proposta segue uma linha de pensamento semelhante à de Candau (2014). A autora acredita que o favorecimento de situações em que seja possível um *encontro com o outro* pode auxiliar na desestabilização de pontos de vista já naturalizados. Para que isso se concretize, “é necessário promover processos sistemáticos de interação com os *outros*, sem caricaturas nem folclorização” (CANDAU, 2014, p. 40, grifo da autora).

É possível perceber os traços das filosofias levinasiana e derridiana que permeiam a proposta que tenciono. Encontro essas marcas na convivência, na vivência do conflito, no face a face, no *estar juntos*, no *deixar ser*. É o jogo próprio do contínuo da hospitalidade/hostilidade, do acolher/afastar, do conhecer/desconhecer, do naturalizar/desnaturalizar – formular e reformular olhares.

Se estar junto com o outro é a condição para que se possa exercitar a não exclusão, uma convivência de acolhimento, de respeito, de hospitalidade é o próprio *deixar ser*. Acolher a infinitude do outro, como em Levinas, e receber com hospitalidade o estrangeiro que vem pedir abrigo, como em Derrida: eis a essência do *estar juntos*. Não é um discurso de responsabilidade, mas a própria responsabilidade.

Skliar (2015a) bem lembra que o foco, no *estar juntos*, não é entender o que acontece com o *outro*, mas entender o que acontece *entre nós*. Nesse sentido, não se pode pensar a inclusão (ou o ambiente inclusivo, ou a não exclusão, ou qualquer outra forma como se queira denominar) em uma perspectiva harmônica, livre de embates. Solucionar todos os conflitos é utopia e está longe de ser o que o autor defende. Se realmente não existisse qualquer espécie de

conflito, ao se encontrar com outrem, nada nos aconteceria. “Não se pode estar juntos sem ser afetados e afetar mutuamente” (SKLIAR, 2015a, p. 27).

Esse jogo entre afetar e ser afetado viabiliza uma forma de (re)pensar a convivência em um horizonte de acolhimento que se reinventa a cada chegada – como na *hos-ti-pitalidade* tematizada por Derrida (2003). Não um processo inclusivo, que normatiza e caracteriza os indivíduos, mas um acolhimento que se *auto-re-escreve* na própria ação de acolher, que escuta o acolhido para entender sua demanda, não para o compreendê-lo.

Conforme mencionei, não sou contrário a políticas afirmativas e inclusivas. O que defendo, aqui, é ir além dessas políticas, da mesma forma como a *Lei da hospitalidade* propõe as leis adiante. Não estou propondo um processo de inclusão ou de ações afirmativas voltado a pessoas com deficiência ou em desvantagem/vulnerabilidade social, mas uma forma de conviver – ou, ao menos, de conceber a convivência – pautando-me na ética e na hospitalidade, para que seja cada vez menos necessário pensar em leis reparadoras.

Na perspectiva de Candau (2012a), construir um arcabouço jurídico gigantesco acaba sendo infrutífero enquanto a mudança não for, também, cultural em nossa sociedade. Farias (2018) sugere, então, que pensemos formas de criar condições de acolhimento. A educação tem um papel fundamental nessa transformação, pois pode proporcionar espaços e momentos para que ocorram verdadeiros *encontros com o outro* (CANDAU, 2012a).

Oportunizar aos estudantes um espaço de convivência, em que possam entender que não existe homogeneidade e que todo e qualquer indivíduo sempre apresentará características distintas poderá levar a um maior esclarecimento acerca das questões da convivência. Dessa forma é possível trabalhar em direção ao desmantelamento de um padrão (ou centro) ideal ao qual todos devem se reportar – ou se normalizar. Não é uma forma de corrigir o outro, pois isso seria dizer que *não está bem ser aquilo que se é* (SKLIAR, 2003b). Não havendo um jeito “certo” de ser, não há com o que comparar: está bem, sim, em ser o que se é.

Nesse sentido, somo a meu argumento a reflexão de Souza (2012) quando trata da *pedagogia da alteridade*, fundada no entendimento levinasiano da ética como filosofia primeira – a qual pressupõe o diverso, o múltiplo. Para o autor, pensar o ensino em um horizonte de alteridade possibilita uma quebra de um automatismo mental que busca apenas lidar com quantidades, esquecendo as singularidades. O *ensino*, nessa perspectiva, não é depositar conteúdos em um cérebro, mas estabelecer uma relação ética com o outro – a partir daí a aprendizagem pode acontecer.

A *pedagogia da alteridade* entende que o apagamento dos conflitos impede o estabelecimento de uma relação verdadeiramente ética. A necessidade de expressão, as

divergências, as perguntas, a inquietude são *vontade de relação* e, para Souza (2012), educar é permitir a relação.

Assim, defendo que aquilo que é hoje objetivo das políticas de inclusão – e afirmativas em geral – não só pode, como deve ir além do jurídico. Sendo uma questão de convivência, dar condições de abertura à alteridade no âmbito escolar é subverter a ideia de que aquele que chega deve ser “formatado” para se adequar às condições de como se quer o produzir. É, inclusive, nesse sentido que Farias (2018) sugere que a ação política esteja em um processo incessante de reinvenção (reescrita de leis, reelaboração de condições de mundo), pois a todo o momento surgem novos recém-chegados, novas alteridades, novos *outros*. Em vez de construir “caixas” para armazenar as diferenças, construir “pontes” para que possa fluir a alteridade. Trata-se, enfim, de tentar promover mais encontros do que desencontros.

Para Levinas (2011), nada é mais grave do que a responsabilidade pelo outro, e essa responsabilidade é humanidade. Permitir o encontro (e tudo o que ele implica) é possibilitar o acolhimento na convivência. Contudo, a filosofia levinasiana é bastante clara em relação à não obrigatoriedade da reciprocidade, ou seja, não há qualquer garantia da forma como o outro se portará quando ocorre o encontro – por isso Levinas nunca propôs uma teoria da ação. Porém, a mesma filosofia aponta que o acolhimento só é possível na relação. Assim, se não é possível prever o que acontecerá, cabe-nos apenas favorecer o *estar juntos* – a condição necessária para a emergência da hospitalidade.

Finalmente, a partir das discussões que realizei neste capítulo, ficou evidente que, a partir do favorecimento de um *estar juntos*, é possível caminhar em direção ao que hoje se pretende com uma educação inclusiva. Não em uma perspectiva que apenas reúna os diferentes, mas que busque conjugar as singularidades sem as separar, confundir ou assimilar (GARDOU, 2016).

Para tanto, é preciso pensar uma educação que valorize as diferenças culturais, que permita o encontro com o *outro* e que esteja em constante abertura ao diálogo; que seja permeada pela dialética das diferenças (CANDAU, 2002; 2008). Além disso, convém valer-se das pedagogias do *conflito* (SANTOS, 1996) e da *alteridade* (SOUZA, 2012), por meio da promoção de conflitos que desestabilizem ideias e olhares pré-concebidos, tencionando desnaturalizar algumas formas de ver o outro e não pretendendo homogeneizar as diferenças.

Novamente, é no face a face que pode se manifestar o acolhimento. Creio, então, que diminuem as chances de reconhecimento do outro em sua alteridade se não há tempo para um *estar juntos*, se é naturalizado o momento escolar como todos enfileirados sem acesso ao *rosto* dos outros.

Se esta minha proposta houvesse de ser nomeada, acredito que se chamaria *educação para convivência*. Trata-se de conceber o ambiente educacional com espaços de escuta, de manifestação, de *deixar ser*. E como uma das formas de proporcionar isso – dentre tantas outras que podem existir – sugiro, aqui, o jogo. Não qualquer jogo, mas uma categoria de jogos específicos: os *Role-playing Games* (RPG).

Em pesquisas anteriores, identifiquei que os *Role-playing Games* são jogos com um excelente potencial para proporcionar interação e convivência (JAQUES, 2016; JAQUES; BISOL, 2019). Um dos fatores que me levou a essa conclusão é a sua natureza analógica (dispensa equipamentos eletrônicos) que leva os jogadores a se reunirem em volta de uma mesa, ficando face a face.

Dessa forma, ao problematizar a utilização de um jogo no ambiente educacional, tenciono encontrar uma forma de promover a convivência e o reconhecimento da alteridade. Desenvolvo no próximo capítulo, portanto, uma proposta de utilização do *Role-playing Game* na escola.

3 *ROLE-PLAYING GAME*: REALIDADE E FANTASIA NA ESCOLA

O *jogar* faz parte do cotidiano da sociedade. Está presente na vida de crianças, jovens e adultos, nos mais variados contextos (ALMEIDA, 2013). De igual modo, permeia as escolas, seja sob a forma de lazer ou integrando os processos educativos. Quando presente na rotina pedagógica, encontra-se majoritariamente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (POOL, 2017).

Todavia, diversos autores têm empreendido pesquisas na área de jogos e educação, abrangendo todos os níveis de ensino. Alguns desses autores são referenciados ao longo deste capítulo com vistas a construir um embasamento teórico que dê conta de explicar o que é *jogo* e como ele pode se relacionar ao debate educacional.

Meu objetivo, neste capítulo, é apresentar minha proposta de utilização do jogo na escola tendo como objetivo a promoção de uma educação mais inclusiva por meio da convivência. Sigo na mesma linha proposta por Brougère (2010), que defende que a suspensão da realidade e das obrigações da vida cotidiana, inerente ao jogo, proporciona ao jogador um espaço ímpar de vivências. É possível tentar, experimentar e ensaiar situações reais por meio do imaginário. Esses elementos me levaram a desenvolver minha pesquisa de mestrado (JAQUES, 2016) investigando o uso de jogos na escola, mais especificamente o *Role-playing Game* (RPG), um dos objetos de estudo desta tese.

Dando continuidade a essa pesquisa, trago toda a conceituação necessária para o desenvolvimento do tema proposto, iniciando pela definição de *jogo* e prosseguindo para a concepção de *Role-playing Game*. Ao final, construo uma proposta de utilização do RPG no favorecimento da convivência no ambiente escolar.

3.1 A CONCEPÇÃO DE JOGO E O SEU LUGAR NA ESCOLA

Um dos primeiros teóricos a realizar uma publicação analisando o jogo como fenômeno cultural foi o historiador holandês Johan Huizinga. Em sua obra *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2014), publicada originalmente em 1938, o autor empreende uma análise sobre a forma como os jogos e as brincadeiras estão presentes no centro de nossa sociedade. É a partir da publicação dessa obra que muitos autores passam a se debruçar sobre a temática *jogo* e desenvolver estudos sobre o que significa jogar.

Numa tentativa de elencar as características do jogo de um modo formal, Huizinga (2014, p. 16) o coloca como uma atividade livre

e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Dentro da definição desse autor, o jogo deve apresentar um caráter voluntário, ou seja, participa-se de forma espontânea, porque se gosta. O historiador ainda destaca a orientação própria, que concede ao jogo um limite reservado de tempo e espaço, o que proporciona aos jogadores uma evasão do mundo real.

Embora pioneira e inovadora, a obra de Huizinga não foi recebida sem críticas. Contudo, mesmo não concordando com boa parte da obra, o filósofo francês Roger Caillois reconhece que a contribuição de Huizinga foi fundamental para abrir caminhos de pesquisa na área.

Caillois também é um dos precursores no estudo sobre jogos como fenômeno cultural. Mesmo divergindo de Huizinga, pauta-se em algumas de suas asserções para produzir uma espécie de resposta a *Homo Ludens*. O livro *Os Jogos e os Homens: a Máscara e a Vertigem* (CAILLOIS, 2017), publicado originalmente em 1958, traz uma visão diferente sobre a natureza dos jogos e sobre a relação do ser humano com estes.

Algumas das distinções de Caillois (2017) podem ser percebidas na sua definição de *jogo*, que é mais extensa e complexa, mas que pode ser resumida a partir das palavras-chave que apresenta. O filósofo afirma que o jogo é uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regrada e fictícia.

A liberdade e a separação já foram discutidas: deve-se jogar porque se quer e essa atividade se dá circunscrita em um espaço e tempo definidos. O jogo também deve possuir um resultado incerto, ou seja, não se deve saber de antemão qual será o seu andamento e desfecho. O fato de Caillois (2017) mencionar que o jogo é uma atividade improdutiva gerou muitas críticas de outros autores, porém, a título de esclarecimento, é relevante mencionar que, consoante esse filósofo, isso se dá pelo fato de não gerar novas riquezas.

Caillois (2017) também sugere que todos os jogos são regidos por regras. A menção a estas é quase uma unanimidade entre os estudiosos e coloca o jogo sob convenções efêmeras que instauram uma nova legislação dentro de um determinado espaço circunscrito no mundo

real. Ao mesmo tempo, o fato de ser uma atividade fictícia traz à tona a ideia de que o jogo é uma atividade que pertence a uma realidade diferente da vida cotidiana.

As ideias apresentadas por Huizinga (2014) e Caillois (2017) são consideradas definições clássicas de *jogo*. Ao longo do tempo, diferentes autores procuraram produzir novos significados e novas definições, adicionando ou modificando características que não haviam sido trabalhadas ou discutidas até então. Cada nova definição evidencia atributos específicos de acordo com a visão, o contexto e as expectativas de seus respectivos autores. Dentre as muitas possíveis, a definição que mais se enquadra ao escopo desta tese, melhor sintetizando o que, aqui, entendo por *jogo*, é a apresentada por Juul (2019, p. 45):

Um jogo é um sistema baseado em regras com um resultado quantificável e variável, no qual a diferentes resultados são designados diferentes valores, o jogador exerce esforço para influenciar o resultado, o jogador se sente emocionalmente conectado ao resultado e as consequências da atividade são negociáveis.

Discutir a noção de *jogo* implica discutir a ideia de *ludicidade*. O termo *lúdico* designa o ato de jogar ou brincar⁹ (ALMEIDA, 2013). Sendo o jogo considerado como um sistema regido por regras, a experiência humana que ocorre dentro desse sistema é nomeada por Salen e Zimmerman (2012) como *interação lúdica*: a forma como os jogadores interagem entre si e com o jogo. É dessa interação com e a partir do jogo que se origina a possibilidade de “absorver” o jogador, como apontado por Huizinga (2014). A absorção marca a entrada em um espaço delimitado, reservado.

Todo jogo impõe limites, gerando uma circunscrição dentro da qual a ludicidade ocorre. Sempre há uma demarcação, clara ou não, que indica o que está dentro e fora. Huizinga (2014) discute essa delimitação sob as formas de arena, mesa de cartas, templo, palco, quadra, *círculo mágico*. Salen e Zimmerman (2012) tomam este último termo emprestado para desenvolver a ideia de um espaço “sagrado” que é, de certo modo, separado do mundo real, no qual o jogo acontece.

O *círculo mágico* circunscreve no tempo e no espaço uma área delimitada, *finita*, dentro da qual as possibilidades são *infinitas*. Desde essa interpretação, jogar um jogo é entrar em (ou criar) esse círculo (SALEN; ZIMMERMAN, 2012). Dentro dessa delimitação existem regras específicas que, geralmente, diferem das do lado de fora e atribuem novos valores àqueles que adentram. Um tabuleiro de xadrez, por exemplo, só tem valor como jogo se estiver

⁹ Neste trabalho, opto por realizar a distinção entre jogo e brincadeira com base em Almeida (2013). Brincadeira é uma atividade lúdica de formato mais livre, enquanto o jogo possui um caráter mais formal, sendo regido por um conjunto de regras.

dentro de um *círculo mágico*. Fora dele as peças não têm o mesmo valor, podendo, no entanto, servir a outros propósitos, como ser um objeto decorativo.

Assim, o círculo é o espaço regido pelas diretrizes acordadas pelos jogadores em que se pode aplicar as regras propostas e produzir ficção. Transgredir as regras implica a derrocada do *círculo mágico* e, de igual modo, do mundo imaginário. Manter esse mundo em funcionamento, respeitando as regras, é uma das razões pelas quais as pessoas jogam (HUIZINGA, 2014).

Para Caillois (2017), tanto a ficção quanto as regras inerentes ao jogo são características intimamente ligadas ao prazer pelo jogo. Ao discutir o interesse pelo lúdico, o autor aponta algumas razões pelas quais as pessoas jogam, tais como o apreço pelo desafio, o contentamento em se mostrar o melhor, o desejo da simulação, o gosto pela improvisação, a satisfação em elucidar um mistério ou superar um obstáculo.

Além do entretenimento, no entanto, os jogos podem proporcionar experiências em muitos outros âmbitos. Isso é perceptível frente ao grande número de trabalhos que busca investigar outras facetas do jogo além daquelas voltadas ao lazer. Trazendo a discussão para o campo da Educação, alinhando-a ao debate que realizo neste trabalho, encontro respaldo nas obras de alguns autores que têm se dedicado ao tema.

Um dos mais representativos para os propósitos desta tese é o de Kishimoto (2011) que, além de realizar um resgate histórico do entendimento acerca dos jogos ao longo da história, discute como o jogo tem sido abordado na Educação desde a antiguidade greco-romana. A autora destaca a relevância do jogo como instrumento pedagógico porquanto pode proporcionar situações prazerosas em que, ao mesmo tempo, se aprende.

Mesmo que o propósito dos jogos não seja, primordialmente, ensinar algo a alguém, o potencial para tanto existe. Depende, contudo, da formulação de uma proposta clara por parte do educador. Quando as situações lúdicas são planejadas objetivando, intencionalmente, aprendizagens, aí emerge a dimensão educativa do jogo (KISHIMOTO, 2011).

Brougère (2010) defende que, dada a suspensão da realidade proporcionada pelo jogo, os jogadores têm acesso a um espaço privilegiado de experiências. Protegidos pela segurança do *círculo mágico* se torna possível fazer ensaios, explorar situações e “experimentar” as consequências de seus atos.

Almeida (2013) corrobora essa ideia, sugerindo que a ludicidade tem um papel significativo na educação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos, haja vista que os jogos oportunizam espaços de troca, de liberdade e de experimentação. O autor destaca, contudo, que os jovens costumam ver os jogos na escola como

algo restrito à prática esportiva – muito provavelmente por ser, frequentemente, a única opção viabilizada pelas aulas de Educação Física. Assim, parece ser necessário diversificar as abordagens pelas quais o jogo adentra o ambiente pedagógico.

Já discuti em outro trabalho (JAQUES; BISOL, 2019) que diversos estudos vêm sendo empreendidos buscando melhor entender as interseções entre jogos e educação. Todavia, em geral, se tratam de pesquisas que tencionam identificar de que forma é possível utilizar os jogos para ensinar conteúdos (escolares ou não). Aproveitando-se do interesse dos estudantes pelos jogos, diversos educadores buscam promover aprendizagens ao se valerem do lúdico no ambiente escolar.

Nesse contexto, o jogo pode figurar na sala de aula de distintas formas. Muitas abordagens privilegiam a construção de jogos pedagógicos. Nesse caso, o processo criativo é pensado, desde o princípio, tendo como objetivo gerar aprendizagens, a exemplo do que propõem Boller e Kapp (2018). Comumente chamados de “jogos sérios”, são sistemas que se utilizam do lúdico para que os jogadores possam ter aprendizagens durante o processo de jogo.

Ocorre, contudo, que muitos dos jogos voltados à aprendizagem sofrem de uma falta de interesse por parte dos educandos. Costa (2010) identificou que, por vezes, a utilização de um jogo não pedagógico pode ser mais efetiva para gerar aprendizagens. Para o autor, muitos dos jogos construídos com finalidades pedagógicas acabam tendo apenas uma estrutura que lembra um jogo, sem efetivamente ser um jogo.

Um jogo de dominó, por exemplo, que traga em suas peças a sinalização de trânsito, desvincula o objeto de aprendizagem de sua função real, atribuindo-o novos sentidos dentro de uma estrutura diferente, associada a um formato de jogo preexistente (COSTA, 2010). Essa incoerência dentro do sistema de jogo o fragiliza e faz com que potenciais jogadores percam o interesse pela atividade. Dessa forma, Costa (2010) sugere que é possível projetar jogos pedagógicos mais efetivos a partir de uma aproximação mais significativa das características de jogos de entretenimento.

Esses são apenas alguns exemplos de estudos que investigaram os jogos em sala de aula, mas não quero me deter no uso para o ensino ou na “pedagogização” dos jogos, pois isso tem sido exaustivamente discutido por esses e outros autores. Meu intuito é apenas demonstrar que os jogos, de uma forma ou de outra, já permeiam o ambiente educacional e não configuram uma área de estudo nova.

Parto do pressuposto, portanto, de que os jogos não precisam, necessariamente, ser pedagógicos para proporcionar aprendizagens ou encontrar seu espaço dentro da sala de aula.

A partir dessa constatação, sigo em caminho diverso aos autores citados, buscando propor uma outra abordagem que não a de diretamente ensinar conteúdos.

Já havia identificado em pesquisas anteriores (JAQUES, 2016, 2017; JAQUES; RÉGNIER; ACIOLY-RÉGNIER, 2018; JAQUES; BISOL, 2019; JAQUES; FERRETO, 2021) o potencial do *Role-playing Game* quando inserido no contexto educacional. Associando meus achados nesses estudos às problematizações que realizei até este ponto (filosofia e inclusão, sobretudo), trago, a seguir, uma discussão acerca desse jogo, de modo a melhor explicitar do que se trata e, também, justificar minha opção por utilizá-lo na construção de uma proposta que vise à inclusão por meio da convivência.

3.2 EDUCAÇÃO E *ROLE-PLAYING GAME*: ALGUNS APONTAMENTOS

O *Role-playing Game* pode ter seu nome traduzido, de forma livre, para Jogo de Interpretação de Papéis. É uma denominação que pode ser utilizada tanto para denotar um jogo específico quanto uma categoria de jogos. Tomada como categoria, podem existir inúmeras subdivisões. Alguns exemplos são os RPGs eletrônicos (em computadores, videogames ou dispositivos semelhantes), de tabuleiro (jogados, em geral, ao redor de uma mesa, com a presença física dos jogadores) e *live-action* (em que os jogadores se vestem como os personagens e interpretam suas ações como em um teatro). Dentro do escopo desta tese, refiro-me exclusivamente ao RPG de tabuleiro, também conhecido como *RPG de mesa*.

Defini-o como “um jogo falado, coletivo, cooperativo, com personagens criados e interpretados pelos jogadores, no qual se produz ficção” (JAQUES, 2016, p. 54). Pode-se jogar RPG sem praticamente quaisquer materiais, embora seja comum o uso de lápis e papel para anotações e rolagem de dados (que podem ser os de seis faces, comumente utilizados em jogos) para sorteio/obtenção de números aleatórios. Um dos jogadores, geralmente denominado *narrador* (também chamado de *mestre* ou *mediador*), fica incumbido de organizar a partida e descrever os acontecimentos do mundo imaginário, como se fosse um contador de histórias. Os demais jogadores, também verbalmente, narram e interpretam seus personagens.

O termo *Role-playing Game* abarca jogos de fantasia que se valem da imaginação, nos quais ocorre uma brincadeira narrativa entre os participantes, cada um tendo liberdade para interpretar seu personagem como convém. De um lado, os jogadores trabalham em conjunto para superar os obstáculos, de outro, o narrador controla os adversários, enigmas e as linhas gerais da história (COOK; TWEET; WILLIAMS, 2004). Em suma, trata-se da construção coletiva de uma história.

As partidas se desenrolam como uma espécie de teatro improvisado. O narrador descreve a cena e a contextualiza, os jogadores interpretam seus personagens e, em seguida, o narrador relata os eventos desencadeados a partir das ações recém-realizadas. É nesse contexto que o RPG se diferencia da maioria dos outros jogos (sobretudo os eletrônicos), pois proporciona aos jogadores infinitas possibilidades – o que puder ser imaginado, pode ser tentando no jogo (JAQUES, 2016).

A partir daí cabe aos jogadores apenas respeitar as regras definidas quando do início das partidas, em que são acordadas algumas questões como o contexto em que a história se passa (exploração espacial, navegações marítimas, batalhas medievais etc.) e as habilidades e limitações dos personagens (poder voar, respirar embaixo d'água, usar poderes especiais etc.). Para facilitar o entendimento sobre a mecânica de funcionamento de um RPG, é possível encontrar um exemplo de partida no Apêndice A.

O *Role-playing Game* surgiu nos Estados Unidos no início da década de 1970. As principais influências foram os jogos de guerra (como *Risk* e *War*), muito populares à época, e a literatura de John Ronald Reuel Tolkien, criador do mundo ficcional da *Terra Média* e escritor de livros do gênero *literatura fantástica* (RODRIGUES, 2004), ambientados em períodos medievais, os quais mesclavam mundo real com magias e eventos surreais (dois de seus livros mais famosos são *O Senhor dos Anéis* e *O Hobbit*).

Para que se possa jogar, são utilizados comumente arcabouços denominados *sistemas de RPG*. Seu objetivo é formalizar a mecânica do jogo, ou seja, oferecer instruções e preparar os jogadores para as partidas. São compêndios de regras, construídos de forma genérica para que se adaptem a diferentes contextos, que buscam padronizar a forma como o jogo transcorre e como se resolvem os possíveis conflitos. Esses arcabouços também costumam determinar e descrever todos os passos necessários para os jogadores criarem seus personagens e participarem das partidas (JAQUES, 2016).

Assim, os *sistemas de RPG* servem para nortear o andamento do jogo. As regras contidas nesses sistemas padronizam elementos como raças¹⁰, classes (magos, guerreiros, monges, paladinos etc.) e características associadas aos personagens (talentos, habilidades, histórico etc.). Cada sistema possui seu próprio contexto narrativo que é, em geral, adaptável – alguns exemplos de temática são medievalismo, exploração espacial e super-heróis. Essas regras são, na maioria das vezes, formalizadas a partir de livros que precisam ser lidos previamente para que os jogadores tenham condições de participar das partidas.

¹⁰ O termo *raça*, no contexto do RPG, remete à ideia de estereótipos que os personagens podem assumir: humanos, gnomos, elfos, fadas, duendes, minotauros etc.

O pioneiro dos sistemas de RPG foi o *Dungeons and Dragons* (abreviado como *D&D*), lançado em 1974 e até hoje muito jogado ao redor do mundo (RODRIGUES, 2004). De lá para cá, muitos sistemas de RPG foram criados e publicados. As temáticas são as mais variadas, indo dos sistemas genéricos, que tentam se adaptar a qualquer contexto e narrativa, até sistemas mais específicos que apresentam guerras entre vampiros, criaturas extraplanetárias e mundos ficcionais derivados do cinema, apenas para enumerar alguns exemplos (JAQUES, 2016).

As partidas de RPG ocorrem, de maneira mais frequente, em torno de uma mesa. O número de participantes costuma variar de três a seis jogadores, mais o narrador. A Figura 1 apresenta um grupo jogando – o narrador pode ser visto à esquerda utilizando o *escudo do mestre*, uma divisória vertical, geralmente de papel, que impede os jogadores de visualizarem suas anotações sobre a partida.

Figura 1 – Grupo jogando RPG



Fonte: Wikimedia Commons¹¹.

Cabe ao narrador elaborar a *aventura*¹² e apresentar aos jogadores as informações pertinentes para que possam se ambientar e jogar. Também é possível utilizar aventuras prontas, disponibilizadas por outros autores ou compradas em livros. De qualquer forma, o narrador é incumbido de conduzir a sessão de jogo, controlando a ordem e o fluxo das partidas, além da

¹¹ Imagem fornecida gratuitamente. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:RPG-2009-Berlin-2.jpg>. Acesso em: jul. 2018.

¹² O termo aventura, no contexto do RPG, remete à história que é previamente construída por quem propõe o jogo. Essa história já contém os personagens coadjuvantes, lugares a serem explorados e diversos outros detalhes que serão descobertos pelos jogadores ao longo das partidas.

Tão logo os personagens são criados, inicia-se a aventura. O narrador conduz o jogo descrevendo aos jogadores o que acontece no mundo imaginário e em quais situações os personagens se encontram. Também fica sob sua responsabilidade a apresentação dos enigmas e desafios que devem ser solucionados e transpostos pelos jogadores. É o narrador que mantém todos informados sobre tudo que os rodeia: iluminação, sons, cheiros, percepções e o que mais for necessário para que seja possível imaginar a cena.

Sempre que um personagem realiza uma ação em que existe risco de falha, é comum que se solicite um lançamento de dados. É o sistema de regras que define quais os valores necessários para que se obtenha sucesso. Na terminologia do RPG, esse rolar de dados é conhecido como *teste*. Em geral, os testes são executados quando os personagens tentam realizar ações não corriqueiras, como saltar muros, derrubar portas ou atravessar rios a nado. Os testes foram criados com o objetivo de conferir maior realidade ao jogo, trazendo a imprevisibilidade do mundo real às ações realizadas no mundo imaginário. Embora muitos sistemas de RPG utilizem dados comuns (de seis faces), também existem sistemas que se valem de dados multifacetados (Figura 3).

A escolha por diferentes tipos de dados ocorre de acordo com as diretrizes especificadas pelo sistema para cada ação a ser executada, modificando as probabilidades de acordo com o contexto. Existem tipos diferentes de dados, nomeados de acordo com o número de faces (precedido pela letra “d”). Os mais comumente usados no RPG são os de 20 (d20) e os de 6 faces (d6), mas também existem vários sistemas que se valem de dados com doze (d12), dez (d10), oito (d8) e quatro (d4) faces.

Figura 3 – Dados multifacetados para RPG



Fonte: Wikimedia Commons¹³.

¹³ Imagem fornecida gratuitamente. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/File:Dice_\(typical_role_playing_game_dice\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Dice_(typical_role_playing_game_dice).jpg). Acesso em: jul. 2018.

Embora o desfecho de muitas ações seja resolvido por meio da rolagem de dados, existem situações em que o narrador precisa interferir na partida e modificar o andamento da narrativa – aí está seu poder mediador. Por conta disso, é sempre sugerido que o narrador tenha domínio sobre as regras, além de criatividade para lidar com a imprevisibilidade das ações dos jogadores e seus personagens.

As *sessões* (partidas) de RPG podem ter qualquer duração de tempo, bastando aos jogadores entrarem em consenso. As *aventuras*, contudo, costumam ser longas e não é habitual encerrá-las em apenas uma partida. Dessa forma, as aventuras vão se estendendo por diversas sessões até que sejam concluídas – nesse processo, os personagens exploram o mundo imaginário, progredem em relação a seus poderes e se preparam com novas habilidades e mais conhecimento. No decorrer das sessões, os jogadores podem explorar cidades, conversar com os habitantes do mundo imaginário, fugir de emboscadas e realizar diversas outras ações inerentes à “vida” de seus personagens.

Frente aos desafios, o grupo de jogadores decide (com ou sem consenso) qual a melhor saída e quais as melhores ações a serem tomadas. De forma recorrente, alguns jogadores buscam utilizar a força de seu personagem para impor suas ideias, porém, conforme amadurecem, passam a encontrar na argumentação e na discussão uma forma mais eficaz de resolver suas alterações (FRIAS, 2009).

O jogo se encerra quando o objetivo global, definido no início, é atingido. Os personagens já estarão diferentes, mais maduros, e poderão buscar desafios maiores. Dessa forma, o final da aventura não representa, necessariamente, o fim do jogo. Geralmente os personagens vão em busca de novas aventuras e os jogadores partem, então, para mais sessões de jogos, utilizando seus mesmos personagens ou criando novos, adaptados a diferentes contextos, podendo, inclusive, convidar outros jogadores para integrarem o grupo.

Os personagens dos jogadores, dentre outras coisas, nascerão, crescerão, envelhecerão e, eventualmente, morrerão. A partir daí os jogadores têm a opção de criar outros personagens, adaptados a diferentes contextos, para participar das sessões seguintes. Os limites do RPG são estabelecidos pelos próprios jogadores.

Um dos exemplos mais significativos da liberdade dentro do jogo é, provavelmente, o fato de os jogadores poderem criar personagens dentro do estereótipo de “herói” (com nobres aspirações e que buscam proteger os mais fracos), imbuídos do estereótipo de “vilão” (almejando matar e destruir) ou, mesmo, uma combinação dessas duas abordagens.

No D&D, por exemplo, as opções de alinhamento ético para os personagens são *bom*, *mau* e *neutro*, podendo pender para o lado *leal* ou *caótico* (COOK; TWEET; WILLIAMS,

2004), ou seja, os jogadores têm um grande leque de opções na hora de forjar o caráter e a moral de seus personagens. E essa liberdade, em geral, é respeitada pelos demais jogadores, que trabalham em parceria, mesmo que as aspirações individuais possam ser divergentes.

Essa liberdade fez com que os RPGs continuassem como um entretenimento apreciado entre os jovens, mesmo com o advento dos jogos eletrônicos. É, também, uma característica que fez com que esses jogos se tornassem objeto de diversas pesquisas recentes, muitas das quais constituem o embasamento teórico desta tese. Assim, trago algumas dessas pesquisas com o objetivo de construir o aporte teórico para avançar na discussão ora proposta.

Bittencourt e Giraffa (2003) detectaram, ainda no início da década de 2000, que os *Role-playing Games* tinham um grande potencial pedagógico. Embora publicações sobre o tema fossem escassas à época, os autores organizaram um estado da arte e, a partir dele, puderam afirmar que os RPGs podem ajudar a aumentar o envolvimento dos estudantes com os temas a serem trabalhados, desde que mantido o caráter lúdico e prazeroso do jogo.

Rodrigues (2004) defendeu a primeira tese de doutorado no Brasil versando sobre o tema RPG. No estudo, a autora discorre sobre a construção de narrativas coletivas e como isso pode influenciar no desenvolvimento da autoria. Também apresenta as características do RPG capazes de incentivar a interatividade e a formação de leitores dentro da escola. Mackay (2001) não estuda o RPG com finalidade pedagógica, mas o apresenta como experiência estética (de ordem semelhante ao teatro), o que pode corroborar a ideia de interatividade por meio do jogo. Ao realizar uma análise teórica, o autor defende que o jogador de RPG pode ser considerado um artista e, a partir dessa concepção, constrói um arcabouço teórico para a análise desse tipo de jogo como arte.

Guimarães (2016), a partir de oficinas de jogos, desenvolveu uma técnica terapêutica para intervenção psicológica em grupos, baseada em *Role-playing Games*. De acordo com a autora, a vivência grupal proporcionou aos jogadores momentos de acolhimento e senso de pertencimento, não apenas no mundo imaginário do jogo, mas também na vida concreta dos participantes por meio da forma como lidava uns com os outros.

Ricon (2006) traz o relato de uma experiência positiva ao integrar o RPG ao currículo escolar com vistas ao trabalho da expressividade e criatividade dos alunos. Segundo o autor, foi possível exercitar “um rol de diferentes competências lógicas, linguísticas, interpessoais e cognitivas, além de afetivas e criativas” (p. 14). Frias (2009) também realizou um trabalho com o RPG dentro de um centro educacional, com jovens de 11 a 27 anos de idade. O estudo identificou que o RPG configura um recurso capaz de fomentar o trabalho em equipe e a capacidade de negociação dos alunos, além de trabalhar a capacidade de solucionar problemas.

Pool (2017) investigou como os hábitos de lazer de docentes jogadores de RPG contribuem no desenvolvimento de desafios pedagógicos por meio da construção de jogos educacionais. O autor desenvolve um guia para organização de práticas pedagógicas utilizando RPG, além de reafirmar a ideia de que os jogos podem ser recursos educacionais em todas as etapas da formação dos estudantes, não apenas nos anos iniciais.

A partir desses estudos, é possível inferir que existe um número cada vez maior de educadores utilizando o RPG como recurso no ambiente escolar. Esses trabalhos orientaram a construção da proposta presente nesta tese. Todavia, antes de detalhar um pouco mais a proposta, alguns esclarecimentos se fazem pertinentes.

Um deles diz respeito à associação realizada pela mídia entre o RPG e contravenções, crimes e rituais satânicos. As hipóteses levantadas, embora nunca comprovadas (e, por vezes, descartadas), levaram os meios de comunicação a divulgarem matérias voltadas aos malefícios desse jogo, o que acabou gerando, na cultura popular, uma concepção de que os *Role-playing Games* são prejudiciais à sociedade (FRIAS, 2009).

Creio que isso é digno de nota, visto que existe a possibilidade de resistência à utilização pedagógica do RPG. Contudo, os autores por mim citados me permitem defender um posicionamento de valorização desse jogo. “Se, por um lado, [algumas pessoas] o associam a contravenções, crimes e degeneração moral, por outro lado, [existem os que] o relacionam a iniciativas de caráter educacional e cultural” (FRIAS, 2009, p. 88). Dessa forma, não ignorando dificuldades que possam surgir na implementação desta abordagem em um ambiente escolar, sigo acreditando na viabilidade desta proposta.

Também é necessário reafirmar o caráter voluntário do jogo que, caso se torne uma prática obrigatória, pode perder seu caráter prazeroso e comprometer os resultados que se buscam atingir. Idem para o uso excessivo do RPG, que pode tornar as atividades tão maçantes a ponto de prejudicar seu caráter pedagógico (BITTENCOURT; GIRAFFA, 2003).

Outro fato que precisa ser mencionado é a possibilidade de que surja uma discussão acerca da violência presente nos RPGs ante uma abordagem que busca defender uma convivência pautada na ética, no respeito, na hospitalidade e no acolhimento. A maior parte dos *sistemas* aos quais os jogadores têm acesso possui algum tipo de seção voltada ao combate ou batalhas (JAQUES, 2016). Resolver enfrentamentos na base da força é algo que pode ocorrer em alguns *Role-playing Games*. Como, então, conciliar a violência presente no jogo com uma proposta que almeja uma ética de acolhimento que vai na direção contrária?

Dependendo da forma como jogadores e narrador encaram o jogo, combates, lutas e agressividade podem não ser constantes em uma sessão de RPG. Embora existam momentos de

disputa, isso não precisa ocorrer o tempo todo. Inclusive, é plenamente possível ocorrerem aventuras inteiras, que se estendem ao longo de meses, em que não há um único combate.

Mesmo assim, tendo como pressupostos uma *responsabilidade infinita* (LEVINAS, 1988), uma *hospitalidade incondicional* que é impossível (DERRIDA, 2003) e também uma *pedagogia do conflito* que faz pensar a partir da desestabilização (SANTOS, 1996), os enfrentamentos ocorridos no jogo podem ser convenientes. Conforme já discuti, a violência faz parte do cotidiano e, sendo assim, dar oportunidade aos jogadores conviverem e lidarem com essa violência dentro do *círculo mágico*, mitigada pelo fato de ser imaginária, pode ser o ponto de partida para que possam chegar a soluções para seus próprios conflitos.

Não apagar o conflito e, em vez disso, poder argumentar perante o outro, enunciar e discutir seus desacordos, estabelece uma zona de embate, de debate, de discussão, de problematização, enfim, de *convivência*. Tudo isso ocorre em uma dimensão ética – o conflito é característico das relações humanas.

Se houver guerra e morte, melhor que seja, então, no campo do imaginário. Esses conflitos fictícios podem desencadear autocríticas acerca da relação com outrem. Da mesma forma que buscamos resolver conflitos do mundo real no próprio mundo real, as possibilidades de resolução dos conflitos imaginários estão na imaginação. A argumentação e as discussões, contudo, são reais. Ao jogar RPG, por vezes os papéis de jogador, personagem e ser humano se confundem. A identidade do personagem pode se mesclar com a do próprio jogador. Poderia essa confluência desencadear, então, novos olhares acerca do outro? De que forma os conflitos “virtuais” afetariam o jogador por trás do personagem? Questões a serem averiguadas.

Se a fixação de identidades é uma violência, conforme discutido, no contexto dos RPGs essa forma de agir adquire contornos interessantes que valem a pena ser examinados com um olhar atento. Criar personagens com as mais variadas histórias, contextos, aspirações é formatar uma identidade móvel. Móvel porque flutua de um personagem a outro. Não é necessário jogar sempre com o mesmo personagem; a qualquer momento é possível experimentar algo diferente. Pode-se ser um personagem agora e, no próximo instante, já ser outro. A identidade é maleável e existe a possibilidade de se brincar com ela.

Esclarecidos esses pontos, avanço na discussão, pontuando algumas características do RPG que me fizeram optar por ele na construção desta proposta. Uma delas é a não limitação das ações dos jogadores. Dentro dos parâmetros estipulados para o mundo fictício concebido, há liberdade para que qualquer um possa criar seu personagem como quiser. De igual modo, os jogadores têm autonomia para interpretar seus personagens da forma como julgarem mais pertinente, ao mesmo tempo em que arcam com as consequências de suas ações.

Outro aspecto crucial na escolha do RPG foi a sua natureza não competitiva. Os jogadores são, costumeiramente, aliados, e seu objetivo é superar os desafios propostos pelo narrador. Concluir o jogo se torna muito mais fácil se os jogadores trabalham coordenadamente, concorrendo aos mesmos propósitos. É bastante incomum a existência de vencedores individuais – todos ganham ou todos perdem. Dessa forma, pode haver uma redução no número de alterações em comparação a jogos competitivos, fazendo com que os jogadores passem mais tempo trabalhando em conjunto, em vez de separados.

Penso, também, que o RPG é um potente aliado educacional por conta de sua característica teatral que, somada à possibilidade de criar personagens, permite *ser outro*, vários *outros*, muitas e muitas vezes. Se é impossível a alguém se colocar no lugar do outro, desde uma perspectiva levinasiana, pode ser que experimentar ser outrem, por meio da encenação, propicie formas de se repensar a convivência. Esse é um ponto de vista que se alinha à perspectiva de Candau (2014) quando defende uma educação em que possamos, minimamente, tentar pensar como o outro – acredito que o RPG possa ajudar nesse sentido.

Após verificar que é possível utilizar jogos ditos de *entretenimento* para desencadear aprendizagens e vivências, optei por montar minha proposta de aplicação do RPG sem realizar qualquer modificação no sistema de jogo. Buscar estruturas consagradas e modificá-las para se adequarem ao ambiente educacional pode, muitas vezes, diminuir o interesse dos jogadores (COSTA, 2010).

Assim, utilizando um *Role-playing Game* tal como foi concebido, minha finalidade foi promover convivência, conforme já discuti aqui e em outro trabalho (JAQUES; BISOL, 2019). Apenas tive um cuidado particular na escolha do enredo, que deveria ser adequado à faixa etária dos jogadores. Ao optar por não remodelar o RPG, busquei reduzir o esforço necessário para replicação da proposta em outros contextos, por outros interessados.

Ao levar o jogo para dentro da escola e convidar os alunos para participarem, objetivei analisar o desenvolvimento das partidas e como se dava a interação entre os jogadores, além de verificar suas percepções com vistas a identificar de que forma se deu a convivência dentro e fora dos momentos de jogo.

Acredito que essa convivência oportunizada pelo RPG é potencializada pelo *role-play* (interpretar, atuar), que diz respeito a assumir um personagem, colocar-se como ele. Assim, o *Role-playing Game* é uma atividade que permite explorar o *ser outro*. Representar um personagem permite assumir um novo papel, atribuir a si mesmo uma nova identidade momentânea, e isso pode trazer consequências positivas à convivência e à inclusão.

Ao discutir os rumos que deveria tomar uma sociedade mais inclusiva, Gardou (2016) destacou o papel relevante da arte. Segundo o autor, além de possuir um caráter terapêutico, a arte dá liberdade para que as pessoas possam se expressar e existir.

Neste trabalho, entendo o jogo, também, como arte. Mackay (2001) corrobora esse ponto de vista ao afirmar que o *Role-playing Game* pode ser apreciado por seu caráter estético, uma vez que envolve performances que podem ser compreendidas como diferentes manifestações artísticas, incluindo o teatro. Mesmo que meu foco, aqui, não seja esse tipo de análise, trata-se de um ponto de vista que abre muitas possibilidades de interpretação acerca do que ocorre dentro do jogo.

Visto desde as mais variadas perspectivas que apresentei até este ponto, o RPG pode, então, se encaixar dentro do ambiente educacional como arte terapêutica, recurso pedagógico, instrumento lúdico, lugar de experimentação, espaço de performance que permite se colocar como outro e, sugiro aqui, uma forma de fomentar a inclusão por meio da convivência.

Os possíveis desdobramentos de algumas dessas características do RPG foram investigados na etapa empírica, discutida a partir do próximo capítulo. Assim, finalizo esta revisão de literatura com alguns questionamentos que foram fundamentais para que eu empreendesse esta pesquisa.

Se, no que chamamos de mundo real, é recorrente a violência da exclusão e da segregação, estaria também o mundo imaginário dos jogos sujeito a essa mesma característica? Se não, o que há de diferente? Que conclusões podem ser depreendidas desses fatos? Pode um jogo de fantasia ajudar a repensar nossa forma de olhar outrem? Conviver, por meio do jogo, influencia de alguma forma a convivência no ambiente escolar? Buscando responder a essas e outras questões, avanço para a descrição do método que guiou a etapa empírica desta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, a qual objetiva responder questões particulares, voltando-se para um nível de realidade não quantificável, e busca o aprofundamento no entendimento de um determinado grupo social. Volta-se, dessa forma, à interpretação dos motivos e atitudes dos participantes, bem como do significado que atribuem às questões que estão sendo estudadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O foco da pesquisa qualitativa recai, especialmente, sobre opiniões e representações sociais do fenômeno investigado, se constituindo em uma busca pela interpretação das realidades sociais (BAUER; GASKELL, 2002). O intuito desse tipo de pesquisa não é encontrar evidências que comprovem hipóteses pré-determinadas, mas, guiando-se por um quadro teórico previamente estabelecido, realizar inferências e construir abstrações a partir da inspeção dos dados encontrados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Em um universo de possibilidades dentro da abordagem qualitativa, esta pesquisa pode ser definida como sendo de tipo exploratória, cujo objetivo é proporcionar uma visão geral a respeito de um tema ou fato (GIL, 2008). Esse tipo de pesquisa busca fornecer novas visões acerca de um determinado problema e envolve, na maioria das vezes: (a) levantamento bibliográfico para construção de um quadro teórico que norteie a coleta e a análise dos dados; (b) entrevistas com indivíduos que, de alguma forma, tiveram alguma experiência com o problema investigado; e (c) análise de exemplos que auxiliem no entendimento do que se está discutindo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2008).

Sendo assim, concebi esta pesquisa tendo uma primeira etapa destinada ao levantamento bibliográfico e discussão de fundamentos teóricos, e uma segunda etapa voltada ao trabalho empírico. Essa última consistiu na realização de oficinas de RPG e entrevistas com alunos do Ensino Médio.

Apresento, neste capítulo, o detalhamento de toda a etapa empírica. Trago, inicialmente, a estrutura planejada para cada etapa e as bases que justificaram as escolhas feitas. Após, sigo para os processos que envolveram a divulgação do projeto e a seleção e escolha do perfil dos participantes. Em seguida, trago os instrumentos e procedimentos construídos e empregados durante a pesquisa e concluo com a explicitação das bases teóricas e ferramentas utilizadas na análise dos dados.

4.1 VISÃO GERAL

Partindo, então, da pesquisa bibliográfica já empreendida e das discussões que até aqui realizei, o passo seguinte foi ir a campo e desenvolver a prática de jogo no ambiente educacional. O objetivo foi ter contato com estudantes que pudessem experimentar o *Role-playing Game* na escola.

A execução dessa etapa se deu, sob minha coordenação, no prédio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). São setores presentes no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Bento Gonçalves, que realizam pesquisas e atendimento especializado a alunos em suas áreas de atuação. Por ser professor da instituição, tive acesso à sua estrutura para realização da pesquisa. Escolhi executar essa etapa a partir desses Núcleos por conta de sua ligação com os processos inclusivos e também pelo seu espaço físico. Uma sala de reuniões me foi cedida para que pudesse conduzir a pesquisa com os alunos sem interferência externa (após acordo firmado – vide Apêndice B).

Para efetivação dessa etapa, julguei mais adequada a utilização de duas estratégias, entrevistas e observação participante (oficinas sob minha condução, como um dos jogadores), dois métodos recorrentes na pesquisa qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2017). O objetivo das entrevistas era ter contato com os alunos e saber mais sobre suas percepções a respeito da convivência no ambiente escolar em distintos momentos, incluindo partidas de RPG. Já as oficinas tinham como propósito permitir aos participantes vivenciar o jogo e, dessa forma, poder comentar a respeito de suas experiências. Ao mesmo tempo, as oficinas serviram para que eu pudesse fazer minhas próprias considerações acerca do que os participantes experienciaram.

A entrevista é uma conversa entre duas pessoas com o objetivo de se obter informações acerca de um assunto específico (MARCONI; LAKATOS, 2017). A aplicação de entrevistas é sugerida por Bauer e Gaskell (2002) como uma forma de obter dados que possam ajudar a entender as relações de determinados atores sociais em dadas situações. É um modo de detalhar “crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Na obra de Marconi e Lakatos (2017), as autoras citam diversos motivos que podem levar à realização de entrevistas. Dentre eles, minha pesquisa buscou: conhecer o que os participantes pensam sobre determinados fatos, entender sua conduta em dadas situações e descobrir quais fatores podem ter influenciado essas condutas. A aplicação de entrevistas

também oportuniza um aprofundamento em pontos específicos que foram levantados por meio de outras técnicas de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o que, neste caso, me permitiu explorar alguns detalhes pontuados durante a observação das oficinas.

Com as entrevistas iniciais, tencionei mapear informações sociodemográficas a fim de conhecer mais sobre o contexto social e de relações interpessoais de cada participante. Busquei investigar aspectos individuais dos participantes em relação ao seu cotidiano, sobretudo no ambiente escolar. Já com as entrevistas finais, meu intuito foi identificar suas percepções em relação ao jogo, às oficinas e à convivência durante o período do projeto.

As oficinas entraram nesse processo (entre as duas etapas de entrevistas) como uma forma de proporcionar aos participantes o contato com o jogo no ambiente escolar, de modo que pudessem relatar como foram suas experiências e percepções. De igual modo, me permitiram realizar observações acerca do comportamento e das ações dos jogadores ao longo de todo o período. Observações controladas e sistemáticas permitem descobrir novos aspectos acerca de um problema, além de possibilitarem a coleta de dados em situações que, de outra forma, não seriam possíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Procurando abordagens que me pudessem ser úteis na construção do meu método, encontrei apoio nas pesquisas de Guimarães (2016) e Ricon (2006). Em seu trabalho, Guimarães (2016) se utiliza de uma oficina de RPG para que os participantes possam relatar e discutir suas experiências por meio de entrevistas, estas usadas como instrumentos promotores de reflexão. Ricon (2006), por sua vez, empregou oficinas na escola e teve êxito em sua proposta ao trabalhar com pequenos grupos de alunos.

Inicialmente, propus-me a realizar apenas anotações de campo ao final de cada sessão de jogo, mas ao examinar as pesquisas recém-citadas, e por acreditar que muito se perderia nessa abordagem, decidi utilizar a gravação audiovisual para registro das partidas, assim como feito por Guimarães (2016). Além de gerar um material mais rico para análise, esse método de registro possibilitou lançar um olhar minucioso sobre as situações ocorridas ao longo das oficinas.

À vista disso, essas duas abordagens (entrevistas e oficina) têm um papel crucial nesta pesquisa por me permitirem gerar um material rico em significados e passível de ser analisado. De forma sucinta, o objetivo de cada uma das etapas ficou estabelecido desta forma:

- Entrevistas iniciais: realizar um contato prévio com os participantes, além de buscar informações sobre seu perfil, contexto e experiências prévias;
- Oficinas: proporcionar a experiência de jogo aos participantes e observar como se dão suas ações e convivência durante partidas de RPG no ambiente escolar;

- Entrevistas finais: registrar as percepções e considerações dos participantes acerca de suas experiências e da convivência ao longo da oficina.

O cronograma apresentado no Quadro 1 detalha os sete momentos de consecução da fase empírica. Discuto cada uma dessas etapas mais adiante, neste capítulo.

Quadro 1 – Cronograma da etapa empírica

Etapa	Título	Cronograma (meses)					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
1	Divulgação das oficinas						
2	Inscrição dos participantes						
3	Formação dos grupos						
4	Entrevistas iniciais						
5	Oficinas						
6	Entrevistas finais						
7	Análise dos dados						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentadas as fases da pesquisa e o cronograma, prossigo trazendo o detalhamento de cada uma dessas etapas. Nos próximos tópicos, apresento informações acerca dos participantes, das abordagens utilizadas na coleta de dados e dos procedimentos de análise.

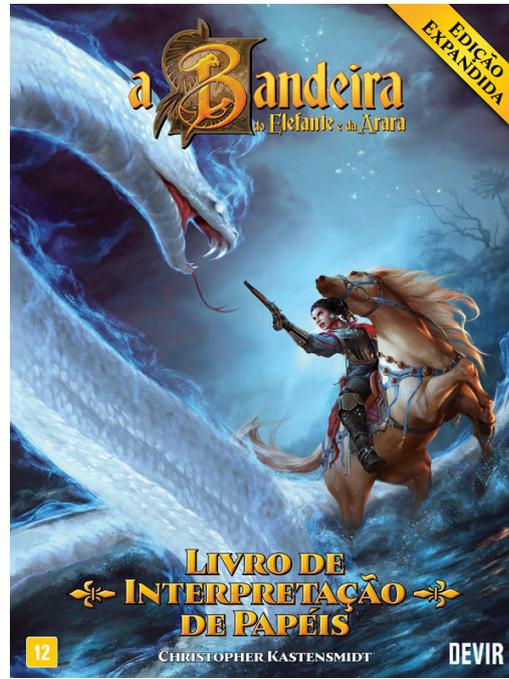
4.2 JOGO ESCOLHIDO

O RPG escolhido para ser utilizado nas oficinas se chama *A Bandeira do Elefante e da Arara – Livro de Interpretação de Papéis* (ABEA), de Christopher Kastensmidt (2017), e é baseado no romance homônimo desse autor. A ambientação do ABEA é o Brasil de 1500, mesclando fatos históricos, como a chegada dos portugueses, a elementos do folclore, como o Saci e o Curupira. A capa do livro pode ser vista na Figura 4.

Ainda que fosse possível ter planejado esse momento com qualquer outro jogo do gênero RPG, optei por utilizar o ABEA por diversos fatores: é um RPG brasileiro; tem um baixo custo monetário (caso fosse necessário adquirir o livro); permite acesso às instruções de jogo gratuitamente pela internet; utiliza-se de materiais de fácil acesso (como caneta, papel e dados de seis faces); foi concebido tendo em vista escolas e ambientes educacionais (embora não exclusivamente); possui vários exemplares disponíveis na biblioteca do Campus em que as

oficinas ocorreram; e – um critério mais subjetivo – sua temática é o folclore brasileiro, explorando a diversidade cultural do nosso país.

Figura 4 – Livro A Bandeira do Elefante e da Arara



Fonte: Website do autor¹⁴.

Cabe, também, ressaltar que a escolha do ABEA é oportuna pelo fato de ser um jogo, do gênero RPG, que possui seu maior foco na narração e interpretação dos personagens, não tanto nas mecânicas de jogo. Esse fator privilegia as interações entre jogadores e personagens, aumentando a rotatividade de protagonismo durante as partidas e permitindo a todos se expressarem (JAQUES, 2016).

O mediador é o único que necessita do livro completo do ABEA. Os jogadores precisam apenas do primeiro capítulo, que contém as regras principais e orientações para a criação de personagens. O autor facilitou o acesso às regras básicas, transformando esse capítulo em Guia do Participante, disponível no website¹⁵ do autor. Também são necessários ao menos três dados de 6 faces e lápis ou caneta para realizar as anotações nas fichas dos personagens.

¹⁴ Disponível em: <https://www.eamb.org/brasil/projetos/a-bandeira-do-elefante-e-da-arara-livro-de-interpretacao-de-papeis-edicao-expandida/>. Acesso em jul. 2018.

¹⁵ O Guia do Participante pode ser descarregado gratuitamente na internet. Disponível em: <https://www.eamb.org/brasil/projetos/guia-do-participante-pdf-gratuito/>. Acesso em: 15 out. 2020.

O livro do ABEA é dividido desta forma: guia do participante, contextualização histórica do Brasil de 1576, guia do mediador, aventura inicial pronta, apêndices com informações extras e um capítulo voltado ao uso do RPG em sala de aula. A partir de uma leitura atenta do ABEA foi possível desenhar uma proposta para o seu uso na escola, objetivando cumprir os propósitos planejados para esta tese.

4.3 PARTICIPANTES

Foram convidados a participar das oficinas alunos do Ensino Médio regularmente matriculados no IFRS – Campus Bento Gonçalves. Todavia, antes de proceder com a seleção dos participantes, estabeleci alguns critérios de exclusão que se fizeram necessários.

Alunos do Ensino Fundamental não foram cogitados por conta de adaptações muito específicas que precisam ser feitas nos RPGs para que se tornem adequados à faixa etária (JAQUES, 2016). De igual modo, as oficinas não foram propostas a alunos do Ensino Superior, uma vez que esta pesquisa tem como foco a Educação Básica. Um último critério de exclusão diz respeito a alunos surdos: como não havia disponíveis intérpretes de Libras nas oficinas, o acolhimento a esses alunos não poderia ser realizado de forma adequada. Ressalto que, embora realizadas no NAPNEE, o fato de um aluno ser atendido ou não por esse Núcleo não foi um critério de seleção.

Posto isso, a escolha dos participantes se deu pelo critério de disponibilidade – conforme os alunos se voluntariaram, foram inscritos nas oficinas. Estabeleci um máximo de 12 vagas, para que pudessem ser criados dois grupos com até 6 participantes cada (posteriormente houve uma pequena alteração nessa distribuição, ficando um grupo com 7 e outro com 5 – trago mais detalhes adiante). Grupos maiores imporiam dificuldades, tendo em vista que partidas de RPG com muitos jogadores simultâneos tendem a ter um andamento truncado e uma organização mais caótica.

A separação em grupos se deu por dois motivos: (a) as partidas de RPG costumam ocorrer em pequenos grupos de jogadores; e (b) a possibilidade de verificar percepções de diferentes indivíduos em grupos distintos. Por conta de minhas experiências anteriores com a realização de oficinas de RPG no IFRS, julguei a quantidade de participantes adequada para um bom andamento das partidas. Cabe, também, mencionar que, na construção do método, levei em consideração as limitações técnicas de execução das oficinas, como o tempo necessário, a disponibilidade de espaço e a impossibilidade de assumir compromissos de prazo mais longo com os alunos por conta de outras atividades extracurriculares.

A primeira etapa do processo de seleção dos participantes foi a divulgação das oficinas de RPG. Para tanto, foi utilizada a página de internet do IFRS e suas mídias sociais, além de terem sido afixados cartazes nos murais da instituição. Os anúncios veiculados continham informações a respeito da proposta das oficinas, período de realização e público-alvo. Deixei explícitas nessas mídias informações sobre o processo de inscrição.

O registro dos participantes, que constituiu a segunda etapa, foi realizado por meio de formulário eletrônico específico (Apêndice C) disponibilizado via internet, por meio do sistema Google Forms¹⁶, no período de 27/06/2019 a 01/08/2019. Esse formulário tinha por finalidade coletar os dados pessoais dos alunos e, ao mesmo tempo, dar ciência acerca da pesquisa. Também estava disponível no formulário uma opção para indicarem em que horário pretendiam participar das oficinas (12h às 13h30 e 14h às 15h30). Além da escolha do horário, era possível informar se aceitavam participar do grupo que se reuniria no outro horário, caso o escolhido estivesse com lotação máxima.

Durante o período de inscrições, elaborei um documento que trazia uma breve descrição do projeto, o modo como seria conduzido e uma apresentação do jogo que seria utilizado (Apêndice D). Esse documento foi enviado, por meio eletrônico, para cada um dos alunos conforme iam se inscrevendo no projeto. Dessa forma, foi possível que os participantes (e seus pais ou responsáveis) pudessem ficar a par do conteúdo e dos objetivos das oficinas com antecedência.

Findado o período de inscrições, entrei em contato com os alunos para que pudesse encontrá-los na escola e realizar a entrega dos documentos necessários para confirmarem sua participação na pesquisa. Cada aluno teve a oportunidade de conversar comigo e tirar dúvidas antes de receber a documentação. Todos receberam os termos de assentimento/consentimento (discutidos a seguir), uma cópia impressa do documento de apresentação das oficinas (o mesmo enviado por e-mail) e um documento com instruções para preenchimento dos termos (Apêndice E). Ficou acordado que cada um deles traria os termos já preenchidos no dia de sua primeira entrevista.

Ao todo, 15 alunos se inscreveram para participar do projeto. Contatei os 12 primeiros, por ordem de inscrição, e segui o procedimento mencionado. Sempre que um dos alunos desistia de participar, eu entrava em contato com o próximo da lista. Antes do início do período de entrevistas, 3 alunos desistiram de participar por motivos pessoais. Isso fez com que todos os que estavam na lista fossem contatados e que se atingisse o número de participantes desejado.

¹⁶ Plataforma gratuita para criação e distribuição de formulários para coleta de dados *online*. Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Para que pudessem ser formados os grupos de jogo, disponibilizei dois horários para os alunos optarem, de acordo com sua disponibilidade. Ao manifestar seu interesse na oficina já era necessário especificar em qual grupo gostaria de participar. Os participantes foram separados, então, em Grupo 1 (G1) e Grupo 2 (G2).

Conforme mencionado, a distribuição proposta era de 6 participantes em cada grupo, porém tive de realizar uma adaptação por conta da indisponibilidade de horário de um dos participantes. O G1 ficou, então, com 7 participantes e o G2, com 5. No Quadro 2 é possível verificar a distribuição dos alunos nos grupos.

Para resguardar o anonimato dos participantes, identifiquei-os apenas pelo nome que atribuíram a seus personagens, não utilizando, em momento algum, seus nomes reais. Assim, o nome fictício dos jogadores é o nome dos personagens.

Quadro 2 – Lista de Participantes das Oficinas

Personagem	Grupo	Idade	Curso	Experiência prévia com RPG
Cristian	1	16	Informática	Sim
Iberê	1	16	Enologia	Sim
Eiguel	1	15	Informática	Não
Gerard	1	15	Informática	Não
Adara	1	17	Enologia	Sim
Miguel	1	17	Informática	Sim
Moacir	1	16	Informática	Não
Bram	2	14	Informática	Sim
Helena	2	17	Agropecuária	Não
Jean-Pierre	2	16	Informática	Não
Jake	2	15	Informática	Não
Jaci	2	15	Informática	Não

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tão logo os participantes foram selecionados, me coloquei à disposição para prestar maiores esclarecimentos acerca do trabalho que estava sendo proposto e sobre o funcionamento das oficinas. Foi nesse momento que firmei os termos de consentimento e assentimento.

Segui os devidos cuidados éticos, observando as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Por serem menores de idade, todos os participantes assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus pais/responsáveis, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – os modelos estão nos Apêndices F

e G, respectivamente. O projeto de pesquisa que deu origem a esta tese foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O processo (nº CAAE 13086819.0.0000.5341) recebeu parecer favorável em 24 de maio de 2019 e, somente após essa data, iniciei a etapa empírica.

Este estudo apresentou riscos mínimos, semelhantes aos que se está sujeito normalmente no dia a dia, visto que se constituiu de oficinas de jogos e entrevistas, sem qualquer tipo de intervenção clínica. O jogo é uma situação lúdica que tende a proporcionar momentos prazerosos e não estressantes, no entanto, eu estava ciente de que durante as atividades do projeto (oficinas/entrevistas) pudesse haver algum desconforto, eventuais conflitos, alterações de humor ou constrangimento por parte dos participantes.

Cada participante teve total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o fizesse se sentir desconfortável ou para desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem dano ou prejuízo. Na eventualidade de alguma situação de vulnerabilidade emocional demonstrada por algum participante da oficina, havia a possibilidade de encaminhá-lo para uma entrevista de orientação educacional no Setor de Psicologia Escolar do IFRS. Todavia, ao longo de toda a pesquisa, esse tipo de situação não ocorreu.

4.4 OFICINAS E ENTREVISTAS

Uma vez estabelecido o planejamento da etapa empírica, comecei a executá-lo. Nos próximos parágrafos trago o relato de como se deu esse processo, iniciando pelos procedimentos adotados para as oficinas e, após, discorrendo acerca das entrevistas.

Os encontros das oficinas ocorreram nas dependências do NAPNEE, dentro do IFRS – Campus Bento Gonçalves, em uma sala cedida, a qual dispunha de uma mesa oval e várias cadeiras. As sessões de jogo se deram todas as quartas-feiras (de 14 de agosto a 2 de outubro de 2019), totalizando 8 encontros de 1 hora e 30 minutos com cada grupo. O Grupo 1 (7 participantes) se reunia das 12h às 13h30 e o Grupo 2 (5 participantes) das 14h às 15h30. Esse período se mostrou adequado, pois não foi muito curto a ponto de impedir os participantes de desenvolverem a história do jogo, nem tão longo que tenha demandado um comprometimento muito extenso de sua parte.

A primeira sessão foi de introdução ao jogo e criação dos personagens. Os participantes já haviam realizado uma leitura prévia do livro de regras, então todo o primeiro encontro serviu aos seguintes propósitos: (a) permitir que os participantes se conhecessem e se apresentassem; (b) realizar a criação dos personagens e preenchimento das fichas de jogo; (c)

apresentar os aparelhos de gravação; e (d) dirimir dúvidas em relação às regras do jogo. Nenhuma instrução foi dada aos participantes no que diz respeito à forma como deveriam se comportar durante o projeto. De igual modo, não houve qualquer intenção de utilizar o jogo com fins didáticos, ou seja, não utilizei as partidas para tentar ensinar qualquer tipo de conteúdo curricular aos participantes – meu foco sempre foram as situações emergentes durante o desenrolar natural das partidas.

Forneci todo o material necessário para que os participantes pudessem jogar: dados, fichas de personagem, livros, papéis para anotação, canetas, lápis, borrachas. Não era necessário que levassem nada, mas sugeri que retirassem o livro do RPG na biblioteca da escola, para que cada um pudesse ter seu próprio exemplar para consulta quando fosse necessário – um pouco mais da metade dos participantes optou por fazê-lo.

Os encontros que se seguiram foram totalmente dedicados à prática do jogo e obedeceram ao formato característico de uma sessão de RPG: jogadores ao redor da mesa, cada um com sua ficha de jogador, dados, lápis, miniaturas de personagens e outros utensílios comuns à prática. Durante esse tempo não houve nenhum percalço digno de nota.

Como as partidas de RPG necessitam que o roteiro básico do enredo seja preparado previamente, optei por utilizar histórias pré-construídas de modo a agilizar o processo de início das partidas. As histórias (aventuras) escolhidas foram *Desbravando a Mata* (PIERTEZON, 2018) e *A Misteriosa Sesmaria de Dom Perestrelo* (KASTENSMIDT, 2017). Ambas têm formato de um curto livro, contendo toda a história e os possíveis desdobramentos das ações dos personagens, assim como instruções para o mediador sobre como progredir na narração do jogo até a conclusão das missões propostas.

Eu, como pesquisador, fiquei a cargo da narração e da condução do enredo do jogo, buscando sempre interferir o mínimo possível nas ações dos jogadores. As decisões a respeito dos personagens e do andamento das partidas ficaram sob responsabilidade dos próprios jogadores, sendo livres para conduzir o jogo e interpretar seus personagens da maneira como lhes conveio. Durante todo o período das oficinas busquei zelar pelo bem-estar físico e emocional dos participantes, porém nenhuma intervenção minha foi necessária, exceto nos momentos em que havia dúvidas a respeito das regras ou da validade de suas ações no jogo.

Creio ser relevante pontuar, aqui, que minha experiência prévia com a condução de partidas de RPG foi imprescindível para a realização das oficinas. Estar familiarizado com a dinâmica do jogo, bem como com as regras, permitiu que os encontros transcorressem de forma consistente, sem paradas desnecessárias. Isso é digno de nota para o caso de algum pesquisador

buscar replicar esta proposta: é imprescindível que o narrador já seja iniciado na prática do jogo.

Ademais, todas as sessões foram registradas em áudio e vídeo. O fato de haver gravação me permitiu dar foco total à execução do jogo. De igual modo, permitiu-me preservar aspectos visuais que facilitaram a identificação das falas de cada participante. Realizei essa tarefa com o auxílio de duas câmeras e um gravador de som, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 – Disposição das câmeras e microfones nas oficinas



Fonte: Elaborada pelo autor.

Uma das câmeras foi escolhida como a principal (sua gravação teve prioridade em relação à outra câmera na etapa de análise), tendo sido posicionada em um ângulo que permitisse visualizar da melhor forma possível todos os participantes ao redor da mesa. A câmera principal foi posicionada em um tripé e a secundária sobre uma das prateleiras disponíveis na sala.

Por se tratar de uma mesa oval, em que todos se enxergam mutuamente, inevitavelmente alguém precisaria ficar de costas para câmera principal. Optei por ser eu, já que minhas reações não eram tão relevantes à pesquisa quanto a dos participantes. Dessa forma, fui o único a ficar de costas para a gravação da câmera principal.

A câmera secundária, por outro lado, foi colocada em um ângulo diferente e isso serviu a dois propósitos: (a) gravar a partir de um outro ângulo, o que permitiria visualizar trechos das

gravações sob uma perspectiva diferente, em caso de necessidade; e (b) reduzir a possibilidade de perda de dados, uma vez que serviria como uma cópia de segurança.

Além das câmeras, utilizei um gravador de som, com microfone estéreo bidirecional, para realizar o registro do áudio durante as sessões. Posicionar um microfone externo em cima da mesa possibilitou captar as falas dos participantes com uma qualidade superior à registrada pelos microfones internos das câmeras, dispostas mais afastadas da mesa. Não realizei cópia de segurança do áudio, pois cada uma das câmeras também realizava esse registro.

Para permitir que os participantes se familiarizassem com o aparato utilizado na captação e registro das oficinas, apresentei os aparelhos de gravação antes do início das sessões. Embora constasse em todos os termos de assentimento/consentimento a informação de que as oficinas seriam gravadas, creio que permitir um contato prévio dos participantes com os aparelhos foi relevante na medida em que deixou clara a forma como os registros seriam realizados.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos. Todos os participantes foram entrevistados antes e depois das oficinas. Ambas as entrevistas aconteceram no NAPNEE, na mesma sala em que ocorreram as oficinas. Utilizei o mesmo espaço físico ao longo de todo o processo para que os alunos pudessem estar familiarizados com o lugar.

Optei por construir a entrevista de forma semiestruturada, definindo questões norteadoras para realizar uma conversa flexível com os participantes. A entrevista semiestruturada segue um roteiro básico de assuntos que necessitam ser abordados, mas não fica restrita apenas aos temas previstos, dando mais liberdade a entrevistador e entrevistado para realizarem digressões e aprofundamentos conforme necessário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Adotei a forma semiestruturada, pois entrevistas estruturadas tirariam a liberdade dos respondentes e as entrevistas sem estrutura gerariam um grande volume de informações que poderiam restringir uma visão clara do assunto a ser discutido (SILVA; FOSSÁ, 2015).

A entrevista inicial (Apêndice H) tinha o objetivo de levantar informações sobre o contexto e as relações sociais de cada participante antes do experimentar o jogo na escola. Com a entrevista final (Apêndice I), busquei verificar a percepção dos participantes acerca da experiência de jogar RPG na escola e sobre a convivência com seus colegas de oficina durante o período.

Para que pudesse realizar as entrevistas, montei um cronograma de possíveis horários e solicitei aos participantes que escolhessem em qual deles gostariam de ser entrevistados. Cada encontro ocupava um bloco de 30 minutos. Esse tempo foi suficiente, contemplando também o deslocamento dos entrevistados e a reorganização do material de gravação, o que me permitiu

atender vários participantes em sequência. O período de entrevistas iniciais se deu de 30 de julho a 12 de agosto de 2019 e seu agendamento ocorreu no ato da assinatura dos TCLE/TALE. As entrevistas finais, por sua vez, ocorreram entre 7 e 25 de outubro de 2019, com agendamento realizado no último encontro das oficinas.

A condução de ambas as entrevistas foi bastante semelhante. Na mesma sala em que ocorreram as oficinas, recebi os participantes individualmente, de acordo com os horários agendados. Posicionei sobre a mesa o mesmo gravador de som utilizado durante as oficinas. Além do gravador, fiz um registro adicional usando meu celular, com o intuito de obter uma cópia de segurança – que acabou sendo necessária, pois o áudio de uma das entrevistas ficou corrompido no gravador. Durante todo o tempo das entrevistas, deixei os participantes livres para falarem o que e quanto quisessem e nenhum dos participantes se negou a responder nenhum dos questionamentos. Ao fim do processo, a média de tempo das gravações ficou em aproximadamente 7 minutos, sendo a mais longa de 15 minutos.

4.5 PREPARAÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Todo o material gerado durante a etapa empírica (entrevistas e gravações das oficinas) foi examinado por meio de Análise Qualitativa de Conteúdo, conforme o arcabouço proposto por Bardin (2016). Aliada às técnicas preconizadas por essa autora, também realizei a adaptação do método apresentado por Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) para análise de gravações audiovisuais. Nesse processo, servi-me de um Software de Análise de Dados Qualitativos (SADQ), conforme sugerido por Gibbs (2009), de modo a potencializar os procedimentos de análise. Nos próximos parágrafos apresento o detalhamento de todo esse processo.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas voltadas à análise de comunicações e que, por meio de procedimentos sistemáticos, permite examinar e realizar inferências a partir das falas de entrevistados e das observações realizadas pelo pesquisador (BARDIN, 2016; SILVA; FOSSÁ, 2015). Ao optar por essa abordagem, busca-se estabelecer “uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas [...] dos enunciados” (BARDIN, 2016, p. 47).

Para empreender a análise de conteúdo são necessários alguns procedimentos bem estabelecidos. Uma das obras mais difundidas a respeito do assunto é a de Bardin (2016), a qual utilizei como referência para planejar esses procedimentos. A autora propõe o emprego de três etapas bem definidas: *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados e interpretação*.

A etapa de *pré-análise* está voltada à organização dos dados, tendo como objetivo sistematizar o conteúdo para posterior análise. Uma primeira leitura é realizada a fim de permitir uma familiarização com o material. Também são definidos quais serão os focos de análise que, mais tarde, servirão para agrupar sentidos e ideias.

Para que seja possível esse primeiro contato, nessa etapa é realizada a preparação formal (edição) do que se pretende analisar. Todo o material coletado deu origem a dois *corpora*: um *corpus* composto pelas transcrições das entrevistas realizadas antes e depois das oficinas (doravante CE – *corpus* de entrevistas) e um outro formado pelas gravações audiovisuais das sessões de jogo (doravante CV – *corpus* de vídeos).

Durante a construção do CE, transcrevi integralmente todas as entrevistas (iniciais e finais), as quais totalizavam aproximadamente 3 horas de áudio. Como o meu interesse de análise estava no conteúdo efetivo das falas, optei por realizar uma transcrição literal, mantendo a fala coloquial, mas sem incluir notas em nível de discurso, conforme orientado por Gibbs (2009).

Para compor o CV, utilizei os vídeos das oficinas (aproximadamente 24 horas de gravação). Foi necessário realizar uma edição antes de considerá-los prontos para análise. Para isso, segui os seguintes procedimentos: (a) filtrar os vídeos da câmera principal que não apresentavam nenhum problema técnico; (b) nos vídeos que apresentavam falhas, substituir os trechos comprometidos pelo equivalente capturado pela câmera secundária; (c) remover as trilhas de áudio original e substituí-las pelo áudio capturado pelos microfones dedicados (gravador); e (d) exportar a versão final dos vídeos de cada sessão.

Seguindo essas estratégias, pude manter um nível de qualidade satisfatório na elaboração dos *corpora*. Ressalto que, ao contrário do CE, o CV não foi transcrito, pois isso reduziria o seu potencial e riqueza (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011), além de privar a análise dos componentes visuais.

Com os materiais prontos, avancei no desenvolvimento da primeira etapa realizando o que Bardin (2016) denomina “leitura flutuante” – uma leitura preliminar com o objetivo de estabelecer o primeiro contato com os documentos e elaborar um primeiro esboço de análise. No caso específico de minha pesquisa, efetuar a leitura flutuante significou realizar uma familiarização com as transcrições das entrevistas e com os vídeos das oficinas. Nesse processo, e me apoiando em meu referencial teórico, surgiram alguns temas de interesse, os quais instituí como sendo os focos de análise iniciais e que serviram como ponto de partida para a efetivação das etapas seguintes, incluindo a concepção das categorias de análise.

As categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro [...]) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p. 147). Dentre as diferentes formas de realizar essa operação, julguei mais coerente aplicar o critério de categorização semântico, que visa a agrupar os elementos em categorias temáticas.

Embora eu não tenha especificado categorias de análise *a priori*, elencar alguns focos de análise antes de trabalhar com os *corpora* me permitiu alinhar a análise ao referencial teórico que já havia construído (LEITE, 2017). Contudo, não fiquei limitado a esses focos, permanecendo atento ao surgimento de novos temas de interesse ao longo da análise. Gibbs (2009) aponta que é necessário realizar ajustes à medida que emergem novas ideias e modos de categorizar. Por conseguinte, as categorias de análise foram elaboradas *a posteriori*.

Ademais, foi necessário definir o critério a ser utilizado no recorte das *unidades de registro*, segmentos de conteúdo assinalados para categorização. Escolhi, para tanto, o *tema*: critério comumente utilizado no estudo de opiniões e atitudes, tanto na análise concernente a indivíduos quanto em interações de grupo (BARDIN, 2016).

Por conta dessas escolhas, o tipo de análise mais adequado se mostrou ser a *análise temática*, que consiste na marcação de um ou vários temas dentro das unidades de registro (BARDIN, 2016). Estipulei que para cada unidade de registro seriam atribuídos um ou mais temas, de acordo com a presença dos assuntos relevantes para a análise.

Na etapa de *exploração do material*, o planejamento realizado na etapa anterior foi colocado em prática. Os *corpora* foram explorados sistematicamente e seccionados em unidades de registro sempre que havia uma ocorrência relevante. Em cada unidade de registro foram atribuídas uma ou mais categorias, conforme a necessidade.

Para o cumprimento dessa etapa, extensa e laboriosa (BARDIN, 2016), utilizei um SADQ denominado ATLAS.ti¹⁷, um programa de computador que dispõe de ferramentas que agilizam e flexibilizam o exame do material. O uso desse tipo de *software* é recomendado na análise de um número muito extenso de informações (GIBBS, 2009; GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

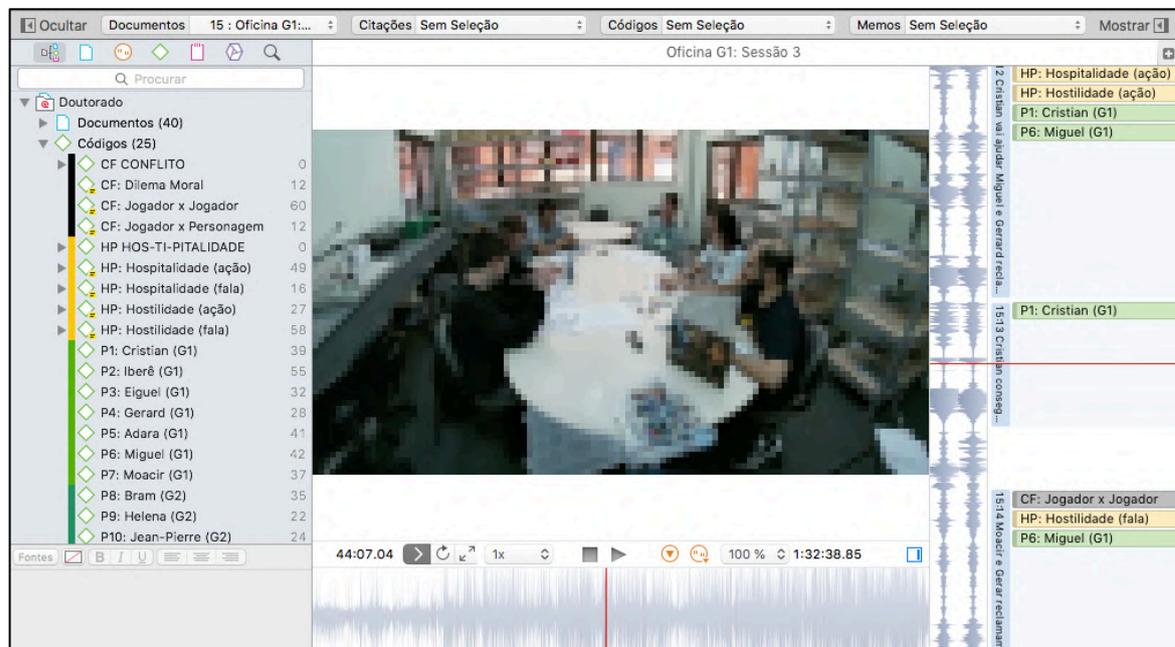
O ATLAS.ti permite o trabalho com áudio, vídeo, texto e imagem. Utilizei-o em tarefas como agregação de documentos, exploração dos *corpora*, recorte de unidades de registro (texto das entrevistas e intervalos nos vídeos), categorização, anotações, recuperação e cruzamento de dados. A escolha desse *software* se deu em virtude de minhas experiências

¹⁷ Mais informações sobre o *software* ATLAS.ti podem ser encontradas no *website* oficial. Disponível em: <https://www.atlasti.com/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

prévias e da disponibilidade de todos os recursos que julguei necessários, inclusive a possibilidade de analisar o CV sem a necessidade de transcrever os vídeos. Na Figura 6 é possível visualizar a interface do ATLAS.ti durante a etapa de codificação dos dados.

Para fins de organização da apresentação dos resultados dentro desta tese, optei por adotar a nomenclatura padrão do ATLAS.ti, em que está presente o código de identificação do documento, seguido do número do recorte (Registro 3:12, por exemplo). Cada trecho selecionado, tanto nos vídeos quanto nas entrevistas, possui um número de registro único associado aos códigos (categorias) relacionados durante a análise.

Figura 6 – Interface do ATLAS.ti



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Figura 7 é possível visualizar a interface do ATLAS.ti durante a etapa de codificação dos vídeos. Nela são apresentadas informações como a lista de códigos, o número de identificação dos recortes, a descrição da cena e os códigos associados. Na margem direita observa-se a área de anotações, em que constam os comentários realizados durante o processo de análise do *corpus*.

Figura 7 – Processo de codificação no ATLAS.ti

The screenshot displays the ATLAS.ti interface. On the left, a list of segments is shown with their respective codes and timestamps. The main area shows a selected segment with its text and associated codes. On the right, a detailed view of the selected segment is shown, including a citation, a comment, and a list of codes.

#	Nome	Documento	Códigos
15:38	Miguel lamenta não ter matado o personagem...	Oficina G1: Sessão 3	HP: Hostilidade (fala), P6: Miguel (G1)
16:2	Bram pergunta se precisa ser útil ao time.	Oficina G2: Sessão 1	TD: Decisão em Grupo
16:7	Helena não sabe explicar sua personagem.	Oficina G2: Sessão 1	P9: Helena (G2)
17:1	Grupo apoia sugestão de Jaci.	Oficina G2: Sessão 2	TD: Decisão em Grupo
17:3	Colegas comemoram o acerto de Helena.	Oficina G2: Sessão 2	P9: Helena (G2)
17:4	Jaci faz a soma dos dados por Helena.	Oficina G2: Sessão 2	HP: Hospitalidade (ação), P12: Jaci (G2)
17:5	Jaci faz a soma dos dados por Helena.	Oficina G2: Sessão 2	HP: Hospitalidade (ação), P12: Jaci (G2)
17:6	Grupo discute sobre a melhor forma de pros...	Oficina G2: Sessão 2	TD: Decisão em Grupo
17:7	Grupo discute e vota sobre a melhor forma d...	Oficina G2: Sessão 2	TD: Decisão em Grupo
17:8	Grupo decide sobre possíveis ações de Hele...	Oficina G2: Sessão 2	HP: Hospitalidade (ação), TD: Decisã...
17:11	Jake reclama que Jaci não está no personag...	Oficina G2: Sessão 2	P12: Jaci (G2)
17:12	Jake se inclina para somar os dados da Hele...	Oficina G2: Sessão 2	HP: Hospitalidade (ação), P11: Jake (G2)
17:13	Jake reclama sobre pensar estar sofrendo b...	Oficina G2: Sessão 2	CF: Jogador x Jogador
17:14	Jake reclama por não receber ajuda.	Oficina G2: Sessão 2	CF: Jogador x Jogador
17:15	Jake diz que não precisa ser ajudado, pois ni...	Oficina G2: Sessão 2	HP: Hospitalidade (ação), HP: Hostilid...
17:16	Bram lamenta que Jake recebeu ajuda.	Oficina G2: Sessão 2	P11: Jake (G2)

Citação 17:15
 Jake diz que não precisa ser ajudado, pois ninguém o está ajudando.

Comentário
 Interessante perceber que no recorte anterior, Jake reclama que ninguém o ajuda.
 Nesse momento, Bram fala em ajudar e Jake brinca, indicando que ele deve seguir o mesmo que os outros estavam fazendo (não ajudar).

Codificações
 HP: Hospitalidade (ação)
 HP: Hostilidade (fala)
 P8: Bram (G2)
 P11: Jake (G2)

Estado
 Criado: 10 de outubro de 2019
 Rafael Jaques

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para apresentar a transcrição dos registros ao longo da análise, utilizo duas abordagens. Em registros longos e/ou que necessitem de uma descrição do contexto, opto por quadros próprios de transcrição. Para trechos menores, as informações são apresentadas como citação, diretamente no corpo do texto.

A última etapa da análise, *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, é dedicada à sistematização dos resultados encontrados de modo a torná-los significativos. É o momento de propor inferências e interpretações se alicerçando nos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2016). O processo de análise de conteúdo não se limita à categorização e à organização dos textos, falas, ações, respostas, mas antes se configura como uma rotina que compreende leituras e releituras com o objetivo de descrever e interpretar os achados, sempre com base no referencial teórico que sustenta a pesquisa (LEITE, 2017).

Após realizar diversas interações com os *corpora*, encerrei o processo de categorização das unidades de registro e passei à construção das categorias que serviram como norteadoras da discussão analítica que empreendi. As categorias foram resultado de refinamentos progressivos, o que culminou em um conjunto homogêneo, o mais livre possível de ambiguidades, pertinente, objetivo, fidedigno e produtivo, conforme proposto por Bardin (2016). Finalmente, a partir desses conjuntos categoriais já tratados, pude realizar inferências e interpretações dos elementos presentes nos conteúdos analisados.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo trato da análise dos dados presentes nas gravações das oficinas e na transcrição das entrevistas realizadas com os participantes. A forma como construí minha argumentação em torno das ideias de convivência e inclusão me levou a definir categorias de análise que englobassem os assuntos até aqui debatidos e permitisse tecer uma discussão articulada com os autores que compõem o alicerce desta tese.

Cada categoria dá nome a um dos subcapítulos a seguir, a saber: *Hos-ti-pitalidade*, *Conflito* e *Tomada de Decisão*. O surgimento dessas categorias se deu, conforme já discuti, *a posteriori*. Ao longo da análise do material, esses assuntos foram emergindo e se mostraram como os mais relevantes para a discussão. O Quadro 3 apresenta uma visão geral acerca das categorias e subcategorias.

Quadro 3 – Categorias de Análise

Categoria	Subcategorias	Descrição
<i>Hos-ti-pitalidade</i>	Hostilidade (fala)	Momentos em que se evidenciam hospitalidade, hostilidade, acolhimento e violência durante o jogo.
	Hostilidade (ação)	
	Hospitalidade (fala)	
	Hospitalidade (ação)	
<i>Conflito</i>	Jogador x Jogador	Momentos em que se evidenciam conflito, disputa, desavença e dilema.
	Jogador x Personagem	
	Dilema Moral	
<i>Tomada de Decisão</i>	Decisão Individual	Momentos em que foram tomadas decisões, de modo individual ou coletivo.
	Decisão em Grupo	
	Decisão pelo Outro	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira categoria, *Hos-ti-pitalidade*, discuto a forma como a hospitalidade e a hostilidade se fizeram presentes no relacionamento dos participantes ao longo das oficinas. Em *Conflito*, segunda categoria, analiso os conflitos emergidos durante as partidas, bem como seus reflexos. Já na última categoria, *Tomada de Decisão*, trato sobre como se deram as decisões individuais e em grupo, além da forma como se relacionaram com a ideia de hospitalidade e hostilidade.

5.1 HOS-TI-PITALIDADE

A primeira categoria que gostaria de discutir se denomina *Hos-ti-pitalidade*. Acredito que, nesta pesquisa, seja a mais significativa, uma vez que sintetiza as ambiguidades do *estar juntos*. De igual modo, funciona como um fio condutor, do qual são tributárias as outras categorias que nasceram ao longo da análise. Certamente, é um assunto que permeia e se deixa transparecer em toda a discussão que ora desenvolvo.

Essa categoria tem em seu cerne a alteridade e o acolhimento, temas emergidos de meus estudos levinasianos e derridianos. Escolhi nomeá-la a partir de um conceito de Derrida (2003) porque acredito que assim poderia caracterizar os movimentos que ocorrem no jogo hospitalidade-hostilidade. É nesse contexto que emergem as nuances do viver e do conviver, do acolhimento e da violência, da liberdade de ser outro e da negação da alteridade.

Quando abordei diferentes formas de (re)ver e (re)pensar a inclusão, a hospitalidade e o acolhimento emergiram quase que imperativamente na discussão realizada. Isso me permitiu entender o *estar juntos* como um dos pontos fundamentais para a hospitalidade. Porém, a presença da hospitalidade não resulta, obrigatoriamente, na ausência da hostilidade, ou seja, ambas coexistem sob a forma de *hos-ti-pitalidade*.

Se a hospitalidade e a hostilidade estão presentes na convivência dos seres humanos (DERRIDA, 2003; FARIAS, 2018), parece-me plausível que, de alguma forma, isso se reproduza também em um ambiente de jogo, afinal, jogar, interagir, estar juntos é conviver.

As subcategorias vinculadas à categoria *Hos-ti-pitalidade* se mostraram bastante profícuas, permitindo-me destilar uma grande quantidade de significados a partir do conteúdo analisado. Dividi essa categoria em quatro subcategorias, duas relacionadas à *hospitalidade* (ação e fala) e duas à *hostilidade* (ação e fala). Precisei distinguir o surgimento desses temas na ação e na fala dos participantes, pois gostaria de perceber como se davam esses fenômenos em níveis diversos. Sendo assim, estabeleci os critérios necessários para a marcação das unidades de registro e a relação final está apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 – Categoria: Hos-ti-pitalidade

Subcategoria	Descrição	Indicadores
Hostilidade (ação)	O jogador/personagem realiza uma ação hostil a outrem.	<ul style="list-style-type: none"> • Ato de violência ou coação contra alguém; • Desarticulação do grupo; • Indiferença perante a necessidade de alguém.
Hostilidade (fala)	O jogador/personagem fala de forma hostil/ameaçadora.	<ul style="list-style-type: none"> • Menção de hostilidade; • Fala agressiva; • Ameaça.
Hospitalidade (ação)	O jogador/personagem realiza uma ação hospitaleira a outrem.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda a alguém; • Impedimento de uma violência; • Intervenção por alguém; • Manutenção do grupo ou reconciliação.
Hospitalidade (fala)	O jogador/personagem fala de forma hospitaleira/benévola.	<ul style="list-style-type: none"> • Menção de cuidado com os outros; • Sugestão de intervenção por outrem; • Fala benévola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De modo a apresentar o resultado de minha análise de uma forma mais fluída, optei por não separar as discussões sobre *ação* e *fala*, mantendo-as em um mesmo tópico. Assim, avanço para o debate a respeito das categorias relacionadas à hostilidade e, em seguida, à hospitalidade.

5.1.1 Hostilidade

Se, por acaso, havia alguma expectativa de que todos os participantes criassem personagens dentro do estereótipo de herói, com boa índole e nobres aspirações, essa ideia foi desmanchada já no primeiro encontro, quando o jogador responsável por Iberê (G1) afirmou que construiria um personagem malvado, “que mata”.

Também pude observar isso em Jaci (G2), mas de uma forma velada. O participante criou um personagem com características vilanescas, porém agiu como aliado de seu grupo, revelando suas reais intenções apenas nos momentos finais do último encontro, no qual entrou em combate direto com os outros personagens.

Os demais participantes optaram por criar personagens heroicos, com intenção de realizar “boas ações” em busca de recompensas. Dessa forma, foi estabelecido o tom de como

seriam as partidas. No Grupo 1, Iberê (G1) atuou diversas vezes como força desestabilizadora, defendendo seus interesses pessoais e dando preferência a embates e hostilidade em relação aos outros personagens (tanto dos outros participantes, quanto daqueles de responsabilidade do mediador). No Grupo 2, no entanto, nenhum dos participantes agiu dessa forma, o que resultou em um *corpus* bastante interessante, no qual um dos grupos experimentou turbulências constantes e o outro não.

A presença da hostilidade nas sessões de jogo se manifestou sob várias formas. Em todas as vezes em que houve alguma hostilidade falada ou agressão verbal (como ameaças, xingamentos), destaquei os trechos utilizando a categoria *Hostilidade (fala)*. Nas ocasiões em que houve ações hostis (como violência física entre personagens, indiferença ou aversão a um pedido de socorro, coação, separação do grupo), destaquei os trechos com a categoria *Hostilidade (ação)*. Ressalto, porém, que em momento algum houve contato físico ou ataques de qualquer tipo dirigidos às pessoas dos participantes. Também saliento que, mesmo os participantes manifestando atitudes hostis em tom de brincadeira, não fiz qualquer distinção – hostilidade permanece sendo hostilidade no contexto do jogo.

Dessa forma, após categorização dos *corpora*, iniciei a análise dos dados. As manifestações de hostilidade ocorridas durante as sessões de jogo ficaram distribuídas como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Ocorrências de Atitudes Hostis

Sessões	Hostilidade						Total
	Ação			Fala			
	G1	G2	Total	G1	G2	Total	
Sessão 1	1	0	1	4	0	4	5
Sessão 2	3	0	3	2	3	5	8
Sessão 3	2	0	2	12	0	12	14
Sessão 4	10	0	10	4	0	4	14
Sessão 5	0	0	0	3	0	3	3
Sessão 6	3	1	4	2	3	5	9
Sessão 7	2	0	2	6	0	6	8
Sessão 8	4	1	5	11	1	12	17
Total	25	2	27	44	7	51	78

Fonte: Desenvolvida pelo autor.

Percebe-se que as atitudes hostis foram mais recorrentes no Grupo 1. Não é possível precisar o porquê dessa prevalência, mas levanto algumas hipóteses que podem ter contribuído para tanto:

- a) Caráter de experimentação: no G1 o número de participantes com experiência prévia no RPG era maior do que no G2. Os pivôs da maioria dos confrontos eram aqueles jogadores que já haviam jogado RPG e podiam estar tentando extrair mais do jogo, realizando abordagens mais agressivas para “testar” as consequências de seus atos e experimentar desfechos variados ou se permitindo ousar mais, com maior espontaneidade, por já conhecerem o jogo;
- b) Jogadores mais ativos: os jogadores do G1 apresentaram um perfil mais ativo diante dos desafios propostos no jogo. A busca frequente por soluções, aliada à recorrente exposição de opiniões, pode ter resultado em um número maior de disputas internas;
- c) Impacto de desavenças: os jogadores do G1 construíram personagens cujas características provocavam desavenças (a exemplo de Cristian, cujo personagem era um jesuíta, e Iberê, cujo personagem era um pajé). O embate constante entre esses personagens pode ter acirrado os ânimos dos outros jogadores/personagens.

A Sessão 5 foi um contraponto à frequente hostilidade que ocorria durante o jogo, apresentando a menor ocorrência dentre todas as sessões da oficina (em ambos os grupos). Isso ocorreu, muito provavelmente, pelo fato de os participantes estarem no período entre aventuras, finalizando uma missão e se preparando para iniciar outra. Assim, houve poucas situações de embate.

Outro dado interessante diz respeito à prevalência de falas sobre as ações hostis. Embora alguns jogadores tivessem posturas mais individualistas, geralmente agiam de forma colaborativa quando o grupo precisava superar algum obstáculo. A título de exemplo, Iberê (G1), mesmo apresentando hostilidade em sua fala, realizava ações hospitaleiras na maioria das vezes em que era necessário trabalho em equipe. Jaci (G2), por sua vez, atuou como aliado dos outros jogadores ao longo de todas as sessões, mesmo tendo criado um personagem com características vilanescas, altamente ligado a feitiços de morte.

Contudo, é coerente lembrar que todos os jogadores tinham suas aspirações individuais. Isso significa que, mesmo que estivessem engajados em uma luta coletiva, dificilmente a hospitalidade era uma constante – algo que fica bastante claro quando analisada a relação entre Iberê e Cristian (G1). Apesar de atuarem várias vezes como aliados, os personagens tinham um relacionamento conturbado por conta de professarem fés diferentes.

De início, Cristian pareceu não reagir às provocações de Iberê, mas, com o tempo passou, a nutrir certa inimizade pelo personagem do colega, demonstrando estar cada vez mais imerso no mundo ficcional, “comprando a ideia” de Iberê. Para além disso, a hostilidade frequente de Iberê (na interpretação de seu personagem, ressalvo) parece ter desencadeado uma certa desafeição por parte de outros colegas de jogo, além de Cristian. Registrei, na Sessão 3, alguns diálogos que podem ilustrar essa conjuntura (Transcrição 1).

Transcrição 1 – Jogadores se manifestam sobre o destino de Iberê (G1)

Grupo 1 – Sessão 3 (CV)	
Contexto: Os personagens estão em combate e vários estão sendo atacados. Iberê (referido como “pajé”) não pôde participar da sessão, então Miguel ficou responsável por interpretar seu personagem. Adara também está ausente. Aos poucos Miguel vai aderindo à ideia de Cristian, que se mostra desgostoso com Iberê.	<p>Registro 15:20</p> <p>Mediador: O pajé [Iberê] não tem defesa, né?</p> <p>Cristian: O pajé tem nada. Deixa ele morrer. [Risos].</p> <p>Miguel: Deixar morrer... [Risos].</p> <p>Cristian: <u>O meu personagem não gosta do pajé.</u></p>
	<p>Registro 15:27</p> <p>Miguel: O pajé vai morrer, gurizada!</p> <p>Cristian: Deixa ele morrer.</p>
	<p>Registro 15:31</p> <p>Gerard: O pajé tá com 2 de vida. [Risos].</p> <p>Miguel: O pajé, ó. 2 de vida.</p> <p><i>Todos os presentes riem.</i></p> <p>Cristian: [Risos]. Eu não vou curar ele. Esquece. <u>Meu personagem não gosta...</u></p> <p>Miguel: Vâmo deixar ele morto! [Risos]. Aí quando ele voltar a jogar...</p> <p>Cristian: Vai tá morto! [Risos]. Ô, vai ser muito engraçado.</p>
	<p>Registro 15:38</p> <p><i>Após o encerramento da sessão, jogadores recolhem seus materiais enquanto conversam.</i></p> <p>Miguel: Ah, meu... Não consegui matar o pajé.</p> <p>Cristian: Pior, né? Foi triste.</p> <p>Gerard: O objetivo do cara é matar o pajé! [Risos].</p> <p>Miguel: Tentei até dando soco.</p>

Além dos trechos transcritos, várias vezes Cristian afirmou sua intenção de que o personagem de Iberê morresse. Talvez seja um reflexo dessa hostilidade reiterada por parte de Iberê. No Grupo 2, nas vezes em que algum jogador não pôde comparecer e delegou a interpretação de seu personagem a outro participante, não observei esse tipo de comportamento (idem no Grupo 1, em relação a personagens não hostis). É possível que o fato de não haver animosidades recorrentes ou persistentes tenha influenciado.

A partir das primeiras desavenças, a tensão entre Cristian e Iberê passou a ser frequente. Também havia atritos frequentes entre Iberê e Moacir: durante todas as oficinas, Iberê ameaçou o outro personagem por conta de suas ideias divergirem, o que culminou na morte do personagem de Moacir, na última sessão de jogo, pelas mãos do personagem de Iberê. Porém, creio ser interessante ressaltar, novamente, que em praticamente todas as vezes em que essas desavenças vinham à tona, todos os participantes riam, inclusive os envolvidos.

Ao entrevistar os jogadores, em momento algum houve menção a problemas ou desconforto no que diz respeito às alterações ocorridas durante as oficinas. Trago alguns excertos das entrevistas (Transcrição 2), de modo a explicitar as opiniões manifestas pelos participantes a respeito do assunto.

Transcrição 2 – Opiniões de Cristian, Iberê e Moacir (G1) sobre a interpretação dos personagens

(continua)

Entrevista Pós-oficinas com Cristian (CE)
<p>Registros 29:2, 29:3, 29:12</p> <p>Entrevistador: E sobre as oficinas e o jogo, o que tu mais gostou?</p> <p>Cristian: Eu mais gostei foi a interação entre os personagens.</p> <p>E: E teve alguma coisa que tu não gostou?</p> <p>C: Teve algumas sessões que foi meio parado, assim, em comparação a outras, mas nada de mais.</p> <p>E: E algo te incomodou no jogo ou nas oficinas?</p> <p>C: Não. Tirando isso, não.</p> <p>[...]</p> <p>E: Tu ficou com algum sentimento em relação aos outros jogadores, assim...</p> <p>C: Sentimento?</p> <p>E: É, sobre os personagens deles, sobre as formas como eles interpretaram...</p>

C: Ah, eu achei bem legal os personagens que criaram, tipo, cada um único, assim. Cada um tinha uma personalidade.

Entrevista Pós-oficinas com Iberê (CE)

Registros 40:12, 40:13, 40:14

Entrevistador: E por que motivo tu acabou matando o teu companheiro [Moacir]?

Iberê: Porque eu tava falando desde o início do jogo: “eu vou te matar, eu vou te matar”. Porque ele tava fazendo tudo o contrário que eu queri... do que o personagem queria. Daí no final ele pegou o chocalho e queria testar, encostou na cabeça do outro e enviou a morte pra ele. Daí ele morreu.

E: E tu ficou com algum sentimento em relação a isso?

I: Eu fiquei dando risada, porque foi engraçado.

E: E tu acha que o teu colega levou isso na brincadeira?

I: Sim.

E: E o que tu acha dessa forma de interpretar um personagem que, digamos assim, de certa forma é muito violento e agressivo?

I: Eu acho legal porque na maioria das vezes a gente quer extravasar, mas a gente não pode. Então é bom colocar meio que esse peso e essas coisas que a gente quer fazer em um personagem. Que daí nós não precisamos fazer o que o personagem faz.

E: E, de alguma forma, tu acha que isso pode afetar a tua relação com os outros jogadores?

I: Não.

Entrevista Pós-oficinas com Moacir (CE)

Registros 39:10, 39:11

Entrevistador: E então, como é que o teu personagem terminou o jogo?

Moacir: Morreu.

E: Morreu? E o que tu achou disso?

M: Eu achei que não foi uma coisa tão massa assim, mas é compreensível. Foi uma coisa que deu destaque, assim, à aventura.

E: E tu ficou com sentimentos em relação aos outros jogadores por causa disso?

M: Não tanto. É, na hora eu fiquei meio assim: “ah, matou meu personagem”, mas depois eu pensei: “ah, é o jogo”. E já era meio que previsível que eu ia morrer. Que eu tava muito aventureiro.

E: E tu morreu... Por que exatamente tu morreu?

(conclusão)

M: No fim, quando a gente ganhou o chocalho, balançaram e eu morri. Acho que foi o... Esqueci o nome do personagem. Mas acho que foi o do Iberê.

E: Foi o personagem do Iberê? E tu ficou chateado com o Iberê por causa disso?

M: Não tanto.

[...]

E: Levou mais na brincadeira ou levou pro lado pessoal?

M: É, na hora eu fiquei meio assim: “ah, morreu o personagem”, mas depois eu pensei: “ah não, é o jogo”.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir dessas transcrições, sobretudo dos trechos destacados, percebo que os participantes encaravam esses relacionamentos conturbados como algo próprio da interpretação de seus personagens, realizando uma separação entre jogo e realidade. Embora Moacir tenha demonstrado um certo descontentamento pela morte de seu personagem, o fato de ter mencionado que é algo que faz parte do jogo corrobora essa ideia. Os jogos têm essa peculiaridade de permitir a experimentação.

Quando Moacir menciona que já era previsível que morresse, é um indício de que ele estava testando os limites de seu personagem, experimentando para descobrir o que poderia acontecer ou, como sugere Brougère (2010), ensaiando situações reais por meio do imaginário. Cristian também deixa isso claro em mais de uma situação quando afirma que é o seu personagem que possui desavenças com o personagem do outro participante (Transcrição 1).

Outro exemplo dessa experimentação é visível nas palavras de Iberê. Em sua entrevista pré-oficinas, ele afirmou que gosta de ser amigo de todos – personalidade totalmente inversa à de seu personagem. O próprio jogador evidencia esse caráter experimental quando menciona, no trecho destacado na Transcrição 2, que extravasa, depositando o peso da violência sobre o personagem.

Curiosamente, tal como ocorreu na última sessão do G1, também houve mortes ocasionadas por conflitos internos ao grupo no encerramento do G2. Nos momentos finais da sessão, o personagem de Jaci (G2) se levantou contra o personagem de Bram, atacando-o para tentar ficar com sua recompensa. Os outros participantes não tomaram partido, mas, ao ver que Jaci morreria, Jake decidiu vingá-lo, matando o personagem de Jaci. Quando entrevistados, os envolvidos comentaram que, embora o final do jogo tenha sido inesperado, deu destaque ao encerramento das oficinas.

Esse episódio também aparenta ser outro indício da separação que foi feita entre jogo e realidade. Além de não terem tido desavenças pessoais, os participantes mencionaram em suas entrevistas que criaram seu próprio grupo de RPG para continuarem jogando juntos fora da escola. Pensando nessa situação a partir do olhar de Brougère (2010), torna-se claro que ocorre um estreitamento de laços de amizade entre os participantes, mesmo havendo disputas durante as partidas. O jogo acabou gerando convivência dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, nas oficinas que conduzi, as partidas de *Role-playing Game* se mostraram como um espaço, também, para experimentar as consequências de sua hostilidade para com outros personagens, sem efetivamente ser hostil aos jogadores que os interpretam. Skliar (2010) sugere que desenvolvamos espaços educativos em que possa existir uma *ética do olhar*, em que se possa receber o outro em sua alteridade. Essa experimentação de *ser outro* – e por que não chamar de uma brincadeira com as identidades? – pode ajudar a produzir novos olhares *sendo outro e diante do outro*. Creio, inclusive, que seja possível realizar uma associação à proposta de Candau (2014) para uma educação que vise ao *encontro com o diferente*, em que se possa praticar “exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações” (CANDAU, 2014, p. 40).

Retomando as ideias de Derrida (2003) e Skliar (2003b; 2015a), temos que a hostilidade é tão presente nas relações humanas quanto a hospitalidade. Praticamente todos os jogadores estiveram envolvidos, de alguma forma, em situações de hostilidade, seja por meio da fala ou pelas ações de seu personagem.

Não presenciei ou registrei qualquer atitude ou fala hostil fora do ambiente de jogo – tanto antes ou depois das oficinas ou nas entrevistas. Isso parece ter ocorrido por conta da separação que os participantes realizavam entre jogo e realidade, permitindo que fossem hostis dentro do *círculo mágico* sem, necessariamente, gerar desavenças com os jogadores por trás dos personagens.

Todavia, mesmo havendo uma certa transigência em relação à possibilidade de os personagens agirem acintosamente, não foram todos os jogadores/personagens que apresentaram tal comportamento. Eiguel (G1), Helena (G2) e Jean-Pierre (G2), por exemplo, não manifestaram qualquer hostilidade ao longo das sessões. Esses jogadores não iniciaram nenhuma briga e, inclusive, preferiram se omitir durante as altercações ocorridas entre os outros personagens.

Porém, como já era esperado, a presença de hostilidade não resultou na ausência de hospitalidade. Pude perceber um exemplo disso quando Iberê (G1), em uma mesma ação, demonstrou uma atitude hospitaleira e uma atitude hostil:

Iberê: Eu vou salvar ela [Adara] e... Quem mais tá se afogando?

Cristian: Eu tô me afogando.

Iberê: Não, tu é jesuíta. Tu! [Aponta para Gerard] (Grupo 1, Sessão 4, Registro 19:10).

Então se, como propôs Derrida (2003), a *hos-ti-pitalidade* é um contínuo indissociável entre hospitalidade e hostilidade, só parece haver espaço para a hospitalidade na convivência se admitirmos, de alguma forma, também a hostilidade: “a cada momento, o próximo instante pode ser de pura violência ou de acolhimento” (FARIAS, 2018, p. 45). Portanto, *estar juntos* parece ter sido, para além da hostilidade, uma maneira de possibilitar o exercício da hospitalidade e do acolhimento.

5.1.2 Hospitalidade

Assim como a hostilidade, a hospitalidade se manifestou de várias formas. Sempre que houve alguma menção de cuidado com os outros, sugestão de intervenção por outrem ou fala benévola, destaquei os trechos utilizando a subcategoria *Hos-ti-pitalidade: Hospitalidade (fala)*. Quando houve ações hospitaleiras (como ajuda, impedimento de uma violência, intervenção por outrem, manutenção/reconciliação do grupo), destaquei os trechos com a categoria *Hos-ti-pitalidade: Hospitalidade (ação)*. Dessa forma, as ocorrências de hospitalidade ficaram distribuídas como apresentado na Tabela 2.

É possível observar um fenômeno inverso ao percebido na análise da hostilidade: a prevalência foi das ações sobre as falas. Isso se deu, provavelmente, por conta de muitas discussões que, por vezes, adquiriam um caráter mais ríspido, mas que não se traduziam em ações hostis, ao passo que as ações benévolas ocorriam em maior número.

Também é possível notar que, em termos numéricos, houve menos atitudes hospitaleiras do que hostis. Todavia, na análise que faço, o caráter quantitativo dessas informações não tem o mesmo peso que o qualitativo. Mesmo com uma maior ocorrência de manifestações de hostilidade, os participantes relataram que sua convivência com os demais foi agradável e não houve qualquer menção a desconfortos ocorridos durante o jogo. De qualquer modo, analisando a forma como se deu a interação dos participantes durante as sessões de *Role-*

playing Game, é possível perceber indícios que apontam para uma convivência em que, de fato, ocorreu hospitalidade.

Tabela 2 – Ocorrências de Atitudes Hospitaleiras

Sessões	Hospitalidade						Total
	Ação			Fala			
	G1	G2	Total	G1	G2	Total	
Sessão 1	1	0	1	2	0	2	3
Sessão 2	0	10	10	1	0	1	11
Sessão 3	9	3	12	1	1	2	14
Sessão 4	7	2	9	0	0	0	9
Sessão 5	0	2	2	0	0	0	2
Sessão 6	0	2	2	0	0	0	2
Sessão 7	0	1	1	0	1	1	2
Sessão 8	4	8	12	2	2	4	16
Total	21	28	49	6	4	10	59

Fonte: Desenvolvida pelo autor.

Jogar RPG é, em todo o tempo, exercitar a linguagem – é falar ao outro e experimentar formas de ter contato com esse outro e com sua alteridade que se produz a todo tempo. O acolhimento e o cuidado que emergiram na fala e na interação dos participantes podem ser pensados por meio de Levinas (1988), quando afirma que a essência da linguagem é a hospitalidade. Assim, o mais significativo não é o conteúdo que ela traz em si, mas a relação com o outro – a linguagem aí está para que se possa *acolher* (LEVINAS, 1988; FARIAS, 2018).

Saliento que, embora tenha diferenciado ação e fala na categorização da hospitalidade e da hostilidade, essa é uma distinção que diz respeito aos personagens – os jogadores apenas falam, pois é assim que progridem com seus personagens. Faz sentido, dessa forma, que surja o acolhimento onde há uma mobilização constante da linguagem; e o RPG é um jogo que proporciona isso. Assim sendo, para além da convivência que já existe fora da sala de aula (mas ainda dentro do ambiente escolar), o momento de jogo emergiu como uma oportunidade a mais para a aproximação, a convivência, o *estar juntos*.

Seguindo na perspectiva levinasiana, a linguagem é ainda mais do que possibilidade de acolhimento – é possibilidade de *fazer acolher*, de exercer a “terceiridade”. Conforme já discuti, a chegada do Terceiro é a intervenção por outrem e, como tal, também é acolhimento e

responsabilidade (LEVINAS, 2011). Os trechos a seguir evidenciam que, de algum modo, houve intervenção durante o jogo:

Miguel: Ô Eiguêl, tô te ajudando aí. Depois vai ajudar os outros (Grupo 1, Sessão 3, Registro 15:25).

Cristian: O Moacir tá com 2 de vida.

Gerard: Cura o Moacir, cura o Moacir (Grupo 1, Sessão 3, Registro 15:37).

Jean-Pierre: Eu acho que vocês têm que ajudar o Jake.

Jaci: Tá. Então... Helena, tenta acertar uma flechada nesses dois [inimigos] (Grupo 2, Sessão 8, Registro 27:19).

Assim, eles se valeram da linguagem não apenas para acolher uns aos outros, mas também para intervir uns pelos outros. Contudo, preciso frisar novamente que a linguagem que permite ser hospitaleiro, permite, de igual modo, ser hostil. Conforme já discuti, há de se admitir que pode haver violência para que possa também existir acolhimento. Não é a partir do silenciamento dos conflitos que é possível evitar que violências aconteçam. Se tentarmos apagar completamente a hostilidade, não haverá espaço para que ocorra a hospitalidade.

Da mesma forma que Levinas (2011) aponta que não há como prever o que ocorrerá em uma relação, não é possível antever qual será o desfecho no jogo, logo, é impossível propor uma atividade em que se possa determinar com exatidão o resultado. Porém, como defende Candau (2014), o que podemos fazer é criar condições para que se tenha contato com as diferenças, para que se conviva, para que se esteja junto. Dessa forma, cria-se um ambiente propício para a coexistência da hospitalidade e do acolhimento (LEVINAS, 2011).

Uma vez mais, a relação de Iberê e Cristian (G1) pode ser tomada como exemplo do incessante contínuo da *hos-ti-pitalidade*: em dado momento Iberê, apesar de seus constantes desentendimentos com Cristian, solicita a ele que realize a cura de um personagem que está enfraquecido (Grupo 1, Sessão 8, Registro 26:14). Novamente, em meio a um cenário de rivalidades, Iberê exerce sua “terceiridade” para intervir por um parceiro de jogo em apuros, ou seja, *responsabilidade por outrem* – onde há a intervenção do Terceiro, ali há hospitalidade e busca por justiça (LEVINAS, 2011; FARIAS, 2018).

Além dos jogadores se acolherem mutuamente durante o jogo, toda a ludicidade e interação que se deu entre eles parece ter gerado um vínculo. Parte dos entrevistados mencionou que estreitou laços com os participantes que já conhecia, além de ter feito novas amizades. Embora alguns tenham afirmado que sua convivência em nada se alterou com os outros

participantes, a maioria comentou que, de alguma forma, passou a compartilhar mais momentos com os outros jogadores, conforme os seguintes trechos exemplificam:

Iberê: Com o projeto aqui do RPG, eu consegui ter uma relação melhor com alguns colegas e com alguns que eu não conhecia, daí eu acabei criando alguns vínculos de amizade com eles (Grupo 1, Entrevista Pós-oficina, Registro 40:1).

Moacir: Deu pra interagir mais com as pessoas, tipo, fora da aula (Grupo 1, Entrevista Pós-oficina, Registro 39:1).

Bram: O jogo é muito bom pras pessoas aprenderem um pouco mais sobre como interagir. E também é muito bom pra passar tempo com pessoas novas e pessoas que você já conhece (Grupo 2, Entrevista Pós-oficina, Registro 35:5).

Jaci: Com o Jake eu sempre fui bem amigo, mas o Jean-Pierre eu não conhecia tão bem assim, que a gente era colega, mas nunca fomos tão próximos. E depois de fazer o RPG eu conheci ele melhor, a gente vinha todos os dias pra cá na quarta, voltava pra casa juntos, também, porque a gente mora perto. E daí eu criei um grande laço de amizade com ele (Grupo 2, Entrevista Pós-oficina, Registro 33:9).

Essa aproximação também pode ter influenciado outro ponto que percebi. Desde o início das oficinas, a jogadora responsável por Helena (G2) demonstrava insegurança ao jogar e frequentemente ficava em dúvida sobre as possíveis ações de sua personagem. Criou-se em torno dela, então, uma rede de apoio, que continuamente se dedicava a ajudá-la nas dificuldades que apresentava, como somar os dados ou decidir a melhor ação a ser tomada. Aos poucos ela foi apresentando maior autonomia em suas decisões e, na última sessão de jogo, emitiu espontaneamente sua opinião pela primeira vez – até então só opinava quando questionada.

Outra questão concernente à Helena me leva a retomar a ideia de *deixar ser* (SKLIAR, 2015a; GARDOU, 2016) que emergiu durante o jogo. A título de exemplo, Jaci dá uma sugestão para Helena, dizendo que deve atacar o inimigo que está mais próximo dela (Grupo 2, Sessão 3, Registro 18:2). Porém, da mesma forma que tenta ajudar, deixa claro que é sua opinião, ressaltando a autonomia de Helena.

No entanto, nem sempre existiu solidariedade. Embora com menos frequência, houve momentos em que os participantes ficaram indiferentes ante o apelo de algum jogador/personagem em necessidade. Mesmo que isso não seja uma hostilidade ostensiva, dentro dos parâmetros que venho discutindo ainda é uma forma de hostilidade.

Finalmente, os dados apresentados e discutidos até aqui parecem apontar para uma convivência em que as desavenças que ocorrem no jogo ficam restritas ao *círculo mágico*, enquanto a hospitalidade “transborda” para o mundo real. Quando entrevistei Jaci (G2), ele mencionou a forma como sua amizade com os demais prosperou por conta do tempo que

passaram juntos jogando e como os embates ocorridos não afetaram negativamente seus relacionamentos (Transcrição 3).

Transcrição 3 – Jaci (G2) comenta o desfecho do jogo

Entrevista Pós-oficina com Jaci (CE)

Registro 33:15

Entrevistador: E como é que o teu personagem terminou o jogo?

Jaci: Morrendo.

E: Morrendo?

J: Morrendo [Risos].

E: Por que que ele morreu?

J: Porque eu tentei matar meu amiguinho. Daí eu matei um dos amiguinhos e os outros dois amiguinhos que sobraram me mataram.

E: E o que tu achou disso?

J: Eu achei que foi muito engraçado, porque a gente já tava na última sessão do jogo e daí, pra dar mais emoção ainda, eu tentei fazer isso e, no final, foi muito legal.

E: E tu ficou com algum sentimento em relação aos outros jogadores?

J: Não, só amizade, porque eu fortaleci muitos laços vindo toda quarta. A gente conversava entre si, brincava, ria e daí isso fortaleceu a amizade, muito.

E: O fato de o teu personagem ter morrido ou de tu ter matado o outro personagem... De alguma forma tu ficou sentido ou chateado por causa disso?

J: Não, porque foi uma decisão minha então eu não... Eu realmente... Depois eu também conversei com o Bram, que foi o personagem que eu matei, e ele, também, ele levou na brincadeira e tal, foi muito divertido fazer isso na hora.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Todas essas situações de jogo que mencionei nesta análise, tão corriqueiras nas partidas de RPG, me levam a supor que o contínuo *hos-ti-pitalidade* discutido por Derrida (2003), pautando as relações na sociedade (e na escola, por conseguinte), aparece também nos momentos de jogo. Assim, faz sentido pensar a convivência e o acolhimento não em um ambiente sem hostilidade, mas dentro de um movimento contínuo, como proposto pelo autor – problematização também reafirmada por Skliar (2009).

Por meio do jogo, então, os participantes puderam estar juntos, experimentando diferentes formas de se relacionar com os outros jogadores e de raciocinar perante os mais

diversos desafios. Nesse cenário, o jogo funcionou como um “motor de conflitos”, mantendo os jogadores sob permanente tensão, fazendo com que estivessem em constante negociação entre eles. Isso acabou gerando diversos conflitos, tanto entre os personagens dos jogadores, quanto entre estes e os personagens coadjuvantes (interpretados pelo mediador). Assim sendo, a próxima categoria que analiso é *Conflito*.

5.2 CONFLITO

A análise dos conflitos que ocorreram ao longo das oficinas é bastante interessante, pois permite perceber como se deu a indissociabilidade hospitalidade/hostilidade no relacionamento dos participantes. Muitas vezes os conflitos serviram como terreno fértil para que pudessem problematizar suas divergências e encontrar formas de resolver os problemas que encontravam ao longo das partidas.

O *Role-playing Game*, quando tomado como meio de promover a convivência no ambiente escolar, precisa ser visto, também, como agente de uma *pedagogia do conflito*. O próprio jogo pressupõe que haverá conflitos e dá aos jogadores ferramentas para que os resolvam. Assim, deixar que os participantes vivessem os conflitos foi uma forma de permitir a experimentação e o debate acerca de suas divergências.

Os segmentos discutidos nessa categoria também evidenciam de que forma o RPG pode funcionar como um “motor de conflitos”, permitindo aos jogadores experimentar momentos de embate e desacordo, os quais costumam levar a algumas discussões e argumentações. Essa experiência se torna ainda mais potente quando somada à necessidade de interpretação de um personagem, visto que isso incentiva o jogador a defender pontos de vista que não são necessariamente os seus.

Para apresentação da discussão da categoria *Conflito*, a dividi em três tópicos, nomeados de acordo com a subcategoria que representam. Tal como as outras subcategorias, cada uma emergiu durante a análise do material. A descrição e os critérios utilizados no recorte do material podem ser vistos no Quadro 5.

Quadro 5 – Categoria: Conflito

Subcategoria	Descrição	Indicadores
Jogador x Jogador	Um desacordo, disputa ou discussão mais ríspida ocorre dentro do grupo de jogadores.	<ul style="list-style-type: none"> • Ameaças; • Discussões por conta de diferentes pontos de vista; • Impasses em que não há consenso de como prosseguir; • Menção de conflitos na fala dos participantes.
Jogador x Personagem	A conduta do personagem entra em conflito com a vontade ou moral do jogador.	<ul style="list-style-type: none"> • Jogadores demonstram conflito entre suas atitudes e as do personagem; • Jogadores solicitam aos outros que “mantenham” seus personagens; • Jogador modifica uma ação para se tornar compatível com a moral do personagem.
Dilema Moral	Um dilema moral precisa ser resolvido pelo jogador ou grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Jogadores precisam tomar decisões difíceis ante a um dilema moral; • Discussões resultantes de uma situação de dilema moral; • Decisões acerca da vida/morte de terceiros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para facilitar a visualização da distribuição das ocorrências relacionadas à categoria *Conflito*, apresento a quantificação desses valores na Tabela 3.

Tabela 3 – Ocorrências de Conflito

(continua)

Sessões	Conflito									Total
	Jogador x Jogador			Jogador x Personagem			Dilema Moral			
	G1	G2	Total	G1	G2	Total	G1	G2	Total	
Sessão 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sessão 2	2	1	3	0	0	0	0	0	0	3
Sessão 3	0	1	1	1	0	1	0	2	2	4
Sessão 4	11	3	14	4	0	4	4	2	6	24

(conclusão)

Sessões	Conflito									Total
	Jogador x Jogador			Jogador x Personagem			Dilema Moral			
	G1	G2	Total	G1	G2	Total	G1	G2	Total	
Sessão 5	0	1	1	1	0	1	0	0	0	2
Sessão 6	2	3	5	1	0	1	0	0	0	6
Sessão 7	1	1	2	0	2	2	0	2	2	6
Sessão 8	8	5	13	2	0	2	2	0	2	17
Total	24	15	39	9	2	11	6	6	12	62

Fonte: Desenvolvida pelo autor.

Apresentadas as informações a respeito da construção da categoria e distribuição de ocorrências ao longo das oficinas, prossigo para a discussão de cada uma das subcategorias. Começo por *Conflito: Jogador x Jogador*.

5.2.1 Jogador x Jogador

Esta subcategoria se refere aos desacordos, disputas e discussões mais ríspidas que ocorreram entre os participantes no decorrer das oficinas. A maior parte dos trechos aqui analisados diz respeito a momentos de ameaça ou coação por parte de um ou mais personagens para com os outros.

A Sessão 4 do G1 apresenta um exemplo bastante rico de como as disputas dentro do grupo evoluíram ao longo do jogo. Em dado momento, o grupo de personagens é contratado para realizar o resgate de escravos que foram sequestrados de uma senzala. Perto da conclusão da missão, ao libertá-los do cativoiro onde eram mantidos, o grupo chega a um impasse: precisam decidir se os deixam partir para que sigam suas próprias vidas em liberdade ou se os levam de volta ao contratante, “dono” dos escravos. O impasse se dá porque há de se decidir entre libertá-los ou mantê-los escravizados.

Escravidão é um assunto sensível, mas é inerente à temática do jogo. Assim, fica a cargo dos participantes problematizarem ou não essa questão entre si. Espontaneamente, os jogadores do G1 preferiram apenas votar sobre o como proceder (no G2, idem – todos votaram e concordaram em entregar os escravos). O único jogador que se colocou em favor dos escravos foi Moacir.

Por conta disso, o grupo, de certa forma, coage Moacir a seguir a ideia da maioria. Isso não acontece de forma explícita, mas fica subentendido que Moacir está agindo contrariado. O grupo, então, começa a conduzir os escravos de volta à senzala. No caminho, sempre que o assunto vem à tona, Moacir se posiciona novamente em favor dos escravos.

Certo momento, Miguel muda de ideia e resolve também apoiar os escravos. Vendo isso, Eiguei também opta por ajudar e, a partir de então, as opiniões se dividem. Gerard tenta atuar como um mediador, oferecendo, inclusive, parte de sua recompensa aos outros para que todos cheguem a um consenso. Os personagens se ameaçam entre si, mas nenhum combate ocorre. Finalmente, após um período de argumentações, todos se colocam em favor dos escravos, exceto Iberê. O grupo resolve, então, se aliar aos escravos e acompanhá-los até a senzala para resgatar os demais que lá se encontram aprisionados.

Apesar de o conflito ter sido resolvido de forma pacífica, havia uma intenção oculta na mudança de opinião de Miguel. Momentos mais tarde, esse personagem entrega a localização dos escravos para o contratante. Eiguei menciona que não quer que ocorram mortes e tenta alertar os escravos, porém é contido pelos outros personagens, tendo até mesmo uma arma apontada para si. A tensão começa a aumentar entre todos e, como nenhum dos lados quer ceder, um clima de animosidade se estabelece.

Não querendo ferir Moacir, mas tentando incapacitá-lo, Adara tenta acertar uma flechada em seu pé, porém erra a mira. A flecha passa zunindo por outros personagens e todos pegam em armas para iniciar um combate. Após a deflagração, é possível perceber que o grupo se divide em três facções: os interessados no dinheiro da recompensa, os interessados na libertação dos escravos e os indiferentes, que se abstêm da luta.

Enquanto o combate ocorre, os jogadores se mostram um pouco desconfortáveis com a situação. Adara, por exemplo, repete várias vezes: “eu não quero matar ele”. O combate continua, contudo, até o personagem de Moacir desmaiar, e é nesse momento que ocorre um diálogo bastante relevante para a análise (Transcrição 4).

Transcrição 4 – Combate entre personagens do Grupo 1

Grupo 1 – Sessão 4 (CV)	
<p>Contexto: Os personagens estão em combate entre si. Alguns personagens não tomaram partido e apenas observam o desenrolar das ações. Moacir é o único que se colocou em favor dos escravos e luta ao lado destes contra os outros personagens, porém Moacir é atingido por Adara e desmaia.</p>	<p>Registro 19:22</p> <p>Gerard: Agora é tu. Tu finaliza ele [Risos].</p> <p>Adara: <u>Eu não vô matar ele, velho</u> [Risos].</p> <p>Iberê: Mira nele e fala: “desista”.</p> <p>Gerard: Não. Tu não mata. Ele não morre. Ele não morre se der isso aí. Ele vai ficar, tipo, desmaiado.</p> <p>[...]</p> <p>Adara: Tá. Eu vou mirar a flecha e gritar, tipo, se ele se rende, tá ligado?</p> <p>Moacir: Não me rendo! [Todos riem].</p> <p>Gerard: Atira essa m****, logo!</p> <p>Adara: Eu vou atirar a flecha nele.</p> <hr/> <p>Registro 19:25</p> <p>[O resultado das ações de Adara leva Moacir a desmaiar].</p> <p>Adara: A gente matou o cara!</p> <p>Iberê: A gente matou o companheiro!</p> <p>Adara: Ele fica desmaiado, né?</p> <p>[...]</p> <p>Iberê: <u>Ô, ele fica desmaiado, né?</u></p> <p>Mediador: Sim.</p> <p>Iberê: <u>Tá! Ainda bem!</u></p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir dos trechos destacados, torna-se perceptível que, apesar da disputa que estava acontecendo dentro do grupo, os jogadores estavam preocupados com o destino do personagem outrora aliado. Mesmo Iberê, o personagem mais hostil do grupo, estava apreensivo com o que aconteceria a Moacir. O fato de ter demonstrado contentamento ao saber que Moacir não morreria torna essa situação ainda mais interessante, se levarmos em consideração que o próprio Iberê, conforme mencionado na análise anterior, matou o personagem de Moacir no último dia das oficinas.

Assim, a *hos-ti-pitalidade* está presente mais uma vez. Existia uma amizade entre os jogadores, reiterada por eles nas entrevistas, mas isso não impediu que os personagens se

atacassem mutuamente, inclusive matando uns aos outros. Moacir pareceu entender toda essa situação como algo inerente ao jogo, pois, a despeito de todos esses embates entre os personagens, seguiu colaborando com o resto do grupo em suas empreitadas coletivas.

Também observei que alguns conflitos ocorridos no jogo serviram como ponto de partida para se experimentar arrependimento e reconciliação. Eiguel (G1), momentos após ter discutido com Miguel e ter sido ameaçado por este, decide utilizar suas habilidades de forja para criar um anel e presentear-lo como um pedido de desculpas. Essa ação desencadeou uma reciprocidade: momentos mais tarde, durante uma discussão do grupo, Miguel afirma que, por conta da lealdade de Eiguel, ficará ao lado dele. Assim, os indícios apontam, novamente, para o contínuo da *hos-ti-pitalidade*: a partir de uma ameaça (hostilidade), surge uma reconciliação (hospitalidade) que resultará, mais adiante, em uma ação de lealdade (hospitalidade novamente). Nessas idas e vindas da hospitalidade e da hostilidade, os jogadores brincam com a manutenção do grupo, ora se separando, ora se reunindo.

Gostaria de destacar, portanto, algo que já mencionei: a experimentação faz parte do jogo. Essa experimentação, de certo modo, extrapola o *círculo mágico* e coloca personagens e jogadores em posições ambíguas por conta dos dilemas vivenciados, fazendo com que pareça indistinguível a linha entre jogadores e personagens.

Por conta disso, enquanto os personagens seguem fiéis à sua moral e código de conduta, os jogadores demonstram um certo desconforto com os conflitos que isso gera. Nessa produção incessante de alteridades, aliada aos conflitos gerados pelas situações de jogo, os participantes parecem ir de jogador a personagem e vice-versa várias e várias vezes, experimentando diversas sensações.

É possível pensar, a partir dessas constatações, em uma perspectiva de desestabilização de olhares, em uma educação que mostre que existe a possibilidade de se tentar ser outra(s) coisa(s), conforme propôs Skliar (2004). Se, no início do jogo, os participantes estavam seguros da conduta que queriam seguir com seus personagens, no momento do embate e dos dilemas, essas ideias podem já não encontrar mais tanta convicção. A partir daí, os jogadores têm a oportunidade de debater uns com os outros e, talvez, dar novos significados a seus próprios olhares acerca do que os rodeia.

Para Candau (2008; 2014), é papel da educação promover experiências de interação, aproximar os diferentes, rompendo, assim, um caráter monocultural, de ideias cristalizadas, que costuma ser presente nas escolas. Uma das formas de concorrer a esse propósito é o estabelecimento de diálogos francos, que podem culminar na desestabilização de pontos de

vista naturalizados. Assumindo novos papéis e argumentando a partir de referenciais outros, muitas possibilidades se abrem.

Dentro de uma partida de RPG há um jogo de alteridades em que muitas são as diferenças. Trata-se de um quase paradoxo, em que é preciso lidar com o outro, com o outro do outro, com si mesmo como outro e a partir de si mesmo como outro com o outro, só para citar alguns exemplos. Acredito, portanto, que jogar RPG pressupõe construir uma complexa teia de relacionamentos que adquire múltiplos níveis, dentro e fora do *círculo mágico*.

Não buscando apagar os conflitos, é papel do professor atuar como mediador, promovendo esse tipo de situação, em que muitos pontos de vista possam vir à tona, permitindo a construção de relações de alteridade positivas. É só a partir do debate que se pode construir algo *juntos* (CANDAUI, 2014). Nesse raciocínio, nunca é demais lembrar Derrida (2003), sugerindo que há de se admitir a hostilidade para que possa existir hospitalidade.

Contudo, não foram todos os casos que se resolveram com ameaças. Na Sessão 8 do G2, Jaci sugere atacar sorrateiramente os guardas de um forte, amarrá-los e, então, saqueá-los. Jake tenta dissuadi-lo, dizendo que seus personagens já possuem dinheiro suficiente. Jaci tenta discutir, mas decide acatar a sugestão de Jake após ouvir seus argumentos.

Assim, os conflitos que surgem no jogo são, também, momentos propícios para a ocorrência de negociações, as quais têm um grande valor porquanto os jogadores, colocando-se como outro (alinhando-se à índole do personagem, no caso), argumentam a partir de uma perspectiva outra, que não é necessariamente a sua. Acredito, portanto, que esse exercício argumentativo seja uma forma interessante de colocar-se como outro.

Essa fidelidade aos princípios morais dos personagens também gerou alguns desentendimentos dentro do grupo. Contudo, por se tratar de questões relacionadas à conduta dos personagens, analiso as ocorrências na próxima subcategoria.

5.2.2 Jogador x Personagem

Esta subcategoria está bastante vinculada ao ato de *colocar-se como outro* e, para além disso, *experimental-se como outro*, conforme já discuti. A maneira como os personagens se portavam foi o ponto de partida para muitos dos problemas e conflitos que ocorreram durante as partidas. Imbuídos dos valores e da conduta moral de suas criações, os jogadores foram fiéis aos princípios que haviam determinado na construção de seus personagens e isso gerou desavenças.

Notei que, mesmo que os jogadores não concordassem diretamente com o rumo que a partida estava tomando, conformavam-se ao jogo, executando as ações que condiziam com seus personagens. Esse é um elemento muito relevante do jogo, porque o choque entre a conduta dos jogadores e dos personagens (incluindo os dilemas morais, analisados na próxima subcategoria) age como força desestabilizadora, geradora de conflitos que levam os jogadores a argumentarem desde distintas perspectivas. A *pedagogia do conflito*, de Santos (1996), é justamente isso, divergências como ponto de partida para o debate.

Uma ocorrência interessante, que exemplifica bem um conflito gerado por conta da conduta dos personagens, pode ser encontrada na Transcrição 5. Destaquei alguns pontos que dão indícios da forma como os jogadores se apropriam da índole dos personagens.

Transcrição 5 – Discussão por conta da conduta dos personagens

Grupo 1 – Sessão 4 (CV)	
Contexto: Após um desentendimento por conta do futuro dos escravos, os personagens entram em um combate entre si. De um lado, Moacir e os escravos; do outro, todos os outros personagens dos jogadores. Moacir está prestes a ser nocauteado e os jogadores discutem por conta de ele ter protegido os escravos.	<p>Registro 19:20</p> <p>Adara: Tá, meu. Não vamos matar o amiguinho.</p> <p>Gerard: Não, nós vamos só acabar com a resistência.</p> <p>Moacir: Não. Se precisar morrer, eu morro.</p> <p>Miguel: Ô Moacir, tu é muito gado, p****.</p> <p>Moacir: Não, não. Tu que é o gado. Foram vocês que seguiram a boiada ali. <u>Eu fui forte aos meus princípios.</u></p> <p>Miguel: <u>Mas eu também fui forte aos meus princípios! Eu gosto é de dinheiro.</u></p> <p>Iberê: É! Pode crer. Eu tô do mesmo lado.</p> <p>[...]</p> <p>Moacir: O cara prefere morrer do que perder os escravos. Vou seguir na fé.</p> <p>Miguel: <u>Sim... Tu tá quase perdendo a tua vida pra defender pessoas que tu nem conhece!</u></p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao mencionar que estão sendo fiéis aos princípios dos personagens, os jogadores justificam suas ações e se põem como o personagem, tomando para si a sua conduta. Colocando-se como outro, borram a fronteira que existe entre personagem e jogador. Por conta

disso, acredito que os dilemas do personagem são também, em certa medida, dilemas do jogador, por vezes extrapolando o *círculo mágico*.

Nessa vivência do dilema (experimentação), encontro uma possível convergência com a proposta de favorecimento do *encontro com o outro*, preconizada por Candau (2014). A potência do RPG nesse contexto é do encontro com o outro que, interpretando um personagem, passa a ser um outro *outro*. Essa mobilidade de identidades pode auxiliar na desestabilização de pontos de vista naturalizados, conforme comentários que realizei a partir das sugestões da autora.

Essa assunção de outro *outro* gerou algumas situações peculiares. Moacir (G1) foi criticado algumas vezes por ser pacífico. Nesses casos ele apenas respondia: “tem que entrar no personagem”. O fato de terem ficado tão vinculados aos personagens, respeitando as características presentes em suas fichas, criou uma atmosfera de conformidade ao sistema interno do jogo, como um acordo tácito, e a partir daí os próprios jogadores trataram de assegurar que ninguém saísse de seu personagem. Um exemplo dessa consistência é encontrado na Sessão 5 do Grupo 1. Quando Cristian tenta falsificar um documento, ocorre o seguinte diálogo:

Iberê: Meu Deus! Ele é da igreja!

Mediador: O padre vai tentar falsificar o documento?

Cristian: Não. Que é isso? Péra...

Adara: [Olha a ficha de Cristian]. Tu é leal, velho [Risos].

[...]

Cristian: Tá. Eu não vou fazer isso (Grupo 1, Sessão 5, Registro 20:8).

Quando questionada sobre a conduta dos personagens, Adara mencionou que achou interessantes as ações escolhidas pelos jogadores. Segundo ela, eram atos condizentes com os personagens que estavam sendo interpretados (Transcrição 6).

Transcrição 6 – Adara (G1) comenta a conduta dos personagens dos outros participantes

Entrevista Pós-oficina com Adara (CE)

Registros 32:20 e 32:21

Entrevistador: Tu comentou que muita gente quase morreu durante o jogo e aí eu lembro que teve também momentos em que o próprio grupo se desentendeu.

Adara: Sim [Risos].

E: E o que tu acha disso?

A: Na real, eu acho que, tipo, ficou bem explícito... Tipo assim, foi muito da interpretação do personagem mesmo, sabe? Eu acho que realmente os personagens teriam feito isso, então eu achei divertido. Não tava metida em nada, não, sabe... Não era eu que tava... Não era eu que tava tomando dano, então, sei lá... Tipo, claro que a história ficou mais lenta por conta disso, mas de qualquer jeito são coisas que acontecem, então...

E: E tu acha que os teus colegas ficaram, de alguma forma, chateados com essas disputas que ocorreram?

A: Não, acho que não. A gente saía ali de fora depois do jogo e tava todo mundo rindo junto e zoando que tinha se batido e tal.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Desse trecho do diálogo com Adara, três coisas podem ser depreendidas: a verossimilhança das ações, a separação da conduta de personagem e jogador e a amizade fora do jogo. Cada um desses tópicos é digno de um breve comentário.

Ao se colocar como outro, assumindo o papel do personagem, o jogador busca a verossimilhança de suas ações dentro do mundo imaginário. Isso evita a derrocada do *círculo mágico* (HUZINGA, 2014). Candau (2014) sugere que, na vivência e na interação, experimentando diferentes formas de expressão, podemos relativizar nossa forma de nos situar e de atribuir sentido ao mundo e, sendo assim, esse tipo de abordagem pode proporcionar momentos de convivência em que visões de mundo estáticas são passíveis de serem questionadas.

Em relação à conduta, já discuti que há uma separação entre personagem e jogador. Contudo, durante as partidas, a fronteira entre um e outro se torna nebulosa. O jogador se aproxima do personagem, tomando suas angústias para si, tentando resolver seus dilemas, e, ao mesmo tempo, se afasta, não se perturbando caso o personagem venha a morrer. Nesse vai e vem, os jogadores podem conviver com o *outro*, que está ao lado, e também com o outro *outro* (seu personagem), num transbordamento de alteridades.

Dentro dessa conformidade ao sistema de jogo, sempre que algum jogador tentou realizar uma ação que não condizia com a conduta de seu personagem, os outros participantes o advertiam para que reconsiderasse. Em todas as vezes em que isso ocorreu, o jogador voltou atrás e adequou sua ação ao personagem.

Essa característica do RPG se torna particularmente interessante quando pensamos, novamente, no *colocar-se como outro*. Sendo os jogadores praticamente obrigados a se manterem nos personagens, o jogo passa a trabalhar, também, em uma dimensão de *manter-se como outro*. Parece-me que sustentar um personagem ao longo de tantas sessões de jogo leva a um embate identitário em que, às vezes, prevalece a vontade do jogador e não a do personagem. Essa incoerência, mesmo que deixe alguns jogadores descontentes, em geral, é deixada de lado em prol da continuidade do jogo e da consecução de objetivos comuns.

O jogo proporciona, portanto, uma “convivência” com o personagem. De igual modo, convive-se com o “amigo”, o colega que está jogando junto. Em uma proposta que busque promover esse *estar juntos*, a amizade que, por vezes, nasce fora do jogo, é algo extremamente relevante. Diversos foram os relatos dos participantes a respeito de separar o que acontecia dentro e fora do jogo, mantendo uma relação de camaradagem com seus colegas/amigos a despeito dos combates encenados.

Assim, creio que, nessa *zona de experimentação*, os participantes têm espaço para sustentar conflitos, verificar suas consequências e, apesar disso, manter as amizades. Uma outra consequência de assumir a conduta dos personagens, porém, pode ser o enfrentamento de dilemas morais, próxima subcategoria a ser analisada.

5.2.3 Dilema Moral

Acredito que a presença de dilemas morais nas partidas de RPG seja um ponto de convergência à *pedagogia do conflito* (SANTOS, 1996) quando consideramos o jogo como um “motor de conflitos”, de acordo com o que já abordei. Todavia, também parece ser um ponto de contato com a ideia de *colocar-se como outro* (CANDAU, 2014), quando considerada a vivência desses dilemas, que não são do próprio jogador, mas do personagem que se está interpretando.

Muitos dos dilemas nasceram do “choque” entre a vontade do jogador e a vontade do personagem. Próximo às sessões finais, ambos os grupos se depararam com um grande impasse.

A situação foi a mesma: os personagens foram contratados para exterminar os motucus¹⁸ que estavam atacando um vilarejo e, ao chegar na caverna em que se escondiam, depararam-se com várias crianças dessa espécie. Os modos como cada grupo reagiu, porém, foram distintos e merecem uma análise mais aprofundada sobre as diferentes formas que um conflito pode ser resolvido dentro de uma partida de RPG.

No Grupo 2 iniciou-se uma acalorada discussão sobre como proceder. Após muito debaterem acerca do futuro das crianças encontradas no covil do inimigo, chegaram à decisão de que deveriam matá-las. O dilema se deu a partir daí, porque alguns queriam fazer isso de forma rápida e outros, por sua vez, de forma lenta. Jaci é o único que diz ter coragem para matar as crianças. Os outros participantes não se sentem confortáveis para fazer isso. Contudo, Jaci é um pajé e não possui armas – logo, não pode matá-las. Como os outros personagens também não querem fazê-lo, Jaci sugere amarrar as crianças e deixá-las morrer de fome. Os outros participantes não concordam.

Um ponto comumente mencionado em toda a discussão é o sofrimento: quase todos se mostram contrários a uma morte lenta e preferem fazer algo que seja rápido e indolor. O que chama atenção nesse episódio é que o problema parece ser algo que realmente incomoda os jogadores. Não é uma decisão fácil e, por conta disso, a discussão se estende por mais de 6 minutos, com todos participando e apresentando seus argumentos.

Quando Jaci dá um ultimato no grupo e diz que deixará as crianças amarradas, Bram toma a iniciativa e as mata enquanto apresenta uma expressão de descontentamento. Jean-Pierre complementa, dizendo: “pelo menos elas morreram rapidamente, ao contrário do que certas pessoas tavam planejando” (Grupo 2, Sessão 7, Registro 25:7).

No Grupo 1 a situação foi bastante diferente: a discussão durou menos de 1 minuto. Ao saber da existência de crianças, Iberê decide, sem consultar o grupo, matá-las todas. Quando é questionado pelos outros participantes, ele apenas responde: “tô nem aí” (Grupo 1, Sessão 8, Registro 26:8). Depois desse evento, a partida teve continuidade sem qualquer outra conversa sobre o assunto.

Assim, os dois grupos tiveram reações diferentes. No Grupo 1, o personagem mais vilanesco tomou a frente e resolveu a questão sem consultar os demais. O Grupo 2, contudo, dedicou mais tempo à discussão, pois nenhum dos jogadores parecia querer assumir a responsabilidade pela morte de outrem.

¹⁸ “Entidade misteriosa e malévola dos indígenas manaus, aruacos do rio Negro, Amazonas. O Motucu vive nas florestas e tem os pés virados, como o curupira ou o matuiú” (CASCUDO, 2012, p. 462).

Entre impasses, discussões e desentendimentos, por vezes a maneira como algumas atitudes foram tomadas acabou desencadeando reclamações por parte dos jogadores. Quando algum personagem agia por conta própria e suas ações levavam o grupo a uma situação desfavorável (chamar atenção dos inimigos ou chegar à beira da morte, por exemplo), as críticas se tornavam ainda mais ríspidas. Pelo fato de envolver decisões, realizo a análise desses conflitos na próxima categoria a ser discutida: *Tomada de Decisão*.

5.3 TOMADA DE DECISÃO

Esta última categoria diz respeito à forma como os jogadores deliberavam durante o jogo, tanto individual quanto coletivamente. Dividi *Tomada de Decisão* em três subcategorias, buscando entender de que forma os participantes faziam suas escolhas e quais os possíveis desdobramentos em relação à sua convivência. Cada uma das subcategorias, bem como seus critérios, é apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – Categoria: Tomada de Decisão

Subcategoria	Descrição	Indicadores
Decisão Individual	Um jogador toma uma decisão sem consultar os outros.	<ul style="list-style-type: none"> • Jogadores tomam decisões sem consultar os outros; • Jogadores tomam decisões apesar das opiniões dos outros.
Decisão em Grupo	O grupo discute e toma uma decisão (de forma coletiva).	<ul style="list-style-type: none"> • Decisões tomadas de forma coletiva.
Decisão pelo Outro	O grupo decide a ação de um jogador ausente.	<ul style="list-style-type: none"> • Decisões tomadas acerca da interpretação do personagem de um jogador que não está presente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por se tratar de um jogo orientado ao trabalho em equipe, já era esperado que existissem mais ocorrências de tomadas de decisão em grupo do que individuais, o que, de fato, ocorreu. Também foram marcadas as ocorrências em que algum jogador assumiu a interpretação do personagem de um colega ausente, tomando as decisões por ele. A distribuição de todas essas ocorrências está apresentada na (Tabela 4).

Tabela 4 – Ocorrências de Tomada de Decisão

Sessões	Tomada de Decisão									Total
	Decisão Individual			Decisão em Grupo			Decisão pelo Outro			
	G1	G2	Total	G1	G2	Total	G1	G2	Total	
Sessão 1	0	0	0	5	1	6	0	0	0	6
Sessão 2	1	0	1	1	6	7	0	0	0	8
Sessão 3	1	0	1	4	4	8	0	0	0	9
Sessão 4	3	0	3	2	7	9	0	0	0	12
Sessão 5	0	1	1	1	6	7	1	0	1	9
Sessão 6	0	1	1	0	7	7	0	0	0	8
Sessão 7	2	0	2	5	1	6	2	1	3	11
Sessão 8	5	0	5	2	2	4	0	0	0	9
Total	12	2	14	20	34	54	3	1	4	72

Fonte: Desenvolvida pelo autor.

Apresentadas as informações relativas à construção da categoria e de suas subdivisões, bem como a distribuição de ocorrências ao longo das oficinas, prossigo para a discussão analítica. Início o debate por *Tomada de Decisão: Decisão Individual*.

5.3.1 Decisão Individual

As decisões individuais se caracterizaram pelas escolhas que participantes tomavam sem consultar os outros jogadores quando em momentos de indecisão. Mesmo sendo um jogo colaborativo, é pouco provável que existam partidas em que se tomem apenas decisões em grupo. Portanto, mesmo ocorrendo em menor número, as decisões individuais têm uma grande relevância nesta discussão.

Quando os jogadores optavam por efetuar alguma ação sem a anuência dos outros, vez ou outra havia algum protesto, mas nada ríspido. Porém, quando os participantes decidiam ir contra o que o grupo havia discutido e acordado, alguns desentendimentos costumavam ocorrer.

Talvez isso leve a acreditar que as decisões individuais eram, de algum modo, hostilidades. As evidências que encontrei ao longo das oficinas e nas entrevistas, no entanto, não apontam nesse sentido. Ao que tudo indica, os jogadores respeitavam a liberdade uns dos outros na interpretação de seus personagens.

Retomo, portanto, a temática transversal da *experimentação*, que se fez presente ao longo de toda a oficina e que, aqui, pode ser relacionada a uma ideia de acolhimento. Reiteradas

vezes os participantes mencionaram o fato de acharem interessante utilizarem o personagem para poder se expressar. De alguma forma, os personagens serviram como pivô para que pudessem experimentar opiniões diferentes, como evidenciado neste trecho:

Gerard: Isso eu achei incrível, porque tu pode fazer... Tu pode tanto criar alguém que te retrate, quanto alguém que tu admira ou alguma coisa que tu não... Talvez não gostaria de ser, mas, tipo, gostaria de entender um pouco mais (Grupo 1, Entrevista Pós-oficina, Registro 30:12).

Se essa experimentação é *deixar ser*, de fato houve liberdade dentro do jogo. Poucas vezes os jogadores foram tolhidos. Quando discuti a filosofia e a inclusão a partir dos apontamentos de Levinas (1988), Skliar (2015a) e Gardou (2016), mencionei que a liberdade de *deixar ser* é justiça e, por conseguinte, acolhimento. Nesse sentido, o jogo parece ter apresentado um ambiente propício à acolhida, pois havia uma atmosfera de hospitalidade por conta da forma como os participantes permitiam uns aos outros interpretarem seus personagens da forma como lhes convinha. Havia liberdade dentro do *círculo mágico*. Mesmo as decisões mais polêmicas, contestadas por alguns jogadores, com o tempo eram relevadas e o jogo voltava à sua dinâmica habitual.

Assim, não é possível sustentar a ideia de que as decisões individuais eram vistas como hostilidade. A posição dos participantes corrobora esse ponto de vista. Destaco algumas respostas dadas quando interrogados a respeito do tema:

Gerard: Eu gostei da diversidade de opiniões, assim, no nosso grupo. Tipo, a gente tinha um cara que sempre seguia os ideais dele, digamos assim, o Moacir. Aí tinha o Eiguel que ia por impulso. Eu gostei da diversidade, assim, que tinha no grupo, de personalidades (Grupo 1, Entrevista Pós-oficina, Registro 30:5).

Adara: Eu achei divertido pra caramba. Porque, tipo... Tá, eu tenho a minha forma de interpretar, né? Tipo, eu tava lá: “beleza, vamos jogar aqui o negócio, *tanãã*, enfrentar os bichos, *parará*” e, tipo, sei lá, o outro oferecendo banana, e o outro não tava nem aí. Então, tipo, se a gente tava: “bom, vâmo lutar, vâmo levar o escravo de volta”, o cara tava tipo: “não, sou contra isso”. Normalmente, tipo, todo mundo entraria num acordo, né? Os caras ficam até o final contra, então, tipo, sei lá... A interpretação dos personagens foi muito legal, de todos do grupo, sabe? Foi bem massa (Grupo 1, Entrevista Pós-oficina, Registro 32:19).

Miguel: E aí a história nem sempre acontecia como o meu personagem queria, mas isso é bom porque aí a história não vai seguir um rumo só, ela pode ir por diversos caminhos (Grupo 1, Entrevista Pós-oficina, Registro 38:14).

Jaci: E isso é uma característica positiva do RPG de mesa, que tu se sente à vontade pra fazer aquilo que tu quer naquele momento e isso refletir no teu personagem (Grupo 2, Entrevista Pós-oficina, Registro 33:4).

Sentir-se à vontade, diversidade de opiniões, liberdade de interpretação. Temas evocados nas falas dos participantes e que, a meu ver, demonstram como o ambiente de jogo dentro da escola pode gerar um espaço de acolhimento, de convivência, de *deixar ser*. Embora destaque como podem ser ricas essas vivências a partir do jogo, que, por vezes, “transbordam” para a convivência fora do *círculo mágico*, não me deterei, novamente, no *deixar ser* para não me tornar repetitivo.

O jogo foi um espaço em que se permitiu ao outro tomar suas próprias decisões, ser quem quisesse ser, sem censuras, mesmo que isso tenha sido feito por meio de personagens. Esse coleguismo parece ter ultrapassado o limiar do *círculo mágico* e avançado para o convívio dos participantes. Uma evidência que aponta nesse sentido é algo já mencionei quando apresentei um trecho da entrevista de Adara (G1), em que ela comenta sobre as brincadeiras que faziam, de terem “se batido”, após o término das partidas (Transcrição 6).

Assim, as decisões individuais foram, em alguma medida, a manifestação da experimentação do real pelo imaginário evidenciada por Brougère (2010). O coleguismo, contudo, não ficou restrito ao imaginário. Destaco essa possibilidade concernente ao jogo porque ela parece ser primordial para que se possa vivenciar a *hos-ti-pitalidade* – encontros desencontrados – sem as consequências profundas de desavenças que isso poderia gerar.

Skliar (2004) é bastante crítico aos discursos de aceitação e tolerância, sugerindo que se siga em direção diversa, oportunizando espaços de diálogo de *encontros*. Candau (2014) aponta em sentido semelhante, propondo aproximações sistemáticas dos diferentes. O jogo me pareceu oportunizar isso – jogar juntos é, simplesmente, *estar juntos*, vivenciando, não tematizando, as alteridades. É, ao mesmo tempo, exercer sua alteridade e vivenciar a *hos-ti-pitalidade* ou, como defendeu Ferreiro (1994), utilizar a diferença como *vantagem pedagógica*.

Retomando, por exemplo, a fala de Moacir (G1) que apresentei na subcategoria *Hos-ti-pitalidade: Hostilidade*, em que ele menciona que era previsível que morresse por estar sendo muito aventureiro (Transcrição 2), encontro na liberdade da decisão individual uma forma de experimentar a *hos-ti-pitalidade*. Isso significa poder ser acolhedor e hostil dentro da proteção do *círculo mágico*. Desse modo, o que inicialmente imaginei ser algo que resultaria em muitas brigas e discussões dentro do grupo, acabou por ser uma forma de acolhimento.

Assim, tomar uma decisão individual, ou uma decisão apesar da opinião dos outros, no espaço de jogo, é uma forma de experimentar qual será a reação dos outros, quais serão as consequências de ir contra os outros. Dessas situações, possibilitadas pelo jogo, podem decorrer diversas aprendizagens a respeito da convivência.

Também houve um momento em que Miguel (G1) decidiu “trair” seu grupo, informando a localização de seu esconderijo aos inimigos. A única manifestação nesse momento é de Gerard, que diz “eu sabia que ele ia fazer isso” (Grupo 1, Sessão 4, Registro 19:15). Essa cena se torna interessante porque o jogo segue normalmente: não há qualquer protesto, desavença ou discussão.

Um último caso alusivo é o que analisei na categoria *Conflito*, no qual Iberê (G1) encerrou a discussão sobre o destino das crianças motucus sem consultar os colegas, finalizando com a frase “tô nem aí” (Grupo 1, Sessão 8, Registro 26:8). Destaco, nesse trecho, algo que aconteceu logo em seguida. Embora Iberê tenha tomado uma decisão individual, contestada por alguns dos outros jogadores, Moacir (um de seus desafetos) apoiou sua ideia, afirmando que era a melhor decisão a ser tomada naquele contexto.

Concordo com Candau (2016) quando sugere que silenciar as múltiplas formas de ser, reforçando a ideia de um padrão a ser seguido, nega a alteridade dos indivíduos. Porém, ao analisar as decisões individuais ocorridas durante o jogo, percebi que houve espaço, sim, para que se pudesse exercer a própria individualidade. RPG é um jogo coletivo, não obstante, mesmo privilegiando as decisões tomadas em grupo, existe espaço para protagonismos individuais.

O mediador do jogo pode intervir a qualquer momento e mudar o rumo da história. Seria possível montar uma proposta em que os jogadores seriam penalizados por decidirem sozinhos. Todavia, tendo em vista que é frequente o apagamento do espaço de “ser outro” dentro da escola, creio que seria uma experiência muito pobre se não houvesse a possibilidade de exercer as individualidades e, em vez disso, fosse dada prioridade a um movimento “pedagogizante” positivista no qual os participantes do jogo são forçados a só tomarem decisões em grupo em nome de uma suposta equidade.

Ao longo das oficinas, os jogadores pareceram dar espaço uns aos outros. Embora tenha havido discussões por conta de opiniões divergentes, isso não foi constante, o que deu abertura à experimentação de ser si mesmo, ser outro. O fato de os jogadores poderem criar seus personagens me traz de volta à ideia de ser outro *outro*. Na fala dos participantes encontrei algumas evidências sobre essa abertura:

Adara: Eu acho que, tipo assim, pelo menos o nosso grupo ali, a gente meio que não fez toda a história, eu acho. E tipo, a gente ficou à vontade pra, sei lá, fazer o que a gente queria. A gente se separava toda hora e coisa... Foi realmente um jogo livre, assim, sabe? Foi bem massa (Grupo 2, Entrevista Pós-oficina, Registro 32:5).

Entrevistador: E o que tu acha do fato de poder criar o teu próprio personagem?

Miguel: Eu acho muito bom porque isso, basicamente, te dá liberdade de criar e ser, enquanto tu tá jogando, qualquer coisa que tu quiser e fazer qualquer coisa que tu

quiser (Grupo 1, Entrevista Pós-oficina, Registro 38:12).

Se nosso objetivo for, de fato, pensar uma convivência em que não se apaga o outro, conforme defendido pelos autores que me apoiaram até aqui, abrir espaço à opinião e manifestação individual é uma forma de concorrer para esse fim. Mesmo assim, as decisões em grupo têm um papel primordial na hospitalidade durante os momentos de jogo e, dessa forma, é o tema que discuto a seguir.

5.3.2 Decisão em Grupo

De certo modo, as decisões em grupo foram manifestações de hospitalidade. Não que as decisões individuais tenham sido hostilidade, mas parece ter havido uma relação bastante óbvia entre acolhimento e as decisões tomadas em conjunto entre os participantes das oficinas.

Analisando as ocorrências a respeito das decisões que os jogadores tomaram em conjunto, torna-se notória a ideia de *hos-ti-pitalidade* desde Derrida (2003), em que as ações humanas se deslocam num eixo entre os limiares de acolhimento e violência. Houve espaço para que os jogadores pudessem experimentar os dois extremos. Contudo, observando a concentração das ocorrências, é possível verificar que a prevalência se deu em relação à hospitalidade, o que parece indicar que as decisões em grupo foram, majoritariamente, momentos de acolhimento.

Sendo o RPG um jogo movido pela descrição da ação dos personagens, em todo o tempo os jogadores estão exercitando a linguagem. Se, consoante Levinas (1988), a linguagem aí está para que se possa acolher, nesses espaços de diálogo existe a oportunidade de exercer a hospitalidade. Durante as decisões em grupo, os jogadores argumentam, expõem seus pontos de vista, são hospitaleiros e hostis, mas, sobretudo, têm a possibilidade de acolher.

Tanto durante as decisões individuais quanto em grupo, houve momentos de acordo e desacordo. O *estar juntos*, tão enfatizado por Skliar (2009), se dá nesse movimento dialético de aproximação e afastamento – é a própria *hos-ti-pitalidade*. Na assincronia da relação, desde a perspectiva levinasiana, cada novo momento comporta a possibilidade de acolhimento ou violência (FARIAS, 2018) e isso é apenas uma característica dos relacionamentos humanos, não um defeito. É nesse espaço de *deixar ser*, de experimentação, que divergências podem se tornar acolhimento.

Conforme já mencionei, houve um maior número de ocorrências simultâneas entre conflitos e decisões em grupo. Isso se deu porque muitas dessas decisões foram tentativas de

resolver esses conflitos. Algumas vezes de forma mais ríspida, outras vezes de modo mais amigável, mas sempre dentro do *círculo mágico*.

Retomando a ideia de Santos (1996) sobre a *pedagogia do conflito*, temos que as divergências e desacordos servem como força desestabilizadora, ou seja, os conflitos servem como ponto de partida à problematização. Conforme discuti, os conflitos nas partidas de RPG foram frequentes, embora o alto número de decisões em grupo pudesse levar a crer no contrário.

Os participantes se auto-organizaram em relação à forma como deveriam proceder. Não foi necessário intervir para que trabalhassem em grupo – a natureza do jogo se encarregou disso. Quando surgiam as divergências, os próprios jogadores colocavam em discussão as possíveis alternativas para progredir na aventura. Também era comum que os jogadores, diante de uma indecisão, solicitassem a opinião do grupo. Assim, expondo seus argumentos, os participantes buscavam chegar a um consenso.

Ao colocarem seus dilemas em questão, os participantes debatiam e problematizavam acerca do tema, ou seja, conflito como ponto de partida para discussão. As decisões em grupo foram, dessa forma, o meio encontrado para se resolver animosidades ou impasses dentro do grupo. Esse fato parece apontar no sentido de que houve espaço para problematização a partir dos conflitos encontrados pelos jogadores ao longo das partidas.

Tanto Skliar (2009) quanto Candau (2016) acreditam que é papel da escola aproximar os diferentes e apoiar essa relação. A partir desses autores e da experiência até aqui relatada, ficou claro que a *hos-ti-pitalidade* é natural nesse *estar juntos*. É aí que entra o papel da escola e do professor, na mediação, permitindo aos alunos vivenciar e problematizar esses conflitos ao mesmo tempo em que zela pelo seu bem-estar, não permitindo que as diferenças se tornem mais desigualdade e exclusão.

Transpondo essa concepção para os momentos de jogo, a partir da noção de *pedagogia do conflito* (SANTOS, 1996), é perceptível que a opção por não censurar os embates ao longo do jogo permitiu a auto-organização que mencionei em torno dos obstáculos encontrados. A prevalência de decisões em grupo em relação às individuais demonstra, reafirmo, que os conflitos no jogo podem resultar em hospitalidade, evidenciando o contínuo da *hos-ti-pitalidade* (DERRIDA, 2003). Essas situações parecem ter sido desencadeadas, de certo modo, a partir da promoção desses encontros e tudo que eles implicam, inclusive a hostilidade, afinal, não é mascarando os conflitos e impedindo altercações que a vida dos alunos se tornará menos conflituosa.

São as discussões geradas a partir das partidas de RPG que levam alguns autores a afirmar que se trata de um jogo que incentiva a argumentação (RICON, 2006; FRIAS, 2009;

POOL, 2016). Isso é visível a partir dos relatos que apresentei ao longo desta análise. Porém, a discussão com base em argumentos e pontos de vista não é uma regra dentro do jogo. Percebi que, algumas vezes, na tentativa de resolver disputas, os participantes recorreram à sorte (jogando par ou ímpar, por exemplo) ou fizeram votação.

Houve situações, contudo, em que nenhuma dessas abordagens resultou em conciliação. Quando isso ocorreu, os grupos se separaram ou iniciaram uma disputa interna. Conforme discuti em *Conflito: Jogador x Jogador*, em ambos os grupos ocorreram combates entre os próprios personagens por falta de concordância sobre o que fazer com os escravos resgatados.

No Grupo 1, uma parte dos jogadores quis libertar os escravos, enquanto outra decidiu mantê-los capturados para receber a recompensa (Sessão 4). Nenhum dos lados cedeu, então optaram por entrar em combate entre si para resolver o problema. Situação semelhante houve no Grupo 2: todos concordaram (alguns a contragosto) em entregar os escravos para ficar com a recompensa (Sessão 4). O grupo entrou em combate com os escravos para subjugar-los e, em seguida, entregá-los. O combate não ocorreu entre os jogadores, mas entre os escravos (personagens coadjuvantes) e os jogadores.

Apesar desses desentendimentos, em geral as decisões em grupo remeteram à ideia de hospitalidade. Conforme mencionei brevemente no início desta análise, em algumas situações os jogadores discutiam entre si qual a melhor ação a ser tomada por um indivíduo. Essa foi uma das formas mais recorrentes de ajuda aos jogadores que estavam em dúvida sobre como proceder.

Um dos recortes mais significativos a respeito disso talvez seja o momento em que, no Grupo 2, perante a dificuldade de Helena em escolher como sua personagem prosseguiria, o mediador apresenta as opções, alguns participantes sugerem uma ação, mas Bram resguarda a autonomia de Helena (Transcrição 7).

Transcrição 7 – Participantes auxiliam Helena (G2) a decidir

Grupo 2 – Sessão 2 (CV)	
Contexto: Helena tem dificuldade em decidir qual a ação a ser tomada por sua personagem. Após o mediador apresentar as opções, alguns participantes apresentam uma sugestão, mas Bram intervém.	<p>Registro 17:8</p> <p>Jake: Acho que ela auxilia o ataque, né? Ela não tá em combate com ninguém.</p> <p>Bram: Boa.</p> <p>Jake: Não tem por que se defender.</p> <p>Jaci: Pode ser.</p> <p>Bram: <u>Mas aí é ela que escolhe, né?</u></p> <p>Jake: Sim!</p> <p>Jaci: <u>Pode escolher o que tu quiser.</u></p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quando Bram lembra que a decisão é de Helena, os outros participantes que, até então, pareciam estar definindo o que a jogadora faria, recuam e concordam, indicando que escolha é dela. Esse é mais um exemplo de como as decisões individuais e em grupo estão intimamente ligadas em uma tensão vacilante entre a hospitalidade e a hostilidade. Permitindo aos jogadores que possam, de certo modo, ser hostis, também se permite que possam ser acolhedores.

Ademais, além de experimentarem tomar as decisões como se fossem seus personagens, os jogadores costumam discutir sobre as ações que seus parceiros de jogo deveriam tomar. Existe ainda uma outra dimensão no que diz respeito às decisões dentro do jogo. Além dessas abordagens, há momentos em que os jogadores se colocam como outro em um nível diferente, o que discuto a seguir.

5.3.3 Decisão pelo Outro

Durante todo o tempo em que jogaram, os participantes interpretaram seus personagens. Puderam ser “outro” além de si mesmos. Conforme discuti, foi uma produção incessante de alteridades. Porém, as sessões de jogo ainda apresentaram outra característica interessante em relação ao *ser outro*.

Tomada de Decisão: Decisão pelo Outro é uma subcategoria que, embora apresente poucas ocorrências, traz um material pertinente para análise. Trata-se de situações em que os jogadores tiveram a responsabilidade de tomar decisões no lugar de *outro que já estava sendo*

outro. Foram oportunidades de interpretar personagens criados por outras pessoas, com outra conduta moral, e isso foi, até certo ponto, desafiador.

Eventualmente, alguns jogadores não podiam participar de uma ou outra partida. Quando isso ocorria, um dos presentes ficava incumbido de interpretar seu personagem. Essa experiência foi muito interessante na medida em que, além de serem “outros” interpretando seus personagens, os jogadores puderam ser, mais uma vez, outros *outros*, novos outros, ao interpretar o personagem de seus colegas.

Selecionei um trecho da Sessão 5 do Grupo 1 que resume de forma satisfatória essa questão. Eiguél ficou responsável por interpretar o personagem de Gerard em sua ausência. Quando Eiguél não sabe como proceder, os outros participantes o ajudam a tomar a decisão que julgam a mais correta:

Eiguél: Não sei se eu faço o que ele faria ou se eu faço...

Adara: Tem que fazer o que ele faria.

Eiguél: Ah, tá. Então ele vai continuar lutando, provavelmente. Ou agora... Não, péra. Agora ele vai fugir.

Moacir: Vê as qualidades dele, né?

Adara: Vê o que ele é.

Eiguél: Adaptável... Tá, então ele vai fugir (Grupo 1, Sessão 5, Registro 20:2).

De certo modo, a decisão pelo outro, nesse contexto, também é uma decisão em grupo. Um jogador assume a responsabilidade pelo personagem de outro, mas os demais lhe dão respaldo, auxiliando quando necessário.

Ao longo deste trabalho, mencionei algumas vezes a forma como Candau (2014) propõe encontros que permitam *colocar-se como outro*. Ao tentar acessar o ponto de vista de um outro personagem, os participantes buscaram pensar como se fossem o jogador que estavam substituindo.

Na tentativa de ser fiel à conduta do jogador ausente, algumas vezes os participantes problematizam os motivos que o levariam a tomar determinadas decisões. Acredito que, dessa forma, seja possível que os jogadores entendam melhor as motivações dos outros participantes, o que poderia, eventualmente, levar a uma reformulação acerca dos olhares que têm a respeito uns dos outros.

De forma alguma havia previsto que esse poderia ser um dos desdobramentos a partir da promoção do RPG na escola. Muitos dos achados sobre a maneira como poderiam os jogadores encarar a interpretação dos personagens já haviam sido aventados em meus trabalhos anteriores, mas as situações que emergiram a partir da interpretação dos personagens de um

terceiro foi algo que me chamou atenção. Questionamentos como “o que o outro jogador faria?” podem, efetivamente, contribuir em uma perspectiva de *colocar-se como outro*.

Assim, parece-me que, além das características já citadas e debatidas em minha análise e na de outros autores a respeito da forma como o *Role-playing Game* pode ser inserido no ambiente escolar e os benefícios que pode trazer à convivência, ainda parece haver um campo altamente profícuo a ser explorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso encerrar esta tese com um capítulo denominado “conclusão”. Concluir este trabalho significaria encerrá-lo, dá-lo como finalizado. Acredito, porém, que depois de todos os debates que empreendi, a única certeza que tenho é do não esgotamento do tema. Problematicar a convivência e a inclusão requer estar sempre em movimento. Fazer, desfazer e fazer novamente, formar novas perspectivas, novos olhares, construir novos encontros, (re)significar.

Após discutir diversas questões inerentes a pedagogia, filosofia, inclusão e ludicidade, propor uma abordagem para o uso do jogo na escola e analisar seus possíveis desdobramentos, gostaria de tecer alguns comentários acerca de todo o processo que envolveu a escrita desta tese.

Inicialmente, apresento considerações a respeito do processo metodológico, dos dados coletados durante a etapa empírica e da adoção de critérios para análise. Em seguida, trago algumas ponderações sobre os procedimentos implicados na construção do argumento e na articulação dos autores, bem como minhas últimas reflexões sobre o uso do *Role-playing Game* na escola com o objetivo de fomentar uma convivência voltada ao *deixar ser*, ao cuidado com o outro, ao acolhimento, à responsabilidade.

Durante a construção do projeto de pesquisa que originou esta tese, revisando a teoria e imaginando de que forma ela poderia ser aplicada no “mundo real”, decidi que precisaria ir a campo para entender melhor o fenômeno da convivência oportunizada a partir do RPG. Assim, tratei de elaborar um planejamento para execução da etapa empírica para a coleta de dados.

A partir de um aprofundamento teórico-metodológico, desenvolvi um plano de ação para a realização de oficinas de jogo a serem registradas em áudio e vídeo com vistas à análise. Além disso, elaborei roteiros de entrevistas a fim de identificar as percepções dos participantes acerca dos eventos ocorridos ao longo das oficinas

Nesse contexto, gostaria de ressaltar a pertinência de se fazer um projeto-piloto. Antes de efetivamente ir a campo, conduzi uma sessão de ensaio em que foi possível verificar o posicionamento das câmeras e do microfone, além de assegurar se a qualidade de captação estava satisfatória. Havia optado por realizar a gravação em vídeo, utilizando uma câmera fotográfica digital, mas, nesta etapa, descobri que existia uma limitação técnica (não suportava gravar por mais de 30 minutos ininterruptos) e precisei buscar uma alternativa. Finalmente,

optei por utilizar uma câmera de ação que, além de se mostrar mais discreta, possuía capacidade de gravação indefinida.

Também foi durante o piloto que percebi a necessidade de utilizar uma segunda câmera para obter um outro ângulo de gravação, o que resolveria dois problemas: evitaria a perda de detalhes em caso de obstrução visual e serviria como cópia de segurança no caso de alguma das câmeras falhar. Essa solução foi salutar pois, de fato, o vídeo de uma das sessões ficou comprometido por conta de um problema técnico. Assim, parte do registro de uma das sessões foi recuperado a partir da segunda câmera.

De modo geral, as oficinas e entrevistas transcorreram sem problemas e os registros foram realizados com sucesso. Após esse período, chegou o momento de compilar o que fora coletado para prosseguir à análise. A quantidade de dados gerada ao longo da etapa empírica foi expressiva. Ao todo, as entrevistas somaram aproximadamente 3 horas em áudios. As oficinas, por sua vez, totalizaram pouco mais de 24 horas de gravações. Ante esses números, tive de fazer algumas escolhas.

A primeira delas foi em relação à forma como abordei os dados. Eu concebi a estrutura das oficinas ao mesmo tempo em que planejei o método de análise do material que seria produzido. A simultaneidade desses dois processos me permitiu construir, em um contínuo, um desenho de pesquisa mais adequado, ajustando a coleta dos dados às possíveis formas de analisá-los. Dessa forma, me pareceu mais adequado realizar a codificação diretamente nos vídeos, com o auxílio do *software* de análise qualitativa de dados. Assim, pude preservar a riqueza das informações, mantendo o contexto das cenas, que teria se perdido no caso de ter sido realizada a transcrição.

Durante o planejamento do método, havia definido que a construção das categorias de análise se daria *a posteriori*. A vantagem de se usar essa abordagem é a liberdade que existe na exploração do material. Entretanto, ao seguir essa linha, surgem muitos pontos de interesse ao longo da análise. Quando concluí a codificação do material, notei que algumas das categorias criadas dariam rumos diversos ao debate, levando-o para fora do escopo da tese.

Diante da impossibilidade de analisar todos os aspectos que emergiram durante a exploração do *corpus*, precisei realizar um recorte. Dada a natureza das discussões presentes no embasamento teórico da tese, optei por priorizar uma abordagem qualitativa. Apesar disso, muitos mapeamentos e cruzamentos de dados que elaborei possuem um grande potencial para fundamentar estudos de caráter quantitativo.

Todo esse material permanece disponível e já catalogado para utilização em pesquisas futuras. Assim, após a conclusão desta pesquisa doutoral, poderei me dedicar a dar continuidade

à investigação desse *corpus*. A título de exemplo, cito brevemente algumas temáticas que já identifiquei, mas que, por conta do tempo e do escopo desta tese, não foram contempladas nesta discussão.

Ao que tudo indica, os sucessos e fracassos ocorridos durante as partidas desempenharam um papel significativo na forma como os personagens se relacionavam. Analisar de que forma essas variáveis podem ter impactado a convivência entre os estudantes pode ser o ponto de partida para uma nova pesquisa.

Também destaquei, no *corpus*, alguns momentos em que os participantes agiram com indiferença perante o apelo de outros jogadores em suas demandas. Essas atitudes podem, de alguma forma, caracterizar hostilidade. Mediante uma nova investigação, esse é um tema que pode ser aprofundado.

Outro assunto que emergiu dos relatos dos alunos sobre a convivência foi a forma como desenvolveram um dialeto próprio a partir das aventuras jogadas e de jargões do RPG. Alguns participantes mencionaram que, de certa forma, se sentiram orgulhosos por conversar sobre assuntos que os outros colegas não entendiam. Esse tipo de situação pode revelar indícios da existência de uma “guetificação”. Se, inicialmente, a proposta era fomentar a convivência entre indivíduos de distintos grupos sociais em torno de um tema comum (o jogo), essa iniciativa pode ter influenciado o surgimento de novos grupos, caracterizando, assim, um possível tema de pesquisa.

Para além dos dados que possuo catalogados, é possível tomar algumas observações já realizadas como ponto de partida para estudos que exigiriam constituição de novos *corpora*. A criatividade demonstrada pelos alunos na elaboração de seus personagens, nas histórias que conceberam, pode ser um tema profícuo para pesquisas de ordem pedagógica, artística, literária etc. Também seria possível avaliar questões de hospitalidade e convivência sem a intervenção direta de um educador, como foi neste caso. Ao averiguar a forma como se dão os relacionamentos em grupos de RPG constituídos apenas por alunos, é possível entender mais sobre outras formas de convivência na escola.

Outra questão que também, infelizmente, não pôde ser contemplada nesta tese, diz respeito à *acessibilidade*. Ao discutir um tema como inclusão, esse é um recorrente. A promoção de uma convivência pautada no acolhimento também passa pela busca de recursos e processos que possibilitem a participação de todos. Porém, o foco dado nesta tese, bem como o referencial teórico adotado, não permitiu avançar o debate nesse sentido. Assim sendo, reconheço a urgência da discussão e aspiro trabalhá-la em investigações futuras.

Avançando para minhas considerações teóricas, afirmo que pensar a inclusão escolar desde uma perspectiva que promova a convivência é, sem dúvidas, um assunto delicado e que exige uma dedicação ímpar devido à sua complexidade. Muitas são as variáveis envolvidas que, por vezes, se transformam em armadilhas que nos levam a recair em um discurso de violência.

Quando decidi sustentar minha tese, majoritariamente, nos estudos filosóficos de Levinas e Derrida, estava ciente dos riscos de tomar teorias com elevado nível de abstração para lançar um olhar sobre o cotidiano escolar e a ludicidade nele presente. Penso, contudo, que foi uma escolha acertada, embora desafiadora.

Uma das mais importantes contribuições da filosofia na construção desta tese foi a concepção de que se deve sempre estar buscando uma perfeição que nunca se atinge. Ao transpor essas ideias para o campo empírico, as intuições sugerem que, para se favorecer a convivência e buscar cada vez mais aquilo que se entende por *inclusão*, não se deve procurar “a resposta”, mas cada vez “mais respostas”, melhorando a cada passo, sem a pretensão de encontrar uma fórmula que dê conta de todos os problemas.

É por conta disso que acredito, fortemente, que existem muitos caminhos viáveis para utilização do *Role-playing Game* dentro do ambiente educacional com vistas à promoção da convivência e da inclusão. Tendo consciência de todas as limitações inerentes a este estudo, acredito que pude trazer um olhar sobre o jogo dentro da escola que vai além do tecnicismo de se ensinar conteúdos curriculares.

Parece-me cada vez mais necessário abandonar essa visão puramente utilitarista e experimentar novas possibilidades que contribuam, também, para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos. O jogo já faz parte do cotidiano escolar, independentemente da vontade dos professores. Acolhê-lo é afirmar que promover ludicidade, lazer e aprendizagens para vida também faz parte do papel da escola. Desde essa perspectiva, abre-se um leque infinito de possibilidades.

Em minhas observações ao longo desta tese, o jogo se mostrou como um espaço para brincar com o acolhimento. Mas não seria essa brincadeira já o próprio acolhimento? Atentar-se ao que o companheiro de jogo está dizendo, zelar pelo seu progresso, oferecer apoio nos momentos de necessidade, fortalecer laços de amizade que extrapolam o *círculo mágico* são formas de acolher. O jogo proporcionou, portanto, momentos de vivenciar as consequências da negação da alteridade, mas também do receber com hospitalidade.

A vivência do RPG foi tão intensa que, dentro do *círculo mágico*, a linha entre jogador e personagem se tornou muito tênue. Por vezes, durante as oficinas, criatura e criador se confundiam. Muitos dos participantes reclamavam quando os outros “não estavam no

personagem”, indicando que deveriam se chamar pelos nomes dos personagens em vez dos nomes dos jogadores. Porém, em outras ocasiões, esses mesmos descontentes chamavam uns aos outros pelos seus nomes reais sem qualquer problema.

Esse vai e vem de identidades caracterizou o jogo como espaço de experimentação e brincadeira com diferentes formas de “estar sendo”. Um dos participantes criou e interpretou um personagem extremamente hostil, mesmo tendo dito em sua entrevista que, na escola, seu desejo era ser amigo de todos os colegas. Outro forçou os limites de seu personagem, levando-o às últimas consequências, mesmo sabendo que ele iria morrer. Um terceiro matou o personagem de um colega apenas para “dar mais emoção” ao jogo.

Assim, o RPG possibilitou testar as consequências sem sofrê-las e serviu como lugar de “ensaios” sem compromisso direto com as implicações no mundo real. Os jogadores tentaram ser eles mesmos, além de tentar ser outros. E foram, também, outros *outros*. Acredito que, ao assumir pontos de vistas diversos, abre-se a possibilidade de se refletir acerca das próprias ideias e concepções de mundo.

Colocar-se como um outro, “vivenciar” sensações e diferentes referenciais permite, também, experimentar as capacidades (habilidades) e limitações de outrem. Uma das participantes, por exemplo, tinha muito orgulho das aptidões de sua personagem, mesmo reclamando em vários momentos das coisas que não sabia fazer. Ao reconhecer que os personagens não são onipotentes, os jogadores atribuem maior verossimilhança ao jogo e passam a conviver em um ambiente de dependência mútua, em que a complementariedade dos jogadores/personagens é crucial.

Quando o mediador ajuda os participantes a priorizarem a constituição de um grupo de personagens equilibrado, as habilidades individuais se tornam complementares. Dessa forma, além de aumentar as chances de progressão no jogo, permite que todos possam ter momentos de protagonismo para usarem sua liberdade, exporem suas ideias e realizarem “experimentos” dentro do jogo.

Alguns levaram seus personagens ao limite, interferindo, inclusive, na história dos demais. Mesmo que essa liberdade possa ser benéfica, é imprescindível que o educador esteja atento a possíveis excessos. Seria inadmissível que uma proposta educacional com vistas à convivência e à inclusão ajudasse a perpetuar violência de qualquer ordem. Creio, portanto, que é fundamental incentivar os educandos a explorarem diferentes pontos de vista (mesmo que divergentes), mas estando sempre atento aos desdobramentos dessas atitudes.

As atitudes dos jogadores e a forma como o jogo é conduzido pode fazer com que o enredo se aproxime de temas sensíveis, mas que apresentam grande potencial para

aprendizagens. Mesmo dentro do jogo, experimentar a morte e/ou a escravização do outro, por exemplo, foi uma situação sofrida. Sempre foi consenso atacar os vilões da história, mas quando se tratava de “vidas” com as quais os personagens tinham alguma proximidade, a estabilidade do grupo era abalada. Ter de decidir sobre a vida de outrem deixou ambos os grupos em situações delicadas. Foram desencadeados muitos debates entre os jogadores e acredito que essa é uma riqueza pedagógica do jogo.

Não planejei, nem foi minha intenção, realizar momentos específicos para discutir com os alunos o que aconteceu no jogo. Contudo, penso que seria uma alternativa plenamente factível, caso algum educador buscasse uma abordagem como essa. Ao abrir espaços de conversa fora dos momentos de jogo, pode-se permitir um debate acerca dos problemas e das dificuldades que emergem durante as partidas.

Nessa mesma perspectiva, se os personagens serviram como pivô para experimentação de opiniões diversas, serviram, de igual modo, para expor as próprias opiniões dentro de um espaço de liberdade. Alguns participantes relataram usar o personagem para se expressar; outros mencionaram que se identificavam com características dos personagens que haviam criado. Isso pode ser um indício de que os jogadores aproveitavam a liberdade do *círculo mágico* para vislumbrar quais seriam as possíveis reações ante suas próprias condutas e opiniões.

Utilizar pedagogicamente o jogo nesse horizonte implica, a meu ver, dar prioridade à interpretação dos personagens em face aos combates. Não que as batalhas precisem ser removidas do jogo, mas, quando ocorrem de forma excessiva, tornam o ato de jogar maçante. Em algumas ocasiões, durante as oficinas, ocorreram longos duelos em que se perdeu muito tempo em um processo extremamente repetitivo: escolher ação, jogar dados, calcular danos, passar a vez, começar de novo. É uma mecânica que, se for muito explorada, acaba encurtando um tempo precioso que poderia ser empregado na interpretação e desenvolvimento dos personagens.

Oportunidade e liberdade para todos interpretarem seus personagens constituem um ponto crucial quando se visa à utilização do *Role-playing Game* no favorecimento do *estar juntos*. Alguns participantes afirmaram que, por meio do RPG, é possível aprender a “se abrir” e a lidar melhor com os outros. A partir desses relatos, percebi que o medo de se expressar é mitigado pela presença de um personagem. Creio, portanto, que a convivência pode ser facilitada pela diminuição do medo de se expor. Trata-se de um conviver mediado, em que cada interação traz a oportunidade de acolher e de constituir um novo olhar acerca daqueles que estão ao redor.

Assim, quando proponho pensar o RPG na escola promovendo uma pedagogia do conflito, não me refiro a combates, mas a conflitos em um horizonte ético. Ao dar maior atenção aos desencontros dos relacionamentos e menos às disputas bélicas, os jogadores têm mais oportunidade de desenvolver a identidade de seus personagens e de constituir, igualmente, suas próprias alteridades.

Não é o RPG por si só, mas é o *estar juntos*, o poder compartilhar. A partir da interação, é possível ter contato com o humano que está ao lado e, quem sabe, deixar ser, deixar ouvir, deixar viver, acolher etc. Nos (des)encontros se pode conviver, e o rosto do outro traz um lembrete permanente de nossa responsabilidade para com ele.

Defendo a tese de que o ato de jogar RPG desencadeia a *hos-ti-pitalidade* em vários níveis: no nível do personagem, que constantemente se vê em dilemas morais, tendo que planejar seu progresso na aventura; no nível do jogador, que precisa decidir as ações de seu personagem, perante os mesmos dilemas, e também se deve ou não ajudar os colegas de jogo; no nível interpessoal, ao ter de lidar com as escolhas de outros jogadores ou decidir por eles; no nível social, ao conviver com os outros participantes dentro e fora do ambiente de jogo, ajustando expectativas e criando/fortalecendo laços.

Esses relacionamentos iniciados pelo jogo “transbordaram” de diferentes formas, conforme já discuti. É perceptível a maneira complexa como a convivência permeia o ato de jogar. Após a conclusão das oficinas, alguns participantes começaram a organizar suas sessões de RPG por conta própria. A meu ver, isso demonstra que o jogo promoveu um *estar juntos* não apenas durante as atividades que propus, mas também além dos muros da escola.

Em dado momento desta tese mencionei que, se houvesse de nomear minha proposta, a chamaria de *educação para convivência*. Creio que é possível resumir toda a tese nessa expressão. Isso significa conceber o ambiente educacional como espaço de escuta, em que é permitido se manifestar e há liberdade para o *deixar ser*. Educar para a convivência é favorecer esses processos em um ambiente escolar, onde as relações de alteridade se potencializam, muitas vezes em espaços de conflito.

Por fim, não trago uma proposta para criar uma nova forma de inclusão, mas um desafio para repensarmos a forma como se inclui. Se pudermos encontrar formas novas de acolher, minha ideia de *educação para convivência* aí está contemplada.

Isso resolve os problemas da inclusão? Certamente que não. Mas meu objetivo foi provocar, reinterpretar, forçar adiante, buscar novas formas de abordar, formar e reformar o olhar; jogar, brincar, formar, se despirmos de identidades; demonstrar que identidade não é absoluta e, por vezes, não é necessária.

É a partir dessa perspectiva que afirmo que não existe uma forma certa ou errada de fazer, mas favorecer os encontros é, certamente, mais proveitoso do que não favorecê-los. Assim, a partir de iniciativas como o uso do RPG, é possível instaurar um *círculo mágico* dentro da escola, proporcionando experiências e (con)vivências.

Não há como saber com antecedência o que acontecerá e quais serão os desdobramentos da convivência por meio do jogo. Não se pode determinar se haverá acolhimento ou violência no *estar juntos*, mas é possível, sim, oportunizar momentos de aproximação, de (des)encontros, em que, a cada novo instante, surjam novas possibilidades de acolhimento. Proponho, portanto, mais do que apenas utilizar um jogo em sala de aula, olhar *outramente* para a convivência na escola, à forma como buscamos fazer inclusão e aos “encontros desencontrados” como pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- ALMEIDA, Paulo N. de. **Educação Lúdica: Teorias e Práticas**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. (Coleção Educação Lúdica, v. 1)
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERNARDO, Fernanda. A Ética Da Hospitalidade, Segundo J. Derrida, Ou O Porvir Do Cosmopolitismo Por Vir a Propósito Das Cidades-Refúgio, Re-Inventar a Cidadania. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, v. 11, n. 22, p. 421-446, 2002.
- BISOL, Cláudia A.; PEGORINI, Nicole N.; VALENTINI, Carla B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100. 2017.
- BITTENCOURT, João R.; GIRAFFA, Lucia M. M. **A Utilização dos Role-Playing Games Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Porto Alegre, 2003. (Technical Report Series, 031).
- BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para Aprender**. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- CANDAU, Vera M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, [online], v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.
- CANDAU, Vera M. F. **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDAU, Vera M. F. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-57, jan/mar. 2008.
- CANDAU, Vera M. F. Direito à Educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan/mar. 2012a.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul/set. 2012b.

CANDAU, Vera M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CANDAU, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CANDAU, Vera M. F.; LEITE, Miriam S. A Didática na Perspectiva Multi/intercultural em Ação: Construindo uma Proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-758, set/dez. 2007.

COOK, Monte; TWEET, Jonathan; WILLIAMS, Skip. **Dungeons and Dragons: Livro do Jogador (Livro de Regras Básicas I V.3.5)**. São Paulo: Devir, 2004.

CASCUDO, Luís da C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

COSTA, Leandro D. **O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm: 7 princípios para projetar jogos educativos eficientes**. Teresópolis: Novas Idéias, 2010.

COSTA, Marcio L. **Lévinas: uma introdução**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DERRIDA, Jacques. Responsabilité et Hospitalité. In: SEFFAHI, Mohammed. **Manifeste pour l'hospitalité**. Grigny: Pároles d'Aube, 1999. p. 111-124.

DERRIDA, Jacques. Le principe d'hospitalité. In: DERRIDA, Jacques. **Papier machine: le ruban de machine à écrire et autres réponses**. Paris: Galilée, 2001. p. 273-277.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Levinas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DUFOURMANTELLE, Anne. Convite. In: DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

FARIAS, André B. de. **Poéticas da hospitalidade: ensaios para uma filosofia do acolhimento**. Porto Alegre: Zouk, 2018.

FERREIRA, Taís. Dos porquês: do teatro, das crianças, da escola, do modo de escrita. Por quê?!?. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRO, Emilia. Diversidad y Proceso de Alfabetización: De la Celebración a la Toma de Conciencia. **Lectura y Vida**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 1-8, 1994.

FRIAS, Eduardo R. **Jogo das Representações e Formação da Moral Autônoma**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de

vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011.

GARDOU, Charles. **La société inclusive, parlons-en !** Toulouse: Éditions Érès, 2016.

GIBBS, Graham. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D.; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GUIMARÃES, Paula P. V. **Personagens ecoadas**: construção e estudo de técnica terapêutica baseada em Role Playing Games, à luz da Teoria Junguiana. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. (Org.) **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JAQUES, Rafael R. **Educação e linguagem**: as situações enunciativas do Role-playing Game (RPG) como ferramenta pedagógica de constituição da alteridade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul.

JAQUES, Rafael R. A Bandeira do Elefante e da Arara – Livro de Interpretação de Papéis na Sala de Aula. *In*: KASTENSMIDT, Christopher. **A Bandeira do Elefante e da Arara: livro de interpretação de papéis**. São Paulo: Devir, 2017.

JAQUES, Rafael R.; BISOL, Cláudia Alquati. Role-Playing Games for Common Well-Being in High School – Notes from a Study Developed in Southern Brazil. **International Journal of Information and Education Technology**, [online], v. 9, n. 7, p. 498-501, jul., 2019.

JAQUES, Rafael R.; FERRETO, Camila. A Formação de Leitores na Escola e o Role-Playing Game (RPG). *In*: DICKMANN, Ivanio (Org.). **START**: como a gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a práxis educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2021.

JAQUES, Rafael R.; RÉGNIER, Jean C.; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja. Educar A Través de la Investigación, Educar A Través del Juego: El Role-playing Game (RPG) Como Estrategia De Enseñanza En La Educación Superior. **Akademèia**, [online], v. 17, n. 2, p. 24-42, nov/dez., 2018.

JUUL, Jesper. **Half-real**: Videogames entre regras reais e mundos ficcionais. São Paulo: Blucher, 2019.

KASTENSMIDT, Christopher. **A Bandeira do Elefante e da Arara**: livro de interpretação de papéis. São Paulo: Devir, 2017.

- KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEITE, Rosana F. A Perspectiva da Análise de Conteúdo na Pesquisa Qualitativa: Algumas Considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 539-551, dez. 2017.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LEVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas: Papirus, 1998.
- LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- LEVINAS, Emmanuel. **De Outro Modo que Ser ou Para lá da Essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACKAY, Daniel. **The Fantasy Role-Playing Game: A New Performing Art**. Jefferson: McFarland & Company, 2001.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- PÁDUA, Gelson L. D. de; NASCIMENTO, Pedro F. G. do; SILVA, Rosimeri A. da; VECCHIO, Maria C. **Pedagogia social**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- PIERTEZOON, Jan. **Desbravando a Mata**. Filhos de Gehenna, 23 fev. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/1555972614457718/permalink/1626285227426456/>. Acesso em: 3 jul. 2019.
- PIVATTO, Pergentino S. Ser Moral ou Não Ser Humano. **Veritas**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 353-367, 1999.
- PIVATTO, Pergentino S. Responsabilidade e Justiça em Levinas. **Veritas**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 217-230, 2001.
- PIVATTO, Pergentino S. Ética da Alteridade. In: OLIVEIRA, Manfredo A. de. (Org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- POOL, Mario A. P. **Desafios educacionais criativos associados às práticas docentes: estudo de caso considerando RPG educacional**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- RICON, Luiz E. **O Role Playing Game e a Escola: Múltiplas Linguagens e Competências em Jogo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do Jogo: Fundamentos do Design de Jogos**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Regras do Jogo, v. 1).

SANTOS, Boaventura de S. Para Uma Pedagogia do Conflito. *In*: SILVA, Luiz E. da. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SARAIVA, Karla. A Babel eletrônica – hospitalidade e tradução no ciberespaço. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SIDEKUM, Antonio. Alteridade e Subjetividade em E. Levinas. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, v. 18, n. 60, p. 31-39, jan/mar. 2013.

SILVA, Andressa H.; FOSSÁ, Maria Ivete T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 1, jan/jun. 2015.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49. 2003a.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SKLIAR, Carlos. A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas Faces, Dentre as Milhões de Faces, Desse Monstro (Humano) Chamado Racismo. **Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 15-25, jan/jun. 2004.

SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e Educação. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, Carlos. De la Crisis de la Convivencia y el Estar Juntos en Educación. **REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació**, Barcelona, v. 2, n. 3, p. 1-12, nov. 2009.

SKLIAR, Carlos. Una Ética de la Mirada para el Encuentro con el Otro. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 7-19, jul/dez. 2010.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015a.

SKLIAR, Carlos. Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. **Sophia: Revista de investigaciones en educación**, Armenia, v. 11, n. 1, p. 33-43. 2015b.

SOUZA, Ricardo T. de. **Por Uma Pedagogia da Alteridade**: Repensando a Educação com Levinas. Ricardo Timm de Souza, Porto Alegre, 8 set. 2012. Disponível em: <http://timmsouza.blogspot.com/2012/09/por-uma-pedagogia-da-alteridade.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.

APÊNDICE A – EXEMPLO DE PARTIDA DE RPG

As partidas de RPG costumam seguir um padrão. O narrador descreve a cena, os jogadores interagem com o ambiente, o narrador informa o que acontece, os jogadores voltam a interagir e assim a partida vai se desenrolando. A seguir, apresento a descrição de uma sessão de jogo fictícia.

Contexto

Eduarda é a narradora da aventura. Fernando está jogando com Matondo, um guerreiro ex-escravo do Congo. O personagem de Leonardo é Ubiratã, um lutador tupinambá convertido ao cristianismo. Beatriz, por sua vez, é Irmã Vitória, uma freira portuguesa. Os personagens estão explorando a mata em busca de uma criatura mitológica.

Exemplo de partida

Eduarda (Mediadora): A floresta é densa. A chuva começa a ficar forte e vocês já não enxergam direito. A lama já começa a bater nos tornozelos quando vocês começam a escutar o barulho de um rio.

Leonardo (Ubiratã): Eu consigo saber de que lado vem esse barulho?

Eduarda (Mediadora): Sim. Está vindo do norte.

Beatriz (Irmã Vitória): Vão querer seguir esse barulho?

Fernando (Matondo): Faz tempo que a gente não para. Seria bom encontrar um pouco de água pra dar uma descansada.

Beatriz (Irmã Vitória): Parece uma boa ideia.

Leonardo (Ubiratã): Concordo.

Eduarda (Mediadora): Vocês seguem o barulho da água e ele vai ficando cada vez mais forte. Depois de alguns minutos desviando das plantas, vocês dão de cara com um enorme riacho, em que a correnteza está muito, muito forte. Na outra margem, vocês enxergam o que parece ser um homem bastante alto, em meio às sombras das árvores. Ele some em meio à mata.

Beatriz (Irmã Vitória): Vocês viram aquilo? Isso me parece suspeito.

Leonardo (Ubiratã): Será que pode ser a criatura que está alterando o clima da região?

Beatriz (Irmã Vitória): Só há um jeito de saber...

Leonardo (Ubiratã): Podemos atravessar o rio a nado?

Eduarda (Mediadora): A correnteza está forte. Parece que vai necessitar de bastante esforço.

Fernando (Matondo): Eu sou bom nisso! Eu vou!

Eduarda (Mediadora): Qual seu nível na habilidade Natação?

Fernando (Matondo): [Olha na ficha]. É nível 2.

Eduarda (Mediadora): Você vai precisar de uma façanha intermediária. Role os dados.

[Fernando rola os dados e obtém um sucesso]

Eduarda (Mediadora): Muito bem! Você se atira na água e nada ferozmente até a outra margem. Ao sair do rio completamente molhado, você sente um pouco de cansaço. O que vai fazer agora?

Fernando (Matondo): Vou jogar minha corda para o outro lado, assim eu posso ajudar os outros a atravessarem puxando daqui.

Eduarda (Mediadora): Então você precisa de um teste fácil de Força.

(Fernando rola os dados e obtém um fracasso)

Eduarda (Mediadora): Infelizmente você errou e a corda caiu no rio, sem atingir o outro lado. Enquanto seus dois companheiros olhavam para a corda, foram surpreendidos por dois guerreiros indígenas que chegaram subitamente e os renderam com lanças. O que vocês vão fazer agora?

E assim o jogo segue...

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Por meio do presente termo, eu, _____, diretor(a) do campus Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), localizado em Bento Gonçalves – RS, autorizo o pesquisador do Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Rafael Ramires Jaques, CPF nº XXX.XXX.XXX-XX, a realizar nesta instituição a pesquisa intitulada: A CONVIVÊNCIA COM O OUTRO E A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE UM ROLE-PLAYING GAME.

Declaro que fui informado(a) pelo pesquisador sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado(a) que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos empreendidos durante a realização da pesquisa.

O pesquisador poderá realizar as oficinas de jogos com os alunos participantes (e respectivos registros audiovisuais), no NAPNEE, bem como realizar entrevistas com esses alunos (e respectivos registros em áudio).

Estou ciente de que serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS 510/2016, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento e consentimento dos participantes (bem como de seus pais ou responsáveis legais, quando necessário), esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia de confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive no uso de sua imagem e voz;
3. Garantia de não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Bento Gonçalves, ____ de _____ de 2019

Carimbo e Assinatura

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA AS OFICINAS DE RPG

Sejam bem-vindos à Oficina de RPG no IFRS Bento Gonçalves.

As oficinas ocorrerão entre 14 de agosto e 2 de outubro de 2019 nas dependências do Campus Bento Gonçalves do IFRS.

Esta atividade destina-se a alunos do Ensino Médio regularmente matriculados no IFRS Bento Gonçalves, independente de já terem jogado ou não RPG.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com o professor Rafael Jaques, responsável pela atividade, pelo email: rafael.jaques@bento.ifrs.edu.br.

As vagas são limitadas, então não perca tempo! Apenas não esqueça de ler todas as instruções presentes neste formulário.

Inscrições encerram no dia 1º de agosto de 2019 às 23h59.

► SOBRE A ATIVIDADE

O Jogo de Interpretação de Papéis (do inglês Role-playing Game – RPG) é, na verdade, um gênero específico que engloba diferentes jogos. Costumam ser falados e ocorrem, geralmente, em volta de uma mesa. Os jogadores constroem uma história fictícia de modo colaborativo, como se fosse uma “contação de histórias”: um dos jogadores assume o papel de narrador, descrevendo os cenários e relatando as ações que ocorrem no mundo imaginário, e os outros criam personagens para interagir com o mundo descrito pelo narrador.

Como todas as ações dos jogadores são pensadas e expressas na hora, o jogo se desenrola como se fosse um teatro improvisado. Para que se jogue, os instrumentos utilizados costumam ser livros, dados, papel, lápis e muita imaginação. Não é comum o uso de computadores, nem videogames.

Os objetivos do jogo podem ser diversos, desde encontrar um baú do tesouro até resgatar uma princesa em um castelo. É importante ressaltar, contudo, que esses jogos se diferem um pouco dos que costumamos encontrar à disposição no mercado, pois são baseados na cooperação, não na competição. O grupo de jogadores buscar atingir os objetivos de maneira colaborativa, apoiando uns aos outros na resolução dos conflitos e dos mistérios propostos pelas aventuras. A vitória ocorre quando todos, juntos, atingem o objetivo e concluem a missão.

Nesta oficina trabalharemos com o jogo A Bandeira do Elefante e da Arara, um RPG brasileiro que explora o folclore nacional, com uma pitada de magia e mitologia, ambientando

no Brasil de 1500 com índios guerreiros, exploradores europeus, criaturas mitológicas, muitos perigos a serem enfrentados e mistérios a desvendar.

► OBJETIVO E PÚBLICO-ALVO

Essas oficinas fazem parte da pesquisa de doutorado do prof. Rafael Jaques. O objetivo é apresentar o Jogo de Interpretação de Papéis a alunos do Ensino Médio, buscando promover uma educação mais inclusiva e, a partir desse experimento, avaliar como se dá a convivência escolar em um contexto em que jogos estão presentes.

Dessa forma, além de participarem de atividades lúdicas na escola, os alunos participantes estarão contribuindo para o avanço da ciência, sendo possível, por meio dos resultados obtidos, entender melhor o impacto que as atividades com jogos podem ter na educação.

► INSCRIÇÃO E VAGAS

As inscrições são gratuitas. Ao todo são disponibilizadas 12 vagas para a formação de dois grupos de 6 jogadores. A seleção dos participantes se dará por ordem de inscrição e haverá fila de espera para o caso de desistências.

Importante: Por se tratar de uma atividade vinculada a um projeto de pesquisa, os participantes precisam estar cientes de que haverá coleta de informação das oficinas por meio de videograções e entrevistas com cada um dos jogadores. O objetivo é apenas verificar as percepções de cada participante sobre o trabalho que foi desenvolvido durante as oficinas. Por questões éticas, o material coletado/gravado não será divulgado - apenas serão produzidos relatórios sem que haja identificação dos participantes.

Cada participante é livre para desistir da participação nas oficinas a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si.

► DATAS E LOCAL

As oficinas ocorrerão no NAPNE, dentro do Campus. Cada grupo participará de encontros semanais de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, durante 8 semanas, a começar no dia 14 de agosto de 2019.

Os encontros ocorrerão todas as quartas-feiras nos seguintes horários:

* Oficina I - 12h às 13h30

* Oficina II - 14h às 15h30

Venha se divertir, fazer novas amizades e explorar um mundo fantástico!

Dúvidas? Fale com o professor Rafael Jaques.

1. Dados Pessoais
 - a. Nome completo
 - b. Data de nascimento
2. Dados Acadêmicos
 - a. Curso
 - b. Ano
 - c. Número de matrícula
3. Dados de Participação
 - a. Você tem necessidade de algum atendimento específico?
 - b. Se sim, qual?
 - c. Horário preferencial
 - d. Se o horário escolhido estiver completo, você aceita participar no outro horário?
4. Ciência do Projeto de Pesquisa
 - a. Você está ciente de que estas oficinas fazem parte de um projeto de pesquisa e que haverá videograções e entrevistas individuais com cada um dos participantes? O conteúdo do material coletado/gravado não será divulgado - servirá apenas para análise e construção do relatório de pesquisa, que será publicado sem que os participantes sejam identificados.
 - b. Você está ciente de que precisa assinar um termo antes de iniciar sua participação nas oficinas? Está ciente de que, caso seja menor de idade, precisa da autorização de seus pais/responsáveis?

APÊNDICE D – DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DAS OFICINAS

Você, ou o(a) jovem por quem você é responsável, está sendo convidado(a) a participar das Oficinas de RPG que ocorrerão no IFRS Bento Gonçalves. O objetivo deste documento é esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir em relação ao desenvolvimento das atividades. Caso ainda restem dúvidas sobre as oficinas, é possível entrar em contato com o professor Rafael Jaques, responsável pelo projeto, por meio do e-mail rafael.jaques@bento.ifrs.edu.br ou fone/WhatsApp (XX) XXXXX-XXXX.

O que é (e o que não é) um RPG – Jogo de Interpretação de Papéis?

O Jogo de Interpretação de Papéis (do inglês *Role-playing Game* – RPG) é, na verdade, um gênero específico que engloba diferentes jogos. Costumam ser falados e ocorrem, geralmente, em volta de uma mesa. Os jogadores constroem uma história fictícia de modo colaborativo, como se fosse uma “contação de histórias”: um dos jogadores assume o papel de narrador, descrevendo os cenários e relatando as ações que ocorrem no mundo imaginário, e os outros criam personagens para interagir com o mundo descrito pelo narrador.

Como todas as ações dos jogadores são pensadas e expressas na hora, o jogo se desenrola como se fosse um teatro improvisado. Para que se jogue, os instrumentos utilizados costumam ser livros, dados, papel, lápis e muita imaginação. Não é comum o uso de computadores, nem videogames.

Os objetivos do jogo podem ser diversos, desde encontrar um baú do tesouro até resgatar uma princesa em um castelo. É importante ressaltar, contudo, que esses jogos se diferem um pouco dos que costumamos encontrar à disposição no mercado, pois são baseados na cooperação, não na competição. O grupo de jogadores busca atingir os objetivos de maneira colaborativa, apoiando uns aos outros na resolução dos conflitos e dos mistérios propostos pelas aventuras. A vitória ocorre quando todos, juntos, atingem o objetivo e concluem a missão.

Qual o objetivo e o público-alvo das oficinas?

Essas oficinas de RPG, que ocorrerão no IFRS, fazem parte da pesquisa de doutorado do prof. Rafael Jaques. O objetivo é apresentar o Jogo de Interpretação de Papéis a alunos do Ensino Médio, buscando promover uma educação mais inclusiva e, a partir desse experimento, avaliar como se dá a convivência escolar em um contexto em que jogos estão presentes.

Dessa forma, além de participarem de atividades lúdicas na escola, os alunos participantes estarão contribuindo para o avanço da ciência, sendo possível, por meio dos resultados obtidos, entender melhor o impacto que as atividades com jogos podem ter na educação.

Onde, como e quando ocorrerão as oficinas?

As oficinas ocorrerão no NAPNE, dentro do Campus Bento Gonçalves do IFRS. Ao todo, são oferecidas 12 vagas para os participantes, que serão divididos em dois grupos de 6 jogadores. Cada grupo participará de encontros semanais de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, durante 8 semanas. Os encontros começam no dia 14 de agosto de 2019 (quarta-feira) e ocorrerão todas as quartas até o dia 2 de outubro. A Oficina I acontece das 12h às 13h30 e a Oficina II, das 14h às 15h30.

Antes do início das oficinas, cada um dos participantes será entrevistado, individualmente, pelo pesquisador responsável pela atividade, para que possam ser levantadas informações sobre o contexto e as expectativas de cada um. Ao término das oficinas haverá uma segunda entrevista, para que se possa saber mais sobre as percepções de cada jogador sobre as atividades que foram desenvolvidas.

Todas as oficinas serão gravadas em áudio e vídeo. As entrevistas serão gravadas apenas em áudio. Essas gravações são importantes para que, após o término das atividades, possa ser feita uma análise mais detalhada do trabalho que foi desenvolvido e de que forma o uso do jogo pode impactar a convivência dos alunos no ambiente escolar. Nenhum desses registros será divulgado, apenas utilizado para análise interna e construção dos relatórios sobre as oficinas. Somente os relatórios serão publicados, porém, sem que nenhum dos participantes seja identificado.

O que será jogado nas oficinas?

O jogo escolhido para essa atividade é *A Bandeira do Elefante e da Arara (ABEA)* – *Livro de Interpretação de Papéis*, um RPG brasileiro, ambientando no Brasil colônia (na época de 1500). Esse jogo explora o folclore brasileiro e a riqueza de nossa cultura, proporcionando aos jogadores, além de momentos lúdicos e de socialização com outros alunos, aprendizagens sobre a história e a cultura de nosso país.

A escolha do ABEA não se deu à toa. Tendo em vista a existência de uma preocupação com a questão educacional, há um capítulo do livro de regras voltado ao uso do jogo na escola, fazendo com que esse jogo específico seja bastante adaptável ao uso com estudantes.

O livro com as regras para os participantes pode ser encontrado na biblioteca do campus – com a referência **794 K19 (BG)** – ou pode ser baixado gratuitamente, em versão reduzida (apenas o primeiro capítulo) no site do autor (<https://www.eamb.org/brasil/projetos/guia-do-participante-pdf-gratuito/>).

É possível desistir de participar das oficinas?

Sim. Todos os participantes são livres para deixar de participar da atividade a qualquer momento. Esse direito é assegurado pelo Termo de Consentimento/Assentimento que é assinado antes do início das atividades. Em caso de desistência não haverá qualquer prejuízo ao participante.

Questões de sigilo e ética

As oficinas serão mantidas em sigilo por se tratar de uma pesquisa em que, por conta dos preceitos éticos, a identidade dos participantes não será divulgada. Conforme mencionado, apenas os relatórios decorrentes das análises dos dados coletados durante as atividades (não havendo identificação dos participantes) será publicado após o encerramento das oficinas.

Todos os participantes menores de idade precisarão de autorização de seus pais ou responsáveis. Esta será obtida por meio da assinatura de um termo.

Como se dará a autorização de participação?

Após a confirmação de que o aluno tem interesse em participar do projeto, o pesquisador responsável irá providenciar os Termos de Consentimento e Assentimento, que devem ser assinados pelo participante e por seu responsável (nos casos em que o participante é menor de idade). O pesquisador responsável pelo projeto ficará sempre à disposição para tirar dúvidas dos participantes e de seus responsáveis, antes, durante e após o período das oficinas.

Agradecimento

Gostaria de agradecer grandemente por aceitarem participar desse projeto. A partir da realização dessas oficinas será possível entender melhor o papel dos jogos no ambiente educacional. Seu apoio é imprescindível para o sucesso dessa empreitada e espero que, juntos, possamos trabalhar para fazer evoluir a pesquisa em Educação no nosso país.

Um abraço,

Professor Rafael R. Jaques

APÊNDICE E – INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO DOS TERMOS

Para que o(a) aluno(a) possa participar das oficinas, é necessário que os termos sejam assinados, bem como suas dúvidas sejam tiradas conforme necessário.

Existem dois termos que precisam ser assinados (cada um em duas vias):

- O **Termo de Assentimento** deve ser assinado pelo(a) participante da oficina;
- O **Termo de Consentimento** deve ser assinado por um dos pais/responsáveis pelo(a) participante.

Pede-se que, além das assinaturas, sejam rubricadas todas as páginas.

São dois termos em duas vias. Uma via de cada termo ficará em posse do(a) responsável pelo(a) participante e as outras ficam com o professor responsável pelo projeto.

Em caso de dúvidas, é possível entrar em contato comigo, prof. Rafael Jaques, pelo e-mail rafael.jaques@bento.ifrs.edu.br ou pelo fone/whatsapp (XX) XXXXX-XXXX.

Muito obrigado pelo seu apoio, que é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Cordialmente,
Prof. Rafael Jaques

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, de um estudo intitulado *A CONVIVÊNCIA COM O OUTRO E A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE UM ROLE-PLAYING GAME*, o qual tem como objetivo verificar a percepção de alunos do Ensino Médio sobre a convivência e a inclusão na escola e sobre os jogos de *Role-playing Game* (RPG) nesse contexto.

Este projeto está associado à pesquisa de doutorado do Prof. Me. Rafael Ramires Jaques, na Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Alquati Bisol. Sua realização é importante para avaliar o uso de jogos do tipo *Role-playing Game* (RPG) no ambiente escolar. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a crescente dificuldade de relacionamento que tem ocorrido entre estudantes dentro das escolas brasileiras.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar. O pesquisador ficará à disposição em qualquer momento para tirar quaisquer dúvidas a respeito do projeto.

Mesmo se você aceitar participar do estudo, a qualquer momento poderá mudar de ideia e interromper sua participação, sem qualquer prejuízo. Seu responsável também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e, caso se recuse, não haverá qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela escola.

O projeto será conduzido pelo Prof. Rafael e realizado por meio de oficinas de RPG, em que será possível jogar com outros alunos durante dois meses, em encontros semanais de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, em grupos de até seis jogadores. Esses encontros acontecerão no NAPNEE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) do IFRS – Campus Bento Gonçalves.

Caso aceite participar da pesquisa, suas atividades estarão relacionadas com a participação nas partidas de RPG e no relato de suas impressões e percepções sobre o jogo e sobre a sua convivência com os outros alunos. Você responderá a duas entrevistas, uma antes de iniciar o período das oficinas e uma após o término. O objetivo dessas entrevistas é entender melhor quais eram suas expectativas antes de iniciar as oficinas e como foi a sua experiência durante o período. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a

realização da pesquisa. Os dias das entrevistas serão agendados com você e serão realizadas no mesmo local das oficinas. As entrevistas serão gravadas, em formato de áudio, para que posteriormente suas respostas possam ser analisadas com calma.

Este estudo apresenta risco mínimo, ou seja, o mesmo risco existente em atividades rotineiras do seu dia a dia. Embora as oficinas de jogo e as entrevistas não lhe ofereçam nenhum risco físico, você pode ficar envergonhado ou sem jeito para falar sobre algo, ou pode ser que haja algum desconforto, eventuais conflitos, alterações de humor ou constrangimento. Se isso acontecer, você pode pedir para parar o jogo (ou o que estiver fazendo) ou para não responder questões da entrevista (ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar a entrevista). Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada e não haverá nenhum problema ou prejuízo para você.

Seu nome, assim como dos outros estudantes que participarem da pesquisa, não serão identificados em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (áudio das entrevistas e vídeos das oficinas) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade do pesquisador.

Havendo qualquer dúvida sua ou de seus responsáveis, é possível entrar em contato com o pesquisador por meio do e-mail *rafael.jaques@bento.ifrs.edu.br* ou do telefone (XX) XXXXX-XXXX.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos. O CEP/UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Bloco M, sala 106. Caso precise entrar em contato com a secretaria do CEP/UCS, pode fazê-lo pelo telefone (54) 3218-2829 ou pelo e-mail *ndklering@ucs.br*.

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo, o pesquisador entregará para todos os alunos que participaram do estudo um relatório sobre os principais resultados obtidos. Além disso, o pesquisador ficará à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Diante do que foi exposto, convido-lhe a participar desta pesquisa a partir da assinatura deste termo.

Nome legível do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Atesta-se, conforme Resolução CNS 510/16, a garantia de manutenção do sigilo acerca dos participantes durante todas as fases da pesquisa, zelando por sua privacidade e proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Pesquisadores responsáveis:

Nome: Rafael Ramires Jaques

Assinatura: _____

Nome: Claudia Alquati Bisol

Assinatura: _____

Bento Gonçalves, _____ de _____ de 20 _____.

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) menor (doravante *participante*), sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, de um estudo intitulado *A CONVIVÊNCIA COM O OUTRO E A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE UM ROLE-PLAYING GAME*, o qual tem como objetivo verificar a percepção de alunos do Ensino Médio sobre a convivência e a inclusão na escola e sobre os jogos de *Role-playing Game* (RPG) nesse contexto.

Este estudo está associado à pesquisa de doutorado do Prof. Me. Rafael Ramires Jaques, na Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Cláudia Alquati Bisol. Sua realização é importante para avaliar o uso de jogos do tipo *Role-playing Game* (RPG) no ambiente escolar.

Nessa pesquisa pretendemos realizar oficinas de RPG na escola e conversar com os alunos participantes para saber suas percepções sobre a convivência com os outros jogadores durante as partidas. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a crescente dificuldade de relacionamento que tem ocorrido entre estudantes dentro das escolas brasileiras.

Nas próximas linhas a pesquisa é descrita com mais detalhes.

1. Sobre as oficinas: Serão realizadas oficinas de *Role-playing Game*, ofertadas pelo NAPNEE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) do IFRS – Campus Bento Gonçalves, para alunos do Ensino Médio, em grupos de até seis jogadores. As oficinas ocorrerão por um período de dois meses, com encontros semanais de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

2. Envolvimento na pesquisa: A participação é voluntária e a efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente ocorrerá a partir da assinatura deste termo de consentimento e do termo de assentimento por parte do participante. Fica-lhe reservado o direito de recusar o envolvimento do(a) participante ou de retirar seu consentimento a qualquer momento. Em caso de não participação ou desistência durante o processo, não haverá nenhum prejuízo ao responsável ou ao participante.

3. Procedimentos: Todas as sessões de jogo serão gravadas em áudio e vídeo para posterior análise. Está previsto, também, um procedimento de coleta de dados que será realizado por meio de entrevistas com os jogadores que tenham participado das oficinas – uma entrevista antes do início do período de oficinas e uma após sua conclusão, ambas gravadas em áudio. As datas das entrevistas serão agendadas previamente.

4. Desconforto e riscos: O estudo apresenta riscos mínimos, semelhantes aos que se está sujeito normalmente no dia a dia. No entanto, é possível que durante as oficinas de jogo ou entrevistas possa haver algum desconforto, eventuais conflitos, eventuais alterações de humor ou constrangimento por parte dos participantes. Ele(a) terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o(a) faça se sentir desconfortável ou para desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem dano ou prejuízo. O pesquisador ficará à disposição em qualquer momento para tirar quaisquer dúvidas a respeito do projeto.

5. Benefícios: Os resultados desse estudo serão úteis para melhor entender o cenário da convivência, da inclusão escolar e do contexto de jogos na escola, podendo servir também como contribuição para os processos educacionais inclusivos. Mesmo que não haja benefícios diretos ao(à) participante, indiretamente haverá contribuição para a compreensão desses fenômenos citados e para a produção de conhecimento científico.

6. Orçamento e custos: A participação nesta pesquisa é voluntária, não gerando nenhum pagamento. Da mesma forma, não haverá nenhum tipo de custo ou despesa para o(a) participante ou para o(a) responsável.

7. Confidencialidade: O pesquisador e sua orientadora certificam que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e que as identidades serão mantidas em sigilo sempre que houver publicações decorrentes desta pesquisa, ou seja, a identidade dos participantes não será revelada. De acordo com as resoluções CNS 466/12 e 510/16, fica garantido o sigilo absoluto das informações obtidas nesta pesquisa, sendo a guarda dos materiais produzidos de inteira responsabilidade do pesquisador. Após o período de cinco anos, os arquivos das gravações e transcrições que haviam sido guardados como evidências dos procedimentos realizados serão descartados.

8. Problemas ou perguntas: O pesquisador se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o(a) participante e/ou o(a) responsável venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, pelo telefone (XX) XXXXX-XXXX ou pelo e-mail *rafael.jaques@bento.ifrs.edu.br*.

9. Comitê de ética: Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com seu desenvolvimento. O CEP/UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Bloco M, sala 106. Caso precise entrar em contato com a secretaria do CEP/UCS, pode fazê-lo pelo telefone (54) 3218-2829 ou pelo e-mail *ndkling@ucs.br*.

Consentimento livre e esclarecido

Tendo em vista todas as informações apresentadas neste documento, eu, abaixo-assinado(a), responsável pelo(a) menor _____, declaro que fui informado(a) do objetivo do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que o(a) menor em questão participe da referida pesquisa, das oficinas propostas no projeto (gravadas em áudio e vídeo) e das entrevistas (gravadas em áudio). Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar a decisão de permitir a participação na pesquisa, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome legível do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Atesta-se, conforme Resolução CNS 510/16, a garantia de manutenção do sigilo acerca dos participantes durante todas as fases da pesquisa, zelando por sua privacidade e proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Pesquisadores responsáveis:

Nome: Rafael Ramires Jaques

Assinatura: _____

Nome: Claudia Alquati Bisol

Assinatura: _____

Bento Gonçalves, _____ de _____ de 20_____.

APÊNDICE H – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INICIAIS

Roteiro da entrevista realizada com os participantes antes do início das oficinas.

Primeira parte: dados sociodemográficos

1. Quantos anos você tem?
2. Você trabalha?
3. Além de estudar, você se dedica a outras atividades?
4. Há quanto tempo você estuda aqui na escola? Em que ano está e em qual curso?
5. Você tem alguma deficiência (auditiva, visual etc.)?
6. Você considera que pertence a qual grupo étnico (cor de pele)?
7. Você pratica alguma religião?

Segunda parte: contexto social e de relações interpessoais

1. Que disciplina(s) você prefere na escola/curso?
2. Sobre suas relações na escola:
 - 2.1. O que gosta?
 - 2.2. O que não gosta?
 - 2.3. Há momentos em que se sente à vontade na escola?
 - 2.4. Há momentos em que não se sente muito confortável na escola?
3. Me fale sobre os professores de que você gosta mais. Por quê? E dos que você menos gosta?
4. Me fale sobre os colegas de que você gosta mais. Por quê? E dos que você menos gosta?
5. Como são suas relações fora da escola? Você tem muitos amigos?
6. Você participa de redes sociais? O que costuma fazer nelas?
7. O que você faz no seu tempo livre (jogos, atividades físicas, artes, sozinho, com amigos, familiares)?
8. Você já jogou RPG (como, quando, qual, com quem)?

APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS FINAIS

Roteiro da entrevista realizada com os participantes após o término das oficinas.

1. Sobre a experiência de jogar RPG na escola:
 - 1.1. Fale um pouco sobre sua experiência jogando RPG aqui na escola.
 - 1.2. Houve momentos em que se sentiu à vontade? Em que etapa? Por quê?
 - 1.3. Houve momentos em que não se sentiu à vontade? Desconfortável? Em que etapa? Por quê?
2. Sobre as oficinas e o jogo:
 - 2.1. O que mais gostou?
 - 2.2. Teve algo que não gostou?
 - 2.3. Teve algo que incomodou?
3. Sobre os participantes:
 - 3.1. Já conhecia os participantes do seu grupo?
 - 3.2. Fale um pouco sobre a relação com os participantes que já conhecia.
 - 3.3. Fale um pouco sobre a relação com os participantes que não conhecia.
 - 3.4. Como foi sua relação, em geral, com os participantes?
 - 3.5. Gostaria de ressaltar algo positivo ou negativo no relacionamento?
 - 3.6. Algo mudou ao longo das oficinas?
 - 3.7. Você convive com os outros participantes?
4. Sobre o jogo:
 - 4.1. Fale o que você pensa sobre o jogo.
 - 4.2. Você achou o jogo violento?
5. Sobre o seu personagem:
 - 5.1. Fale brevemente sobre o seu personagem.
 - 5.2. O que você achou de interpretar um personagem?
 - 5.3. Você se identifica, de alguma forma, com o seu personagem?
 - 5.4. O que acha do fato de ter criado seu próprio personagem?
 - 5.5. Como o seu personagem terminou o jogo? O que você achou disso? Ficou com sentimentos em relação aos outros jogadores?
6. Gostaria de fazer alguma sugestão ou comentário a respeito das oficinas? Você mudaria alguma coisa na forma como as oficinas ocorreram?