

## LITERATURA EM JOGO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Ms. <sup>a</sup> Franciela ZAMARIAM (UEL)<sup>6</sup>

**RESUMO:** Este trabalho discute o uso do 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, a alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Embasa-se, fundamentalmente, nas discussões de Jouve (2002), para quem a leitura literária se assemelha a um jogo; em Colomer (2009), a qual 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 o suporte, principalmente, de Huizinga (2000) e Caillois (1990). Esse percurso proporcionou-nos valiosas reflexões sobre como a literatura vem sendo tratada na escola e sobre a importância de uma metodologia adequada no ensino da leitura.

**Palavras-chave:** ensino de literatura; formação do leitor; RPG.

---

<sup>6</sup> belamesquita@hotmail.com

---

## INTRODUÇÃO

Quando houve a chamada democratização do ensino no Brasil, a partir de 1932, estavam em jogo “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). Em meio a essa guerra de poderes, embora tenha-se permitido às camadas mais pobres o ingresso à escola, nada foi preparado para essas pessoas, cujo desejo era o de ascender, ter uma vida digna como tinham aquelas já donas de privilégios. Assim, mesmo sem entender por que, muitos estudavam conteúdos que não lhes serviam, liam 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, se mantém, o que fica claro nas declarações dos alunos, sujeitos de nossas pesquisas em 2008<sup>7</sup> e em 2016<sup>8</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 exija a leitura literária na escola, embora não nos moldes como é feita. No último

---

<sup>7</sup> “A relação do adolescente com a literatura na era da cultura digital: um estudo sobre a leitura em escolas estaduais de Londrina” foi uma pesquisa realizada em escolas públicas, em 2008, para o curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente, da UEL.

<sup>8</sup> Pesquisa feita entre alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública, em 2016, para o programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, também da UEL, intitulada “Cartas à mesa: o ensino da leitura literária através do RPG”.

---

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 classes dominantes, de que a literatura é essencial na formação humana. No entanto, quando afirmam que a leitura de livros não deveria ser cobrada/avaliada na escola (“A leitura não deveria ser cobrada, porque nem todos conseguem decorar algumas coisas do livro.”), como é o caso de 6 alunos entre os pesquisados em 2016, por exemplo, ou com dizeres como “a literatura faz bem para mim”, “ler melhora a interpretação”, seguidos de “eu não gosto de ler”, “ler é chato”, a incongruência desse discurso emerge, revelando a pouca vinculação discente com o texto literário. E ainda que o dogma da imprescindibilidade da literatura possua razões comprovadas, o conhecimento destas ainda é negligenciado pelas instituições educacionais.

Cabe inferir, então, que boa parte da população que hoje rejeita a literatura, o faz porque o acesso a ela lhe foi negado, no percurso histórico, pelas classes dominantes, detentoras do monopólio do produto intelectual no país. Só a redistribuição do capital cultural estabeleceria um equilíbrio entre ambas. Sobre esse tópico, trazemos uma reflexão de Antonio Candido (1995):

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 (CANDIDO, 1995, p. 257).

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 um objeto de difícil acesso dentro e fora da escola, não só por questões econômicas, mas também sócio-históricas. Isso segue atravancando o ensino de literatura, uma vez que os elementos didático-pedagógicos são sempre permeados por ideais políticos nas instituições de educação formal. 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 se relacionam a oportunidades sociais, não a baixo desempenho cognitivo.

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 pseudo-democratização do conhecimento, usando o fato como escusa para não se preocupar com seus desdobramentos. Tudo isso contribui para a manutenção das atuais posições sociais.

Diante do problema levantado, este trabalho tem como objetivo expor a proposta que foi estudada durante a pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL), “*Cartas à mesa: o ensino da leitura literária através do RPG*”, realizada entre 2016 e 2017, com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública. Assim, apresentamos algumas reflexões sobre o *RPG* 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 ficcional dos alunos e melhorando suas habilidades leitoras, a fim de que possam caminhar em direção a sua proficiência literária e, com isso, aperfeiçoar sua autonomia e consciência cidadã.

Entendemos, obviamente, 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 uma escolha consciente sobre quais decisões tomar, 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 a, justamente, o oposto do que está historicamente constituído: permitir que os estudantes da escola pública tenham acesso à linguagem literária e a todas as benesses que seus depositários, os livros, carregam.

### **LITERATURA EM JOGO: PROCESSO DE PROFICIÊNCIA 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 a nossa humanização. As próprias personagens literárias são exemplos da importância dessa fabulação, como Don 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 conformar-se 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.

Além desses efeitos que podem provocar no leitor, obras como essas 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 preciso fugir da dureza do sistema que nos é imposta e 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 literários discentes. Em outras palavras, é preciso sair da displicência de abandonar 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 de ler, sequer terá experiência suficiente para saber, de fato, de que gosta ou não.

[...] 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. (COLOMER, 2009, p. 43-44)

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.

Faz-se mister ressaltar que toda a nossa proposta de trabalho está baseada no conceito de “leitura como jogo” (PICARD, 1986, *apud* JOUVE, 2002, p. 111-112), do qual depreende-se dois tipos de atividades lúdicas: o *game* e o *playing*. Este é uma alusão ao simulacro, à identificação com determinada personagem, à imersão na história; e aquele refere-se às regras dadas pelo texto literário, que devem ser seguidas pelo leitor para uma compreensão adequada. De acordo com Jouve (2002, p.112), “a leitura seria portanto, ao mesmo tempo, jogo de representação e jogo de regras”.

A partir dessa mesma concepção, buscamos relacionar os fenômenos que ocorrem no processo da leitura com as categorias organizadas por Roger Caillois (1990): *agôn*, *alea*, *ilinx*, *mimicry*. A primeira está relacionada aos jogos de competição, segundo o emprego original no grego. 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.

*Alea*, a segunda categoria, provém do termo latino para jogo de dados, ou seja, os jogos baseados na sorte. Ao contrário do *agôn*, a vitória não se sujeita ao jogador, já que ele sequer tem controle estratégico sobre a ação, pois seu oponente é muito menos o outro do que o acaso. Enquanto o *agôn* cobra disciplina e esforço individual, a *alea* obriga à abdicação do arbítrio. Quaisquer características individuais são postas de lado em favor de uma decisão aleatória. São exemplos desse paradigma a roleta, o jogo de cara ou coroa, a loteria etc.

O próximo grupo em que Caillois divide os jogos é o *ilinx*, termo proveniente do grego, cujo significado é “turbilhão das águas”. Nele são agrupados 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 descritas podem ser alcançadas no paraquedismo, no globo da morte, no “corrupio” (brincadeira em que a criança roda sozinha até perder o equilíbrio), em alguns brinquedos dos parques de diversões, por exemplo o kamikaze, a roda-gigante, entre outros. Figurativamente, o *ilinx* pode ser compreendido como aquela sensação de êxtase profundo, de delírio.

Por fim, a *mimicry* é inspirada no mimetismo dos insetos e diz respeito à camuflagem, ao disfarce. Daí a designação, oriunda do inglês. Essa categoria trata dos jogos que se organizam em torno de um universo próprio 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.

A despeito do seccionamento acima, consideramos, para nossa proposta, todas as categorias de forma imbricada, envoltórias do jogo de representação e do jogo da leitura. Isso porque o *RPG*, ao possibilitar um contato ativo, por exemplo, com narrativas clássicas em uma primeira leitura (contextual, lexical, do enredo etc.), põe em funcionamento elementos muito semelhantes ao da leitura do texto literário, pois coloca os jogadores em função de personagens, os quais, experimentando as categorias de Caillois (1990), são responsáveis por construir a narrativa, tal qual ocorre ao leitor proficiente, durante sua leitura ficcional. Ideia alinhada com o conceito de *leitor-personagem*, de Barthes (2004), que transpõe o leitor da condição de receptor para a posição de sujeito, capaz de criar seu *texto-leitura* (BARTHES, 2004), uma espécie de reescrita mental e subjetiva daquilo que foi lido, contrário à memorização vazia.

Sendo um jogo de representação, o *RPG* está apto a servir de base a um ensino de leitura literária mais vertical, preocupado com os diferentes aspectos que envolvem a literatura, para além da compreensão rasa do enredo. Proporcionando a mimese e a



---

catarse, simultaneamente, esse jogo trabalha como um instrumento de formação leitora e de alteridade, porque impele o jogador a tomar decisões no papel de outro, insere o leitor não proficiente no processo da leitura e o faz experimentar as sensações, os mecanismos e as estratégias a que o leitor proficiente já tem acesso, como a inferência, a predição, as negociações em busca do sentido (GOODMAN, 1991), a imersão no “círculo mágico” (HUIZINGA, 2000) - o universo próprio do jogo -, a experimentação, o vínculo afetivo com a obra (JOUVE, 2002; PETIT, 2009), entre tantos outros.

No papel de Mestre, aquele que conduz a mesa de jogo, ficaria, a princípio, o professor, cuja proficiência garantiria a manutenção dos elementos literários e dos aspectos essenciais à obra, sem que a sessão de *RPG* se torne um substituto do livro, mas se mantenha em sua função de capacitar o leitor imaturo à leitura mais fluida do original.

Apesar de ser um jogo com sistemas de regras complexos, 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), em sua dissertação intitulada “*RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos*”,

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. (SCHMIT, 2008, p. 23)

O jogo em si é chamado de *campanha*, ou seja, a aventura a ser vivenciada pelos participantes. Cada campanha pode ser dividida em várias sessões - as partes da história. Por exemplo, a nossa campanha é o próprio enredo do conto *A cartomante*, dividida em seis sessões, 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. Às vezes, chega a durar meses e até anos.

Entre os materiais necessários ao jogo, temos as fichas de personagens, blocos de anotações, dados de diferentes formatos e o Livro do Mestre. As fichas de personagens são a base para todas as ações, pois nelas encontram-se os atributos, as características, as perícias e habilidades de cada um, segundo sua “raça” ou função social, perfil físico e psicológico. Um rei, por exemplo, não terá os mesmos atributos de um ladrão, portanto suas habilidades e funções, no jogo, serão distintas, tal qual na vida real. Em um momento de fuga, o ladrão leva vantagem, pois está habituado a tal, assim suas habilidades, nesse quesito, são mais desenvolvidas. Tudo gira em torno da imaginação, mas sem perder de vista a verossimilhança.

Conforme vão alcançando os objetivos, as personagens têm a possibilidade de aumentar seus pontos em determinada perícia ou habilidade e evoluir no jogo. Para isso, todos os passos, decisões, detalhes do enredo, progressos são registrados, à caneta mesmo, nas folhas individuais dos jogadores, e usados em favor das próximas decisões. Assim, os jogadores tornam-se responsáveis 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 verossimilhança diegética.

Além das características apresentadas, o *RPG* possibilita o uso de dados para confirmar ou não o êxito de determinadas ações, como escalar um muro alto, escapar

---

de uma perseguição, desviar de um golpe, ludibriar ou convencer outra personagem etc. Por exemplo: certa personagem precisa fugir de um perseguidor, mas sua pontuação na perícia Fuga é baixa; ela deve tomar a decisão sobre se e como pretende fugir, e jogar os dados para verificar se sua escolha obteve êxito. Esse item representa o acaso na vida real (*alea*), o arbítrio permeado pela sorte, como quando precisamos decidir por qual rua ir para o trabalho, mas não sabemos se a que escolhemos possui, de fato, o trânsito mais fluido naquele horário.

O artefato também chama a atenção pela variedade de formas. De acordo com o sistema de jogo ou a probabilidade da ação, são usados dados de diversas faces, além do comum de seis lados. Tanto para efetivar a ocorrência provável de uma decisão, quanto para determinar o dano causado a partir de uma ação, como atirar ou bater, por exemplo, os mais utilizados são os dados de quatro (D4), seis (D6), oito (D8), dez (D10), doze (D12) e vinte faces (D20).

Contudo, 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 em sua ficha Força 10, no sistema D20, em uma situação de combate, deverá comparar sua força aos pontos tirados no dado de vinte faces. Caso o resultado seja abaixo de 10, ele terá conseguido dar um bom golpe, do contrário, 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), a fim de que o processo de fabulação tenha êxito. Para tanto, não é incomum (tampouco obrigatório) que o Mestre prepare um cenário representativo do universo ficcional, e que os jogadores se fantasiem como suas personagens, levando o *mimicry* às últimas instâncias.

---

Mesmo mantendo intacto o fio condutor da história, o jogador tem a sensação de que comanda seu destino no jogo, característica própria do *RPG*. Entretanto, apesar da ilusão de liberdade, além da interferência dos dados, cabe ao Mestre conduzir a história, o que lhe confere o “poder” de nortear as escolhas sem que se evidencie a manipulação. Em alguns casos, o curso do jogo 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.

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.

A própria configuração do *RPG* permite que ele seja uma ponte entre os estudantes e a literatura, por meio do compartilhamento (COLOMER, 2009), que possibilita tanto a identificação com um grupo, algo importantíssimo aos jovens, quanto a utilização da microcomunidade ali formada para avançar no processo da leitura.

[...] 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. (COLOMER, 2009, p. 143)

---

Conseguimos observar o fenômeno durante as campanhas que realizamos com os alunos, quando os participantes experienciaram o conto “A cartomante” (Machado de Assis) transposto para *RPG* e fizeram interpretações dele, mas sem fugir da coerência estabelecida pelo autor do original. Unindo-se a isso, a significação do texto em jogo foi também construída na coletividade. As três equipes que organizamos fizeram antecipações do enredo apenas lendo as fichas das personagens e compartilhando suas informações com os colegas. Ao ler certa informação sobre si, 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 no grupo, ao que os colegas retornavam com seus próprios atributos, confirmando as hipóteses do jogador que previu o enredo. Um exemplo disso ocorreu na primeira campanha de *RPG*, ainda no momento das instruções. Vejamos a transcrição do diálogo:

**Felipe** (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...

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

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

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

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

**Matheus** (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!

---

O excerto acima comprova a eficácia da leitura compartilhada defendida pela educadora espanhola Teresa Colomer (2009), pois todo o processo de leitura se deu de forma coletiva. Segundo a autora, “a leitura se relaciona sempre de alguma maneira com as atividades compartilhadas”, 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” (COLOMER, 2009, p. 148). Além disso, verificamos a ocorrência do fenômeno do *ilinx*, na excitação quase delirante dos jogadores, no diálogo acima e em todas as sessões, o que também pode ocorrer em uma leitura proficiente.

Ainda na leitura das fichas, percebemos a vinculação afetiva que se estabeleceu entre os jogadores e as personagens que lhes cabiam:

**Jaqueline:** Eu sou perfeita para esse personagem.

**Matheus:** Pessoal, eu sou horrível.

O uso da primeira pessoa já no início da sessão demonstra o grau de conexão entre os participantes e os elementos da narrativa. Além disso, notamos o envolvimento dos alunos com a atividade literária desde os primeiros minutos da campanha, ao demonstrarem reações diversas à personagem de Rita, como rechaço e identificação.

No grupo focal, os estudantes externalizaram suas impressões após terem sido expostos ao *RPG*, verbalizando intuitivamente os conceitos de leitor-personagem e texto-leitura, de Barthes (2004):

**Guilherme:** 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!

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

---

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

**Jaqueline:** 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...

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

A última fala sinaliza 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 vinculados, de alguma forma, 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.

Como preparação do aluno para a leitura da obra original, o *RPG* também cumpriu bem seu papel, conforme lemos nos relatos abaixo:

**Jaqueline:** 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...

**Amanda:** 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.

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 de toda a beleza da obra, quando do momento da leitura.



---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *role playing game* não é só um motivador, como o são dinâmicas e jogos teatrais sobre determinada obra. É um mediador extremamente complexo e útil: para o professor, de observação da leitura em processo, a fim de que possa compreender melhor os leitores em potencial que têm 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, a fim de que possa trilhar, mais substancialmente, o caminho da formação leitora e comprovar que a leitura em si é um jogo plurissignificativo.

Não é substituto do livro, é 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. Mais do que uma ferramenta motivacional, o *RPG* funciona 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 alunos não leitores 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 todas as suas peculiaridades. 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 da narrativa.





---

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 71-79.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de J. G. Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; ROSA, Chaiane de Medeiros. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. *Póiesis Pedagógica, Catalão*, v.13, n.1, p. 162 - 179, jan/jun. 2015.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2009.
- GOODMAN, Kenneth. *Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional*. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16125>> Acesso em: 05 maio 2016.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo, 2000.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SCHMIT, Wagner Luiz. *RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertações/2008/2008%20-%20SCHMIT,%20Wagner%20Luiz.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.