

# *Literatura em Jogo: o RPG como alternativa metodológica no ensino da leitura literária*

Franciela Silva **ZAMARIAM\***  
Sheila Oliveira **LIMA\*\***

\* Mestre (2017) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Educação Básica na rede pública do estado do Paraná. Contato: belamesquita@hotmail.com.

\*\* Doutora (2006) em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: sheilaol@uol.com.br.

## **Resumo:**

Este trabalho discute o uso do Jogo de Interpretação de Papéis (*RPG*) como alternativa metodológica no ensino da leitura literária nos anos finais da Educação Básica. Para tanto, vale-se da aplicação do *RPG* que desenvolvemos a partir do conto “A Cartomante”, de Machado de Assis (1896), a alunos do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual. Embasa-se fundamentalmente nas discussões de Jouve (2002), para quem a leitura literária se assemelha a um jogo e o leitor deve ser considerado em sua totalidade; em Colomer (2009), que ressalta o valor da leitura compartilhada na formação do leitor; e nas ideias propostas por Barthes (2004) de que o leitor, além de uma entidade complexa, é uma personagem das obras que lê. Já os conceitos relacionados ao jogo recebem, principalmente, o suporte de Huizinga (2000) e de Caillois (1990). Esse percurso nos proporcionou valiosas reflexões sobre como a literatura vem sendo tratada na escola e sobre a importância de uma metodologia, no ensino da leitura, atenta às necessidades dos “leitores reais” (JOUVE, 2002), oriundos, muitas vezes, de espaços sociais alheios aos círculos literários.

## **Palavras-chave:**

Ensino de literatura. Formação do leitor. *RPG*.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 23, n. 1, p. 31-49, abr. 2020*

*Recebido em: 03/02/2019*

*Aceito em: 24/03/2019*

# Literatura em Jogo: o *RPG* como alternativa metodológica no ensino da leitura literária

---

Franciela Silva Zamariam; Sheila Oliveira Lima

## INTRODUÇÃO

No início da década de 1930, iniciou-se, no Brasil, a dita democratização do ensino, em meio a “disputas ideológicas acirradas” entre a Igreja Católica, “setores conservadores da sociedade, os quais almejavam a manutenção da política nacional de educação até então vigente”, e os que defendiam uma escola pública universal (CARBELLO; LOPES; ROSA, 2015). A partir desse período, permitiu-se às camadas mais pobres o ingresso à escola, mas não houve adequações necessárias do sistema educacional a esse público. Assim, mesmo sem entender por que, muitos estudavam conteúdos que não lhes serviam, tentavam ler livros que não entendiam (nem seus patrocinadores faziam questão de que entendessem) e continuavam fracassando em um ambiente que os negava. Não é sem razão que, até hoje, repetem-se os aforismos: “é preciso estudar para ser alguém na vida”; “ler é muito importante e melhora o vocabulário”, ainda que não haja qualquer vínculo entre os locutores e a matéria dessas proposições.

Tal discrepância entre o discurso e a vivência com os conteúdos escolares, em geral, e com a literatura, em particular, mantém, o que fica visível nas declarações dos alunos, sujeitos de nossas pesquisas em 2008 (ZAMARIAM, 2008)<sup>1</sup> e em 2016 (ZAMARIAM, 2018).<sup>2</sup> Na primeira investigação, dos 8 estudantes que participaram das entrevistas, 7 declararam acreditar que a literatura tem grande importância em suas formações, e todos afirmaram concordar que se faça a leitura literária na escola, embora não nos moldes como ocorre. No último estudo, verificamos que 11 alunos, entre os 14 questionados, aprovam que se realize esse tipo de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Esses dados demonstram como os estudantes, refletindo a sociedade da qual fazem parte, reproduzem mecanicamente o discurso generalizado, oriundo das elites intelectuais, de que a literatura é essencial na formação humana.

No entanto, os *corpora* das pesquisas supracitadas apontam a fragilidade do discurso inicial, quando os mesmos estudantes afirmam que “a leitura não deveria ser cobrada, porque nem todos conseguem decorar algumas coisas do livro”, como é o caso de uma estudante cuja resposta foi semelhante à de outros 5 alunos entre os 14 pesquisados em 2016. Tanto nos grupos de 2008 quanto nos de 2016, os dizeres “a literatura faz bem para mim”, “ler melhora a interpretação”, seguidos de “eu não gosto de ler”, “ler é chato”, também fazem emergir a incongruência desse discurso, revelando o escasso contato discente com o texto literário de fato. E ainda que esse “dogma” da imprescindibilidade da literatura possua numerosos trabalhos científicos que o embasa, o conhecimento empírico dessa importância continua sendo negligenciado pelas instituições educacionais.

Cabe inferir, então, que a razão de boa parte da população não se vincular à literatura oferecida pela escola, em geral a canônica, é que o acesso a ela lhe foi negado, no percurso histórico, pelas classes dominantes,

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada em escolas públicas para a conclusão do curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente, da UEL.

<sup>2</sup> Pesquisa feita entre alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública para a tese apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL).

detentoras do monopólio do produto intelectual no país. Só a redistribuição do capital cultural estabelecerá um equilíbrio entre ambas. Sobre esse tópico, trazemos uma reflexão de Antonio Candido (1995, p. 257):

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante.

É verdade que já não temos a maioria da população analfabeta no Brasil, mas os obstáculos para a distribuição equitativa do capital cultural permanecem, tornando a literatura objeto de difícil acesso dentro e fora da escola, não só por questões econômicas, mas, principalmente, sócio-históricas. Isso segue atravancando o ensino de literatura, uma vez que as práticas didático-pedagógicas são sempre permeadas por ideais políticos, nas instituições de educação formal, e continuam artificiais, atingindo somente os que já trazem o hábito da leitura “de berço”. Portanto, faz-se mister refletir sobre a literatura também como componente desse capital cultural que, segundo os preceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), integra os instrumentos de poder, junto com outros quesitos sociais e artísticos: os gostos musicais, os usos da língua, a prática de atividades culturais etc., sendo estes demarcadores inegáveis das classes sociais. Ou seja, determinados hábitos e gostos relacionam-se a oportunidades sociais, não a baixo desempenho cognitivo.

Destarte, podemos dizer que as mudanças metodológicas que buscamos passam, necessariamente, pelo reconhecimento da história da educação em nosso país, uma vez que a simples abertura dos portões da escola não sanou o problema do acesso ao capital cultural, detido pelas classes dominantes. Ao contrário, pode haver uma perversidade quase tão grande em perpetuar a desigualdade dentro da escola, com a manutenção de uma didática que ignora as origens e as dificuldades da população mais pobre, quanto em deixar as massas fora do ambiente escolar. Primeiro, porque permite-se a essas pessoas a ilusória ideia de que têm plena possibilidade de desenvolvimento acadêmico-social. Em segundo lugar, as esferas de domínio da sociedade aplacam a consciência com a pseudodemocratização do conhecimento, usando o fato como escusa para não se preocupar com seus desdobramentos. Tudo isso contribui para a manutenção do *status quo*.

Diante do problema levantado, fica clara a imperatividade de revermos as metodologias no ensino de literatura, a fim de propiciarmos uma formação holística e democrática dos leitores. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a aplicação do RPG (Jogo de Interpretação de Papéis<sup>3</sup>) como alternativa metodológica para o ensino da leitura literária na educação básica, de forma a proporcionar um trabalho efetivo com esse tipo de texto, ampliando o repertório dos alunos e melhorando suas habilidades leitoras, de modo que possam expandir suas condições de letramento, sobretudo literário, e, no decorrer do processo, aperfeiçoar sua autonomia e sua consciência cidadã. Essa proposta foi estudada durante a pesquisa de mestrado em Estudos da Linguagem (UEL), *Cartas à mesa: o ensino da leitura literária através do RPG* (ZAMARIAM, 2018), realizada entre 2016 e 2017, com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual.

Na seção “Proficiência Leitora e Humanização”, faremos uma breve discussão sobre nossa concepção metodológica em relação ao ensino da leitura literária. Em “A Leitura como Jogo: base teórica”, abordaremos os conceitos que embasam este trabalho. Na seção “RPG: que jogo é esse?”, exporemos o regimento do jogo de interpretação (RPG). Por fim, nos itens “Procedimentos Metodológicos e Constituição do *Corpus*” e “Lancemos os Dados”, explicitaremos a metodologia da pesquisa e apresentaremos a análise dos dados coletados.

---

<sup>3</sup> Em inglês, *Role Playing Games*.

Antecipamos nosso entendimento de que a literatura sozinha não transforma o caráter ou as condições sociais de seu leitor, mas amplia possibilidades de reflexão e expõe o indivíduo a outras culturas, outros pensamentos, outros universos (aos quais poderia não ter acesso de outra forma), oportunizando-lhe subsídios para escolhas conscientes, não só quanto a questões pessoais, mas também sociais. Daí sua relação direta com o conceito de alteridade.

Sendo a literatura um instrumento importante nesse processo de humanização do indivíduo e de reflexão sobre o outro, nossa proposta metodológica para o ensino da leitura, o *RPG*, visa justamente ao oposto do que está historicamente constituído: permitir que os estudantes da escola pública tenham acesso à linguagem literária e a todas as experiências que leitura é capaz de proporcionar.

## PROFICIÊNCIA LEITORA E HUMANIZAÇÃO

Antonio Candido, em *Direito à Literatura* (1995), é categórico ao afirmar que não há quem possa sobreviver sem alguma espécie de fabulação, sendo a literatura, portanto, um elemento imprescindível para a nossa humanização. As próprias personagens literárias são exemplos da importância dessa fabulação, como Dom Quixote, de Cervantes, que prefere ser tachado de louco, ao viver de imaginação, a permanecer em sua estafa de fidalguia. Já João, de *João e o Pé de Feijão*, arrisca tudo que lhe sobrou em troca de feijões mágicos, pois se recusa a se conformar com sua situação de miséria. Santiago, de *O Velho e o Mar* (Hemingway), demonstra serem o desejo de fazer o que ama e de galgar seu sonho maiores que qualquer medo ou solidão. Na literatura infantil nacional, temos Emília, do *Sítio* (Monteiro Lobato), a boneca sem travas na língua e sempre pronta a colocar-se na posição de sujeito, não de marionete. Todos eles são tocados pela fantasia, mas também pelo inconformismo e pela atuação efetiva nos espaços que lhes concernem, características construtoras das transformações do mundo e alternativas aos grandes problemas humanos.<sup>4</sup>

Nessa esteira, Petit (2019) chama a atenção para a relevância da “celebração do imaginário”. A autora denuncia a pouca valorização dada à fantasia, em face de ganhos mais “práticos” propiciados pela leitura: ampliação do conhecimento linguístico, melhora da produção escrita, entre outros que o discurso pedagógico tende a reforçar. Assim, defendendo o valor da imaginação e do devaneio como elementos fundamentais à vida e à própria constituição subjetiva, Petit afirma:

Aquilo que constituímos ao ler parece muito próximo do que elaboramos durante nossas viagens: uma reserva selvagem e poética que poderemos revisitar, às vezes muito tempo depois, mesmo que tenhamos esquecido a maior parte do que lemos ou percorremos. Essa reserva selvagem e poética é mais ou menos aquilo a que chamamos de imaginário, esse espaço essencial à expansão do eu – ao esquecimento do eu –, esse lugar essencial mas tantas vezes depreciado (p. 123).

Além desses efeitos que podem provocar no leitor e da afirmação da relevância da fantasia em nossas vidas, obras como as que mencionamos nos despertam para a importância da preparação do professor formador de leitores. Com suas personagens obstinadas, em luta constante, repletas de esperanças, aprendemos sobre a busca de soluções em situações extremamente adversas. Como professores, é inevitável subverter a dureza do sistema que nos é imposta para ir ao encontro das fantasias individuais e compartilhadas, porque isso faz parte do humano. E isso também significa aparelhar os alunos para a fruição plena do capital cultural depositado na escrita ficcional. Tal tarefa exige um trabalho árduo do educador, que deve ser o mediador nesse processo, sem perder de vista a construção da afetividade entre sujeito e objeto, mas sempre visando à expansão dos horizontes

---

<sup>4</sup> Por serem obras bastante conhecidas e que não são citadas no texto, apenas brevemente comentadas como exemplos, não fazem parte das referências.

literários discentes. Em outras palavras, é preciso afastar-se dos discursos pré-construídos da educação – que, muitas vezes, limitam a ação docente a certa obediência a padrões sabidamente ineficazes. É o que ocorre, por exemplo, quando se abandona o leitor em formação à tutela dos livros, uma vez que, se o aluno não é leitor proficiente, não tem condições de saber quais obras deve ler, e nem terá experiência suficiente para saber, de fato, do que gosta ou não.

Sair de um lugar de sujeição a certos padrões pedagógicos demanda alguma ousadia para enfrentar discursos cristalizados, tanto no que se refere aos conteúdos quanto às metodologias. Durante muito tempo, conforme apontando na introdução deste artigo, a escola dialogou mal com seus alunos, principalmente desde o processo de democratização do ensino. Ao insistirem em certo cânone, sem dar o devido suporte ao novo público, e desconfirmar a cultura letrada dos estudantes de baixa renda que passou a receber em suas salas de aula, criou um enorme abismo entre a cultura da escola e a cultura do aluno. Daí que, talvez resultem discursos de rejeição à leitura e à literatura, como os aqui apontados. Tempos depois, sobretudo a partir da redemocratização, nos anos 1980, entretanto, visando a uma aproximação mais efetiva do perfil de aluno que recebia, houve um processo inverso, e a escola deixou de insistir no cânone, abrindo o flanco para obras menos complexas ou menos extensas e com temáticas que julgava serem mais próximas da realidade do jovem contemporâneo. Nesse sentido, aliamos-nos à crítica estabelecida por Colomer (2009), ainda que o contexto em que ela a elabora não seja exatamente o mesmo do que vivemos em nosso país:

utilizar ‘o que agrada aos alunos’ como critério de seleção escolar parece por demais problemático. [...] O problema consiste em que se abdica de ajudá-los a fazê-lo [desenvolver a leitura]. Mas sabemos que não se aprende a ler livros difíceis, lendo apenas livros fáceis (p. 43-44).

Diante dessa problemática, isto é, da necessidade de se buscar metodologias que possam ajudar o aluno a lidar com leituras mais complexas, a autora aponta para a imprescindibilidade do trabalho do professor, que tem um papel fundamental na formação holística de seus alunos e, exatamente por isso, tem a responsabilidade de não polarizar a educação literária entre relegá-los aos gostos do momento ou exigir-lhes, sem acompanhamento, uma leitura canônica para a qual não foram capacitados. Por esse conjunto de motivos, nos dispusemos a pensar uma ferramenta que pudesse levar a literatura, de modo efetivo, para a sala de aula, e chegamos ao jogo de papéis.

## **A LEITURA COMO JOGO: BASE TEÓRICA**

É imperativo ressaltar que toda a nossa proposta de trabalho está fundamentada no conceito de “leitura como jogo” (PICARD, 1986 apud JOUVE, 2002, p. 111-112), que compreende a leitura literária enquanto prática dialógica, na qual toda fantasia está subordinada, ao mesmo tempo, à subjetividade do leitor e a um regramento essencial para a sua coerência. Segundo Jouve, esse conceito está ligado a dois tipos de atividades lúdicas: (1) *playing*: uma alusão ao simulacro, à identificação com determinada personagem, à imersão na história; (2) *game*: referente às regras dadas pelo próprio texto, que devem ser seguidas pelo leitor para obter uma, ou mais, compreensão autorizada pela construção textual. Para o autor, “a leitura seria, portanto, ao mesmo tempo, jogo de representação e jogo de regras” (p. 112).

Nesse sentido, se por um lado é possível jogar com a subjetividade, isto é, apropriar-se do texto a partir das experiências pessoais, que permitem que o leitor se vincule ao texto, por processos identificatórios com personagens, situações, sentimentos etc., por outro, não é possível romper certos limites interpretativos impostos pelo próprio texto, os quais são, em certa medida, garantia de uma produção de sentido mais compartilhada com as de outros leitores. Dessa forma, para Jouve, a leitura se dá num equilíbrio entre *playing* e *game*, entre subjetividade e compartilhamento. A fixação em um só procedimento teria como efeito leituras

pouco profundas, porque muito fixadas no literal, ou superinterpretações, derivas que não levariam ao entendimento da obra. Portanto, *playing* e *game* não funcionam como procedimentos isolados, sendo o jogo da leitura a própria disputa constante entre um e outro.

Seguindo tal concepção, relacionamos os fenômenos que ocorrem no processo da leitura com as categorias de jogo arroladas pelo pesquisador francês Roger Caillois (1990): *agôn*, *alea*, *ilinx*, *mimicry*. De acordo com o autor, o *agôn*, pela própria etimologia grega, está ligado aos jogos de competição. Trata-se de criar um ambiente artificial de combate, controlado e sem auxílio exterior, de modo a dar a ideia de que as oportunidades entre os competidores são equitativas, a fim de demonstrarem superioridade quanto a determinada característica: a rapidez, a força, a astúcia, a memorização etc. É o caso do xadrez, da luta e da corrida, por exemplo. Na leitura, é o uso de habilidades cognitivas no embate com o texto, talvez mais próximas àquelas demandadas pelo *game*, segundo a aceção de Picard (2011), dado que dizem respeito a certos construtos prévios para o enfrentamento das “regras” do texto.

A segunda categoria, *alea*, é oriunda do termo latino para “risco” e, por isso associa-se ao jogo de dados, isto é, aos jogos baseados na sorte. Contrariamente ao *agôn*, nesta categoria estão os jogos cuja vitória não se sujeita ao jogador, já que ele sequer tem controle estratégico sobre a ação, pois seu oponente é mais o acaso que o participante adversário. Na mesma proporção que o *agôn* requer disciplina e esforço individual, a *alea* exige a renúncia do poder de escolha. Quaisquer características individuais são postas de lado em favor de uma decisão aleatória. São exemplos desse tipo a roleta, o jogo de cara ou coroa, a loteria etc. O virar de cada página, sem saber quais caminhos tomará a história lida, também pode ser considerado de domínio da *alea*. Do mesmo modo, a sujeição do leitor ao que é controlado pela lei do jogo também inscreve essa categoria no princípio do *game*.

A divisão seguinte de Caillois é originária do termo grego que significa “turbilhão das águas”: *ilinx*. Aqui se agregam os chamados “jogos de vertigem”, os quais buscam “destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico”, tendo como objetivo o próprio atordoamento (CAILLOIS, 1990, p. 43). Sensações como as citadas estão na prática do paraquedismo, do globo da morte, de algumas atrações dos parques – por exemplo, o *kamikaze* –, até do “corrupio” (brincadeira em que a criança gira sozinha até a perda do equilíbrio), entre outros. Metaforicamente, o *ilinx* pode ser compreendido como aquela sensação de êxtase profundo, de delírio quando lemos uma obra tão interessante e intensa que nos “perdemos” em emoções avassaladoras. Nesse sentido, tal categoria parece mais condicionada ao *playing*, na medida em que se efetiva a partir da experiência individual, que será única a cada sujeito. Isto é, se a sensação de estar no *kamikaze* pode ser tão positiva para uns e representar verdadeiro terror para outros, também na leitura uma obra pode significar verdadeiro enlevo para um leitor, enquanto para outro é absoluto tédio. Trata-se, portanto, de como o sujeito interage com o objeto a partir da sua singularidade, do seu construto mais íntimo.

A última categoria é inspirada no mimetismo dos insetos e diz respeito à camuflagem, ao disfarce. A *mimicry*, termo do inglês, refere-se aos jogos que se organizam em torno de um universo peculiar e imaginário, em que o jogador abandona sua personalidade para assumir outra em um mundo paralelo. São exemplos de *mimicry* desde a brincadeira de pirata ou de cavaleiro, para a criança, até o baile de carnaval e o RPG, nosso foco neste trabalho. Na leitura literária, a *mimicry* se dá na afeição do leitor por uma personagem, em quem ele se “transforma” durante a leitura, ao imaginar-se em suas aventuras, dramas e romances. Nessa categoria, tanto quanto a anterior, por seu caráter mais ligado à subjetividade, vemos uma perfeita adequação ao que Picard (2011) nomeou como *playing*.

No trabalho empreendido, consideramos imbricadas, na leitura de narrativas literárias e no RPG, todas as categorias supracitadas, uma vez que nos parecem todas abrangentes do jogo de representação e do “jogo” da leitura. Isso porque o RPG, ao possibilitar um contato ativo do estudante com narrativas clássicas (contextual, lexical, do enredo, até simbólico), põe em funcionamento procedimentos muito semelhantes aos

que são realizados durante a leitura do texto literário. No *RPG*, os jogadores são designados ao papel de personagens, os quais, experienciando o paradigma completo de Caillouis (1990), tornam-se os responsáveis por reconstruir a narrativa, tal qual ocorre ao leitor proficiente, durante sua leitura ficcional. Essa ideia está alinhada com o conceito de “leitor-personagem”, de Barthes (2004), que retira o leitor da condição de mero receptor e o traslada à função de co-autor. Nesse papel, é capaz de, segundo Barthes, criar seu “texto-leitura”, a reescrita mental e subjetiva daquilo que foi lido, ao contrário da memorização esvaziada de sentido, ou de uma recepção submissa, totalmente alienada às determinações do texto. Vale dizer, portanto, que o leitor proficiente é aquele que tem a capacidade de equilibrar-se sobre a linha que delimita o respeito ao regramento do texto e a deriva que se impõe pela expressão de sua subjetividade na interação com a obra. Jogador ou leitor, em atividade, assumem certa posição de autoria.

Para isso, são necessárias habilidades cognitivas que não podemos ignorar, como o reconhecimento do jogo sintático-lexical, a inferência e as negociações de sentido baseadas na compreensão de todo o contexto em que o escrito se insere, pois, segundo Goodman (1991), a leitura passa por limitações cerebrais, pela realidade representada, pela estrutura linguística e pelos contextos social e situacional. Por esse viés, o “bom” leitor é aquele que consegue fazer as devidas transações com o texto em uma determinada direção semântica autorizada. Nesse ponto, o *RPG* opera produtivamente, uma vez que impulsiona os jogadores a todas essas ações, como veremos mais adiante, na análise dos dados.

Mas os quesitos cognitivos não são suficientes para descrever o processo da leitura, pois os mecanismos mentais estão intimamente relacionados com a experiência e o vínculo afetivo com a obra (JOUVE, 2002), decorrentes da imersão no “círculo mágico”. O conceito sobre os jogos, emprestado dos estudos de Huizinga (2000), diz muito sobre o imaginário na literatura. Para Huizinga, o “círculo mágico” é o universo próprio do jogo, capaz de fazer com que os jogadores abdicuem, provisoriamente, do “mundo vulgar” e se submetam às regras específicas do novo espaço. Ou seja, é “um recinto de jogo no interior do qual as habituais diferenças de categoria entre os homens são temporariamente abolidas” (p. 59). Porém, para que tudo funcione adequadamente no “círculo mágico”, a ordem deve vigorar no ambiente lúdico, pois sua ausência ou desobediência extrairia a essência do jogo. É ainda no “círculo mágico” que o jogador encontra a oportunidade de vivenciar variadas experiências sem correr os riscos previstos na “vida real”; é onde concretiza-se a possibilidade de que ele desenvolva suas habilidades e faça o que lhe dá prazer em um universo recreativo, seguro, alheio ao peso da realidade. Todas essas características podem ser transpostas para a leitura literária e a prática de *RPG*.

Além dos benefícios descritos, o jogo de interpretação trabalha ainda com o conceito de alteridade, porque impele o jogador a tomar decisões no papel do outro, contribuindo para a socialização e a cidadania, assim como para sua compreensão sobre a literatura. Dessa forma, o *RPG* está apto a servir como um instrumento de formação leitora (não como substituto do livro), com foco na verticalização da leitura, em toda a pluralidade que envolve a literatura, incluindo a subjetividade do leitor, para além da compreensão rasa do enredo. Insere o leitor não proficiente no processo da leitura, à medida que o faz experimentar os mecanismos, as estratégias e as sensações aqui mencionados, a que o leitor proficiente já tem acesso.

Quanto ao trato do enredo original no *RPG*, cabe esclarecer que, embora tenhamos outro texto em jogo, é possível manter certa fidelidade à obra, dado que a própria prática lúdica nos impulsiona a seguir determinado caminho, traçado pelas características das personagens e pelo contexto apresentado. O jogador tem a sensação de que comanda seu destino no jogo, mesmo mantendo intacto o fio condutor da história, característica própria do *RPG*. Entretanto, apesar da ilusão de liberdade, além da interferência dos dados, cabe ao Mestre (narrador) administrar a história, o que lhe confere o “poder” de nortear as escolhas sem que se evidencie a manipulação. Em alguns casos, o curso da história escapa às previsões do Mestre; é quando entra em jogo sua capacidade de improviso para retomar a coesão da narrativa, a qual exige uma sequência lógica. O Mestre, no *RPG*, funciona como um regulador de sentidos, que autoriza ou não determinadas interpretações, tal qual a textualidade na literatura.

Nessa propriedade, encontramos mais uma vantagem de aplicação do *RPG* ao ensino de literatura, pois o aluno pode fazer interpretações do enredo sem desvirtuar a essência semântica proposta pelo autor do original. Por outro lado, as características desse jogo evidenciam seu caráter propiciador da aprendizagem, não havendo a necessidade de didatizá-lo. Adaptar uma obra literária clássica a esse tipo de jogo já o mantém em seu campo de domínio: as narrativas ficcionais, como compreenderemos na seção a seguir.

## ***RPG*: QUE JOGO É ESSE?**

Apesar de se tratar de um jogo com sistema de regras complexo, propor um *RPG* literário está mais relacionado à capacidade didática e à formação literária do professor do que a suas habilidades como *RPGista*. Com isso, ressaltamos que não é objetivo da aula de literatura volver-se em uma oficina de *RPG*, uma vez que o jogo é um instrumento para a proficiência literária, não o alvo do ensino.

Esclarecido esse ponto, vejamos em que consiste o jogo de representação de papéis. De acordo com Schmit (2008, p. 23),

Os jogos de representação (JR), mais conhecidos no Brasil como *RPG* (*Role playing games*), são atividades cooperativas nas quais um grupo de jogadores cria uma história de forma oral, escrita ou animada, utilizando-se como plano de jogo a imaginação, esboços, gestos, falas, textos e imagens. Cada um dos jogadores, com exceção de um, representa uma personagem da história, com características próprias pré-definidas. O jogador restante assume o papel de narrador (ou mestre de jogo, entre outros nomes), sendo responsável por descrever o cenário, além de representar todos os coadjuvantes, antagonistas e figurantes, denominados *non-player characters* ou mais comumente *NPC*. Não existe competição direta entre os jogadores, sendo, portanto, um jogo de socialização.

A aventura vivenciada pelos participantes durante o jogo é chamada de *campanha*, que pode ser dividida em várias sessões – as partes da história. Nossa campanha, por exemplo, foi o próprio enredo do conto “A Cartomante” (MACHADO DE ASSIS, 1896), a qual dividimos em seis seções, que são os momentos vivenciados pelas personagens, como: “A chegada ao porto”, “Encontro para o chá”, “Passeio de Rita e Camilo” etc. Uma campanha pode durar horas e não precisa ser jogada em um único dia, se a história se estender. Às vezes, chega a durar meses e, em casos extremos, até anos, quando a imaginação dos participantes tem fôlego para alimentar a narrativa a esse ponto. Entretanto, nesses casos, é preciso ressaltar que se trata de criações narrativas livres, sem um texto prévio limitador, diferentemente do que ocorreu em nossa experiência com o *RPG* em sala de aula.

Cada campanha pode ter tantos jogadores quanto houver personagens na história. O Mestre é o jogador que conduz a mesa de jogo, narra a situação inicial, mostra as opções, solicita ações aos participantes, interpreta personagens secundárias e imprime “realismo” à história, ambientando-a com objetos e descrições. Ele é o responsável por nortear os participantes, para não se desviarem do regramento diegético nem da coerência construída pelo grupo. Nas aulas de leitura, esse papel ficaria a cargo do professor, cuja proficiência garantiria a manutenção dos elementos literários e dos aspectos essenciais à obra. Vale ressaltar, ainda, que é imprescindível que a sessão de *RPG* não se converta em um substituto do livro, mas mantenha sua função de capacitar o leitor imaturo à leitura mais fluida do texto original. Em uma segunda aplicação, a interpretação do Mestre pode se estender aos estudantes, após as devidas orientações docentes.

Para que o jogo se efetive, é necessário organizar, previamente, alguns materiais básicos, entre eles: as fichas das personagens, uma espécie de guia para o jogador incorporar seu papel; blocos de anotações, para registro da pontuação conquistada e dos avanços na campanha; dados de diferentes formatos, usados em situações que, como na vida real, não dependam de habilidades dos participantes, mas do acaso ou da sorte; e o Livro do Mestre, roteiro do enredo. Vale ressaltar que as fichas de personagens são a base para todas as ações

dos participantes, pois nelas encontram-se os *atributos*, as *características*, as *perícias* e as *habilidades* de cada um, segundo sua origem, função social, perfil físico e psicológico. Um médico ou curandeiro, por exemplo, não terá os mesmos atributos de policial ou um detetive, portanto suas habilidades e funções, no jogo, serão distintas, tal qual se espera que ocorra na sociedade não ficcional. Em um momento de fuga, o policial leva vantagem, pois está habituado a essa situação; assim, suas habilidades, nesse quesito, são mais desenvolvidas. Tudo gira em torno da imaginação, mas sem perder de vista a verossimilhança.

Para melhor esclarecer a função e a importância no jogo, disponibilizamos a seguir uma das fichas utilizadas no trabalho realizado com o texto “A Cartomante”:

ROLE PLAYING GAME - FICHA DA PERSONAGEM								
VILELA		DOMINADOR (Leal - lei/caos e Mau - bem/mal)				Jogador		
Nome da personagem		Tendência				Rio de Janeiro (Botafogo)		
Magistrado / Advogado - Nível 1 (nível inicial)			A Cartomante			Rio de Janeiro (Botafogo)		
Classe e Nível			Campanha			Terra Natal		
Branca	Lei	Masculino	29	1,70m	75 kg	Preto	Castanhos escuros / gelidos	
Etnia	Crença	Sexo	Idade	Altura	Peso	Cabelo	Olhos	

  

ATRIBUTOS	
Determinação (Força)	14
Carisma (Destreza)	10
Inteligência	14
Vitalidade	11

Características	
Prudência	Int + 2
Moralidade	Car + 5
Coragem	Det + 1
Dissimulação	Int + 1

Perícias e Habilidades	
Manipulação	14
Observação	12
Arma de fogo	14

Pontos de Vida	14	
----------------	----	--

ANOTAÇÕES	

Fonte: Zamariam, 2018, p. 163.

Figura 1 – Ficha da personagem Vilela

Podemos notar, na ficha acima, que as peculiaridades não mensuráveis da personagem ficam na parte superior, compreendendo tendência comportamental (pode ser *Dominador*, *Malfetor*, *Indeciso* ou *Espírito Livre*, sempre baseada na LEI ou CAOS e no BEM ou MAL), nome, função social, origem, etnia, crença, sexo e descrições físicas.

Os *Atributos* são a base da personalidade de qualquer personagem no jogo e, por isso, apenas sofrem alterações em suas pontuações, não nas categorias. A partir deles, organizam-se as *características*, dispostas no quadro central. A *Prudência*, por exemplo, é a soma do *Atributo Inteligência*, mais 2 pontos; a *Moralidade* é produto do *Carisma*, mais 5; e assim por diante. *Características* baseadas no intelecto relacionam-se com a *Inteligência*, como é o caso da *Prudência* e da *Dissimulação*. Já a *Coragem*, relaciona-se com a *Determinação/Força* etc. Por fim, *Perícias* e *Habilidades* relacionam-se com as competências e ferramentas de que dispõe a personagem, e também estão interligadas com *Atributos* e *Características*.

Em um sistema que toma como referência três dados de seis faces, a pontuação máxima de *Atributos*, *Características*, *Perícias* e *Habilidades* é de 14, pois deve-se deixar um espaço para o azar, representado pelo jogar

dos dados. Além disso, a personagem poderá evoluir até 18 pontos (a soma dos dados), até o fim do jogo. Por isso os *Pontos de Vida* estão em 14, pois Vilela é considerado o mais “forte” no jogo (e no conto).

Como exemplificado em Vilela, todas as personagens têm a possibilidade de aumentar seus pontos em determinada perícia ou habilidade e evoluir no jogo, conforme vão alcançando os objetivos impostos pela narrativa. Para isso, todos os passos, as decisões, os detalhes do enredo, os progressos são registrados, à caneta mesmo, nos blocos de anotações individuais ou no espaço em branco na Ficha de Personagem, e aproveitados nas próximas decisões. A experiência também conta; por isso, todos ganham pontos ao fim de cada sessão por terem chegado vivos até ali. Assim, os jogadores tornam-se responsáveis, na medida do possível, pelo caminho que seguirão na narrativa, mas quem dá a palavra final, em diversas ocasiões, sobre o sucesso de cada um, é o Mestre, sempre fundamentado na coerência do texto da campanha.

Além das decisões alicerçadas em habilidades próprias das personagens, o *RPG* requer o lançamento dos dados para confirmar ou não o sucesso de determinadas ações, como transpor um portão, salvar-se de um incêndio, desviar de um golpe, ludibriar ou persuadir outra personagem etc. Por exemplo: certa personagem precisa convencer alguém de que não roubou determinado objeto, senão irá para a prisão, mas sua pontuação na perícia *Persuasão* é baixa; ela deve decidir sobre se e como pretende argumentar, e jogar os dados para constatar se sua escolha obteve êxito. Esse item representa o acaso na vida (*alea*), o arbítrio permeado pela sorte, pois a eficácia de um argumento também depende de o outro ser suscetível, ter poucas informações, de ele não ter presenciado algo que o primeiro deseje esconder. Enfim, mesmo as grandes habilidades dependem de uma série de fatores casuais para surtirem efeito. Isso é levado em consideração no jogo.

Entretanto, a aleatoriedade não é absoluta ao jogar dos dados, pois os pontos nele sorteados são comparados à pontuação previamente estabelecida de cada *característica* e *habilidade*, nas fichas de personagens. Assim, um guerreiro que possua *Força* 10 em sua ficha e tire abaixo desse número nos dados, em uma situação de combate, terá conseguido dar um bom golpe; caso o número dos dados supere o da sua força, o golpe não se concretizará. A lógica é que, quanto mais habilidade (pontuação) a personagem possua, menos ela dependerá da sorte para suas conquistas, como no mundo real. Esse não é o único sistema possível de uso dos dados no *RPG*, mas é um dos mais populares.

Outra peculiaridade do jogo é a preocupação com a imersão no “círculo mágico” (HUIZINGA, 2000), o universo ficcional, a fim de que o processo de fabulação tenha êxito. Para tanto, não é incomum (tampouco obrigatório) que o Mestre prepare um cenário representativo da campanha e que os jogadores se fantasiem como suas personagens, levando a *mimicry* (representação) a um nível mais elevado.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A pesquisa,<sup>5</sup> desenvolvida em 2016-2017, foi realizada em quatro etapas. A primeira foi dedicada ao estudo aprofundado do conto “A Cartomante”, de Joaquim Maria Machado de Assis (1896), cuja escolha se deu por vários motivos. Inicialmente, por ser uma obra curta, não apresentando, portanto, o obstáculo da extensão, além de ser envolta em um mistério, o que quase sempre constitui um atrativo aos adolescentes. Mas, sobretudo, fizemos a opção porque esse texto é um clássico da literatura brasileira. Ademais, Machado de Assis tem uma linguagem muito particular em sua riqueza e um estilo bastante marcante, que podem ser fruídos no referido conto. Por ser considerado um dos mais importantes escritores de língua portuguesa, conhecer sua obra é um direito de todos os seus compatriotas.

Observamos, por meio da leitura de críticas literárias e várias leituras da obra em questão, algumas especificidades que, ao mesmo tempo, são pérolas à fruição literária para o leitor competente, mas barreiras à

---

<sup>5</sup> Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, no Parecer 1.670.952, de 2016.

abstração para o leitor imaturo. A primeira delas é o próprio enredo, que de tão simples (a história do triângulo amoroso destinado à tragédia beira aos clichês apresentados em programas policiais de hoje), pode levar ao equívoco de querermos refutar o óbvio. Ainda assim, as artimanhas do narrador para despistar o leitor tornam a narrativa fascinante e surpreendente. O próprio jogo intertextual apresentado já no início da história, com uma citação de Shakespeare, é ludibriador, e prepara o leitor para acreditar que “há mais coisas no céu e na terra do que pode supor a nossa filosofia”, portanto as predições da cartomante seriam indefectíveis. Esse recurso exige uma leitura proficiente, a fim de que não se caia nas armadilhas do narrador. Assim, acreditamos que a obra seria enriquecedora na transposição para o Livro do Mestre.

Retomando a metodologia da pesquisa, na segunda etapa criamos o RPG, baseado no referido conto, após estudar as regras do jogo em manuais e com jogadores *in loco*. Buscamos manter, no roteiro adaptado, partes originais do conto e da linguagem machadiana, na medida do possível. Quando necessário, acrescentamos participações das personagens, sem fugir da coerência diegética, com a finalidade de que o RPG tivesse jogabilidade. Esse jogo foi testado com professores e outros profissionais antes de ser aplicado em sala de aula. Na Figura 2, podemos visualizar os componentes do jogo.



Fonte: Zamariam, 2018, p. 87.

**Figura 2** – Componentes do RPG *A Cartomante*

Na terceira etapa da investigação, fizemos a triagem dos participantes, para o que aplicamos um questionário a três turmas recém-iniciadas de primeiro ano do Ensino Médio, sobre hábitos e gostos de leitura.

Recebemos aproximadamente 100 respostas, dentre as quais selecionamos 12 sujeitos de pesquisa (aqui referenciados como A1 a A22),<sup>6</sup> partindo do critério de que respondessem “não” para a pergunta: “você gosta de ler?”, além de demonstrarem ausência ou pouca afinidade com a leitura de literatura nas demais questões. Esse critério de seleção foi utilizado porque buscávamos observar a eficácia (ou não) da metodologia em teste na formação de leitores, com estudantes “não leitores”.

Na fase seguinte, realizamos a aplicação do jogo em três campanhas, com três grupos diferentes, dos quais participamos na condição de Mestre. Sob essa função, fizemos as descrições do contexto da narrativa, inclusive espalhando, no ambiente, imagens da época, de tálburi, desenhos de vestimentas e fachadas arquitetônicas populares até fotos de personalidades históricas e pinturas do século XIX. Importante frisar que os estudantes não fizeram a leitura prévia do conto original, nem foram informados da origem da narrativa constante do Livro do Mestre. Somente após as campanhas, revelamos sobre a existência do texto “A Cartomante”, que havia sido a base do jogo.

Por fim, organizamos o grupo focal, no qual debatemos a atuação dos estudantes no jogo, sua trajetória leitora, em vários casos ausente ou interrompida na infância, e o enredo do conto. Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo,<sup>7</sup> tanto das três campanhas, que ocorreram separadamente, quanto do grupo focal, de cuja discussão participaram 9 dos 12 sujeitos da pesquisa. Ambos os momentos visaram à verificação dos processos de leitura percorridos pelos jogadores/estudantes durante as partidas, como o compartilhamento de interpretações, a afetividade em relação a determinadas personagens e ao enredo, e a atribuição de sentidos diversos de cada jogador-leitor ao desenvolvimento da narrativa. O grupo focal, especificamente, pretendeu ainda a comprovação ou não da função motivacional do RPG em relação à leitura literária.

## LANCEMOS OS DADOS

Antes de iniciarmos as análises, deixemos claro que, com o RPG, tratamos de dois textos distintos: um é o roteiro do jogo, Livro do Mestre, baseado em “A Cartomante” e repleto de fragmentos originais da obra machadiana; o outro é o próprio conto, texto literário, de estrutura diversa, que não chegou a ser lido por todos os participantes. Contudo, conforme já discutimos, ambos apresentam tópicos de semelhança entre si, principalmente no tocante ao processo de leitura.

Durante a observação dos grupos na prática do jogo, verificamos que os conceitos estudados como aporte teórico se concretizaram como componentes da leitura no RPG, o que foi um quesito favorável à metodologia em teste. A *alea* (sorte), o *ilinx* (vertigem), a *mimicry* (representação) e o *agôn* (competição), de Caillois (1990); o *game* (regramento textual) e o *playing* (envolvimento), de Jouve (2002); e o “círculo mágico” (universo do jogo/ficcional), de Huizinga (2000), todos, de alguma forma, estiveram presentes nas campanhas e nos diálogos com os participantes.

Além disso, observamos, na aplicação do jogo adaptado de um conto canônico, a possibilidade de compartilhamento de interpretações do enredo, dos elementos éticos, como o comportamento das personagens, e de valores socioculturais da obra, como a fidelidade, a idealização do casamento e a questão do adultério no século XIX.

A própria configuração do RPG permite que ele seja uma ponte entre os estudantes e a literatura, por intermédio do compartilhamento (COLOMER, 2009), que propicia tanto a identificação com um grupo – algo importantíssimo aos jovens – quanto a utilização da microcomunidade ali formada, para avançar no processo da leitura, conforme expõe a educadora espanhola Teresa Colomer:

---

<sup>6</sup> Vinte e dois estudantes foram selecionados para a fase inicial da pesquisa, mas apenas doze participaram da fase do jogo.

<sup>7</sup> A transcrição dos diálogos dos sujeitos da pesquisa preservou suas variações sintática e lexical, mas não a fonética.

[o compartilhamento] é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. Possivelmente uma das causas de resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas. Antes, participar do folclore oral da coletividade, ouvir a leitura em voz alta do professor ou saber que todo mundo conhecia de cor os mesmos poemas e canções e podia lembrar-se deles a qualquer momento, dava uma intensa sensação de possuir um instrumento que se harmonizava com o entorno (p. 143).

Essa afirmação da autora foi ratificada pelos participantes da pesquisa no grupo focal. Para eles, os temas e a linguagem do texto canônico podem dificultar a leitura, mas esse obstáculo tende a ser superado na coletividade, por meio de uma espécie de “sistema de interpretações”, como supõe um dos participantes no diálogo abaixo:

**Pesquisadora:** *Mas, por exemplo, essa história do jogo é de um clássico, “A Cartomante”, do Machado de Assis, e você disseram que gostaram da história. E daí, como é que fica?*

**A22:** *É que [no jogo] foi mais interativo, com todo mundo assim... então a gente... deu uma vontade a mais [de ler].*

**A20:** *Quando você lê com interação, com outras pessoas, é muito mais divertido.*

**A22:** *Eu acho que... vamos supor, na leitura de sala... eu acho que se você puder comentar com alguém o livro, eu acho que você vai ter uma vantagem muito maior... uma vontade de... “mano, você viu aquela parte? Nossa que tenso”. Aí ele fala: “eu não li, preciso ler...”*

**A19:** *É muito legal quando as pessoas estão lendo juntas...!*

**A14:** *É que tem quarenta pessoas lá na sala, e não tem como conversar, aí fica... tipo... muito ruim.*

**A22:** *É, só que teria que ser só sobre o assunto [a conversa]. E isso seria mais um estímulo, porque tem que estimular as pessoas a ler. Eu acho que é muito importante [...].*

**A15:** *É, o negócio é ser coletivo mesmo. Tudo com o grupo é mais legal. Tudo em grupo. Tipo... ele tem o livro dele ali, né? Beleza... Tipo, se eu e ele... vou dar um exemplo do livro que a gente leu: chega uma hora lá que, tipo... o capitão américa e o grupo lá se separam. É legal que, no mundo inteiro, não tem, tipo... herói e vilão ali... é cada um do lado que tá achando mais certo.*

**A16:** *É, com pensamentos diferentes.*

**Pesquisadora:** *Ah, entendi... Vocês comparam as leituras, as interpretações...*

**A16:** *É... a gente conta tudo que a gente leu e vê, quem que é o vilão e quem é o bom.*

[...]

**A22:** *Na minha opinião, compartilhando as ideias de cada um, eu acho que a gente monta um sistema, molda alguma ideia melhor para entender a história.*

A prática de leitura, no grupo, contribuiu para a fruição do texto, confirmando que o prazer de ler pode e deve ser ensinado na escola. No excerto citado, fica evidente o despertar do desejo de ler por causa do estímulo coletivo. Por meio do jogo, os alunos alcançaram o prazer de superarem, juntos, as dificuldades inerentes ao texto literário, o prazer de se sentirem pertencentes a uma comunidade de leitores (COLOMER, 2009), daí a declaração de que tudo é mais divertido em grupo, além de ser mais fluido. A leitura compartilhada, segundo os participantes, favoreceu ainda a expressão e a organização do pensamento, efeito demonstrado no exemplo proferido pelos alunos, que colocaram em debate a complexidade humana, ao questionarem quem é o herói e quem é o vilão na “guerra civil” entre as personagens da Marvel.

Conseguimos, ainda, observar os benefícios do compartilhamento durante as campanhas, quando os participantes experienciaram o conto “A Cartomante” transposto para RPG e fizeram interpretações dele, mas

sem fugir da coerência estabelecida pelo texto original, tudo construído na coletividade. As três equipes que organizamos conseguiram fazer antecipações do enredo apenas lendo as fichas das personagens e compartilhando suas informações com os colegas. Ao ler certa informação sobre seu papel, como o fato de ser uma “esposa carente”, o participante já inferia que havia um marido e possivelmente um amante na história. Na sequência, fazia a divulgação da característica ao grupo, ao que os colegas retornavam com a exposição de seus próprios atributos, confirmando as hipóteses do jogador que previu o enredo.

Vale lembrar, antes de prosseguirmos a análise da campanha, que o enredo de “A Cartomante” se baseia em um triângulo amoroso formado por Vilela, sua esposa Rita, e seu amigo Camilo. Em determinado ponto da narrativa, Rita, angustiada com a situação de adultério, consulta uma cartomante, e expõe posteriormente ao amante os resultados desse encontro. Num segundo momento, é Camilo quem consulta a cartomante, saindo muito confiante da sessão, o que o leva a acreditar no desconhecimento do adultério por parte do amigo. Ao final, porém, contrariando as expectativas, Vilela mata a esposa e seu amante dentro de sua própria casa, evidenciando que se sabia traído. Trata-se de um enredo quase clichê, porque baseado no triângulo amoroso, mas que reserva surpresas, na medida em que o narrador prega algumas peças no leitor, ao dar “falsas esperanças” de um desfecho “feliz”, com a união dos amantes, sem os riscos da reprovação do marido. Assim, o que inicialmente parece uma narrativa básica, ao longo do conto vai se revelando bastante complexa, sobretudo conforme se vai conhecendo melhor o comportamento das personagens. Tal complexidade só pode ser notada, entretanto, numa experiência leitora ou, como pudemos conferir, por meio da vivência com o RPG.

Um exemplo disso ocorreu na primeira campanha de RPG, ainda no momento das instruções, sem que ninguém tivesse qualquer informação sobre a história:

**A15** (papel de Vilela): *Nossa, eu tenho 14 de arma de fogo!* (referindo-se a sua pontuação na ficha de personagem).

**Professora:** *É, vai ter o momento da arma de fogo, que você vai poder usar, se quiser...*

**A15** (papel de Vilela): *Oow!* (muito animado).

**A22** (papel de Rita): *Eu tenho certeza que você vai apontar essa arma pra mim. Eu tenho certeza!*

**A18** (papel de Camilo): *Ou é eu* (querendo dizer que ele levaria o tiro).

**A15** (papel de Vilela): *Meu objetivo vai ser separar de você* (a Rita), *cara!*

**A22** (papel de Rita): *Mas se eu separar de você, você perde sua honra... porque separou da esposa... O que vai acontecer? Ele* (apontando para o aluno que faz o papel do Camilo) *vai tentar me seduzir, então eu vou atuar contra você* (apontando para o aluno que faz papel de Vilela, já pensando na estratégia para o jogo). *Professora, já estamos filosofando e o jogo nem começou!*

No excerto acima, a partir da informação sobre a arma de fogo, observa-se que os alunos interagem de forma a inferir o papel do objeto entre as três personagens por eles representadas. No diálogo, lançam hipóteses ainda baseadas em enredos clichês, porém já se configurando como estratégias de antecipação, tão comuns e mesmo imprescindíveis ao leitor do texto verbal. Tal ação revela o potencial do jogo como estratégia de desenvolvimento de procedimentos fundamentais para a leitura. O recorte comprova, novamente, a eficácia da leitura compartilhada defendida por Colomer (2009), pois todo o processo se deu de forma coletiva, por meio do diálogo entre os participantes. Segundo a autora, “a leitura se relaciona sempre de alguma maneira com as atividades compartilhadas” (p. 148), uma vez que “a reflexão educativa já assinalou que o sentimento de pertencer a uma ‘comunidade interpretativa’ é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas” (p. 148). No caso da campanha desenvolvida, é possível observar, já nesse breve diálogo, o envolvimento dos participantes, tendo em vista que juntos, numa atitude colaborativa, compõem suas hipóteses de leitura.

Além disso, verificamos a ocorrência: do *ilinx*, no êxtase dos participantes; da imersão imediata no “círculo mágico”, partindo da *mimicry*, quando o discurso já se inicia na primeira pessoa e os participantes se revestem, automaticamente, dos valores morais da época (honra vs. desonra – divórcio); do *playing* e do *game*, observados na afetividade demonstrada pelos jogadores, pelo envolvimento na história, ao mesmo tempo que buscavam seguir a coerência imposta pela narrativa tecida no grupo. O mesmo processo se repetiu, com algumas variações, em todas as campanhas.

Após a leitura das fichas, seguiu-se a vinculação afetiva entre os jogadores e as personagens que lhes cabiam. Abaixo, a transcrição de falas ocorridas em campanhas diferentes, mas referentes à mesma personagem, Rita:

**A14:** *Eu sou perfeita para esse personagem.* (Campanha 3)

**A22:** *Pessoal, eu sou horrível.* (Campanha 1)

Nota-se o grau de conexão entre os leitores-jogadores e o texto, nas reações diversas à mesma personagem: o rechaço de um e a identificação do outro. Essa experimentação de liberdade para a subjetividade do leitor demonstra o quanto o jogo pode mediar a leitura e quais outros caminhos metodológicos o professor pode seguir na educação literária, em contraposição à costumeira “prova do livro”, em que o estudante só tem espaço para expor nomes de protagonistas ou outros elementos superficiais do enredo. Ademais, explicita também a complexidade da relação texto-leitor, na medida em que esta se desenvolve por meio de processos identificatórios, que podem levar a uma leitura mais ou menos fluida, a depender da posição do sujeito-leitor em relação à obra, conforme visto nos enunciados de A14 e A22.

No grupo focal, após terem participado das campanhas do RPG, os estudantes externalizaram suas impressões positivas de poderem dialogar com o texto, e verbalizaram, intuitivamente, os conceitos de leitor-personagem e texto-leitura, de Barthes (2004):

**A15:** *É que no jogo, a gente meio que incorpora o personagem, você fica meio que... você se sente personagem. A escolha que você vai fazer, vai interferir no futuro da história. Isso que é legal! Isso é muito bom!*

**A22:** *Você não passa a ler e interpretar, você passa a criar.*

**A14:** *Ah, depende da pessoa. Ela (apontando para A19), por exemplo, é acostumada a ler, então...*

**A19:** *É que é assim: tem o personagem principal [no livro] e eu viro o personagem principal; eu vou lendo, parece que aquilo acontece comigo, por isso que eu amo livro...*

**A14:** *É o que ela falou... Ela lê desde criança. A gente não. Quando a gente lê é forçado, sem se entregar...*

De modo geral, todos os alunos revelam uma percepção muito positiva do jogo, considerando que se sentem ativos, o que pode ser notado nos vocábulos que usam para expressar tal sensação: “incorpora” (A15), “criar” (A22), “viro”, no sentido de tornar-se, (A19), “acontece comigo” (A19), “se entregar” (A14). A última fala sinaliza, também, um dos grandes problemas do ensino da leitura literária na educação básica: a obrigação sem acompanhamento e sem afetividade. Os próprios alunos conseguem perceber que os leitores de alguma forma vinculados à literatura são aqueles com maior facilidade de imersão no texto, devido ao repertório que já possuem. Percebem, ainda, como o jogo desperta seu protagonismo e os coloca na posição de sujeitos de suas leituras, o que deveria ocorrer também diante do livro. Todo esse trabalho metodológico e a escuta das falas dos alunos evidenciaram as falhas nas formas habituais de se trabalhar a literatura na escola, abandonando-se os estudantes à obrigação de uma leitura com a qual nunca tiveram contato para, em seguida, serem avaliados sem qualquer consideração à sua subjetividade nem à multissignificação do texto literário, conforme já discutimos na primeira seção deste artigo.

Quanto à função do RPG como motivador para a leitura, tivemos uma resposta positiva de aproximadamente 20% do grupo. Ou seja, apenas algumas estudantes buscaram o conto por conta própria. Os demais sinalizaram o desejo de lê-lo, mas não conseguiram, segundo eles porque houve pouco tempo entre as campanhas e o grupo focal, além de estarem em período de provas no colégio.<sup>8</sup> Este foi o diálogo com os leitores do conto:

**Professora/pesquisadora:** *Para os que leram, o que vocês acharam?*

**A14:** *Eu achei muito pesado o final...*

**A19:** *Eu fiquei pensando: ah, não, vai ser aquele amorzinho ou cada um vai pro seu canto... Não. O jeito, tipo, que ele abre a porta, tipo, a mulher tá morta! Eu fiquei, tipo, meu Deeeuus!!! Eu fiquei muito assustada!*

**A1:** *Ah, é um pouco parecido com o nosso final. Você morreu!*

**A19:** *É, eu morri! (risos).*

**Professora/pesquisadora:** *E vocês buscaram ler o conto por quê? O que vocês queriam encontrar no conto?*

**A19:** *Bem, eu gostei tanto do jogo que, assim, como você falou que era baseado nesse conto, eu fiquei curiosa. Você colocou tanto mistério no final que eu falei: nossa, eu tenho que saber! E de cada um deu uma história, um final diferente e eu falei assim: como será que é o final mesmo?*

**A14:** *Eu vi que tinha muita possibilidade, sabe? A gente fez um final diferente e percebi que tinha muita possibilidade mesmo.*

A princípio, há uma expectativa em relação ao enredo original, possivelmente baseada na vivência das estudantes, já que elas não pertencem a comunidades violentas e têm histórias pessoais bastante tranquilas. O conto, no entanto, extrapola seus horizontes de expectativas e as faz assustarem-se com o desfecho, não só da história, mas de um relacionamento imoral, nos termos da nossa sociedade. Mesmo os jogadores tendo dado finais trágicos às personagens, elas não esperavam que isso se cumprisse na literatura canônica. É como se as “coisas feias” só acontecessem na vida real ou nos textos de amplo comércio, como os *best sellers* que os jovens costumam ler. O fato de um texto de Machado de Assis terminar de maneira tão sangrenta quebra a visão tradicional de “final feliz”, tida por quem ainda tem um conhecimento ingênuo dos clássicos.

Outrossim, um ponto muito positivo da intervenção foi o jogo contribuir com a desconstrução do conceito superficial que os leitores não proficientes costumam ter de que a literatura só admite um único significado a ser interpretado. Observa-se, nas falas de A14 e de A19 (e nas expressões faciais dos demais), a surpresa e o entusiasmo com a descoberta de que o texto literário, como o jogo, traz inúmeras possibilidades de significação.

Como preparação dos alunos para a leitura da obra original, o RPG também cumpriu bem seu papel, como lemos nos relatos abaixo:

**A19:** *O jogo facilita, porque, como a gente já jogou, o contexto da história já está na nossa cabeça, então, tipo assim, certas linguagens bem figuradas, que a gente não entenderia, a gente já entendeu, porque, no jogo, a gente já passou...*

**A14:** *E no jogo a gente tinha imagens, essas coisas. E lá [no conto], se você falasse pra eu ler e tentar falar sobre aquilo, aí eu não ia gostar, eu ia falar umas coisas nada a ver, porque não ia entender nada.*

---

<sup>8</sup> A aplicação do jogo e a realização do grupo focal ocorreram logo após o término das ocupações dos espaços escolares pelos estudantes, no último bimestre de 2016, em protesto contra o “Programa Ensino Médio Inovador”, do Governo Federal. Portanto, o calendário estava em atraso e as avaliações, acumuladas. Isso, segundo os próprios alunos, tornou-se um obstáculo ao cumprimento de qualquer atividade que não fosse obrigatória, como é o caso da leitura pós-jogo que propusemos do conto.

Constatamos que muitas das dificuldades no trato com o texto canônico, como a compreensão do contexto sócio-histórico e do léxico, são sanadas durante o jogo, possibilitando a fruição vertical da obra, no momento da leitura literária. Entretanto, talvez mais interessante do que a nossa constatação a respeito da necessidade de construção de certo repertório para atravessar a leitura do texto canônico seja o fato de o próprio aluno conseguir se ver nesse processo. Isto é, as falas, nos excertos, mostram a percepção do estudante são relativas às suas próprias demandas em relação a leituras mais complexas, fundamentalmente ligadas ao conhecimento do contexto histórico e à própria linguagem literária. Nessa compreensão, é possível aludir a pelo menos dois ganhos no tocante à sua formação enquanto leitores. O primeiro refere-se à construção de uma autoimagem de leitores menos rigorosa, porque passa pelo entendimento de que suas dificuldades não são falhas pessoais, mas efeito de um repertório ainda em construção. O segundo diz respeito à desmistificação da leitura do texto literário canônico, entendida, agora, não mais como impossível, mas como subordinada à detenção de certo repertório possível de ser constituído.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de finalizarmos esta discussão, destacamos que, além da forma como aplicamos a metodologia descrita, uma alternativa é fazer da adaptação da obra parte do processo de ensino, trazendo a responsabilidade de produção do material para os próprios alunos ou para um grupo de leitores mais habituais, que poderiam assumir a posição de Mestres. Se houver 10 alunos interessados em literatura, em uma sala de 40, já é possível formar grupos de jogo, com os primeiros sendo preparados, em um projeto fora do horário letivo, para mestrarem as mesas. No caso de ser trabalhada uma única obra mais longa, é possível ainda revezar os participantes. Mais de um aluno pode fazer o papel de uma mesma personagem em uma campanha: enquanto não atua, assiste ao jogo para poder agir na sua vez. Assim, todos participam.

Outra sugestão seria propor que várias obras sejam lidas em sala de aula e transformadas em *RPG*, após as instruções do professor. Depois, cada grupo jogaria a produção dos colegas. Há também a possibilidade de o professor se manter responsável pela seleção da obra e confecção do material, dando uma aula sobre as regras do *RPG*; depois, os próprios estudantes formariam seus grupos e escolheriam seus Mestres. A sala também estaria dividida em grupos e o professor passaria de mesa em mesa fazendo as devidas mediações. Todos os modelos, de alguma forma, tendem a contribuir para fortalecer a autonomia dos alunos. Enfim, cada turma pode demandar um modo diferente de se praticar essa metodologia, mas a todas é possível a realização do trabalho.

O percurso vivenciado pelos alunos ao longo das campanhas de *RPG* descritas neste artigo proporcionou diversos resultados tanto aos estudantes quanto à nossa compreensão a respeito dos processos que envolvem a leitura e de como a escola pode atuar no sentido de proporcionar o acesso, com qualidade, à leitura do texto literário.

Os relatos dos estudantes a respeito de suas experiências com o *RPG* expressam, como visto, a eficácia da metodologia aqui apresentada enquanto porta de entrada a uma forma específica de linguagem, em geral, pouco presente no cotidiano, possibilitando, portanto, a expansão do conhecimento da própria língua e a apropriação do capital cultural a que têm direito. Ademais, tais diálogos fizeram entrever processos de subjetivação, comuns aos jogos e à leitura, que permitiram reiterar nossa concepção de que são fundamentais no percurso de formação do leitor e de compreensão da linguagem literária.

Seja da maneira como o professor escolher aplicar o jogo, podemos afirmar que o *RPG* não é só um motivador, como o são dinâmicas e jogos teatrais convencionais sobre determinada obra. É um mediador complexo e útil. Para o professor: de observação da forma como leem os estudantes, a fim de que possa compreender melhor os leitores em potencial que tem em sala e, por conseguinte, reformular os processos

didático-pedagógicos nas aulas de leitura literária. Para o estudante, de aproximação afetiva e cognitiva entre leitor e texto literário, de modo que possa trilhar mais substancialmente o caminho da formação leitora, e comprovar que a leitura em si é um jogo plurissignificativo.

Claramente, a prática lúdica não é substituta do livro, mas uma forma de construir ou recuperar a afetividade do aluno com a literatura e de propiciar uma leitura preliminar coletiva, inserindo-o em uma comunidade de leitores. Embora o objetivo inicial fosse o ensino da leitura literária, verificamos também o desenvolvimento de outras habilidades, como o diálogo, a negociação de sentidos com outros leitores, a ampliação do vocabulário e do conhecimento contextual da obra, entre outros. Mais do que uma ferramenta motivacional, o RPG funcionou como uma base para leituras consideradas difíceis pelos adolescentes, como um passo a mais na zona proximal da fruição madura do texto literário, na trilha da formação leitora.

Em síntese, podemos concluir que os leitores não proficientes têm condições de entrar no jogo da leitura, seguindo seu regramento (*game; agôn*) e envolvendo-se efetivamente com o texto (*playing; mimicry*), mas precisam de mediação adequada e uma metodologia que abarque toda a complexidade do fenômeno da leitura e do próprio leitor, considerado aqui sob o conceito de leitor real (JOUVE, 2002), em toda sua subjetividade. E com o RPG, há um contato inicial significativo do estudante/jogador com as obras canônicas, não apenas por meio dos costumeiros fragmentos ou resumos trabalhados em sala, mas com o aluno vivenciando-as, interpretando-as, preenchendo suas lacunas, “brincando” com os enredos e fazendo outras tantas leituras possíveis da história, com autonomia de reflexão e apropriação simbólica da narrativa.

Com a aplicação dessa metodologia, um primeiro passo foi dado em direção à redistribuição do capital cultural reivindicada por Pierre Bourdieu (1979) e Antonio Candido (1995) há tantas décadas.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-79.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução J. G. Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CARBELLO, S. R. C.; LOPES, N. F. M.; ROSA, C. de M. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. *Poiesis Pedagógica*, Catalão, v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun. 2015.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2009.
- GOODMAN, K. *Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991. Disponível em: <http://bit.ly/38gQMd8>. Acesso em: 05 maio 2016.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo, 2000.
- JOUVE, V. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. A cartomante. In: MACHADO DE ASSIS, J. M. *Várias histórias*. 1896. Disponível em: <https://bit.ly/2X7yoNh>.

PETTI, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PICARD, M. *La lecture comme jeu: essai sur la littérature*. Lonrai, FR: Minuit, 2011.

SCHMIT, W. L. *RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <https://bit.ly/3njwi7N>. Acesso em: 13 abr. 2017.

ZAMARIAM, F. S. *A relação do adolescente com a literatura na era da cultura digital: um estudo sobre a leitura em escolas estaduais de Londrina*. 2008. Monografia (Especialização em Metodologia da Ação Docente) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ZAMARIAM, F. S. *Cartas à mesa: o ensino da leitura literária através do RPG*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/3neROL0>.