



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELA SILVA ZAMARIM

CARTAS À MESA:
O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA *ATRAVÉS* DO RPG

Londrina
2018

FRANCIELA SILVA ZAMARIAM

CARTAS À MESA:
O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA *ATRAVÉS* DO RPG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, como critério parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sheila Oliveira Lima

Londrina
2018

FRANCIELA SILVA ZAMARIAM

CARTAS À MESA:

O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA ATRAVÉS DO RPG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, como critério parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sheila Oliveira Lima

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Claudemir Belintane
Universidade de São Paulo - USP

Prof^a. Dr^a. Loredana Limoli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de maio de 2018..

Ao meu eterno namorado e companheiro, Julho, que carinhosamente continua, nesses quinze anos, instigando-me a viver os meus mais utópicos sonhos e, diariamente, realiza as minhas mais singelas aspirações.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor, meu Amigo, meu Refúgio e Eterno Conselheiro;

A minha família, que esteve sempre presente com o suporte necessário à realização deste trabalho;

Ao Colégio Estadual Professor Newton Guimarães, que abriu suas portas para esta pesquisa com solicitude e alegria;

Aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, turmas A e B de 2016, cuja recepção entusiasmada e carismática oportunizaram-me frutos de conhecimento e afeto;

Aos membros da banca, professores Claudemir Belintane e Loredana Limoli, que se dispuseram a contribuir com minha aprendizagem de forma estimuladora;

Em especial, a minha orientadora Sheila Oliveira Lima, pela sobriedade nas correções, amizade nas frustrações e respeito com que sempre acolheu minhas ideias;

Por fim e sempre, aos meus filhos, Heitor e Augusto, e ao meu esposo Julho, pelo apoio constante e paciência com que suportaram minhas ausências durante a realização deste projeto.

“Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade.”

Antônio Candido, 1995.

ZAMARIAM, Franciela Silva. **Cartas à mesa**: o ensino da leitura literária *através* do RPG. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Este trabalho discute o uso do RPG como alternativa metodológica para o ensino da leitura literária nos anos finais da Educação Básica, ao mesmo tempo em que busca compreender, através do jogo, o processo desse tipo de leitura em curso, partindo da premissa de que a leitura do texto literário pode ser comparada a essa atividade lúdica. Para tanto, vale-se da aplicação do RPG que desenvolvemos a partir do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, e do debate sobre o jogo, em um grupo focal, com os “jogadores”, 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 valiosas reflexões sobre como a literatura vem sendo tratada na escola e sobre a importância de uma metodologia adequada no ensino da leitura, quebrando paradigmas de senso comum no meio escolar, que mantêm a crença da ausência de leitura discente ou ainda da culpabilização exclusiva de fatores externos à escola pelo fato. Com esta pesquisa, pretende-se uma aproximação entre as teorias desenvolvidas na academia e a prática docente na Educação Básica, visando a melhorias no processo de ensino e aprendizagem da leitura nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Formação do leitor. Ensino médio. A cartomante. RPG.

ZAMARIAM, Franciela Silva. **Cards on the table**: the teaching of literary reading through RPG. 2018. 180p. Dissertation (Master in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This work discusses the use of RPG (Role Playing Game) as a methodological alternative for the teaching of literary reading in the final years of Basic Education, at the same time seeks to understand, through such playful activity, the process of this type of reading in progress, starting from the premise of that reading the literary text can be compared to the game. For this purpose, it uses the RPG developed by the researcher from *The fortune teller*, by Machado de Assis, and the debate about the game, in a focus group, with the "players", students of the first grade of a Government High School, in the city of Londrina. It is mainly based on the discussions of Jouve (2002), for whom literary reading resembles a game; in Colomer (2009), which emphasizes the value of shared reading in the reader's formation; and in the ideas proposed by Barthes (2004) that the reader, besides a complex entity, is a character of the works that he reads. However, the concepts related to the game are mainly supported by Huizinga (2000) and Caillois (1990). This trajectory provided valuable reflections on how literature is being treated at school and on the importance of an adequate methodology in reading teaching, breaking down common sense paradigms in the school environment, which maintains the belief in the absence of student reading or even of exclusive blame factors external to the school. With this research, it is intended an approximation between the theories developed in the academy and the teaching practice in Basic Education, aiming at improvements in the teaching and learning process of reading in the Portuguese language classes.

Keywords: Teaching of literature. Formation of the reader. High school. *The fortune teller*. RPG.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios do INAF de medição dos níveis de alfabetismo	50
Quadro 2 - Exemplo de sistema de pontuação no RPG.....	79
Quadro 3 - Relação dos alunos com a leitura literária.....	94
Quadro 4 - Discursos discentes sobre a exigência escolar da leitura literária	96
Quadro 5 - Relação dos alunos com a leitura literária (novos selecionados).....	98
Quadro 6 - Discursos discentes sobre a exigência escolar da leitura literária (novos selecionados).....	99
Quadro 7 - Turmas do Colégio Est. Prof. Newton Guimarães por segmento, série e turno	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 MAS ESTE CAPÍTULO É MUITO SÉRIO OU O STATUS QUO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	15
1.1 HÁ MAIS SUPRESSÃO DO LITERÁRIO DO QUE SONHA A NOSSA FILOSOFIA.....	19
1.2 EM DEFESA DO <i>HÓLOS</i> : LITERATURA PARA ALÉM DOS DESEJOS E DO ÓCIO	25
2 AS MÚLTIPLAS FACES DA LEITURA	35
2.1 O VOO DA FÊNIX: NASCE O LEITOR	42
2.1.1 O Leitor Nosso de Cada Dia.....	46
2.2 A SUBTRAÇÃO DA AFETIVIDADE É A MUTILAÇÃO DA LEITURA.....	51
2.3 HORA DA PARTILHA	53
2.4 A LEITURA VEM PARA JOGAR	55
3 QUE COMECEM OS JOGOS!.....	59
3.1 SUJEITOS E CIVILIZAÇÕES: O JOGO NA CONSTRUÇÃO DO HUMANO.....	64
3.2 SCHOLA LUDENS.....	69
3.3 DOS JOGOS DE LINGUAGEM À FABULAÇÃO	73
3.4 <i>ROLE PLAYING GAME</i> : ENTRE A MIMESE E A CATARSE	76
3.4.1 RPG e Educação Literária: Amigos com Benefícios.....	82
4 AS MINÚCIAS DO MÉTODO.....	85
4.1 A CRIAÇÃO.....	86
4.1.1 O Material	88
4.1.1.1 A narrativa	90
4.2 A SELEÇÃO.....	93
4.2.1 O Recinto.....	100
4.2.2 Os Jogadores	103
4.3 A CAMPANHA	104
4.4 O DEBATE	105
5 JOGUEMOS OS DADOS: A FORMAÇÃO LEITORA E A ANÁLISE DA LEITURA EM CURSO ATRAVÉS DO RPG.....	107
5.1 LITERATURA EM JOGO.....	112
5.2 O RETORNO DA AFETIVIDADE COM O LEITOR-PERSONAGEM	120
5.3 AS IMPLICAÇÕES DO COMPARTILHAMENTO	124
5.4 A FORMAÇÃO DO LEITOR NA VISÃO DISCENTE	132

DA VISUALIZAÇÃO DO FENÔMENO DA LEITURA LITERÁRIA NO LEITOR NÃO PROFICIENTE À FORMAÇÃO LEITORA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES.....	146
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	147
APÊNDICE B - LIVRO DO MESTRE	148
APÊNDICE C - FICHAS DAS PERSONAGENS	160
APÊNDICE D - CARTAS DOS JOGADORES.....	164
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL	166
ANEXOS.....	167
ANEXO A - CONTO “A CARTOMANTE” (MACHADO DE ASSIS)	168
ANEXO B - IMAGENS DE AMBIENTAÇÃO	172
ANEXO C - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DE APROVAÇÃO DO PROJETO.....	177

INTRODUÇÃO

Ainda que a importância da literatura já tenha sido exaustivamente estudada e comprovada por diferentes autores consagrados, como Antonio Candido e Italo Calvino, as dificuldades na formação de leitores se arrastam ao longo dos séculos, em diversas partes do mundo, haja vista a grande quantidade de pesquisas na área que buscam identificar e sanar o problema. Conforme aponta a educadora espanhola Teresa Colomer (2009), em cada época, um obstáculo se apresenta na “educação leitora” em quase todos os países do ocidente. Se, desde o pós-guerra até por volta da década de 1960, as dificuldades decorrem da democratização do ensino e do acesso das camadas menos favorecidas ao ambiente escolar - já que as metodologias direcionadas à burguesia não surtiram o mesmo efeito para a nova clientela -, e nos anos 1970, surgem entraves oriundos da pouca familiaridade dos profissionais da educação com a recém-criada fase da adolescência (até então, não se pensava nas especificidades desse período da juventude), nas últimas décadas, muitas discussões no campo da leitura circundam as transformações conceituais das chamadas “Gerações Y e Z”¹ em relação ao estudo e ao trabalho, provenientes da expansão tecnológica digital (COLOMER, 2009, p. 21-23). O fato é que, mesmo tendo um público constituído quase sempre por jovens, as aulas de leitura literária das instituições básicas de ensino não têm conseguido acompanhar as mudanças socioculturais de sua era.

Em anuência com tal concepção, Mafra (2003), no livro *Leituras à revelia da escola*, alega que “o ensino de literatura nas escolas de ensino médio vive hoje um grande impasse. Herdeiro de uma visão clássica de literatura, é prisioneiro de um anacronismo que o distancia do aluno.” (MAFRA, 2003, p. 4). Com isso, cada vez mais, as aulas de leitura literária parecem, na visão dos adolescentes, atividades obsoletas e com pouca ou nenhuma relação com suas vidas. Conseqüentemente, práticas obrigatórias de leitura, baseadas, exclusivamente, na atribuição de nota à exposição de um enredo não surtem a eficácia desejada.

¹ Geração Y, também conhecida por *Millennials*, é a geração das pessoas que nasceram entre os anos 1980 e início dos 1990. É ainda chamada de Geração do Milênio ou Geração da Internet, devido ao fato de serem os primeiros indivíduos a nascerem em um mundo imerso em tecnologias digitais. A Geração Z é a nascida após os anos 1990, com algumas características semelhantes. Ambas constituem um público ávido por inovações e cheio de ambições, que busca, constantemente, atividades de trabalho e de estudo desafiadoras.

Por conta dessa antítese que parece haver entre o ensino de leitura e o universo adolescente externo à escola, o primeiro é visto pelos estudantes como necessário apenas para realizar as provas escolares ou passar pelos processos seletivos das universidades, de modo que os alunos, em geral, ao se depararem com um livro clássico², mostram-se entediados antes mesmo de abri-lo.

Em 2008, comprovamos esse desinteresse discente pela leitura literária em uma pesquisa³ com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental (ZAMARIAM, 2008). Na ocasião, os depoimentos confirmaram que as leituras, ininteligíveis para eles, impostas sem orientações, e as provas sobre os livros só os afastavam ainda mais da literatura, pois esse tipo de atividade os levava a memorizar informações sobre o enredo e as personagens (muitas vezes, lendo só resumos na Internet), em vez de compreendê-los e fruí-los. Daquelas declarações, surgiu a problemática desta pesquisa: de que maneira seria possível colocar os estudantes em contato com a linguagem literária e conduzi-los a sua fruição, a partir do domínio dessa mesma linguagem, sem que sua motivação fosse apenas a avaliação do professor?

A maioria dos alunos entrevistados, naquela época, sugeriu que a leitura de livros clássicos poderia ser feita de modo mais dinâmico e criativo, na própria sala de aula. Assim encontramos a justificativa para este trabalho, uma vez que, ao ouvir os estudantes, não como sua professora, mas como pesquisadora externa, passamos a entender, concretamente, a urgência de transformações metodológicas e conceituais nas aulas de leitura literária. Como resposta às sugestões discentes, chegamos à adaptação de obras literárias para o RPG (sigla, em inglês, de *role playing games* - jogo de interpretação de papéis), que promete proporcionar uma leitura preliminar interativa, sob a orientação do professor. Entretanto, é importante frisar que a ideia nunca foi substituir a obra literária, mas aplicar o jogo como ferramenta para conduzir o leitor imaturo mais fluidamente à leitura do original, já que o estilo do autor e a construção estética de cada texto compõem o conjunto literário, sendo, portanto indispensáveis.

Partindo desse princípio, uma hipótese levantada é a de que o RPG pode motivar a leitura de textos literários considerados difíceis pelos adolescentes, devido

² Usamos, neste texto, o termo clássico como sinônimo para obra literária canônica, como Dom Casmurro, de Machado de Assis, por exemplo.

³ “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.

a funcionar como uma leitura inicial da obra, aquela mais atenta ao enredo do que aos jogos de linguagem (JOUVE, 2002; BARTHES, 2015a); a outra, é de que o jogo pode nos proporcionar a observação do fenômeno da leitura em curso, a fim de que possamos identificar as lacunas deixadas no processo de formação do leitor e buscar alternativas para supri-las. Eis a razão do uso propositalmente ambíguo da palavra *através* no título deste trabalho. O jogo semântico visa tanto ao sentido popular contemporâneo, que é ensinar leitura “por intermédio” do RPG, quanto ao sentido tradicional: o RPG usado como algo pelo “que se pode atravessar” com o olhar, como lentes, para vislumbrar o processo da leitura.

Diante do exposto, discutiremos, neste trabalho, os resultados da pesquisa sobre a aplicação do RPG que desenvolvemos a partir do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, e sobre o debate a respeito do jogo, feito em um grupo focal com os participantes, alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Com isso, nosso objetivo central é contribuir para a eficácia do ensino da leitura literária na educação básica, usando as campanhas de RPG como ferramenta mediadora entre o texto canônico e o leitor em potencial, em direção a sua proficiência, a fim de atender uma importante demanda da escola pública atual. Para tanto, visamos a: observar o fenômeno da leitura em curso; vincular a leitura literária ao processo do jogo; propor uma alternativa que torne as aulas de leitura literária mais dinâmicas e próximas do universo cultural adolescente; fornecer subsídios para a compreensão do texto literário e para o envolvimento ativo dos alunos com a linguagem dos clássicos, de forma que se produza um contato genuíno com a literatura.

Este estudo fundamenta-se, entre outros, nas discussões de Jouve (2002), para quem a leitura literária se assemelha a um jogo e é realizada por um leitor “de carne e osso”; 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, ademais de uma entidade complexa, é uma personagem das obras que lê. Fiamos-nos ainda nos preceitos de jogo postulados por Huizinga (2000) e Caillois (1990), os quais transpomos para o universo da leitura literária.

No primeiro capítulo, discutiremos a situação da literatura na escola e como fatores sócio-históricos, relacionados aos de caráter metodológico, vêm contribuindo para a restrição do acesso à leitura literária, no que tange aos alunos de escolas públicas; ainda abordaremos diversos conceitos de literatura, como argumentos para defendê-la enquanto direito humano. No capítulo seguinte, trataremos de alguns

aspectos conceituais e constituintes da leitura, bem como da ascensão progressiva do leitor em várias teorias do campo, defendendo nossa visão do fenômeno e do sujeito que o pratica. Os conceitos relativos à ludicidade serão abordados no capítulo 3, no qual traçaremos um paralelo entre o jogo e inúmeras atividades humanas, principalmente o “jogo da leitura”. Também aí explanaremos sobre o RPG, seu regramento e suas possíveis vantagens na educação leitora.

A partir do capítulo quarto, faremos a explicitação dos procedimentos para a coleta de dados na investigação de campo, detalhando a metodologia utilizada na constituição do *corpus* desta pesquisa. Finalmente, no capítulo 5, exporemos o tratamento e a análise dos dados, verificando de que maneira o RPG pode se relacionar e contribuir com a leitura, e o quanto é possível observar do fenômeno leitor em curso durante uma campanha do jogo.

Toda a pesquisa se baseia na ideia de que o texto literário é o espaço do leitor por excelência: ora um amplo salão por onde flutua livremente, dançando sua “Danúbio Azul”; ora um imenso pomar, pelo qual segue colhendo frutos doces e amargos. Mas, antes de tudo, o texto é um emaranhado de corredores estreitos e de caminhos secretos, por onde somente o leitor tem a permissão de transitar. Daí a urgência de que esse sujeito, na escola, seja aparelhado de proficiência e considerado por inteiro, a fim de que alcance condições para fruir todas as descobertas e os benefícios proporcionados pela literatura. Assim, esperamos, com as reflexões apresentadas, (re) suscitar o debate a respeito da importância da adequação metodológica na formação do leitor, contribuindo para a eficácia do ensino da leitura literária, em razão do papel fundamental da literatura na formação holística do ser humano.

1 MAS ESTE CAPÍTULO É MUITO SÉRIO OU O *STATUS QUO* DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em um universo utópico, mescla de Cíbola e Éden talvez, todos os seres humanos nasceriam iguais em direitos, teriam alimentos suficientes, moradia e toda sorte de necessidades básicas supridas, incluindo-se aí a possibilidade do conhecimento e, ao alcance das mãos, um livro, como escreveu, em 1988, Antonio Candido, em seu célebre ensaio *O direito à literatura*. Para o autor, o acesso à leitura literária é, ou deveria ser, um direito humano, porque

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes. (CANDIDO, 1995, p. 243)

Todavia, o fato é que vivemos em uma sociedade capitalista, dividida em estratos sociais muito diferentes entre si e com privilégios diretamente proporcionais ao pecúlio acumulado. Mesmo a fagulha de consciência de que trata Candido (1995), quando narra, em sua época, as dificuldades das pessoas em assumirem-se preconceituosas ou em reafirmarem discursos como: “só é pobre quem é preguiçoso”, hoje é cada vez menos presente. Basta uma olhadela pelos jornais físicos e virtuais para ler manchetes como: “Sou nazista, sim!': o protesto da extrema-direita dos EUA contra negros, imigrantes, gays e judeus” (BBC Brasil, 12/08/2017); ou declarações de políticos brasileiros, a exemplo do que disse certo deputado carioca sobre ter visitado um quilombo e ter encontrado afrodescendentes que, segundo suas palavras, “pesavam sete arrobas”, “não faziam nada” e “nem para procriar serviam mais.” (Carta Capital, 06/04/2017). E outra, de um deputado federal de São Paulo: “Quem não tem dinheiro não faz universidade [...] Tem que gastar o que tem. [...] Tem de cortar universidade, tem de cortar. O governo vai se preocupar com o ensino fundamental. Quem puder pagar, vai ter de pagar. Meus filhos vão pagar.” (G1, 13/10/2016).

Pronunciamentos como esses mostram uma trágica mudança no curso da humanidade (e no comportamento de seus governantes) em relação ao que era esperado por Antonio Candido - e por muitos - há trinta anos. A civilização regride à barbárie, ao contrário do que apontava a ideia de “hipocrisia generalizada” do autor, segundo a qual as pessoas, ao menos, davam-se o trabalho de fingir que se importavam com o direito e a mazela do outro.

Discursos retrógrados como os mencionados nos remetem há quase nove décadas, quando a escola ainda mantinha seus portões abertos apenas para a minoria abastada, e para ela somente, a literatura era mais que um direito: era um instrumento de conhecimento e de poder. Dessa forma, escola e literatura imbricam-se como elementos da cultura letrada de elite, grupo que conhece bem a importância de ambas. Com acesso irrestrito ao conhecimento elaborado e às artes, em especial, à literária, esse setor se fortaleceu, intelectualmente, e criou cada vez mais mecanismos de se perpetuar no poder, ao passo que, à maioria da população, tais saberes eram transmitidos segundo os interesses do primeiro, como forma de manutenção dos círculos de prestígio, conforme depreendemos da explanação de Antonio Candido, em *Literatura e Sociedade*:

Por isso, não se deve perder de vista duas circunstâncias capitais: o imediatismo das intenções e a exiguidade dos públicos, que produziram algumas importantes consequências. Assim, ou a obra se confundia à atividade prática, como elemento dela (sermão, relatório, polêmica, catequese), ou se fechava na fronteira de pequenos grupos letrados, socialmente ligados às classes dominantes, com a tendência consequente ao requinte formal. (CANDIDO, 2006, p. 100)

Quando houve a chamada democratização do ensino no Brasil, a partir de 1932, segundo explicam as professoras Carbello, Lopes e Rosa (2015), 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 esse jogo 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”, embora não haja qualquer vínculo entre o locutor 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 e em 2016 (dos quais trataremos, cuidadosamente, mais adiante). 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 estudo atual, 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, 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”, seguidas 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 historicamente comprovadas, conforme discutimos anteriormente, o conhecimento destas ainda é negligenciado pelas instituições educacionais.

Podemos dizer, 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 linguagem, 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 tecer um paralelo do acesso ao texto literário com a aquisição da norma culta, tratada nos estudos sociolinguísticos. O linguista Carlos Alberto Faraco (2011), em entrevista para a *Revista Na Ponta do Lápis*, traz à tona um debate importantíssimo sobre os usos da língua, esclarecendo que reconhecer o processo histórico no campo da linguagem é uma ferramenta para buscar sua reversão:

Primeiro, ninguém pode ser discriminado pela língua que fala. Segundo, as pessoas têm direito ao acesso à expressão culta. Os que criticam não têm uma compreensão do que seja a história e a realidade sociolinguística do Brasil. [...] Isso tem a ver com a história do país, o fato de que nunca tiveram acesso à escola. O equívoco está em não reconhecer a história, a realidade sociolinguística do país. E reconhecer isso não significa deixar que essas pessoas continuem onde estão. [...] Cria-se a imagem de uma pureza em direção ao que se deve caminhar. Só que o país tem uma história, uma dinâmica social que atropela tudo isso. Quando a escola era voltada para uma minoria, até funcionava, porque essa minoria já vinha com esse português prestigiado para a escola – era só polir um pouco. Agora, quando a população brasileira invade a escola, justamente a massa que ficou fora do teto cultural e educacional, você tem outras variedades da língua, outra experiência cultural. Isso é muito recente na história do Brasil. (FARACO, 2011)

Transpondo essas ideias para a educação literária, 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 dá-se a essas pessoas a ilusória ideia de que têm plena possibilidade de desenvolvimento social. Em segundo lugar, a elite aplaca 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.

A própria literatura convida-nos a refletir sobre a segregação do público leitor brasileiro, e só aí já verificamos a importância de estudá-la. A metalinguagem irônica de Clarice Lispector chama a atenção para esse aspecto em *A hora da estrela*:

Se o leitor possui alguma riqueza e vida bem acomodada, sairá de si para ver como é às vezes o outro. Se é pobre, não estará me lendo porque ler-me é supérfluo para quem tem uma leve fome permanente. Faço aqui o papel de vossa válvula de escape e da vida massacrante da média burguesia. (LISPECTOR, p. 30, 1995)

A ficção denuncia como a literatura sempre esteve relacionada àqueles que podem dar-se ao “luxo” de refletir sobre os problemas de outrem apenas se não tiverem necessidades fisiológicas básicas a serem supridas. A empatia e a reflexão, portanto, seriam privilégio do ócio e da fartura. A realidade não é menos atroz. Em face do exposto e, ao contrário das reminiscências de Brás Cubas, personagem de Machado de Assis, sobre o significado de nossos ditos, não há como ignorar que o assunto deste capítulo é muito sério.

1.1 HÁ MAIS SUPRESSÃO DO LITERÁRIO DO QUE SONHA A NOSSA FILOSOFIA

Proveniente da elite conservadora interessada em manter o *status quo* desde a época dos ricos colonizadores, a escola não demonstrou interesse, *a priori*, e não foi capaz, em todos esses anos de “democratização”, de esclarecer a

importância da literatura aos alunos nem de ensiná-los a ler esse tipo de texto. Isso fica muito claro quando observamos comentários como o de uma das participantes desta pesquisa, no questionário de seleção, dizendo que não gosta de ler, porque não consegue “decorar o livro”. A aluna, semelhantemente a muitos de seus pares, enxerga a literatura como algo a ser apenas memorizado, cujo objetivo isolado é a prova, nada mais. Essa é uma das consequências negativas do modo como a obra literária vem sendo tratada nas práticas de sala de aula: obsoleto e gradativamente retrógrado em relação aos primórdios da escola, quando era estudado seu conteúdo temático, gramatical, argumentativo, formal, entre outros, pelos membros da classe dominante, para o aperfeiçoamento do pensamento e da linguagem; não era de longe um modelo suficiente, mas tinha objetivos mais palpáveis e bem definidos que os de nossa era, dado que, nas atuais circunstâncias, negligenciamos o próprio objeto de estudo às aulas de literatura. De fato, a leitura do texto literário é substituída pela observância de seu contexto de produção, a despeito das recomendações acadêmicas e do discurso dos documentos educacionais vigentes, os quais pregam um estudo literário muito mais substancial do que o praticado na escola.

Atualmente, na Educação Básica, diante da crescente (e apropriada) preocupação, na academia e nos documentos oficiais (PCN, OCEM, DCE), com a leitura de gêneros textuais da esfera cotidiana, a literatura vem perdendo ainda mais espaço nas instituições escolares, conquanto variados excertos literários apareçam nos materiais didáticos, sejam abordados pelos mesmos documentos e cobrados nos processos seletivos das universidades. O fato é que, contrariamente ao que se prega no senso comum e no meio acadêmico, essa literatura, tão aclamada por professores e teoricamente exigida dos estudantes, não passa de aura pairante na escola; um discurso abstrato que pouco habita as atividades do dia a dia escolar. E quando, efetivamente, materializa-se na sala de aula, é como mera ilustração. Não é tratada realmente como texto literário: costuma ser apresentada como ensejo para a aquisição de regras gramaticais descontextualizadas (LAJOLO, 2009). Quando muito, a partir de fragmentos que demonstrem certas características do período ou tema em que foi encaixada, é lida de maneira perfunctória, dissociada de seu valor reflexivo em relação aos aspectos humanos que a constituem.

No Ensino Fundamental, particularmente, há ainda a prática do “ler por prazer”, em que, muitas vezes, os alunos são abandonados a critérios de escolha

imaturos, a atividades de leitura sem qualquer condução ou objetivo (COSSON, 2012, p. 23). A palavra prazer é entendida, nesse contexto, enquanto algo estanque, trazido pelo aluno de fora para dentro da escola, como se nada devesse ser trabalhado a esse respeito. Também é caracterizada segundo uma visão monossignificativa do vocábulo: prazer seria displicência, ausência de objetivos, quando há tantos tipos de prazer imbricados nas ações humanas, portanto na leitura. Se vivenciamos o deleite despretensioso naquela obra que pouco nos provoca, também podemos encontrar prazer nos desafios proporcionados por um texto que nos afronta cognitiva, moral e emocionalmente. Barthes (2015a) chama este tipo de “texto de gozo”, diferenciando-o do primeiro. Segundo o autor, esse modelo é

aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2015a, p. 20-21)

Por esse ponto de vista, aceitar que os alunos escolham sempre livremente suas leituras é fazê-los reféns de uma visão única de mundo, é negar-lhes o prazer da superação e da descoberta. Colomer (2009) corrobora a ideia e assevera: a literatura pode ser fruída pelos estudantes em todos os níveis, basta que sejam trabalhados, adequadamente, na escola. Para a autora, um dos problemas situa-se na adesão intermitente da escola a técnicas de ensino extremas. Ora impõem-se apenas as leituras academicamente recomendadas, o que, sem um trabalho efetivo com os estudantes, leva o ensino de literatura a não atingir seus objetivos. Buscando corrigir o insucesso, os educadores se resignam aos gostos prévios de seus aprendizes, esquecendo-se de que não se pode gostar de algo que não se conhece ou a que não houve acesso.

[...] utilizar ‘o que agrada aos alunos’ como critério de seleção escolar parece por demais problemático. Por um lado, é certo que respalda seleções em uma razoável aceitação das diferenças de idade e de coordenadas geracionais que os docentes percebem entre eles e seus alunos. Mas, por outro, essa distância estabelece um duplo discurso entre o legitimado e o aceito. É óbvio que a maioria dos professores pensa que seu gosto é melhor que o de seus alunos, e demonstra-o de várias maneiras: com palavras depreciativas ou de esperança de que um dia melhorarão. Em ambos os casos, o problema consiste em que se abdica de ajudá-los a fazê-lo. A

esperança educativa parece depositar-se somente nos livros, nas leituras que, talvez, pouco a pouco, levarão os jovens em direção a outras leituras mais complexas. Mas sabemos que não se aprende a ler livros difíceis, lendo apenas livros fáceis. (COLOMER, 2009, p. 43-44)

Não se trata de transmitir o “gosto”, mas de dar ao aluno ferramentas para que a leitura “difícil” flua e o gosto tenha condições de se desenvolver. Algo improvável no atual sistema, que rechaça, indiscriminadamente, as interpretações discentes, porque as considera ilegítimas, ao mesmo tempo em que não lhes proporciona a oportunidade de ter uma formação leitora adequada. Mais uma vez temos a manutenção do estado das coisas na e por meio da escola. A literatura permanece limitada, no ambiente escolar, à verificação do uso normativo da língua, superficialmente, nos textos de escritores consagrados, e à memorização do enredo e da ficha técnica de uma obra canônica para aplicá-los a uma prova. E é só, mesmo com tantos trabalhos na área da leitura que a revelam como um fenômeno complexo (BARTHES, 2004), humanizador (CANDIDO, 1999), e, antes de tudo, afetivo, uma vez que “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente - talvez, sobretudo - sobre sua afetividade.” (JOUVE, 2002, p. 19).

A partir das assertivas de Jouve (2002) e de Colomer (2009), verificamos o quanto o ensino de leitura tem se mostrado incipiente nas instituições educacionais, haja vista o modo como se ignora toda essa complexidade e afetividade ao reduzir as obras literárias a avaliações insubstanciais e a parcas caracterizações historiográficas. É o que ocorre também no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica: quando deveria haver o aprofundamento dos mecanismos de leitura e das formas de lidar com a obra literária, essas atividades, na maioria dos casos, são substituídas pelo estudo da História da Literatura, de forma a acomodar cada autor e sua bibliografia em um período ou *escola literária*, conforme explica Rildo Cosson (2012):

O ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são

fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas (COSSON, 2012, p. 21).

Cabe observar, em consonância com Lajolo (1995), que o modelo de ensino acima descrito surgiu a partir de meados do século XIX, com o intento de compor uma cultura nacional, para o que passou a figurar nas gramáticas e nos livros didáticos de língua portuguesa, por meio de fragmentos de obras clássicas nacionais. Esse viés historicista acabou tomando o lugar dos manuais de retórica e poética de outrora. Note-se que há mais de dois séculos seguimos um arquétipo cujo objetivo está há muito tempo prescrito.

Ademais da indumentária *démodé*, temos o problema da ausência do objeto de ensino nas aulas de literatura, para o qual Cosson (2012, p. 23) chama a atenção. Isso porque, além de a matéria estar confinada à disciplina de Língua Portuguesa⁴ (quando sobra tempo entre os preceitos gramaticais e a produção textual), os alunos raramente leem literatura nos momentos destinados a esse fim. O texto literário como tal, quase sempre, fica em segundo ou terceiro plano, como denuncia Neide Luzia Rezende (2012):

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2012, p. 9)

O texto de Rezende corrobora o que vimos afirmando sobre o trato incipiente dado à literatura na/para a escola, seja a partir dos documentos oficiais, seja nas metodologias aplicadas ao ensino. Mesmo a história da literatura substituta da leitura é fruto de uma cronologia bibliográfica mal construída, apenas temática por força da tradição. Ao lado de Cosson (2012), Rezende (2012), citando Antoine Compagnon e Barthes, considera precipitada a contextualização literária levada aos materiais didáticos e, por extensão, às aulas de literatura. Para a autora, a esse viés sequer

⁴ Na rede pública do Paraná, não existe uma disciplina de literatura. Esse conteúdo é trabalhado dentro das aulas de Língua Portuguesa.

deveríamos chamar *história literária*, porquanto não passa de justaposição de elementos heterogêneos (REZENDE, 2012, p. 3).

Paradoxalmente às práticas mutiladas de sala de aula, os diversos discursos voltados ao ensino apontam para o fato de que professores, profissionais da educação e sociedade em geral mantêm em seus imaginários a ideia de que o ato de ler somente ocorre quando relacionado a um livro, especialmente do cânone - novamente, com fundamento. A partir dessa informação, é possível perceber um dos fatores que dificultam a formação leitora na escola: discursos, teorias e práticas desvinculadas entre si, uma vez que se espera dos alunos a leitura literária sem ensiná-los a ler literatura. Para os mais abastados, as consequências desses entraves serão amenizadas por outros caminhos, pois o acesso à literatura e as possibilidades serão proporcionados, ainda que seja a despeito da escola; às classes populares, no entanto, cujo único acesso à literatura talvez seja na escola pública, restam as memorizações de épocas e características das obras canônicas, como se a elas isso bastasse.

Some-se a essas questões sociais do ensino - subjacentes ao processo educativo formal desde sempre - e aos embates ideológicos e metodológicos impelidos para as salas de aula, os desafios trazidos pelas inovações tecnológicas, as quais a escola tenta, claudicantemente, acompanhar, ficando sempre como retardatária. O saldo dessa equação para o ensino de literatura é deveras negativo, tanto que

Nesse quadro, parece difícil propor uma mudança de paradigma no ensino de literatura, uma vez que, na verdade, deveria ocorrer uma mudança da escola, como disse, em 2006, Regina Zilberman, em palestra na FEUSP, “na escola brasileira da sociedade de hoje, o desaparecimento da literatura é tal que se trata, ao contrário, de se pensar em que outro tipo de escola poderia vigorar a leitura literária”. (REZENDE, 2012, p. 5)

Conquanto pareça radical, o pensamento acima demonstra a urgência de mudanças não apenas no modo de ensinar literatura, porque isso só será efetivamente possível com a mudança de toda a estrutura escolar, de forma a aparar as arestas da formação leitora no ambiente educacional. Desde que tenhamos feito essa reflexão, cabe aqui uma ressalva: toda transformação precisa começar de

algum ponto; nenhuma tradição historicamente construída se modifica de maneira radical em um tempo abreviado. Por isso, nos dispusemos a este trabalho.

Em face de todos os obstáculos apresentados até agora, é preciso ainda olhar na direção do mais importante sujeito do processo: o aluno leitor em potencial. Do ponto de vista discente, temos, portanto, algumas controvérsias a considerar: “proporcionar acesso” à literatura não levou os pobres à ascensão social no decorrer da História, como podem ter sonhado alguns; dizer-lhes que melhora o vocabulário e a interpretação parece já não ser suficiente para levá-los a ler; para eles, outras atividades se mostram mais urgentes (formação técnica, para o trabalho, por exemplo) ou mais interessantes que a leitura, comumente relacionada apenas ao ócio ou ao prazer displicente. Diante de tantos desafios e algumas negativas, por que então a insistência em que se leia literatura canônica na escola? Vejamos a seguir.

1.2 EM DEFESA DO *HÓLOS*: LITERATURA PARA ALÉM DOS DESEJOS E DO ÓCIO

“Conhecimento específico aplicado a determinado fim. Saberes técnicos para a empregabilidade”. Vivemos, em certa medida, uma espécie de *déjà-vu* da Primeira Revolução Industrial, mesclada à educação tecnicista da Ditadura Militar Brasileira. A cultura do pragmatismo alcançou, já há algum tempo, também o produto do intelecto humano: para ser valorizado, o conhecimento deve ser, na maioria das ocasiões, aplicável a uma realidade imediata e, preferencialmente, rentável. Prova disso é a aprovação do projeto de lei “Programa Ensino Médio Inovador”, em 08 de fevereiro de 2017, segundo o qual diminui-se a carga-horária de abrangência acadêmica e foca-se em disciplinas profissionalizantes⁵. A proposta

⁵ A Medida Provisória 746, de 2016, promulgada como Lei 13.415 de 16/02/2017, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, de 1996, aumentando a carga-horária geral do Ensino Médio para 1400 horas anuais, com o alcance mínimo de 3.000 já para 2018, mas diminuindo o tempo das disciplinas reflexivas em detrimento das práticas. Vale destacar que a carga-horária total dos conteúdos básicos passa a ser de 1.200 horas, menos que a carga-horária anual prevista no Art. 24. A nova lei também considera exercícios práticos e experiências laborais no abatimento de créditos, para cumprimento do currículo, conforme podemos observar nos trechos do documento a seguir:

“Art. 24 [...]

“Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.” (NR)”

vem sendo elaborada há algum tempo - desde 2009 - e embasa-se no conhecimento aplicável, de acordo com a então secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda:

Queremos que o aluno perceba que o conteúdo ensinado em sala de aula tem aplicação prática”. [...] “Queremos que ele consiga fazer a relação entre as áreas aprendidas, como geografia, física, biologia e química, e o rio que passa ao lado da sua escola. (GAZETA DO POVO, 05/04/2009)

Melhorar a capacidade de compreensão do próprio entorno é *um* objetivo escolar louvável, não há dúvidas. O risco está em torná-lo o único e, com isso, inviabilizar ao aluno de escola pública reflexões mais profundas e globais, negando-lhe a oportunidade de desejar e seguir novos caminhos, o que pode ser uma consequência das ideias expostas no discurso de Lacerda (2009). Irrracionalmente ou perversamente, modelos ultrapassados e vindouros têm pensado a educação como ensino majoritário de técnicas aplicáveis, sem considerar o desenvolvimento emocional, cognitivo, político e científico do indivíduo, fato denunciado no ensaio *El Quijote en la escuela*, do filósofo espanhol José Ortega y Gasset, de 1920, ainda muito atual, particularmente em nosso país.

O médico não será bom médico se não é um pouco cientista, e não será um pouco cientista, se não é bastante inteligente. Agora, é um erro crer que ensinando técnica de medicina se conseguirá dotar a um indivíduo de visão científica, e muito menos fazê-lo inteligente. [...] Ao meu ver, pois, não é o mais urgente educar para a vida já

“Art. 36. [...]

§ 4º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensinos.

[...]

§ 9º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:

I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

[...]

§ 15. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e

VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.” (NR)."

feita, senão para a vida criadora. (ORTEGA y GASSET, 1993, p. 15-16, tradução nossa)⁶

Analisando o texto de Ortega y Gasset (1993), fica evidente que o novo formato proposto à educação segue uma lógica que deveria ter sido suplantada, a qual visa ao pragmatismo e rechaça a completude formativa, ou seja, mutila de forma drástica a formação discente. É nesse cenário que encontramos a literatura sendo vista, cada vez mais, como supérflua, perdendo, paulatinamente, seu espaço no ambiente escolar, segundo já discorremos. No entanto, como bem esclarece Antonio Candido, “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 263), não havendo nela nada de dispensável. Mas para entender por que, é preciso compreender, primeiramente, a que chamamos de literatura e quais efeitos ela suscita.

Antes de tudo, deve-se lembrar que o conceito de literatura foi polêmico através do tempo. Na tentativa de defini-la, foram usados diversos critérios como o tipo de linguagem empregado, intenções do escritor, temas, assuntos tratados na obra; mesmo assim, tudo terminou em acepções parciais, passíveis de complementação. Em suma, “não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura.” (LAJOLO, 1983, p. 24). Diante dessa ressalva, referenciaremos os conceitos relevantes dentro das concepções deste trabalho.

Com uma visão mais pontual de nosso objeto, o linguista russo Roman Jakobson (2007), em seus estudos sobre as funções da linguagem, entende que literatura é a criação artística cuja matéria-prima encontra-se no sistema de signos verbais. No entanto, sua preocupação em circunscrever o texto literário à arte da palavra não deve confundir-se com uma posição alheia aos atrelamentos existentes entre a obra artística e suas implicações sociais; é apenas uma delimitação de estudo.

Já o sociólogo e crítico literário Antonio Candido (1995), diferentemente de Jakobson, mas mantendo-se coerente com sua área de pesquisa, estende o

⁶ No original: “El médico no será buen médico si no es un poco científico, y no será un poco científico si no es bastante inteligente. Ahora bien: es un error creer que a fuerza de enseñar técnica terapéutica se logrará dotar a un individuo de visión científica, y mucho menos hacerlo inteligente. [...] A mi juicio, pues, no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora”.

significado de literatura para o campo social, embora concorde com o linguista em sua restrição ao verbal:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 1995, p. 242)

A declaração acima nos mostra a literatura enquanto manifestação artística e cultural, um conjunto identitário dos diversos povos que, com suas tradições, a construíram antes do advento da escrita, mas sempre a partir da arte da palavra. Destarte, ambos autores balizam o primeiro critério de conceituação de literatura para este trabalho, uma vez que nos ateremos aos materiais artísticos verbais. Por outro lado, essa arte também é apontada por Candido como uma espécie de essência da organização psicológica individual e social do homem, o que tomamos como premissa em nossa investigação. Contudo, não havendo espaço ou autoridade para sermos tão abrangentes como este último em relação aos vários formatos textuais, cabe esclarecer que nossa escolha recai sobre a obra clássica, em geral também canônica, devido à maior gama de possibilidades que apresenta no que tange à construção de nossa humanidade.

Compreendemos que a seleção do que se tornará ou não um clássico e das obras que constituirão o cânone passa pelo crivo dos sujeitos que estão no topo dos jogos de poder. Entretanto, não podemos negar que as obras selecionadas têm particularidades imprescindíveis à organização psicológica, cultural e social, tanto de seu contexto de produção quanto de recepção. Em consonância com o professor e estudioso de literatura, Sergius Gonzaga (2002), baseado em Italo Calvino (1993), são consideradas clássicas as obras:

1. que ultrapassam o seu tempo, persistindo de alguma maneira na memória coletiva e sendo atualizada por sucessivas leituras, no transcurso da história;
2. que apresentam paixões humanas de maneira intensa, original e múltipla [...];
3. que registram e simultaneamente inventam a complexidade de seu tempo. De maneira explícita ou implícita desvelam a historicidade concreta, as

ideias e os sentimentos de uma época determinada [...]; 4. que criam formas de expressão inusitadas, originais e de grande repercussão na própria história literária [...]; 5. de reconhecido valor histórico ou documental, mesmo não alcançando a universalidade incontestada; 6. [que trazem em si a] inesgotabilidade; 7. que deflagram [um efeito] na consciência do leitor. (GONZAGA, 2002, p. 1)

Gonzaga (2002) aponta ainda que o clássico, simultaneamente, compartilha experiências humanas universais e utiliza a “linguagem de uma maneira exemplar, original e inesperada”. Com esse entendimento, buscamos resgatar, em meio à situação descrita no início desta seção, os efeitos da literatura clássica na formação integral dos estudantes, a partir de suas características basilares. Libertadora é uma delas.

A cada novo livro, o leitor renova seus padrões de pensamento, fazendo da literatura um instrumento de superação da dependência, pois possibilita reformulações de conceitos, ao dar autonomia de pensar, interpretar e comunicar-se de formas diferentes. Umberto Eco explicita essa ideia dizendo que “as obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida.” (ECO, 2003, p. 12). Na mesma linha de raciocínio, Michèle Petit (2009), entende o texto literário como uma forma de linguagem que, por meio da escrita do outro, “[...] lhe dá um espaço e lhe permite ocupar um lugar na língua, encontrando aí suas próprias palavras, seu próprio modo de dizer ou escrever” (PETIT, 2009, p. 36). Para ela, portanto, a literatura nos liberta da mesma forma de dizer as coisas. Assim, a linguagem seria aperfeiçoada não com fins estéticos, simplesmente, mas com vistas à expressividade:

Mas, de um modo mais abrangente, mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas. (PETIT, 2009, p. 38)

É evidente, no texto de Petit, que um mundo todo novo de símbolos e significados nos é revelado por intermédio da arte literária. Logo, essa libertação, iniciada no pensamento, vai para a linguagem até alcançar fronteiras mais longínquas, externas ao indivíduo. Eis a matéria da literatura: os elementos que podem representar totalidades e constituir uma universalidade, sintetizando diversas

culturas em uma: a humana; e preparando-a para fazer o caminho inverso ao pluralizar, universalizar e individualizar novamente.

O caráter cultural e humanizador do texto literário norteou também o pensamento do poeta romântico e professor de Filosofia, Domingos José Gonçalves de Magalhães (1999). Em seu ensaio, publicado em 1836, na *Nictheroy*, revista de sua própria fundação, Magalhães declara:

A Literatura de um povo é o desenvolvimento do que ele tem de mais sublime nas ideias, de mais filosófico no pensamento, de mais heroico na moral, e de mais belo na natureza, é o quadro animado de suas virtudes e de suas paixões, o despertador de sua glória e o reflexo progressivo de sua inteligência; e quando esse povo ou essa geração desaparece com todas as suas instituições, crenças e costumes, escapa a literatura aos rigores do tempo para anunciar às gerações futuras qual fora a importância e o caráter do povo, do qual ela é o único representante na posteridade. Sua voz como um eco imortal repercute por toda parte e diz: em tal época [...] existia um povo cuja glória só eu a conservo, cujos heróis só eu conheço; vós, porém, se pretendeis também conhecê-lo, consultai-me porque eu sou o espírito desse povo e uma sombra viva do que ele foi. (MAGALHÃES, 1999, p. 27).

Em consonância com a visão de Magalhães (1999) - do poeta que analisa o próprio objeto -, podemos afirmar que a importância da literatura se dá justamente por ser reveladora de uma essência racional, uma representação do real e um registro cultural, bem como transmissora de todo esse conjunto. Como percebemos na citação, Magalhães (1999) refere-se a uma atitude filosófica intrínseca à literatura, quando esta realmente passa a refletir sobre os problemas existenciais do humano. Enfim, intelecto e emoção forjam a atividade literária, fundindo razão e inventividade, por assim dizer. Sua função se configura quando nela são dimensionados elementos universais, levando a uma apreensão profunda do homem e do mundo, seja de forma individual ou coletiva.

Essa função é posta em prática não apenas na literatura como depositário de cultura, mas, principalmente, como obra de arte, haja vista que, tanto em sua produção quanto na recepção, verifica-se a expressão do indivíduo e do povo no qual se insere, sendo

[...] fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem e a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização [...]

é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana [...] Conhecer a literatura [...] é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre os quais cada Sociedade se fundamentou (e fundamenta...). (COELHO, 1987, p.10).

Conforme vimos, as inúmeras formas de se entender literatura não são excludentes; podem operar todas ao mesmo tempo, se for tratada em toda a sua complexidade. Seja como uma atividade que vise ao prazer estético ou como transmissora de conhecimento; fruto da imaginação livre ou condicionada aos valores impostos pela sociedade; uma criação individual ou social, a literatura pode ter uma multiplicidade de significações e efeitos. Mas uma afirmação é unânime entre os seus estudiosos: a literatura possui função formadora do humano, visto que “a realidade nela revelada não se confunde com a realidade socialmente dada, mas é capaz de iluminá-la na direção de uma apreensão mais profunda.” (PROENÇA FILHO, 2006).

Em sua *Aula* inaugural de Semiologia Literária, ministrada em 1977, no Colégio de França, Barthes (2015b) faz reflexões semelhantes às de Proença Filho. O teórico caracteriza a literatura como enciclopédica e continente volúvel de inúmeros saberes, pois “não fixa, não fetichiza nenhum deles”. Essa gama de conhecimentos apreendidos pela literatura, em momento oportuno, seria liberada para nossa iluminação, não de forma completa, mas reticente, de maneira a permitir-nos a busca incessante por mais conhecimento, por mais literatura.

[...] a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovacionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas - que sabe muito sobre os homens. [...] Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático. (BARTHES, 2015b, p. 19-29)

Sob o prisma barthesiano, a infinitude reflexiva e a insurreição por parte da literatura são alguns de seus atributos mais caros, pois não há nela obrigatoriedade

de verdade, tampouco escapa-lhe tal compromisso: ela, intermitentemente, aprovisiona e irradia o conhecimento por meio de seu discurso dramatizado.

Pensamento análogo permeia os escritos de Antonio Candido (1995), em quem muito nos temos fiado. O papel formador da literatura mais uma vez é destacado pelo crítico, cujo argumento se fundamenta na subversão literária das imposições sociais:

Isto significa que ela tem papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade [...]. Daí a ambivalência da sociedade em face dele [o livro], suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver. No âmbito da instrução escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. [...] A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 244)

Os três aspectos mencionados pelo autor sintetizam o que vimos discorrendo sobre o que entendemos por literatura. Assim chegamos ao motivo de colocarmos a literatura como imprescindível ao ser humano e essencial à educação escolar. Sendo libertadora em todos os sentidos, arte por meio da palavra, expressão das emoções, e conhecimento planejado ou inconsciente, sua função supera em muito a mera propiciação do prazer desinteressado; sua prática não deve, pois, restringir-se aos que tenham a oportunidade do ócio. Trata-se da emancipação plena do indivíduo e de sua evolução como ser social, ou seja, a humanização.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995 p. 249)

Em sintonia com o pensamento de Antonio Candido, reivindicamos, neste trabalho, a efetivação do direito já apregoado pelos documentos oficiais da educação brasileira, pelas teorias da área, bem como pela legislação do país. Posicionamo-nos ao lado de Neide Luzia Rezende (2012), quando diz que o maior problema da literatura escolar não se encontra na resistência dos alunos a sua leitura, pois, se a rechaçam é porque não foram adequadamente ensinados a lê-la, conforme já explanamos. Entendemos também que outros tipos de textos estão circulando no interior da escola e vemos nesse aspecto algo muito positivo. Tanto neste estudo quanto no anterior (ZAMARIAM, 2008), comprovamos que os estudantes estão lendo, mas não literatura, e essa ausência, segundo toda a discussão que travamos neste capítulo, abre uma lacuna considerável em suas formações.

O discurso da importância da literatura é o único resquício de seu referente a sobreviver no universo educacional - e fora dele. Veja-se o exemplo da leitura. Enquanto as teorias a tratam como fenômeno, na escola costuma-se fundi-la ao seu objeto, ou seja, para os atores educacionais, leitura é "leitura de livros literários". E por quê? Porque literatura é, de fato, imprescindível à formação humana. Há, portanto, resquício científico nesse discurso e certa sujeição acadêmica, mas para-se por aí. Não há correspondência com a ciência em sua completude nem com a prática docente.

Já na visão discente (impregnada pela lógica do sistema educacional), segundo dados do nosso estudo, a obra clássica é um objeto esplendoroso, necessário e importantíssimo, porém, e talvez por isso, muito além de sua capacidade, tornando-se, por extensão, desinteressante. Parece advir daí o impasse vivido pelo educador literário. Para mudar essa realidade, a formação leitora exige a devida sistematização das aulas de literatura; por outro lado, a escola não abre espaço para esse tipo de trabalho. O resultado é a desistência também do professor, mesmo conhecendo todos os benefícios que a literatura propicia.

Há que se enfrentar este problema: se não houve formação leitora até o Ensino Médio, abandonamos a tarefa de ensinar a ler? Obviamente, não. Como resolver o impasse, então? É preciso remodelar a escola, mas até lá, criar novas estratégias, novas metodologias, e, sobretudo, novas atitudes frente ao texto literário, que ponham em prática e ressignifiquem antigas crenças.

Não se acredita, por razões já discutidas, na formação do leitor por meio de qualquer leitura, todavia a literatura não é tratada como literatura, *quando* é trabalhada nas salas de aula. Paralelamente a isso, a estrutura do currículo, atual e vindoura (Programa Ensino Médio Inovador), proveniente da organização social pautada na divisão de classes, segue contribuindo para a manutenção do abismo entre o aluno de escola pública e o capital cultural literário, uma vez que os belíssimos discursos chegam desfigurados à prática. Em meio a essa turbulência, o professor já nem é visto como influenciador do hábito de leitura, segundo aponta a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016): enquanto a mãe ou responsável feminina é assinalada por 15% dos leitores como quem mais influenciou seu vínculo com a leitura, 55% diz que não enxerga ninguém como motivador para a atividade, e apenas 10% apontam o professor nesse papel.

Como formar, então, um leitor nessas condições? Este trabalho é o resultado da busca por tal resposta, tendo em vista a força da literatura sobre nossa humanidade, como nos lembra Italo Calvino (1993):

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. [...] Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). [...] Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente os repele para longe. [...] O "seu" clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele. (CALVINO, 1993, p. 9 - 13; 16)

Diante de todos esses benefícios, reforçamos a ideia de que todos devem ter acesso à literatura e de que a escola é o *locus* de oferta da linguagem literária por excelência, já que outros espaços não têm o compromisso de cumprir esse papel. É no ambiente escolar que o estudante deve ter acesso ao texto literário, não com vistas a suprir um desejo ou uma necessidade imediata apenas, não sob uma visão puramente pragmática, mas objetivando o desenvolvimento pleno do indivíduo enquanto ser humano, para todas as áreas de sua vida. Essa é a formação holística, que perseguimos.

2 AS MÚLTIPLAS FACES DA LEITURA

“Senhores, se eu conseguisse ler e assinar, minha filha não teria morrido.” A frase compôs a aula pública realizada em São Paulo, em 2016, por Kailash Satyarthi, ganhador do Prêmio Nobel da Paz de 2014, e diz respeito a um pai que conheceu em uma de suas missões contra o trabalho escravo infantil e em prol da educação. Segundo Satyarthi, a declaração foi proferida por um trabalhador escravo que acabara de perder a filha de quatorze anos, em mesma situação, por causa das péssimas condições de trabalho. Ao ser chamado para assinar o atestado de óbito, ele proferiu a citação, referindo-se ao contrato laboral perpétuo que havia assinado com a digital por não ser alfabetizado (CRUZ; RODRIGUES, 2016). O caso narrado mostra um extremo, mas ainda que aquele pai conseguisse assinar, alfabeticamente, o contrato de trabalho, suas condições socioculturais o impediriam de interpretá-lo e de reivindicar termos laborais mais justos.

A passagem acima ilustra como, nas sociedades letradas, além de critério fundamental para a participação efetiva de seus membros nos mais variados setores, a capacidade de ler tornou-se um dos medidores do desenvolvimento humano individual e social, tanto que os índices de analfabetismo são, constantemente, combatidos por inúmeras organizações nacionais e internacionais. Contudo, a “guerra” contra o analfabetismo encontrou um inimigo mais silencioso e difícil de vencer: o analfabetismo funcional. O termo é usado, comumente, por entidades como o IBGE e a UNESCO, em oposição ao letramento, para caracterizar a decodificação da linguagem escrita em detrimento da capacidade de aplicação de seus sentidos às diversas situações discursivas, mesmo cotidianas (SOARES, 2005). E sobre a maioria da população brasileira estão estendidos seus tentáculos, de tal maneira que a preocupação com o problema se destaca em várias pesquisas, entre elas a de Magda Soares:

Assim, tanto na mídia quanto na literatura educacional, intensificam-se as discussões sobre um analfabetismo funcional, sobre o analfabeto funcional, multiplicam-se as críticas a uma alfabetização que, embora ensine a ler e a escrever, não habilita os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita nem lhes facilita o acesso ao material escrito. (SOARES, 2005, p 1)

Conclusões similares despontaram do estudo *Alfabetismo no Mundo do Trabalho* (AMT), realizado como parte do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), em 2015, pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM, 2016), em parceria com a ONG Ação Educativa e com o apoio do IBOPE Inteligência. Em consonância com a investigação, que recebe o aval do Ministério da Educação, apenas 8% dos brasileiros são leitores proficientes. Dividida em cinco níveis de alfabetismo, a pesquisa AMT mediu a capacidade de compreensão, de produção textual e de resolução de problemas matemáticos de 2002 pessoas, entre 15 e 64 anos, da zona urbana e da zona rural, em todos os estados do Brasil, de acordo com a seguinte escala: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente. De forma mais específica, os dados do AMT-IPM (2016) denunciam:

Entre as pessoas que cursaram até o ensino médio, registramos que 48% estão no nível Elementar, 31% no Intermediário e apenas 9% demonstraram o domínio pleno nas habilidades de leitura, escrita e matemática. A maioria de quem chegou ou concluiu o superior permanece nos níveis Elementar (32%) e Intermediário (42%). Somente 22% situam-se no nível pleno de alfabetismo. (IPM, 2016, p. 5)

Observamos que as competências exigidas de um estudante de nível médio não são alcançadas pela maioria, os quais não atingem sequer os níveis intermediários do conhecimento linguístico, segundo a pesquisa. Muitos concluem o nível superior sem superar a situação: 32% permanecem no nível elementar.

O índice é alarmante, considerando que a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais vem caindo nos últimos anos. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada também em 2015, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), restam “somente” 8% de analfabetos no país (12,9 milhões de pessoas). Isso significa que, dos 92% de alfabetizados, uma minoria pouco significativa possui as competências leitoras devidas, revelando que o trabalho do sistema educacional não está progredindo a contento, a despeito dos dados gerais de alfabetismo e de todos os esforços acadêmicos da área de letramento.

Magda Soares (2005), no Caderno *Alfabetização e Letramento*, destinado a professores do estado de Minas Gerais, faz importantes considerações sobre os resultados do INAF de edição anterior à tratada acima:

Deve-se atentar para o fato de que boa parte dos indivíduos situados no nível 1 de alfabetismo passaram pela escola (89% deles) e mais da metade (53%) estudaram de quatro a sete anos no ensino fundamental, o que significa que a escola não foi capaz de alfabetizá-los funcionalmente. Além disso, vale a pena ressaltar que o nível mais baixo de alfabetismo se concentra nas classes D e E, o que mostra que tende a atingir as populações mais pobres; o analfabetismo e o analfabetismo funcional, portanto, fazem parte do fenômeno mais geral da desigualdade social no País. (SOARES, 2005, p. 61)

Emerge, das pesquisas supracitadas, a busca por aplacar números malvistas, em vez de sanar as causas do problema e efetivar o que dizem os documentos/leis educacionais: o direito irrestrito à educação de boa qualidade. A escolaridade avança, mas em poucas condições de ensino. Trata-se, mais uma vez, de aplicar um paliativo à população desprivilegiada, já que é esta a atingida por todas as dificuldades descritas. À mesma conclusão chega a pesquisadora Ana Lúcia Lima, responsável pelo estudo AMT:

O Brasil não tem sido capaz de garantir oportunidades de acesso a uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens e, em consequência, depara-se com limitações significativas na formação da população acima de 25 anos, principal força produtiva no País. Mesmo no caso da geração mais nova, entre de 15 a 24 anos, que tem mais escolaridade, é preciso avançar nos níveis de aprendizagem para fortalecer o desenvolvimento social e a produtividade e capacidade de inovação de nossa economia (IPM, 2016).

A situação leitora em nosso país, portanto, esbarra em questões estruturais, provenientes, de um lado, da esfera cultural e socioeconômica e, de outro, de domínio hermenêutico. Primeiro, porque os indivíduos que aparecem nos resultados pouco satisfatórios das pesquisas sobre leitura são, justamente, aqueles que não têm acesso ao capital cultural exigido para a obtenção da proficiência leitora e para uma formação holística. Algumas dessas pessoas tiveram uma carreira escolar interrompida ou nem iniciada, conforme as mesmas pesquisas (IPM, 2016; IBGE, 2016). Uma vez na escola, precisaram lidar com concepções de ensino ineficazes, dado que suas origens repletas de restrições exigiram metodologias mais complexas, que as instituições educacionais não estavam acostumadas a oferecer. Diferentemente das classes abastadas, esses sujeitos têm acesso quase nulo a

materiais mais elaborados de leitura fora da escola, como livros e jornais, o que os coloca em desvantagem no quesito cultura letrada.

O segundo fator de frustração da leitura, sobre o qual nos deteremos um pouco mais, surge na concepção ideológica do termo, na interpretação errônea que se faz da palavra leitura, daí a relação com a hermenêutica. Isso se deve à tradicional abordagem do ato de ler como decodificação alfabética ou compreensão flutuante de palavras no mar textual, ideia há muito tempo refutada por inúmeros estudiosos da linguagem escrita, como Lajolo, Marcuschi, entre tantos outros. Unir letras em uma palavra ou saber oralizá-la não basta para fazer-lhe a leitura: essa é apenas uma etapa muito rudimentar do processo. Também localizar, no mundo, o referente e relacioná-lo ao significante não garante a compreensão. Por exemplo: um leitor pode entender o significado de “céu”, de “terra”, de “sonhar” e de “filosofia”, sem ser capaz de interpretar a metáfora que envolve a frase dita por Hamlet (Shakespeare): “Há mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a sua filosofia⁷”.

A visão mutilada e superficial da leitura, presente nos espaços de ensino, vai de encontro com a complexidade do fenômeno contida tanto no termo quanto em sua verdadeira prática. Barthes (2004), pertinentemente, sintetiza a ideia em cujo favor vimos advogando ao revelar a leitura *multiobjetificável* (o verbo ler, transitivo, permite a inserção de objetos inúmeros e diversos), abstrata, imensurável, fugidia às doutrinas, e de incompactável pluralidade:

[...] nem mesmo sei se é preciso ter uma doutrina da leitura; não sei se a leitura não é, constitutivamente, um campo plural de práticas dispersas, de efeitos irreduzíveis, e se, conseqüentemente, a leitura da leitura, a Metaleitura, não é nada mais do que um estilhaçar-se de ideias, de temores, de desejos, de gozos, de opressões, de que convenha falar à medida que surjam [...] (BARTHES, 2004, p. 31)

Tese análoga é defendida por Dell’Isola (2011), quando conceitua o ato de ler como algo que vai muito além da compreensão da palavra em sua acepção denotativa, uma vez que para a construção completa dos sentidos, há a evocação de uma série inumerável de conhecimentos do leitor, bem como a emersão de outros aspectos conscientes e inconscientes, quais sejam sua formação e visão social, histórica, psicológica, entre outros:

⁷ No original: “There are more things in heaven and earth, Horatio, than are dreamt of in your philosophy” (SHAKSPEARE, Hamlet. Ato 1, Cena 5).

[...] ler é compreender, é interagir, é construir significado para o texto. Quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos (DELL'ISOLA, 2011, p. 37).

Sob tal ponto de vista, a leitura da palavra escrita não se esgota nos signos linguísticos; envolve a compreensão crítica do que foi lido e, segundo Paulo Freire (2008, p. 11), “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, por isso é uma condição para dar voz ao cidadão. Dito de outro modo, o reconhecimento da palavra escrita é só o primeiro passo da leitura, já que ela também exige do leitor a inter-relação entre referente, significante e significado, requer a organização dos sentidos das palavras e do mundo e solicita um posicionamento de quem a realiza. Ainda corroborando o discurso de Dell’Isola (2011) sobre todos esses elementos que estão em jogo no momento da leitura, Freire, em sua obra *A importância do ato de ler* (2008), diz que ler não se restringe à decodificação, mas é o fazer com que a mente capte os sentidos, a fim de que ocorra a comunicação pelas letras. Para o autor, a leitura abarca aspectos exteriores a ela, porque cada leitor entende o que está escrito conforme os seus conhecimentos e experiências socioculturais (FREIRE, 2008).

Basta um passeio etimológico, para verificarmos que o próprio vocábulo leitura remete a um sentido muito mais amplo do que a mera decodificação de símbolos gráficos. Segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (NASCENTES, 1955, p. 296), “leitura” origina-se do radical latino *legere*, cujo significado é a ação de escolher, juntar e colher (entender) o significado. Já a obra *A construção poética do real*, organizada por Manuel Antônio de Castro (2004), esclarece que *legere* advém do verbo grego *legein*, o qual, de acordo com o *Dicionário de Poética e Pensamento*, também de Castro (2017), entre suas acepções, traz “reunir e concentrar”, dando origem ao termo *logos* - originalmente significando linguagem -, e que evoluiu para o sentido de razão. Seguindo esse percurso, ler implica interpretar por intermédio de uma ação e de uma seleção específicas (o “colher”), de acordo com o próprio entendimento do mundo. Tamanha é a complexidade da palavra que a partir dela formou-se *intuslégere*, e desta derivou *intelligere* e *intelligentia* – inteligência. *Legere*, portanto, é etimologicamente

indissociável de *intelligere* - ler em plenitude, até atingir sentidos mais profundos do texto. Leitura significa, assim, a inteligência verticalizada do que está escrito.

Esse pensamento é ratificado, por Isabel Solé (1998), para quem a leitura é a interação entre o que está escrito e o leitor, ou seja, não se concentra apenas no texto, nem unicamente no leitor, mas é um processo de troca entre as informações contidas nas palavras e as intenções, conhecimentos prévios e inferências daquele que as lê. Por conseguinte, a leitura pressupõe leituras anteriores e leva a novas leituras, em um caminho espiral ascendente de aprendizagens.

Nesse sentido, a leitura (ou sua ausência) interfere na forma como a pessoa enxerga o mundo e como participa dele, sendo agente de transformação ou espectadora dos acontecimentos políticos e sociais. Não incluímos aqui o objeto da leitura, mas o processo leitor em si, o qual entendemos configurar-se em uma atividade crítica e analítica da representação gráfica da cultura humana. Ou, como nos diz Regina Zilberman (1988, p. 17), “a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”, dialogando com a história cultural da humanidade ao mesmo tempo em que a constrói:

Emergindo a linguagem da interação entre o ser humano e a realidade, sua existência não pode ser compreendida sem o ato da leitura, posto que é ele que está no bojo de um tal intercâmbio. Por sua vez, assistindo-se aí ao nascimento da linguagem, verifica-se também que falar e ler a realidade implicam uma manifestação primordialmente verbal, de modo que, dentre as possibilidades de expressão, a língua é a que contém de maneira mais completa o produto destes contatos primordiais com o real. (ZILBERMAN, 1988, p. 18)

Em síntese, conforme a assertiva de Zilberman (1988), a leitura é a ponte entre o ser humano e a compreensão de sua própria realidade, a qual, num movimento cíclico, foi construída pela linguagem. Por isso, no momento de cada leitura, de um mesmo texto pelo mesmo indivíduo em momentos diferentes; ou de textos diferentes pelo mesmo indivíduo; ou ainda de textos diversos por vários indivíduos, parte da significação do texto segue seu regramento, parte fica por conta das experiências infinitamente variáveis dos leitores. Inclusive (talvez principalmente) o texto literário, nosso foco neste trabalho, pode assumir inúmeras funções empíricas e suscitar uma gama de sentimentos, dependendo do tipo de leitor e do papel que ele está representando no momento da leitura. Se o objetivo for

ler para realizar uma avaliação, certos conhecimentos e emoções podem vir à tona, diferentes daqueles que envolveriam o sujeito se a leitura tivesse como finalidade o compartilhamento em um clube literário ou uma atividade lúdica em família, por exemplo. Em suma, nossas leituras (como fenômeno e como objeto) nos (re)constróem de formas distintas, dependendo da realidade que estamos vivenciando e, inversamente, significamos os textos lidos com as mesmas condições.

Não obstante essa complexidade, na escola e nos manuais didáticos - que ainda são o principal suporte de ensino institucional -, a leitura continua sendo considerada em sua forma mais rudimentar, o que leva à limitação da proficiência leitora dos estudantes. A maioria das atividades dessa área, trazida pelos livros de Língua Portuguesa, restringe-se à localização de informações e/ou ao tangenciamento do texto-alvo, conforme as conclusões de Marcuschi (2003), a partir da análise de 60 manuais didáticos:

A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos; as questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade; é comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado; os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão. [...] Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião. Pode-se dizer que os exercícios de compreensão constituem, nos LDP, a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola. Ali os textos dão a impressão de serem monossêmânticos e os sentidos únicos. (MARCUSCHI, 2003, p. 3)

Verificamos, diante do exposto, que a leitura escolar, paradoxalmente ao que demanda sua etimologia, tem servido como reprodutora do *status quo* social, uma vez que continua treinando à realização de tarefas pontuais ao invés de exercitar a autonomia e a criticidade dos sujeitos. Mas, se tratamos até aqui da

leitura em seus aspectos gerais, para mostrá-la complexa como pretendemos defendê-la, passaremos agora à discussão desse fenômeno na literatura, nosso objeto neste estudo. Dessa forma, discutiremos a leitura literária sob pontos de vista mais específicos (cognitivo, afetivo, social), a partir do indivíduo que lê. Entendendo a impossibilidade de tratar de todas as faces da leitura, nos restringiremos àquelas que maiormente nos auxiliarão na solidificação das bases desta pesquisa e na análise posterior da leitura em curso durante o RPG. Antes, contudo, buscaremos refletir sobre a identidade do sujeito-leitor e suas características mais latentes, começando por sua humanização e pluralização, fatores essenciais ao conceito de leitura que estamos perseguindo. Enfim, optamos por organizar esta discussão a partir do conceito de leitor, passando por elementos que o constituem e contribuem para sua formação - afetividade e compartilhamento de leituras -, até chegar a como estes dois movimentam e são movimentados pelo leitor no jogo da leitura.

2.1 O VOO DA FÊNIX: NASCE O LEITOR

Até, aproximadamente, o fim da década de 1960, o leitor não era uma figura deveras considerada no processo de leitura. Os olhares centravam-se na dupla autor-texto, que seriam os responsáveis por atribuir significação ao material escrito, segundo a concepção vigente. O semioticista francês Roland Barthes, com a obra *A morte do autor*, de 1968, é um dos primeiros a contrariar tal pensamento, indo de encontro à ideia de centralidade do autor na atribuição de sentido ao texto.

Em seu ensaio, Barthes (2004) extrai do autor o endeusamento que antes lhe era atribuído e passa a tratá-lo como “scriptor”, com o objetivo de tirar-lhe a autoridade semântica que o termo “autor” lhe confere. Com as assertivas “todo o texto é escrito eternamente *aqui e agora*” e “o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor” (BARTHES, 2004, p. 68; p. 70, grifos do autor), o crítico proclama o leitor como o único capaz de juntar e colher (ler) a multiplicidade de sentidos do texto, para ele “um tecido de citações que resulta de milhares de fontes de cultura” (BARTHES, 2004, p. 68- 69).

Tal visão desloca da virtualidade para a realidade o conceito de leitor. Para Barthes (2004), “o leitor é o sujeito inteiro” e a leitura está no “campo da subjetividade absoluta” (p. 41-42), pois

[...] toda leitura procede de um sujeito e desse sujeito se separa apenas por mediações raras e tênues, o aprendizado das letras, alguns protocolos retóricos, para além dos quais é o sujeito que depressa se encontra na sua estrutura própria, individual: ou desejante, ou perversa, ou paranoica, ou imaginária, ou neurótica - e, bem entendido, também em sua estrutura histórica: alienado pela ideologia, por rotinas de códigos. (BARTHES, 2004, p. 41-42)

A participação do leitor é tão vívida no discurso de Barthes (2004), que o teórico o eleva ao *status* de personagem das obras que lê. Para ele, pensar o lugar do leitor na narrativa é

[...] considerar ele mesmo como ocupante de um ponto de vista (ou sucessivamente de vários); em outras palavras, tratar o leitor como uma personagem (mesmo que não necessariamente privilegiada) da ficção e/ou do Texto. Demonstrou-se isso para a tragédia grega: o leitor é aquela personagem que está no palco (mesmo clandestinamente) e que sozinha ouve o que cada um dos parceiros do diálogo não ouve; sua escuta é dupla (e, portanto, virtualmente múltipla). (BARTHES, 2004, p. 40-41)

O leitor teria, destarte, a posição privilegiada no processo da leitura, sendo, ao mesmo tempo, agrupador e coletor de sentidos, atribuidor de significados e personagem dos textos lidos. Destacamos esses aspectos como fundamentos imprescindíveis a nossa pesquisa, embora não de forma tão radical, que possa despir, por completo, o autor de seu papel na construção semântica textual. Posicionamo-nos em prol da ascensão do leitor-coautor e do leitor-personagem, sem que o autor, o texto e o contexto percam suas funções na significação da obra. Barthes (2004) - ainda que não tomada sua teoria por inteiro - é base para nossas propostas metodológicas e para as observações da leitura na pesquisa de campo que discutiremos mais à frente.

O deslocamento do autor-texto para o leitor na produção de sentido é também matéria de interesse dos teóricos alemães Iser e Jauss, apesar de seus estudos caminharem em direções diferentes. Enquanto Hans Robert Jauss, a partir de 1970, se dedica à “estética da recepção” (JAUSS, 1994), preocupando-se com o impacto de uma obra sobre seu público e com a análise do diálogo entre o contexto do leitor e o contexto original da obra, Wolfgang Iser, em 1976, se debruça sobre a figura do “leitor implícito” (ISER, 1996). Esse conceito equivale a um elemento pressuposto pelo texto, por ter sido criado junto com a obra, por isso, durante a

leitura, o leitor caminhará por sendas já previstas. Nesse sentido, a visão que Iser tem do leitor se revela, de certo modo, determinista, uma vez que a liberdade de interpretação e as inferências culturais evocadas no momento da leitura ficam relegadas ao segundo plano.

Ideias semelhantes permeiam os estudos de Umberto Eco (1993), discutidas por meio dos conceitos de “leitor-modelo” e de “leitura cooperante”. Segundo o teórico italiano, o texto está repleto de lacunas a serem preenchidas, sem que seja, contudo, permitida ao leitor toda sorte de interpretação. Ao discutir a previsão que o texto faz do leitor, no livro *Lector in Fabula*, datado de 1979, Eco destaca a importância de se considerar, no processo de “decodificação”⁸, “ademais da competência linguística, uma competência circunstancial diversificada, uma capacidade para pôr em funcionamento certas pressuposições, para reprimir idiosincrasias etc.”⁹ (ECO, 1993, p. 77-78, tradução nossa). Aqui já fica clara a posição do autor de que o leitor deve ser comedido no ato de ler. Além disso, por não ser uma comunicação presente, para a adequada compreensão do texto, é necessária uma cooperação do leitor prevista pelo autor de forma que haja um limite de movimentação interpretativa por parte do leitor-modelo:

Temos dito que o texto postula a cooperação do leitor como condição de sua atualização. Podemos melhorar essa formulação dizendo que um texto é um produto cujo fim interpretativo deve fazer parte de seu próprio mecanismo gerativo: gerar um texto significa aplicar uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro; como ocorre, na realidade, em toda estratégia. (ECO, 1993, p. 79, tradução nossa)¹⁰.

Isto quer dizer que, ao lado de Iser, Eco entende haver, no interior do texto, uma programação para sua compreensão, cujo sucesso é proporcional ao quanto o leitor se encaixa no modelo também previsto. Assim, temos uma visão híbrida do leitor, que já não é tão abstrato ou simplesmente desconsiderado, como nas teorias

⁸ O termo é usado por Eco no sentido de compreensão, diferentemente do aplicado a este trabalho.

⁹ No original: “[...] además de la competencia lingüística, una competencia circunstancial diversificada, una capacidad para poner en funcionamiento ciertas presuposiciones, para reprimir idiosincrasias, etcétera”.

¹⁰ No original: “Hemos dicho que el texto postula la cooperación del lector como condición de su actualización. Podemos mejorar esa formulación diciendo que un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro; como ocurre, por lo demás, en toda estrategia.”

anteriores à década de 1960, mas não chega a ser autônomo nem considerado em toda a sua humanidade.

Neste ponto, convergem as teorias de Jauss, Iser e Eco: embora cada leitor tenha reações diversas frente a um mesmo texto, a interpretação partirá do que está dado pela obra e da capacidade desse leitor de seguir o regramento imposto pelo escrito. É fato que haja limites interpretativos no interior do texto, mas estes nos parecem muito menos restritivos do que pretendem demonstrar os estudiosos citados. Ademais, dada a complexidade do fenômeno da leitura e do sujeito leitor, a significação de uma obra abarca componentes, por vezes, fugidios à programação textual, como a época em que é lido o texto ou as experiências por que passou o leitor.

O francês Vincent Jouve (2002) corrobora essa ideia ao expor sua visão de leitor no livro *A leitura*, de 1993, apoiando-se em dois ensaios de seu compatriota, Michel Picard: *A leitura como jogo*, de 1986, e *Ler o tempo*, de 1989. Sob o prisma dos autores, a cilada contida nas pesquisas de Jauss, Iser e Eco está em “analisarem leituras teóricas operadas por leitores abstratos”, “desencarnados” (JOUVE, 2002, p. 15). Dessa forma, Jouve assume o posicionamento de Picard quanto ao conceito de leitor, entendendo-o como um ser “de carne e osso”, que “apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente” (JOUVE, 2002, p. 15).

Tarefa hercúlea é tratar do leitor real, infinitamente mais complexo do que os leitores abstratos estudados na década de 1970. Por isso mesmo, Jouve (2002) assume que ao buscar um conceito definitivo para o leitor encarnado, corre-se o risco de criar um fantasma, mas tentar entendê-lo é o único jeito “de dar conta da leitura efetiva do texto literário” (JOUVE, 2002, p. 49). A saída encontrada pelo teórico é interpretar o leitor como indivíduo “biopsicológico”, como “suporte das reações psicológicas e pulsionais comuns a todo indivíduo”, para que se tenha os meios de analisá-lo concretamente na leitura (JOUVE, 2002, p. 53).

Nessa tentativa de compreender o sujeito que “segura o livro nas mãos”, o autor evoca, mais uma vez, a obra de Picard¹¹ (1986), o qual fraciona o leitor em três instâncias: o *ledor*, o *lido* e o *leitante*.

¹¹ *La lecture comme jeu* (A leitura como jogo).

O 'ledor' é definido como a parte do indivíduo que, segurando o livro nas mãos, mantém contato com o mundo exterior; o 'lido', como o inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto; e o 'leitante', como a secundaridade crítica que se interessa pela complexidade da obra. Assim, a leitura se apresenta como um jogo complexo entre três níveis de relação com o texto. (JOUVE, 2002, p 50)

O "ledor" (o que processa o texto), como o decodificador da escrita e o responsável por buscar seus significados no mundo, prepararia o "lido" (o que sente), reformulado por Jouve como "lendo", para a identificação com a obra, para ser abraçado por sua própria afetividade em relação à diegese, ao passo que o "leitante" (o que elucubra) se manteria consciente das ilusões provocadas pelo texto e dos recursos usados para envolvê-lo, pois ele "nunca é enganado". Nesse jogo, o "lendo" se dispõe a chorar por uma personagem, enquanto o "leitante" se mantém atento e crítico às ideologias veiculadas. Em meio a tudo, o narratário é convocado a participar da narrativa como um papel a ser representado pelo leitor real, afinal, toda obra pressupõe um "leitor abstrato", essencial ao seu funcionamento. Este é o narratário, que jogará, no processo da leitura, com todas as instâncias do leitor, como mais uma máscara a ser vestida por ele. Nosso trabalho, diferentemente dos teóricos do leitor ideal, é entender como o sujeito reage a essa função que lhe é atribuída pelo texto nos seus diversos níveis.

É preciso esclarecer que, mesmo esses quatro elementos integradores do leitor não abarcam sua complexidade, mas norteiam o estudo sobre ele e, conseqüentemente, sobre a leitura. Assim, o ponto de vista de Jouve e de Picard constitui também a visão deste trabalho e orientará nossas análises mais adiante.

2.1.1 O Leitor Nosso de Cada Dia

Definida a visão que adotamos a respeito do leitor, resta-nos uma questão de ordem mais prática a ser respondida: quem é de fato *leitor*, no sentido empírico da palavra? Ou melhor, quem podemos considerar leitor proficiente?

Não há um consenso científico, mas a resposta, de acordo com o senso comum, parece estar ligada ao hábito que uma pessoa possui de ler livros. Já pelo enfoque das teorias cognitivistas (GOODMAN, 1991), por exemplo, o leitor é, grosso

modo, o que põe em funcionamento sua capacidade intelectual para ler e compreender o que leu, lançando mão de mecanismos e estratégias próprias dos campos neurofisiológico e cognitivo, de acordo com seus objetivos. Segundo Goodman (1991), o processo de ler/escrever é unitário, porque só há uma maneira de construí-lo: passando por limitações cerebrais, pela realidade representada, por esquemas dos envolvidos; pela sintaxe, pelo léxico, pelos contextos social e situacional. Leitor, então, é o que consegue reunir todos esses elementos e aplicá-los à leitura. Verifica-se, todavia, que sob essa ótica, não seriam unicamente os livros os objetos da leitura. Logo, teria o hábito de leitura o indivíduo que aplicasse suas capacidades cognitivas assiduamente, seja em livros ou em outros materiais, tanto por necessidade, quanto por prazer. Este último seria mais aceitável ao imaginário popular, uma vez que o “bom leitor” é comumente definido como aquele que lê muito e prazerosamente.

Quanto a essa questão do “bom leitor”, Goodman (1991), em seu “método transacional”, quase sempre, generaliza os sujeito do processo por suas capacidades cognitivas, mas, por vezes, diferencia o leitor competente ou eficiente do leitor iniciante, sendo aquele o que lê de maneira ideográfica (reconhecimento instantâneo das palavras, vasta familiaridade com a língua escrita) e consegue fazer as devidas transações com o texto em uma determinada direção semântica autorizada, enquanto este é o que possui vocabulário visual limitado, devido a suas dificuldades léxico-sintático-semânticas. Em geral, o leitor (bom leitor) é aquele que produz um significado na leitura e por meio dela se transforma.

Nesse método, o foco é compreender como o leitor processa cognitivamente todos os aspectos do texto, desde a ortografia e os sinais de pontuação, até a seleção vocabular e a significação. Com a ressalva de que para o autor o significado está no autor e no leitor, pois o texto não tem significado em si mesmo, utilizamos a teoria de Goodman para discutir o aspecto cognitivo da leitura e os critérios para definir o leitor considerado proficiente.

Jouve (2002) reconhece que para alcançar a proficiência, o leitor deva imbuir-se de uma “competência”, porém amplia os critérios a outros níveis para além dos cognitivos. Apropriando-se dos estudos de Umberto Eco, o autor enumera alguns elementos constitutivos da competência leitora: “um dicionário de base” (compreensão do conteúdo semântico para decifrar o texto), “regras de conferência” (reconhecimento de expressões dêiticas e anafóricas, com vistas à correta

interpretação), “capacidade de detectar seleções contextuais e circunstanciais” (entendimento de expressões a partir do contexto de uso), interpretação “do hipercódigo retórico e estilístico” (percepção dos gêneros discursivos e das figuras de linguagem), “familiaridade com os cenários comuns e intertextuais” (capacidade de antecipar a sequência do texto a partir de acontecimentos semelhantes da vida cotidiana, formadores de uma isotopia), e “uma visão ideológica” (retomada dos próprios valores para aceitar ou rejeitar os do texto) (JOUVE, 2002, p. 79-83).

Ao caracterizar o leitor proficiente, Jouve (2002) leva em consideração, ainda, o resgate das memórias de outras leituras e vivências, de forma não linear, para aprofundar a leitura atual; a capacidade de antecipação do leitor às “jogadas” do texto e a disposição em cooperar com as regras do jogo, como em uma partida de xadrez. Conquanto o autor admita a possibilidade da não cooperação do leitor com o texto, de forma que escreva sua própria história, ele adverte que isso estaria no campo da leitura não autorizada. De forma consciente, esse tipo de leitura pode constituir-se como um jogo à parte, mas se ocorrer inconscientemente, por falhas nas competências requeridas, corre-se o risco de “desnaturar o texto” (JOUVE, 2002, p. 27), ao invés de interpretá-lo. Aceitar, em certa medida, o tipo de leitura que a obra programa é importante porque, se todas as leituras fossem válidas, todos os textos seriam sinônimos (JOUVE, 2002, p.25).

Saindo das circunscrições acadêmicas, de forma muito mais simplista, na pesquisa promovida pelo Instituto Pró-Livro (IPL), “Retratos da Leitura no Brasil”, em sua quarta edição em 2016, o critério para definir o leitor é temporal. Considera-se leitor quem leu um livro inteiro ou em partes durante os três meses imediatamente anteriores à investigação. Ainda que os critérios para a escolha temporal sejam vagos, o período de três meses é plausível para especificar o advérbio “frequentemente”, o qual identificamos aqui como definidor do substantivo “hábito”. Em suma, nos termos da referida pesquisa, podemos dizer que a frequência de leitura para determinar se há ou não hábito de leitura é em torno de quatro livros ou partes deles ao ano, sejam literários ou não¹². Por esse ponto de vista, leitor e “bom leitor” se confundem, estando ambos relacionados à assiduidade com que leem. Cumpre ressaltar que o IPL é mantido pela Abrelivros, pela Câmara Brasileira do

¹² A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” não trata de livros apenas literários, mas distingue-os dos religiosos, dos técnicos/didáticos, entre outros. Ver mais em: <<http://prolivro.org.br/home/confirme>>.

Livro e pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel). Suas pesquisas podem ter, além da missão de “informar e mobilizar toda a sociedade sobre a importância da leitura”, um interesse comercial, com a visão de leitor também como um cliente em potencial.

Por outro lado, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro com intenções educacionais, segundo a própria instituição, entende o leitor como alguém mensurável, de acordo com as práticas letradas que consegue realizar. Em consequência disso, o INAF faz a “medição” do leitor em cinco níveis do que chama de alfabetismo: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente. Na realidade, o indicador não considera apenas a leitura estética no levantamento de dados; são analisados também níveis de escrita, de interpretação de gráficos e tabelas, e de resolução de situações-problema, contudo, é possível fazer a observação da leitura em meio às outras avaliações e realizar algumas análises a partir daí.

Os critérios de medição dos níveis de alfabetismo dos sujeitos se deram conforme o quadro a seguir, de forma que “os indivíduos localizados nos níveis superiores da escala revelam as habilidades descritas no nível correspondente e acumulam também o domínio das habilidades dos níveis anteriores.” (IPM, 2016):

Quadro 1 - Critérios do INAF de medição dos níveis de alfabetismo

Nível	Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho
Grupo 1 Analfabeto (0 < x ≤ 50)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não domina as habilidades testadas.
Grupo 2 Rudimentar (50 < x ≤ 95)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. ▪ Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. ▪ Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. ▪ Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.
Grupo 3 Elementar (95 < x ≤ 119)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média, realizando pequenas inferências. ▪ Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do millhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). ▪ Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. ▪ Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Grupo 4 Intermediário (119 < x ≤ 137)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. ▪ Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas). ▪ Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. ▪ Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
Grupo 5 Proficiente (>137)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. ▪ Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). ▪ Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Instituto Paulo Montenegro, 2016.

Analisando os tópicos do quadro, correspondentes à leitura, verificamos que o leitor considerado proficiente é aquele capaz de realizar ações estabelecidas na etimologia da palavra e no método transacional de Goodman (1991), com certas extrapolações para os critérios verificados nos estudos de Jouve (2002). São

algumas delas: reconhecer e inferir sentidos denotativos e conotativos, localizar informações no texto, entender sentidos implícitos e expressar opinião sobre o escrito, relacionando-o com sua própria realidade.

Essas atividades ou a ausência delas organizam parte de nosso entendimento dos termos “leitor proficiente/experiente/maduro” (às vezes sinônimos de *leitor* apenas, sem adjetivos) e “leitor não proficiente/inocente/imaturo”, usados, neste estudo, para tratar dos sujeitos de pesquisa. Cumpre esclarecer que nos fiamos, primordialmente, na definição de leitor de Barthes (2004) como “sujeito inteiro” e na de Picard, via Jouve (2002), como “leitor real”, portanto não nos restringimos aos aspectos puramente cognitivos ou de frequência de leitura para determinar a proficiência do leitor, embora este último seja um dos critérios mais tangíveis usados na seleção dos participantes para esta pesquisa. Levamos em consideração também as competências requisitadas por Eco na leitura, como a capacidade de pôr em funcionamento uma visão ideológica, entre outras. Ao contrário, em linhas gerais, leitor não proficiente é aquele que, pela pouca idade e/ou pela formação deficiente, não atingiu a maturidade leitora, de modo que não consegue verticalizar a significação do texto, tampouco compreender a amplitude significativa da literatura. Mais do que tentar compactar a complexidade/pluralidade do leitor, entretanto, é imprescindível ao objetivo desta investigação discutir as negociações realizadas pelo indivíduo no momento de sua leitura e como ocorre esse jogo (PICARD, apud JOUVE, 2002), seja com o texto apenas, seja também em situação de compartilhamento (COLOMER, 2009), pois somente olhando para o leitor real é possível pensar estratégias concretas para o ensino da leitura literária.

2.2 A SUBTRAÇÃO DA AFETIVIDADE É A MUTILAÇÃO DA LEITURA

Tendo definido o leitor como sujeito primordial da leitura, passaremos a outro importante fator que a constitui e que é, frequentemente, negligenciado nas aulas de literatura. Trata-se da afetividade, sem a qual o ato de ler perde sua essência e se desvirtua.

Conforme vimos discutindo desde o primeiro capítulo, é muito comum que o leitor em formação seja desconsiderado nas práticas de leitura escolar. Mesmo naquelas atividades cuja escolha do livro, muitas vezes, para fins avaliativos, fica a

cargo do aluno, o que se faz é transferir uma responsabilidade do mediador para o educando, ou seja, ir do extremo da imposição “utilitária” a outro, o da resignação. Nenhuma das práticas chega a ser um cuidado com a afetividade.

Segundo Michèle Petit (2009), muitos professores encerram seus aprendizes, em especial, os socialmente menos favorecidos,

em leituras consideradas "úteis", ou seja, aquelas que supostamente lhes serviriam de forma imediata em seus estudos ou na procura de um emprego. Ou então lhes concedem algumas leituras de "distração", dois ou três *best-sellers* de baixa qualidade. O resto é reservado à "alta cultura", à elite. Mas com esta classificação em leituras úteis, leituras de distração e de alta cultura, parece-me que passamos ao largo de uma das dimensões essenciais da leitura, mencionadas com frequência pelos leitores quando relembram sua descoberta de textos: seu encontro com as palavras que lhes permitiram simbolizar sua experiência, dar um sentido ao que viviam, construir-se. Entretanto, não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos [...]. (PETIT, 2009, p. 90)

O que ocorre, nesses casos, é a privação da literatura em seu sentido completo, uma vez que somente seu caráter pragmático está sendo observado. A crítica de Petit (2009) vem ao encontro de nosso debate ao longo deste trabalho, sobre a oferta escolar de uma leitura mutilada, desprovida das preocupações capitais no que concerne ao texto literário: a formação holística e a humanização do leitor.

De acordo com o que vimos em Petit (2009), as obras que lemos nos constituem, ao darem sentido aos nossos pensamentos, sentimentos e às nossas vivências. Um livro pode chegar a revelar-nos algo de nós que nem sabíamos que existia ou pode ajudar-nos a formular uma solução para um conflito que, de outra forma, não enxergaríamos. Essa vinculação afetiva é capaz de orientar-nos em outras direções, obrigando-nos a sair do lugar comum ou da zona de conforto, desse modo, levando-nos a recriar a nós mesmos e o nosso entorno.

Se o que temos buscado na educação é formar cidadãos que tornem o mundo um lugar melhor (correndo o risco de repetir um clichê), a afetividade na leitura pode ser uma ferramenta importante nesse processo, portanto a escola também deve ocupar-se de desenvolvê-la. Assim, buscamos tratar do quesito emocional no sentido de propor formas de leituras significativas e obras relevantes

para a formação de cada ser humano que está por trás do aluno, a fim de ajudá-lo a organizar-se nas suas diversas necessidades. Desse ponto de vista, a manutenção dos gostos literários dos estudantes não caberia no conceito de afetividade, mas revelar-se-ia mera displicência.

Jouve (2002) reforça a imprescindibilidade do fator emocional como parte da leitura, sem o qual esta não poderia concretizar-se. Para o autor,

Querer expulsar a identificação - e conseqüentemente o emocional - da experiência estética, parece algo condenado ao fracasso. [...] Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral. (JOUVE, 2002, p. 20-21)

Note-se que o autor rompe com a ideia de leitura afetiva como *um* modelo e unifica afetividade e leitura, entendendo a primeira como parte obrigatória da segunda. Tal viés é o adotado nesta pesquisa, daí a proposta do jogo de RPG atrelado à literatura, com vistas a pôr em funcionamento a afetividade que já deveria estar presente nas demais práticas de formação literária da educação básica. E para alcançá-la, um caminho é a leitura compartilhada, da qual passaremos a tratar.

2.3 HORA DA PARTILHA

Participar de um grupo é fator de sobrevivência para diversos animais, inclusive para o ser humano. De Aristóteles a Marx, vários foram os pensadores e estudiosos que parafrasearam a máxima: “O homem é um ser social”, o que significa pensar que buscar a vida em comunidade faz parte de nossa natureza. No que se refere aos jovens, especificamente, fazer parte de um grupo é uma questão de identidade, daí as gírias, as roupas, as músicas coletivas.

Contrariando a naturalidade desse comportamento, a escola coloca seus estudantes em carteiras individuais enfileiradas e propõe-lhes leituras para as quais não foram preparados, sem dar-lhes a oportunidade de compartilhar suas interpretações, seus anseios, suas dificuldades com o texto. Essa atitude é um equívoco, no que se refere ao ensino de leitura, segundo defende a educadora espanhola Teresa Colomer (2009), pois, segundo ela, “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). Sendo assim, em consonância com a autora, o ato de compartilhar leituras

[...] 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 lembra-se deles a qualquer momento, dava uma intensa sensação de possuir um instrumento que se harmonizava com o entorno. (COLOMER, 2009, p. 143)

Observamos, nos dizeres de Colomer (2009), o compartilhamento das leituras na escola como ferramenta elementar na formação de leitores e ponte para o desenvolvimento do leitor proficiente que, a seguir, passará a ter subsídios para a leitura competente. Compartilhar seria, portanto, uma forma de alcançar vários objetivos da educação leitora, como: a competência interpretativa: uma interpretação esclarece e/ou enriquece a outra; o aprofundamento dos mecanismos de leitura: ao ouvir os caminhos seguidos pelos colegas em suas leituras, o aluno pode transformar suas próprias formas de ler; a argumentação: debatendo pontos de vista em relação à obra; e a verticalização dos sentidos do texto: resultado de todo o processo, pois ao fim da discussão, todos poderão ter uma nova e mais profunda visão do texto e do mundo.

Todas essas finalidades não se restringem às aulas de literatura, mas são também da escola, cujo dever é “propiciar maneiras mais abstratas de pensar, centradas, neste caso, na literatura e na linguagem (COLOMER, 2009, p. 145). Por isso, a partilha e o aval do grupo tornam mais significativa a educação leitora e menos repulsiva aos adolescentes. Os jovens tendem a buscar com interesse aquilo que o grupo valida, como forma de sentirem-se aceitos, e os textos literários podem ser um desses elementos que os une, tanto quanto o é a música, a moda, o cinema etc., desde que haja um trabalho efetivo nessa direção.

Faz-se mister esclarecer, contudo, que não entendemos a leitura compartilhada como a única ou a melhor forma de leitura, já que a prática também pode ser um ato solitário, mas destacamos que, para os jovens, ter a oportunidade de partilhar seus *textos-leitura*¹³ (BARTHES, 2004) e os sentimentos em relação à obra lida é tão essencial quanto o envolvimento afetivo com o livro. De fato, o compartilhamento pode ser um dos motivadores ao vínculo afetivo com a literatura, pois ao dividir suas leituras, os jovens passam a identificar-se ainda mais com determinada obra e com o grupo que a leu, conseqüentemente, a tornarem-se leitores mais competentes, sem que isso seja um martírio. Em especial, para o leitor não proficiente, que é caso dos nossos sujeitos de pesquisa.

A proposta do RPG literário surge também com esse pensamento, já que pode ser uma forma de os estudantes compartilharem instantaneamente suas leituras (do enredo, das fichas) e de o professor observar o curso e os resultados de tal processo. Em outras palavras, é potencialmente benéfico a educandos, em suas formações, e a educadores, ao propiciar-lhes a reflexão sobre novas estratégias de ensino a partir da observação de como ocorre a leitura de seus alunos, por meio do compartilhamento.

2.4 A LEITURA VEM PARA JOGAR

No lugar do tabuleiro, o livro. Em vez de peças, palavras. Daí por diante, os movimentos e as estratégias vão acontecendo ao sabor do desejo e da necessidade do jogador também na alegoria. Outras atividades lúdicas podem ser consideradas na comparação, além do xadrez, como o jogo de polícia e ladrão, Detetive e, claro, o RPG, comprovando a tese de que a leitura é um jogo.

Como veremos mais adiante, no capítulo 3, o conceito de jogo tratado aqui ultrapassa a ideia da brincadeira despreziosa; compreendemo-lo como elemento essencial na construção do humano e na organização de suas estruturas cognitivo-emocionais. Dessa forma, a leitura vista como jogo é aquela em que informações são antecipadas e inferidas, lacunas semânticas preenchidas, sentidos construídos,

¹³ Produto da compreensão, segundo Barthes, de um texto lido. É a nossa interpretação de uma obra, nossa leitura de um texto que resulta em outro texto em nossa mente ou por escrito.

proporcionando aprendizagens diversas, suprimento da necessidade de fabulação, preenchimento de vazios existenciais e satisfação do desejo por fantasia.

Na formação leitora, o professor é o jogador mais experiente e cabe a ele repassar, de forma clara, as regras do jogo, a fim de que os aprendizes possam usufruir, ao máximo, desse processo, e com autonomia. Segundo a professora Alice Vieira (1995), da Faculdade de Educação da USP, fundamentada em Picard (1986), é papel do educador mostrar as várias jogadas possíveis com o texto, sem determinar a melhor, pois isso é o leitor-jogador que deve descobrir por si, de acordo com suas necessidades; é sua incumbência ensinar a reconhecer as pistas que estão por todo o texto, sem revelar o mistério, cuja solução pode ser diferente para cada um. E sendo a leitura um jogo complexo, é também função do professor estimular a interação entre os jogadores, porque é assim que se aprende a jogar cada vez melhor.

Para obter sucesso na formação leitora dos alunos, Viera (1995) propõe que sejam trabalhadas, em sala de aula, as três dimensões fundamentais do processo da leitura, tanto quanto do jogo: afetiva, cognitiva e pragmática. A dimensão afetiva remete o aluno a uma sensação de prazer capaz de deixá-lo à vontade para aprofundar-se nas regras do jogo; a cognitiva torna o leitor-aprendiz consciente dessas regras e com maior desenvoltura para segui-las ou transgredi-las, quando possível, uma vez que seus saberes serão ativados e aperfeiçoados ao jogar; a dimensão pragmática é aquela que propiciará autonomia, para que o leitor, antes inexperiente, consiga aplicar o que aprendeu a outros jogos de leitura, podendo levá-lo a “movimentar-se com segurança no mundo da escrita”, porquanto “o jogador domina o jogo, cria outros jogos, desafiando jogadores mais experientes.” (VIEIRA, 1995, p. 34). Esta última é a síntese das duas primeiras.

A cognição e a afetividade de que trata a autora são alcançadas por meio do jogo de estratégias e do jogo de representação, ambos componentes do processo da leitura. Jouve (2002, p. 111-112), citando Picard (1986), nomeia esses dois tipos de atividades lúdicas como *playing* e *game*, sendo que este refere-se às regras dadas pelo texto literário, as quais devem ser seguidas pelo leitor para uma compreensão mínima; e aquele é uma alusão ao simulacro, à identificação com determinada personagem, à imersão na fantasia.

Enquanto o *game* sugere um distanciamento do leitor, proporcionando maior objetividade por meio das regras impostas pelo texto, sejam lexicais, sintáticas ou

semânticas, o *playing* requer o mergulho do leitor na diegese, seu arrebatamento para o “círculo mágico”¹⁴. Em realidade, não há como fruir a leitura e adentrar, de fato, na ficção, sem conhecer seu regramento. “A leitura seria, portanto, ao mesmo tempo, jogo de representação e jogo de regras” (JOUVE, 2002, p.112). Logo, o RPG aplicado para esta pesquisa é a materialização do jogo que deveria se concretizar na leitura literária, mas que o leitor, sem a devida competência, ainda não consegue vivenciar sozinho, em contato não mediado com a obra.

Esse leitor não proficiente costuma limitar-se ao primeiro nível do texto, quando o que buscamos, na educação literária, é justamente o explorar de todos os seus planos. O *game* e o *playing* são complementares na leitura, sem os quais esta não pode efetivar-se. Regramento e identificação, cognição e afeto, todos devem estar em funcionamento para que o jogo da leitura tenha êxito.

A releitura é outro fator essencial à compreensão do texto literário que deve ser considerado no ensino de literatura. É na releitura que o *game* e o *playing* se fortalecem e podem, de fato, levar ao alcance máximo dos sentidos do texto. Enquanto, na leitura inicial, o leitor em formação transporta suas inseguranças para a obra, ainda tentando reconhecer o território e seus preceitos, em uma leitura posterior, ele pode ter mais facilidade em desbravar os jogos sintático-semânticos que, muitas vezes, se escondem nas entrelinhas. Isso não significa que ambas as formas de ler não possam ocorrer simultaneamente, no caso do leitor experiente. Cada leitor tem sua maneira de lidar com o texto.

Barthes (2015a) trata das duas práticas de leitura, explicando ser a primeira aquela superficial, que se atenta mais ao enredo, e a segunda, mais cuidadosa, preocupada com o processo de significação:

Daí dois regimes de leitura: uma vai direto às articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem [...]; a outra leitura não deixa passar nada; ela pesa, cola-se ao texto [...], aprende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens - e não a anedota [...] (BARTHES, 2015a, p. 18).

Jouve (2002) apresenta os mesmos conceitos nos termos da leitura inocente (linear, mais respeitosa às regras do “jogo”, ao *game*, mas também como um primeiro nível do *playing*) e da crítica (ou experiente, quando o jogo realmente

¹⁴ Para Huizinga (2000), “círculo mágico” é o lugar à parte do mundo real, o espaço do jogo. O termo será tratado, mais detalhadamente, no próximo capítulo.

acontece, porque é quando se tem o texto plural). O autor, no entanto, não descarta a importância de ambos os níveis, pois, se a verticalização da leitura permite-nos explorar todas as suas possibilidades, “a dimensão lúdica do texto deve muito à leitura inocente”, ou seja, o prazer desprezioso, espontâneo, estaria na primeira leitura (JOUVE, 2002, p. 28). Assim, o jogo de representação de papéis proporcionaria o prazer inicial da experimentação do enredo, da descoberta das personagens literárias, com antecipações de elementos do *playing*, preparando o leitor para o “mergulho” da segunda leitura, aí sim no texto original.

Nesse ponto, enquanto o leitor proficiente entra na história como uma personagem virtual da diegese, porque possui subsídios para fazê-lo, o participante do RPG é a personagem, quando vivencia o enredo. Essa conotação do jogo literário novamente é trazida para o jogo de papéis de maneira concreta, como forma de conduzir o leitor inexperiente no processo de formação leitora, a fim de que ele alcance a proficiência.

Assim, a partir do conceito de leitura como jogo, é possível entender melhor seu processamento e trabalhá-la de forma eficaz na escola, de maneira a conduzir os alunos-leitores à autonomia:

Tendo como objetivo a emancipação do aluno em uma sociedade letrada, cujas relações profissionais, políticas, econômicas, sociais e de poder são regidas pela escrita, a escola desempenhará com mais eficiência sua função, considerando a leitura como um jogo que atende a necessidades básicas do homem, em sua busca de equilíbrio psíquico e participação social. (VIERA, 1995, p. 34)

Mais detalhes sobre os conceitos, as funções e a importância do jogo, bem como sua relação com a escola e com a leitura, discutiremos logo mais, no capítulo 3.

3 QUE COMECEM OS JOGOS!

O espírito humano só é capaz de libertar-se do círculo mágico do jogo erguendo os olhos para o Supremo. [...] No fundo de nossa consciência, sabemos que nenhum de nossos juízos é absolutamente decisivo. E nesse momento em que nosso julgamento começa a vacilar, juntamente com ele vacila também nossa convicção de que o mundo é uma coisa séria. Em vez do milenar *tudo é vaidade*, impõe-se-nos uma fórmula muito mais positiva, que *tudo é jogo*. (HUIZINGA, 2000, p. 151)

Grécia antiga. Em um exercício de fabulação, viajamos a Olímpia, em direção ao território consagrado a Zeus. Um mês antes da grande competição, homens gregos, dedicados à arte da guerra, já haviam chegado de toda parte com o objetivo de treinarem e melhorarem seus desempenhos. Cá estamos, no estádio, para acompanhar a catarse do público, a glória ou a derrota dos competidores e a imponência dos primeiros Jogos Olímpicos.

Longe de sua acepção jocosa (do latim *jocus*, com sentido de entretenimento), o vocábulo *jogo* aqui é levado muito a sério. A honra, o poder, o prestígio e, às vezes, a vida estavam *em jogo*, para aproveitar o trocadilho. Isso nos mostra que a ideia de brincadeira e diversão incorporada ao termo é fruto do pensamento contemporâneo ocidental, o qual também atribui a ambas um sentido de futilidade. Ledo engano. Como revela o episódio ambientado na Grécia, jogar é, para o ser humano, tão importante quanto outras atividades relacionadas ao trabalho e à vida prática adulta.

Outros exemplos saltam da História, como os gladiadores nas arenas romanas, os Jogos Florais e as Justas medievais, provando-nos que o jogo vai muito além do prazer displicente, apesar da etimologia: proporciona ao indivíduo uma espécie de libertação das obrigações diárias, a medição de suas habilidades, a prova de seu valor em sociedade e, por vezes, a preparação para atividades externas. Ou seja, faz parte da cultura, do desenvolvimento humano e de suas civilizações.

Por esse ponto de vista, o termo latino *jocus* transmitiu ao português muito mais da forma do que de sua carga semântica, cuja complexidade está realmente presente em *ludus*, conforme explica o historiador holandês Johan Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, de 1938 (2000, p. 29): “*ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de

azar”. Já entre os gregos, duas palavras poderiam significar jogo. *Paidia*, voltada às atividades despreocupadas da infância, que abrangem as manifestações espontâneas do espírito do jogo, se opunha a *agôn*, relacionada ao mundo adulto das competições e certames, práticas de grande destaque na Grécia antiga, como mostrado no exemplo inicial.

A divisão greco-romana dos possíveis tipos de jogos foi tomada como base pelo sociólogo e crítico literário francês Roger Caillois (1990), na obra *Os jogos e os homens*, de 1958, cuja teoria conecta, inicialmente, a *paidia* ao *ludus*, pensando na liberdade e na fantasia que movem o jogo e no regramento indispensável a sua existência. Se *ludus* é figurativizado pelo deus do jogo e da ordem, possui, portanto, uma abordagem socializadora e sujeita a regras de comportamento. Assim, segundo Caillois (1990, p. 48), o *ludus*, no jogo, exerce o papel de disciplinar a *paidia* e a união de ambos garante a função civilizadora do jogo, o qual ilustra os valores morais e intelectuais de uma cultura, assim como ajuda a desenvolvê-los.

Desse pensamento, resultam as categorias de jogos propostas por 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. Assim a especifica Caillois (1990):

O interesse do jogo é, para cada um dos concorrentes, o desejo de ver reconhecida a sua excelência num determinado domínio. É a razão pela qual a prática do *agôn* supõe uma atenção persistente, um treino apropriado, esforços assíduos e vontade de vencer. Implica disciplina e perseverança. Abandona o campeão aos seus próprios recursos, incita-o a tirar deles o melhor proveito possível, obriga-o, finalmente, a servir-se deles o melhor proveito possível, obriga-o, finalmente, a servir-se deles com lealdade e dentro de limites fixados que, sendo iguais para todos, acabam, em contrapartida, por tornar indiscutível a superioridade do vencedor. O *agôn* apresenta-se como a forma pura do mérito pessoal e serve para o manifestar. (CAILLOIS, 1990, p. 35)

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, à entrega ao fado. 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.

Contrariamente ao *agôn*, a *alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade e a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade, o treino. Acaba por abolir num ápice os resultados acumulados. É uma desgraça total ou então uma graça absoluta. Proporciona ao jogador com sorte muitíssimo mais do que ele poderia encontrar numa vida de trabalho, disciplina e fadiga. Surge como uma insolente e soberana zombaria do mérito. Supõe da parte do jogador uma atitude exatamente oposta àquela de que dá provas no *agôn*. Neste, só conta consigo; na *alea*, conta com tudo, com o mais ligeiro indício, com a mínima particularidade exterior [...]. (CAILLOIS, 1990, p. 37)

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.

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, é preciso considerar que a proposta de Caillois não se caracteriza pelo inexorável. O próprio autor propõe combinações possíveis, sem distorcer a essência de cada categoria ou descaracterizar a atividade enquanto jogo, a saber: competição-sorte (*agôn* + *alea*); competição-simulação (*agôn* + *mimicry*); competição-vertigem (*agôn* + *ilinx*); sorte-simulação (*alea* +

mimicry); sorte-vertigem (*alea+ ilinx*); simulação-vertigem (*mimicry+ilinx*). Desse ponto de vista, é possível pensar o jogo de representação de papéis (RPG) como abrangente simultâneo do *agôn*, da *alea*, da *ilinx* e da *mimicry*, apesar de que o último seja o elemento substancial do RPG. Isso se deve ao fato de que esse jogo traz entre seus componentes, eventualmente, o combate regrado, a sorte, no lançamento dos dados (em algumas versões), a vertigem, no arrebatamento dos jogadores, e, claro, o simulacro, como retomaremos mais adiante.

Em relação ao conceito geral de jogo, Caillois e Huizinga apresentam ideias correlatas. Para Huizinga (2000), predecessor de Caillois e seu inspirador, o jogo é

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2000, p. 24)

O autor esclarece, assim, que o jogo não deve ser realizado sob coerção, do contrário seria mera reprodução; também deve restringir-se a um tempo, em que se abandonam as atividades cotidianas para dedicação estrita ao ato de jogar. Quanto ao espaço próprio do jogo, físico e imaginário, Huizinga denomina “círculo mágico”, devido a sua capacidade de fazer com que os jogadores abdicuem, provisoriamente, do “mundo vulgar” e se submetam às regras específicas do novo universo. Ou seja, é “um recinto de jogo no interior do qual as habituais diferenças de categoria entre os homens são temporariamente abolidas” (HUIZINGA, 2000, p. 59). Para que tudo funcione adequadamente, 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.

Contudo, estar à parte das obrigações cotidianas não retira do jogo a seriedade. Obviamente, o mundo do trabalho busca sempre uma oposição ao jogo, mas o contrário não se comprova.

O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade

procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade. (HUIZINGA, 2000, p. 36)

Caillois compreende as características do jogo de forma semelhante. Em consonância com o autor, o voluntarismo, o regramento, a ficção, as delimitações temporal e espacial são fundamentais à ocorrência dessa atividade. Em sua concepção, o jogo constitui-se por ser i) livre, sem obrigação por outrem; ii) delimitado, com rigor, em um tempo e em um espaço previamente estabelecidos; iii) incerto, pois os resultados não podem ser antecipados, é a participação do jogador, no uso de sua liberdade, que os determinarão; iv) improdutivo, porque não origina um bem material, embora permita sua transferência; v) regulamentado, com normas próprias, que suspendem a legislação externa ao jogo; vi) fictício, já que depende da imersão absoluta em um universo imaginário (CAILLOIS, 1990, p. 29-30).

Quanto à função, Huizinga aponta as várias visões que se pode ter do jogo, reconhecendo, dessa forma, que não há um único tipo:

Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição biológica do jogo. Umás definem as origens e o fundamento do jogo em termos de descarga de energia vital superabundante, outras, como satisfação de certos “instintos de imitação”, ou ainda, simplesmente como uma “necessidade” de distensão. Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida exigirá; segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como o impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como o desejo de dominar ou competir. Teorias há, ainda, que o consideram uma “ab-reação”, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador de energia despendida por uma atividade unilateral, ou “realização do desejo” ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal [...]. (HUIZINGA, 2000, p. 5)

Cada uma dessas funções, isoladamente, não é suficiente para descrever a complexidade do jogo, mas todas são possíveis de serem exercidas, dependendo da situação, do ambiente e da proposta. O que fica claro é a impossibilidade de apresentar *uma* definição de jogo, visto que são muitas, e todas se complementam. Também há certa inutilidade em buscar tal delimitação, pois uma atividade complexa como essa ficaria mutilada se a restringíssemos a um molde. Resta-nos fruir dos vários estudos dedicados ao jogo e das diferentes visões para criar uma unidade

ilusória, mas proveitosa, dado que o espaço e o tempo, como na prática lúdica, determinarão seus atributos e atribuições.

A priori, assumimos as especificidades do jogo demonstradas por Caillois e Huizinga como nosso aporte teórico na instrumentalização do RPG que propomos neste trabalho. A seguir, discutiremos como essas propriedades agem em favor do desenvolvimento das civilizações e dos indivíduos que as organizam, ratificando a importância do jogo para o ser humano e, por extensão, para o ensino.

3.1 SUJEITOS E CIVILIZAÇÕES: O JOGO NA CONSTRUÇÃO DO HUMANO

Embora *faber* não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos; o jogo. Creio que depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo Sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura. Seria mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar "jogo" toda e qualquer atividade humana. Aqueles que preferirem contentar-se com uma conclusão metafísica deste gênero farão melhor não lerem este livro. Não vejo, todavia, razão alguma para abandonar a noção de jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo. Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. (HUIZINGA, 2000, prefácio)

A busca incansável pela supremacia e, com ela, o espírito competitivo dos povos fundamentam desde a construção dos grandes impérios até as relações de negócio mais triviais. Todas elas são impulsionadas pelos jogos, cuja propulsão está na base de todas as culturas. O fato de Huizinga (2000) e Caillois (1990) localizarem o jogo do lado de fora das obrigações cotidianas (produção laboral ou intelectual) não o exclui de nossas vivências habituais, apenas demonstra que essa atividade demanda suspensão temporária daquelas que consideramos sérias. Isso significa que em um momento de flerte, por exemplo, estamos em um jogo, porque deixamos as atividades produtivas de lado e nos propomos a uma tentativa de sucesso na arte da conquista. O mesmo efeito ocorre em uma negociação, quando lançamos mão de vários artifícios, em um momento propício, para obter vantagens com um fim em si mesmas, além de outros possíveis objetivos. Sem contar os torneios, as disputas

esportivas e as brincadeiras infantis, que mostram ainda mais claramente sua ludicidade, mantendo, no entanto, a seriedade para a qual foram propostos. Todas essas atividades possuem efeitos basilares no desenvolvimento dos indivíduos e das civilizações.

De acordo com Huizinga (2000), todas as realizações humanas, incluindo a filosofia, guerra, arte, leis e linguagens, podem ser enxergadas como resultado de um jogo, pois, para ele, “a cultura surge sob a forma de jogo [...]. Mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica.” (HUIZINGA, 2000, p. 37). Isso porque, à parte da necessidade de subsistência, há, nessa ação, o desejo da adrenalina e da vitória, do mesmo modo como nas guerras. Estão, em ambas, presentes: a vertigem (*ilinx*), de forma simbólica, tanto durante os embates quanto na vitória; a sorte (*alea*), pois vários fatores aleatórios podem interferir nos resultados, como fatores climáticos, as condições do adversário etc.; a competição (*agôn*); e a representação de um papel (*mimicry*), nesse caso, de caçador e de soldado, respectivamente. Tal agrupamento de características e efeitos prova que todas as categorias se misturam em algumas situações de jogo - diferentemente do que pregava Caillois -, para embasarem a evolução do homem e de suas culturas. Assim, o jogo não se transforma em cultura, é ela que nasce sob a forma de jogo, porque é através dele que “a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo” (HUIZINGA, 2000, p. 37).

Caillois se opõe a Huizinga em que o jogo seja subjacente a toda cultura, revelando-a e/ou fortalecendo-a, pois seria difícil, conforme o primeiro autor, saber se um jogo reforça hábitos ou os ridiculariza, em uma tentativa política de rechaçá-los. Sobre esse ponto, entendemos que mesmo um costume sendo parodiado por um jogo, ainda assim este será revelador daquele, mantendo-os parte da cultura, portanto o jogo não deve ser desmerecido como fundamento cultural.

Tomemos como exemplo a Guerra Fria. Todos os elementos que acabamos de descrever a envolveram, em sua corrida desvairada pela hegemonia político-econômica, em seu jogo de poder. Tanto Estados Unidos quanto a extinta União Soviética, correspondente à Rússia atual, durante os anos de combate indireto, buscaram provar seu valor diante do mundo, seja em termos ideológicos (capitalismo vs. socialismo), seja em conquistas concretas, como na “corrida espacial”. Apesar das perdas comuns a toda guerra, esse jogo proporcionou, às

duas nações, o desenvolvimento em diversas áreas: aviação, indústria armamentista, tecnologias e descobertas (veículos espaciais e viagem à lua), entre outros. O fato é que o jogo permeou as ações dos oponentes e contribuiu para que se tornassem os países que são hoje.

É possível pensar as próprias sociedades, comunidades e civilizações como organismos movidos pelo jogo. Observamos esse fato nas regras que norteiam os comportamentos de seus membros e nas atividades lúdicas que compõem o folclore de um povo. Embasa esse pensamento a teoria de Huizinga, segundo a qual toda civilização autêntica é permeada pelo jogo, conforme vimos discutindo:

Chegamos portanto, através de um caminho tortuoso, à seguinte conclusão: a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceites. De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair-play*. O *fair-play* é simplesmente a boa fé expressa em termos lúdicos. Para ser uma vigorosa força criadora de cultura, é necessário que este elemento lúdico seja puro, que ele não consista na confusão ou no esquecimento das normas prescritas pela razão, pela humanidade ou pela fé. (HUIZINGA, 2000, p. 151)

O autor fundamenta sua máxima de que tudo é jogo entre os humanos no pensamento do filósofo grego Platão, o qual dava o mesmo encaminhamento para a questão. Segundo Platão, o jogo é o responsável por guiar nossas vidas sem que nós mesmos tenhamos plena consciência disso, uma vez que a razão insiste em tornar sérias coisas que não o são.

Embora as coisas humanas não se caracterizem por uma grande seriedade, mesmo assim é necessário ser sério, ainda que isso não contribua para nossa felicidade... É preciso tratar com seriedade aquilo que é sério e nada mais. Só Deus é digno da suprema seriedade [...]. Portanto, todo homem e mulher devem viver a vida de acordo com essa natureza, jogando os jogos mais nobres, contrariando suas inclinações atuais... Pois eles consideram a guerra uma coisa séria, embora não haja na guerra jogo ou cultura dignos desse nome, justamente as coisas que *nós* consideramos as mais sérias. Portanto, todos devem esforçar-se ao máximo por viver em paz. Qual é, então, a maneira mais certa de viver? A vida deve ser vivida como jogo, jogando certos jogos, fazendo sacrifícios, cantando e dançando, e assim o homem poderá conquistar o favor dos deuses e defender-se de seus inimigos, triunfando no combate. (PLATÃO, apud HUIZINGA, 2000, p 151)

Essa conclusão talvez pareça demasiado intransigente - tanto que o próprio Huizinga pondera sobre a incerteza do que é ou não jogo -, mas serve para demonstrar a imprescindibilidade do jogo na gênese do humano e o vínculo que com ele possui. Se desponta no cerne civilizatório, o jogo inicia-se na formação do sujeito, desde a primeira infância, pois o homem leva para a constituição de suas sociedades aquilo que ele já vivenciou em seu próprio desenvolvimento, e depois transmite os mesmos valores aos novos membros do grupo, perpetuando o ciclo.

Assim, podemos dizer que o jogo é parte de nosso processo de desenvolvimento e, mesmo na vida adulta, de maneira mais pontual, diferentes tipos de jogos são realizados com objetivos diversos: nos relacionamentos (jogos de sedução, jogos de convencimento), no trabalho (competições por um cargo ou por uma premiação), entre outros.

Contemporâneo de Huizinga, o psicólogo bielorrusso Lev Semenovitch Vygotsky (1991), embora em área distinta, apresentou a mesma convicção em seus estudos: o jogo tem papel fundamental na formação do ser humano. Assumindo que o aprendizado se dá por interações, Vygotsky (1991) afirma que o jogo, em especial o de papéis, atua na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, criando condições para que conhecimentos e valores sejam consolidados durante o exercício das capacidades de imaginar situações, representar papéis e seguir regras de conduta de sua cultura (na brincadeira de “mamãe e filhinhos”, por exemplo, só a mamãe pode colocar os filhinhos de castigo).

O jogo, na infância, se configura, pois, como uma situação privilegiada de aprendizagem, à proporção que fornece uma estrutura básica para transformações das necessidades e da consciência. Outra questão a ser ressaltada nas teorias de Vygotsky (1991) é a da imitação nos jogos de papéis das crianças, devido à evolução da atitude de mera repetição do que foi visto a novas possibilidades de representações. Dessa maneira, a imitação deixa de ser uma atividade mecânica ou de simples cópia, para ser a reconstrução de algo que foi anteriormente observado, como acontece no RPG, com jovens e adultos. É, portanto, em momentos de jogo que as crianças (e pessoas de outras fases) se submetem a desafios além de sua conduta diária, levantando hipóteses, na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade. Assim, ao jogarem, constroem a consciência da realidade ao mesmo tempo em que vivenciam a possibilidade de transformá-la.

De opiniões semelhantes são os estudiosos Henri Paul Hyacinthe Wallon (2007) e Jean William Fritz Piaget (2010), também contemporâneos de Huizinga e de Vygotsky. O primeiro, médico e psicólogo francês, divide os jogos em quatro tipos: *jogos funcionais*, aqueles que funcionam como exercício da motricidade e dos sentidos, em geral; *jogos de ficção*, com ênfase na fantasia, como no jogo de papéis, tão presente na infância; *jogos de aquisição*, que dizem respeito à imitação das ações dos adultos; *jogos de fabricação*, relativos às atividades manuais de criar ou transformar objetos, quase sempre as causas ou consequências do jogo de ficção.

A classificação do biólogo e psicólogo suíço, Piaget (2010), segue uma linha análoga. Para ele, há os *jogos de exercício*, que se assemelham aos *funcionais* de Wallon; *jogos simbólicos*, os quais se situam entre os *jogos de ficção* e *de aquisição*; e o *jogos de regras*, ao mesmo tempo delineadores das demais categorias, reguladores morais dos grupos e uma mescla das classificações do psicólogo francês, já que todos os jogos dependem de um regramento específico ou não podem efetivar-se, como vimos em Caillois (1990) e em Huizinga (2000).

Para Vygotsky (1991), o jogo é constituinte dos sistemas sociais dos indivíduos, enquanto em Wallon (2007), verificamos uma inclinação para a afetividade, ligada aos jogos de ficção, como fator crucial de desenvolvimento, e em Piaget (2010), são os jogos de regras que regulam a moral e a boa convivência entre os sujeitos, portanto, nesse tipo recai a ênfase de seus estudos no quesito jogo. Notadamente, são três focos sobre conceituações muito similares, o que já demonstramos com os autores da seção anterior. Um estudo amplia ou reforça o precedente e, com isso, tencionamos evidenciar que o jogo, tal qual a leitura (que também entendemos como jogo), é basilar para o que já descrevemos como formação holística do ser humano. Todo indivíduo, para alcançar sua potencialidade enquanto sujeito psicológico e social, deve passar - e passa - pelos vários tipos de jogos anteriormente descritos, pois sem eles, não haveria indivíduo ou sociedade.

Alinhado com essa ideia, o autor do livro *Educação Lúdica*, Paulo Nunes Almeida (1998), entende os jogos como integradores de “uma teoria profunda e uma prática atuante”, cujos efeitos

[...] além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras. (ALMEIDA, 1998, p.31-32)

Todos esses efeitos encontrados nos jogos devem ser amplamente aproveitados na educação formal, de maneira metódica e responsável, de sorte que todos os estudantes tenham acesso consciente às consequências positivas do jogar.

3.2 SCHOLA LUDENS

A origem da palavra escola, do latim *schola*, remonta à cultura helênica (*skholé*) e seu sentido primeiro era “folga, descanso”, em consonância com o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (NASCENTES, 1955, p. 185). Contrariamente à ideia que temos hoje, os gregos entendiam que o momento de *skholé* era aquele em que se tinha liberdade para o estudo e o diálogo com vistas ao aprendizado, era o privilégio de quem não tinha obrigações laborais servis. Dizer que reivindicamos uma escola lúdica, portanto, beira ao pleonasma etimológico, contudo, é também um lembrete de que a ressignificação do termo se faz urgente.

Ora, a escola é (ou deveria ser) o lugar das prerrogativas por excelência, o espaço do conhecimento e da reconstrução dos indivíduos para constituírem o corpo social. Não pode haver outro objetivo mais caro à educação escolar que o sujeito inteiro, a fim de que se torne cidadão e componha uma unidade harmônica junto aos seus semelhantes. Sob esse entendimento, vemos no jogo uma atividade reguladora da ética e da organização social, juntamente com a leitura, que está na base de tudo isso; atua na identidade para conduzir um membro completo à sociedade. Por isso escola, jogo e leitura formam, neste trabalho, a tríade da educação. Com essa reflexão inicial, justificamos nosso interesse pela inserção do lúdico, em especial do RPG, nas aulas de literatura, já que a ferramenta, empregada adequadamente, pode potencializar a aprendizagem da leitura literária e contribuir para uma educação integral, conforme todos os benefícios dos jogos já expostos.

O discurso da ludicidade no meio escolar é defendido por inúmeros pesquisadores, mas foi no século XVIII, com o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1992), na obra *Emílio ou da educação*, após longo período relegado às categorias de menor interesse, que o jogo foi reconsiderado como elemento de formação e, por conseguinte, na educação institucionalizada. Nesse livro, o autor avalia o jogo como aprendizagem da vida e desenvolvimento do ser humano de forma indissociável. Em outras palavras, o ato de jogar proporciona uma formação

integral, não apenas aquela fragmentada em conteúdos específicos, comumente ofertada em nossas escolas.

De *Emílio* a nossa era, os estudos sobre jogos educacionais se multiplicaram, trazendo muitos avanços ao campo da didática e da pedagogia. A pesquisa de Santa Marli Pires dos Santos (2002, p.12), voltada aos educadores, explicita o caráter potencializador dos jogos para o desenvolvimento pessoal, cognitivo, linguístico, emocional e cultural dos estudantes. De acordo com seus estudos, os jogos melhoram a socialização, a comunicação e a autonomia na construção da aprendizagem, o que também buscamos no ensino de literatura. Tais efeitos tiveram confirmação na publicação de 09 de junho de 2014, do *site* Desafios da Educação, mantido, no Brasil, pelo Grupo A, consultor de importantes Instituições de Ensino, como a FGV: “o jogador costuma ter um nível de atenção muito elevado durante uma partida, e é muito interessante para o professor saber utilizar isso em prol de aprendizado estudantil”. Além disso “[...] o uso de jogos na sala de aula pode incrementar o aprendizado em 20%” (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2014).

O RPG se encaixa nesses benefícios e vai além, porque pode tornar a aprendizagem literária mais significativa, uma vez que não tem um cunho estritamente didático. Cremos que, nessa característica, encontra-se uma de suas grandes vantagens, pois jogos exclusivamente produzidos para ensinar determinado conteúdo correm o risco de se tornarem desinteressantes. Ao passo que uma adaptação de um livro para o jogo de papéis pode ser apreciada dentro e fora da escola, por estudantes ou adolescentes em um encontro social, dada a manutenção de seu atributo essencial: uma aventura ambientada em uma época e em um espaço próprios e diversos da realidade do jogador. Outro ponto a ser considerado, não só no RPG, mas também em outros tipos, é que, diferentemente das demais atividades escolares, é comum o jogo prescindir de imposições, em concordância com sua essência, que se contrapõe à obrigação. O desejo de jogar costuma instaurar-se de maneira fluida entre os jovens e isso facilita a aquisição de conhecimento.

Por isso mesmo, o uso de jogos diversos na educação, mais especificamente no ensino de literatura, não é novidade. Algumas adaptações de obras clássicas já foram feitas para suportes eletrônicos, por exemplo, ainda que estes não tenham alcançado a interatividade e o carisma do RPG. Disponíveis em jogos virtuais, podemos encontrar “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, “Dom Casmurro”,

de Machado de Assis, e “Memórias de um Sargento de Milícias”, de Manuel Antônio de Almeida (CRUZ, 2013), contudo escapam à alma do jogo quando a principal ação proposta ao jogador é *clicar* em objetos da cena para ler fragmentos do livro. Esse modelo não constitui o que defendemos aqui como jogo, pois pouco desperta a voluntariedade, não provoca desafios nem atende à proposta de contribuir para a formação leitora. A partir desse exemplo, esclarecemos que, mantidas as propriedades do jogo, é preciso ponderar sobre o que levamos para a sala de aula em nome da diversificação metodológica. Jogos sem ludicidade não atingem o aluno e os sem conteúdo não cumprem o caráter formador. Assim, a ideia é válida, contudo o material precisa ser aperfeiçoado.

Gilson Schwartz, professor da USP e diretor da *Games for Change*, na América Latina, garante que os jogos, de modo geral, “ajudam a desenvolver o cérebro como se estivéssemos numa academia, auxiliando nos processos de ensino e aprendizagem” (apud CRUZ, 2013). Nessa mesma linha de raciocínio, a pesquisa *Videogame como linguagem audiovisual*, de Francisco Tupy Gomes Corrêa (2013), realizada na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP, investigou os jogos como formas de linguagem audiovisuais. Uma das constatações é a de que eles extrapolam os limites do entretenimento, mudando a maneira como as pessoas se relacionam com o conhecimento:

Os jogos, sejam digitais ou analógicos, são endêmicos e associados diretamente ao ser humano. As pessoas sempre vão jogar, seja com um osso, como na Antiguidade, seja com um holograma e raio laser, no futuro. [...] Os jogos, cada vez mais, mudam a forma de nos relacionarmos com o conhecimento, com a comunicação, pois inspiram e fomentam bases de interface associadas a novas práticas comunicacionais, o que não pode ser ignorado. (CORRÊA, 2013, p. 113)

Durante o estudo, o pesquisador descobriu que um jogo não se restringe ao jogo. Segundo Corrêa (2013), os *games* modificam a compreensão de mundo dos jogadores e, se forem vistos como uma ferramenta de formação, podem permitir uma nova maneira de aprendizagem, melhorando significativamente a qualidade do ensino em nosso país. Isso já é uma realidade em outras partes do mundo, segundo a publicação realizada em 28 de fevereiro de 2014, por Ana Paula Souza, da Agência de Notícias USP, que divulgou o trabalho de Corrêa (2013):

[...] em viagens à Ásia e aos Estados Unidos para participar de eventos sobre artes marciais, o pesquisador conheceu uma série de tendências relacionadas ao universo *gamer*, entre elas os *serious games*, que são jogos voltados à educação e aplicados em diversas instituições de ensino. (SOUZA, 2014)

Verificamos que as características dos jogos os fazem convergir para a educação e, como parte dela, para a formação leitora. Encontrado o jogo adequado, como vemos o RPG, não estaremos conferindo a um instrumento o *status* de pedagógico, mas aproveitando sua função básica no ambiente onde ele já deveria estar: a escola. Conforme vimos em Antonio Candido (1999), a arte literária é em si humanizadora, e os efeitos propiciados pela vivência das narrativas clássicas, através do jogo que propomos, auxiliam no cumprimento dessa atribuição. Duas questões devem ser elucidadas, no entanto: não é o objetivo formar um clube de RPGistas na escola, por isso é preciso manter os objetivos da metodologia bem definidos; mas não defendemos o jogo como ilustração da aula de leitura ou como momento de descanso: a atividade deve ser parte do planejamento e da execução do processo de ensino.

Assim, com essa ferramenta, visamos a oportunizar um contato significativo do estudante/jogador com as obras canônicas, não apenas conhecendo-as, mas vivenciando-as, interpretando-as, preenchendo suas lacunas, “brincando” com os enredos e fazendo outras tantas leituras possíveis, para chegar preparado aos originais. Além disso, com o RPG, professor e aluno não mais desempenharão os costumeiros papéis de “detentor do conhecimento e ouvinte”, mas serão organizador e participante, respectivamente, podendo mudar de papéis segundo lhes convier (desde que o professor se mantenha como norteador e mediador da aprendizagem). Ademais, essa atividade possibilita o real emprego do sociointeracionismo de Vygotsky dentro da sala de aula, tão aclamado em nossos documentos educacionais (DCE, 2008), bem como das definições anteriormente vistas de jogo, pois sua linguagem é necessariamente lúdica, conduz à cooperação entre os participantes e leva, mais fluidamente, ao âmago do ato de ler e de aprender. Eis o princípio do retorno à verdadeira escola, a *schola ludens*.

3.3 DOS JOGOS DE LINGUAGEM À FABULAÇÃO

Conta-nos Barthes (2004), em *Escrever a leitura*, que, enquanto lia *Sarrasine*, de Balzac, percebeu, claramente, a multissignificação literária, quando passou a sua reescrita mental, pois cada trecho da obra era captado pelo leitor/autor de forma ressignificada por seu próprio universo de leitor. Tais percepções deram origem ao termo *texto-leitura* e à obra *S/Z*. O caso de Barthes configura-se um registro do que já discutimos sobre o papel preponderante do leitor no processo de leitura, mas também ressalta a pluralidade da linguagem literária, que ganha novos sentidos cada vez que é colocada em jogo.

Tamanha é a importância do jogo em nossa linguagem, que a própria denominação já foi transformada várias vezes para adquirir significações diversas. Como exemplo, podemos citar as expressões “estar em jogo” (estar em discussão, estar em risco); “pôr em jogo” (arriscar, considerar); “abrir o jogo” (falar abertamente, com franqueza); “esconder o jogo” (não revelar a verdadeira intenção de uma atitude ou de um comportamento); “virar o jogo” (sair vencedor de uma situação antes desfavorável); “ter jogo de cintura” (ter capacidade de improviso ou para contornar uma situação difícil); “fazer o jogo de” (colaborar ou participar, de forma dissimulada, em benefício próprio); “jogo sujo” (situação em que se descumpra o regramento acordado).

Não é por acaso que o filósofo austríaco, naturalizado britânico, Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1999), escolhe o conceito de jogo para analisar a linguagem, pois, para ele, é inútil atribuir um significado a determinada palavra - vide o exemplo da palavra *jogo* -, já que ela pode ter muitos quando aplicada a contextos diversos. Em sua obra, *Investigações Filosóficas*, iniciada em 1936, na qual revisa alguns conceitos discutidos no estudo anterior, *Tractatus*, de 1921, o autor conclui que a linguagem não pode ser encerrada em sentidos engessados nas proposições, porquanto um significado só é definido quando posto em uso, ou melhor, em “jogo” (WITTGENSTEIN, 1999). A linguagem funciona mediante seu emprego, não sendo seus sentidos passíveis de questionamento, senão suas funções pragmáticas. Com essas reflexões, Wittgenstein (1999) adota o termo *jogos de linguagem* para “definir” a linguagem em si. Sob seu ponto de vista, a linguagem está sempre conectada a uma “forma de vida” específica, contextualizada em uma prática discursiva, não havendo unidade no que se refere à significação.

Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? - Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes daquilo que chamamos de “signo”, “palavras”, “frases”. E essa pluralidade não é nada fixa, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. [...] O termo “jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida. (WITTGENSTEIN, 1999, p. 35)

O paralelo traçado entre jogo e linguagem é justamente o de que são os interlocutores/jogadores e seus contextos que determinam seu curso, seu objetivo, seu sentido. Assim como o jogo não pode ser encarcerado em uma única definição, a linguagem é igualmente composta por um conjunto de definições que compartilham características entre si. Os elementos de acaso, competição, prazer e fantasia ou representação perpassam a linguagem tanto quanto estão presentes nos jogos. Veja-se a situação discursiva de um julgamento, em que a sorte determinará como serão recebidas as palavras dos envolvidos pelo juiz, porque um não sabe a argumentação a ser empregada pelo outro, nem o grau de influência das experiências anteriores no entendimento do magistrado. De forma muito óbvia, nota-se, nesse contexto, a interpretação de papéis no uso do vocabulário próprio à situação, a competição em cada arguição e o prazer de fazê-lo com vistas à vitória.

No que tange à linguagem literária, em específico, esse conceito é ainda mais substancial, porque a *mimicry* originada no autor e no leitor, muitas vezes, opera inúmeros significados na escritura, levando-os ao embate com o texto e ao deleite de desvendá-lo. Esse é um dos assuntos que Iser (1996), ancorado em Caillois (1990), discute em sua obra *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. De modo a caracterizar a linguagem literária, o teórico transpõe as categorias de Caillois para a literatura, convertendo-as em “jogos textuais” e privilegiando o lugar da fantasia ou, para usar o termo de Antonio Candido, da fabulação.

O *agôn* agora se concretiza no embate entre obra e receptor, “de modo que o mundo do texto conflita com as expectativas do leitor” (ISER, 1996, p. 316); na *alea* encontra-se o elemento de surpresa e de aventura; na *mimicry* ocorre a fantasia, a experiencição de personagens diversas, a ilusão - é o “como se”; e no *ilinx* verifica-se um jogo de subversão do texto, um atordoamento capaz de

transformar seus sentidos (ISER, 1996, p. 316-318); também é na ocorrência do *ilinx* que localizamos o gozo e o prazer da leitura, descritos por Barthes (2004).

E nesse jogo, real, fictício e imaginário, de maneira transgressora, constituem o texto literário. Para o autor, a imaginação toma corpo no texto ficcional, sendo ambos um recorte da realidade, e a capacidade de fingir e representar (*mimicry*), a responsável por esse processo. Iser ainda esclarece que os jogos “não aparecem de forma isolada no texto, mas em relação de mistura, de modo que sua combinação em cada caso poderia ser entendida como jogo do texto” (ISER, 1996, p. 318).

Os termos *playing* e *game*, respectivamente representação e regramento, cunhados por Picard e apropriados por Jouve (2002), bem como a *mimicry* e o *agôn*, assumem em Iser (1996) a forma de *jogo livre* e *jogo instrumental*. Ambos criam, no processo oscilante do jogo textual, as várias possibilidades de leitura, por meio da mistura dos diferentes tipos de jogos inicialmente descritos por Caillois (1990). Esses elementos possibilitam ao texto a multiplicidade de significados, porquanto:

O jogo torna o texto um mundo especular em que nada escapa à duplicação, e tal mundo especular ganha sua peculiaridade pelo fato de que nele o mundo da vida real retorna em refrações imprevisíveis, incorporando ao mesmo tempo a ruptura com aquele mundo que espelha. [...] Como apenas o olhar é capaz de penetrar nesse mundo especular, o leitor nunca poderá esgotar o jogo das transformações, porque o que aí se joga é jogado pela leitura do texto até o seu final. Apenas detendo o jogo podemos nos apropriar do que se recusa a nos franquear. Mas isso também significa que, jogando o texto, o leitor não escapa de ser jogado por ele. (ISER, 1996, p. 327)

O leitor torna-se, então, componente do jogo textual, atribuindo-lhe sentido e sendo jogado pelo texto. É quando ocupa o espaço de coautor. Segundo Iser (1996), a “palavra enquanto significante fendido indicia a significação lexical como ausente, atualizando assim uma significação não dicionarizada” (ISER, 1996, p.326). Aqui verificamos a aplicação dos “jogos de linguagem”, de WITTGENSTEIN (1999) como base para a fabulação e, ao mesmo tempo, consequência de sua ação. Em outras palavras, os jogos de linguagem, sob atuação do leitor, alicerçam os jogos textuais (a linguagem literária) e ambos movem as engrenagens da fabulação à medida que são movidos por ela. Concluímos daí que a literatura só possui significado quando “jogada”. Ao leitor proficiente, o texto em si já proporciona esse “jogo”, mas para o

leitor em formação, algumas mediações são necessárias, como a que propomos nesta pesquisa, através do jogo concreto enquanto caminho para o jogo simbólico.

3.4 *ROLE PLAYING GAME*: ENTRE A MIMESE E A CATARSE

“Camilo e Vilela são dois amigos de infância, que seguiram caminhos diferentes devido a suas escolhas, ainda que mantendo contato frequente através de cartas: Vilela se tornou magistrado no interior do Rio de Janeiro, onde se casou com uma moça bela e tonta, chamada Rita, enquanto Camilo, ao contrário do que queria seu pai, não quis ser nada, permanecendo como bon vivant na capital, até que sua mãe lhe arranhou um cargo no funcionalismo público. No princípio de 1869, Vilela voltou do interior com a esposa, desistindo da magistratura, para abrir um escritório de advocacia na capital. Foi quando recorreu ao amigo Camilo para arranjar-lhe uma casa na região do Botafogo. Prontamente, Camilo o atendeu, dispondo-se alegremente a receber o feliz casal no porto.”

A narrativa acima inicia o nosso Livro do Mestre, produzido com base no conto *A cartomante*, de Machado de Assis, e compõe o RPG desenvolvido para esta pesquisa. Ela ilustra como se dá a ambientação no jogo e o início de uma campanha em espaços ficcionais diversos, embora, nos primórdios do RPG, apenas os cenários bélicos fossem considerados. Isso porque a origem do jogo de representação de papéis remonta aos jogos de guerra, criados como simulações de batalhas por estrategistas bélicos do século XIX (ZACCAGNINO, 2006, apud SILVA, 2009). Com as características que conhecemos hoje, o primeiro RPG foi lançado em 1974, nos Estados Unidos, sob o título de *Dungeons & Dragons* (D&D), sendo este, até hoje, o mais influente (SCHICK, 1991, apud SCHMIT, 2008, p. 30). No Brasil, essa modalidade de jogo só chegou no final da década de 1980 (CUPERTINO, 2008), a princípio envolta em credices como objeto de cultos demoníacos - tamanha a imersão dos participantes no “círculo mágico” -, o que não a impediu de conquistar um crescente número de adeptos.

Mas afinal, o que é RPG? 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 é, de fato, a mais fluida 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 no jogar dos dados, pois os pontos nele sorteados são somados 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 conseguirá dar um bom golpe, do contrário, o golpe não se concretizará. A lógica é que, quanto mais habilidade (pontuação) a personagem possui, menos ela depende 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.

Quanto à organização dos pontos, há um regramento rigoroso, igualmente fundamentado na lógica, a ser aplicado nas fichas de personagem. A base de todas as características, perícias e habilidades são os atributos. Vejamos o exemplo da ficha de Rita, em nosso RPG:

Quadro 2 - Exemplo de sistema de pontuação no RPG

ATRIBUTOS		Características		Perícias e Habilidades	
Determinação (Força)	9	Prudência	Int - 3	Sedução	12
Carisma (Destreza)	12	Moralidade	Cm - 5	Manipulação	9
Inteligência	9	Esperteza	Int - 3	Lábia	9
Vitalidade	10	Dissimulação	Int + 3	Atuação	12
				Fuga	9

Fonte: a autora.

Considerando que a *Determinação* e a *Inteligência* são seus atributos mais fracos, todas as *Características* e *Habilidades* que deles dependem serão, do mesmo modo, medianas. É o caso da *Esperteza*: sempre que o jogador usar essa característica em situação de probabilidade, deverá tirar três pontos do valor de *Inteligência*, jogar os dados e comparar os números segundo a regra para verificar seu sucesso. Isso ocorre porque, também fora do jogo, a *inteligência* rege, em certa medida, as demonstrações de *esperteza*. No caso das *Perícias*, acontece algo semelhante, pois os pontos atribuídos à *Manipulação*, *Lábia* e *Fuga* estão ligados à *Inteligência*.

Outra peculiaridade do jogo é a preocupação com a imersão no “círculo mágico”, 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.

O enredo da aventura costuma ser criado de antemão pelo próprio Mestre e registrado como roteiro no Livro do Mestre. Também é possível que o Mestre escolha uma narrativa de RPG pronta, como *D&D*, e a proponha ao grupo. Seja como for, ele será o responsável por manter a história coerente e prazerosa diante das decisões dos demais jogadores. Partindo de uma narrativa inicial, como a que expusemos no começo da seção, esse participante insere os demais no mundo do jogo e prepara-lhes os espíritos para as dificuldades que enfrentarão. A partir de então, todos devem ouvir atentamente o enredo e as possibilidades oferecidas pelo Mestre, com vistas a tomarem suas próprias decisões de como proceder no jogo.

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, como informa em sua dissertação *No limite da ficção: comparações entre literatura e RPG – role playing games*, Farley Pereira:

Por mais livre que seja uma campanha, devemos ter em mente que a narrativa “pede” por uma sequência lógica de ações. Assim, um jogador é livre para escolher dentro de uma gama de possibilidades. A total liberdade de escolha é utópica (PEREIRA, 2007, p. 118).

Nessa propriedade, encontramos mais uma vantagem de aplicação do RPG ao ensino de literatura, pois o aluno poderá fazer interpretações do enredo sem desvirtuar a essência semântica proposta pelo autor do original. Por outro lado, as características desse jogo evidenciam seu caráter propiciado 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 de aventuras.

A fim de facilitar a autoria e/ou a condução da história, Vogler (1997) indica algumas etapas basilares à elaboração de uma narrativa para o jogo de papéis: “o chamado para a aventura” é quando as personagens são instadas a deixarem seus cotidianos para resolverem algum problema (investigar um mistério, derrotar um vilão, salvar uma vítima indefesa); “conflitos ou provações”: os participantes são postos à prova em pequenos testes que irão capacitá-lo a vencer o desafio maior; a “grande provação” funciona como o clímax da trama, quando as personagens se deparam com o maior obstáculo do jogo; “glória”: é o momento das honras pela conquista dos objetivos e pelo restabelecimento da ordem no mundo fictício. Obviamente, essas etapas são apenas norteadoras da produção, não determinantes.

Embora esse seja um jogo de representação, as interpretações raramente se materializam como no teatro tradicional; são apenas imaginadas e verbalizadas. Para auxiliar o exercício imaginativo, alguns mestres fazem uso de recursos como mapas, miniaturas e imagens. Do mesmo modo, aos jogadores é permitido o uso improvisado de objetos, como um documento de ordenação de um cavaleiro, por

exemplo. Esses materiais enriquecem o jogo, todavia, sua ausência não acarreta dano algum à sessão.

Quanto ao sistema de regras completo e universal dos jogos de representação, este foi reunido e publicado na obra de Steve Jackson, conhecida como GURPS (*Generic Universal Role Playing System* ou Regras Universais para o Jogo de Papéis), de 1986, nos Estados Unidos. O livro chegou ao Brasil em 1991, e possibilitou criações diversas de qualquer tipo de aventura. Entretanto, as regras podem ser adaptadas segundo convier ao grupo, desde que se mantenham os princípios do jogo. Mesmo porque, o regramento de que tratamos acima pertence a *uma* vertente do RPG, ligada a um dos tipos existentes, entre os quais destacam-se quatro: o sistema *dungeons*, cujo objetivo primeiro é derrotar monstros e conquistar tesouros em ambientes medievais, mas também prevê conflitos psicológicos e éticos na trama; os *cards*, que são jogos sem Mestre, semelhantes a um xadrez, fiado em estratégias e manejo das personagens e poderes exibidos nas cartas; e o *live action* (ação ao vivo): organização que privilegia a interpretação de todas as personagens, como em um jogo teatral (DUTRA, 2003 apud SILVA, 2009). Por fim, o tipo mais recente é o RPG eletrônico, semelhante ao de mesa, mas com ambientes virtuais e interações à distância, o que causa certos prejuízos ao fator imaginação.

Em suma, não há apenas uma forma de jogar o *role playing game* e, como nosso objetivo não é formar RPGistas, mas leitores, a legislação básica do jogo nos é suficiente, tanto que o nosso RPG é uma mescla do regramento parcial e dos conflitos do *dungeons* e do *live action*, em termos de liberdade e interpretação. Há, contudo, trabalhos que aprofundam o tema e podem verticalizar os conhecimentos das regras desse jogo. Os mais destacáveis na área são as obras *Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil*, de Sônia Rodrigues (2004); *A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Roleplaying Game (RPG)*, de Andréia Pavão (2000); o livro quase didático *SIMPLES – Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem através de uma Estratégia Motivadora*, de Marcos Tanaka Riyis (2004); e o precursor de todos, *Saindo do Quadro*, do autor Marcatto (1996). Todos tratam do processo de fabulação encontrado no RPG e de suas possibilidades no ensino.

3.4.1 RPG e Educação Literária: Amigos com Benefícios

Outras pesquisas acadêmicas se voltaram para o RPG, porém com objetivos distintos do proposto aqui, sendo os temas mais recorrentes: a comparação da linguagem do jogo com a literária (PRIETTO, 2013; PEREIRA, 2007; MOTA, 2004) ou ainda o RPG como suporte de leitura (PAVÃO, 1999). Entretanto, o trabalho que mais nos chamou a atenção sobre o assunto é a dissertação de Mestrado (USP), de Thomas Massao Fairchild, defendida em 2004, intitulada *O discurso de escolarização do RPG*. Nela, o autor se propôs a estudar entrevistas com jogadores e debates realizados na Internet, sobre os quais critica as chamadas “frases feitas”. Nessas críticas, Fairchild (2004) contradiz alguns resultados esperados do RPG, como o de que RPGistas tornam-se automaticamente bons leitores, porque precisam pesquisar para jogar ou porque leem de tudo indistintamente para realizar suas práticas:

Ao se exaltar o hábito de ler dos RPGistas, chega-se facilmente à ideia de que toda leitura é boa e silencia-se o fato de que há também leituras obedientes, leituras ingênuas, leituras não-significativas. [...] Essa ideia talvez decorra de uma interpretação equivocada do que as teorias cognitivistas da leitura propuseram para o ensino de língua, relativizando a importância do estudo dos textos canônicos. O equívoco está justamente em supor que, se tais textos [bulas, notícias etc.] têm a atenção da escola, sua leitura extensiva baste para a formação de um bom leitor. Parece-nos que o ensino de leitura deve passar por uma diversidade de textos e gêneros, da qual não se quer excluir leituras como a do RPG, mas que não deve se totalizar nelas. (FAIRCHILD, 2004)

A pesquisa de Fairchild (2004) reforça nossa premissa de que a acuidade metodológica é muito importante no trabalho com o jogo e com a leitura. Não basta abandonar os estudantes a qualquer atividade lúdica, sem um direcionamento cuidadoso, esperando que isso seja suficiente para que eles se tornem leitores proficientes. No processo de formação literária, independentemente da ferramenta empregada, a mediação do professor é indispensável. O jogo, por suas características, torna o caminho mais fluido e produtivo, mas não conduz à educação leitora sozinho; proporciona da obra uma primeira leitura interativa, divertida e dentro do ambiente escolar, sob a orientação do professor. Contudo, é importante lembrar que o jogo não deve servir como substituto do livro, mas como

um caminho para a leitura literária, já que o estilo linguístico e a construção estética de cada autor fornecem um aprendizado indispensável.

Os benefícios do RPG enquanto um mediador entre o aluno e a leitura literária podem ser inúmeros. O primeiro deles, como já mencionamos, seria funcionar como um convite à leitura, por meio do conhecimento do enredo, aproximando o estudante do livro e das características de determinada obra, o que talvez nunca ocorresse de outra maneira. Ao ter esse primeiro contato de forma positiva e divertida, o adolescente poderá constatar que há muito mais em comum entre ele e o texto literário do que imaginava. Assim, o aluno terá acesso a um universo até então desconhecido, mas significativo, podendo levá-lo a descobrir que as obras canônicas o são justamente por sua universalidade, e como tal, possuem características e histórias que podem ter muita relação com suas vidas ou com suas aspirações. Além disso, com o RPG, o aluno pode “viver” a história e descobrir que literatura é também fruição.

Outra vantagem é que esse jogo pode ser uma ferramenta transdisciplinar, porque ampliaria os conhecimentos de diferentes áreas, como língua portuguesa (linguagem empregada no livro do mestre e nas cartas dos participantes que podem conter traços e fragmentos da obra original); história (dados sobre o contexto sócio-histórico e político em que a obra é ambientada podem ser aproveitados ou acrescentados ao roteiro do jogo); sociologia (costumes da sociedade da época auxiliarão nas interpretações); arte (possíveis referências a artistas, arquitetura, outras obras literárias e artes plásticas contidas na obra e consequentemente no jogo); raciocínio lógico e interpretação textual (tomada de decisões rápidas e resolução de desafios ao longo da campanha); entre outros, tudo isso não compartimentado em disciplinas, mas de uma maneira integrada e mais próxima do aluno.

O RPG estimularia ainda a imaginação ao situar os alunos/jogadores em cidades diferentes das que residem, às vezes, inacessíveis para eles, onde assumiriam as características das personagens e representariam suas ações, “andariam” pelas ruas citadas na obra, “viveriam” os costumes, “iriam” aos lugares mencionados, e “vestiriam” as roupas da época em que se ambienta a narrativa. Com a representação de personagens clássicas, diferentemente do que acontece na dramatização tradicional (teatro), que limita o agir do ator através de um roteiro fixo,

o RPG pode dar liberdade para a criatividade ao proporcionar espaços para que o jogador tome decisões e preencha lacunas do enredo durante sua interpretação, de forma análoga ao que acontece na leitura, principalmente do leitor proficiente. Tais atributos do jogo de papéis concretizariam o *mimicry* e o *agôn* (CAILLOIS, 1990), o *playing* e o *game* (JOUVE, 2002), o “círculo mágico” (HUIZINGA, 2000) e os “jogos de linguagem” (WITTGENSTEIN, 1999), enquanto elementos do fenômeno da leitura, na experiência daqueles que ainda não atingiram a maturidade leitora.

Também pode desenvolver a concentração: qualquer pessoa tem uma retenção muito maior quando há disposição em ouvir, e o RPG permite que o aluno escute com atenção e tenha interesse em aprender, pois todo detalhe, toda informação é importante para que ele tome suas decisões e viva sua aventura. Por fim, o jogo ainda ajuda a melhorar diversos aspectos relacionais, pois exige interação entre os jogadores e uso de determinada entonação da voz na interpretação de papéis.

Diante de todos os elementos positivos supracitados, percebemos o RPG como uma ferramenta bastante promissora no ensino da leitura literária, além de auxiliar no desenvolvimento de outras habilidades, como oralidade, argumentação, interpretação textual e ampliação dos conhecimentos semânticos, já que todo o roteiro do jogo pode manter parte do léxico e da literariedade da obra original. Sim, nosso foco é o ensino de literatura, mas como temos insistido, a formação holística por meio dele é o objetivo maior deste trabalho.

4 AS MINÚCIAS DO MÉTODO

O estudo da leitura enquanto fenômeno, bem como do próprio leitor, ambos extremamente complexos, conforme já discorreremos, dificultam, por vezes, alguns enquadramentos metodológicos. Assim, vários foram os mecanismos utilizados para que conseguíssemos desenvolver satisfatoriamente o presente trabalho, o qual é de caráter qualitativo, uma vez que nosso interesse se encontra na análise de dados que não podem ser traduzidos em números (GIL, 2008).

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, valemo-nos, na primeira etapa, da pesquisa bibliográfica, a fim de conhecer as teorias que embasam a problemática aqui levantada, refletir sobre alternativas e produzir o material do jogo. Na segunda fase, para selecionar os participantes da investigação, fizemos um estudo de campo com o emprego de questionários, cujo propósito foi conhecer melhor a realidade que nos dispusemos a pesquisar. Por fim, no estágio seguinte, mesclamos parte da pesquisa-ação à pesquisa experimental, objetivando a busca por melhorias no processo de formação do leitor – base do nosso problema de pesquisa -, mediante a intervenção em determinada realidade com a experimentação de uma metodologia inusual no ensino da leitura literária, o RPG, aplicada a um pequeno grupo de estudantes, em ambiente relativamente controlado (GIL, 2008).

Aqui, os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo, 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 a possibilitar a verificação dos processos de leitura percorridos pelos jogadores/estudantes e a explicitação dos elementos constitutivos do próprio fenômeno da leitura, 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.

Quanto a sua natureza, esta é uma pesquisa aplicada, pois visa à geração de conhecimentos para empregá-los na solução do problema específico supracitado (GIL, 2008).

No que tange às etapas da investigação, cumprimo-las obedecendo à seguinte ordem: criação do RPG; triagem dos participantes; autorização do Comitê de Ética; aplicação do jogo; grupo focal; e análise dos dados coletados no jogo e no debate. Sobre estas, passamos a explicar a partir de agora.

4.1 A CRIAÇÃO

Durante a preparação para o *Eureka 2014*, evento do Colégio Sesi Bandeirantes (PR) - Ensino Médio, que se propõe a divulgar inovações de diferentes tipos, embasadas em projetos científicos realizados por professores e alunos, surgiu a ideia de adaptar o conto *A Cartomante*, de Machado de Assis, para um jogo de representação de papéis (RPG), com o propósito de estimular o gosto pela leitura de uma maneira divertida e inovadora. Naquela ocasião, já não trabalhávamos na instituição, tendo saído no mesmo ano para assumir a docência na rede pública de ensino, assim recebemos o convite da professora Edilaine Martins Delgado, professora de Língua Portuguesa do colégio, para desenvolvermos o projeto como colaboradora, ao qual aceitamos.

Fizemos, primeiramente, a pesquisa de anterioridade, conforme exige o evento, e constatamos que nada igual havia sido criado antes, existindo apenas pesquisas teóricas tangenciais a nossa proposta para a Feira ou aplicações com outros temas e/ou objetivos, como jogos virtuais baseados, por exemplo, em “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, em “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, e em “Memórias de um Sargento de Milícias”, de Manuel Antônio de Almeida (CRUZ, 2013). Nenhum deles, no entanto, oferecia uma narrativa completa ou desafios ao jogador; eram constituídos de cenários imagéticos em que poderiam ser lidos fragmentos dos livros a partir do *clique* em objetos.

A partir de uma série de pesquisas sobre o contexto sócio-histórico em que a obra “A Cartomante” foi ambientada e sobre o funcionamento do jogo, produzimos, em conjunto com a professora Edilaine e em parceria com o professor e jogador de RPG, Márcio Massashiko Hasegawa (UENP), um *Livro do Mestre*, quatro fichas de personagens e as cartas dos jogadores, mantendo o estilo de época e fragmentos da obra original. Devido ao curto prazo que tínhamos, alguns detalhes foram

suprimidos, assim como o teste de jogabilidade - verificação das regras do jogo -, os quais só seriam retomados anos mais tarde, para a realização desta pesquisa.

No momento do evento, apenas a ideia e os protótipos foram apresentados, mas não houve possibilidade de aplicação ou de aprofundamento teórico sobre o assunto, mesmo porque as atividades eram de nível médio e pressupunham apenas uma iniciação à metodologia científica.

Em maio de 2016, já como discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, retomamos o protótipo criado em 2014 sob novas leituras e novas perspectivas, reconfigurando-o até elevá-lo ao nível de jogo. Para tanto, aplicamos os estudos que vínhamos realizando sobre as regras do RPG, corrigindo também alguns problemas da narrativa no *Livro do Mestre*.

Na sequência, procuramos grupos de RPGistas que pudessem auxiliar-nos na análise do jogo produzido. Houve muitas dificuldades nessa etapa, devido à restrição de acesso às campanhas, uma vez que somente pessoas indicadas por jogadores podem ingressar nesse meio. Quando conseguimos contato com um jogador, o técnico eletricista João Antônio Comoreto Júnior, este nos informou que “estranhos” não são bem-vindos para apenas observar a sessão; todos os presentes devem jogar. Em síntese, tínhamos dois obstáculos: sendo nosso interesse puramente científico, não possuíamos habilidades para jogar com RPGistas; por outro lado, não nos seria permitido observar uma sessão. A solução, proposta por nosso colaborador, foi participarmos, como iniciante, de uma campanha de sua criação, com outros amadores, assim não houve necessidade de usar técnicas específicas, enquanto ele, como Mestre, nos foi respondendo tudo que precisávamos saber sobre o funcionamento do RPG.

Essa fase foi essencial para o processo de finalização do nosso jogo, pois, somente após vivenciar o RPG, com a condução de um especialista, pudemos entender melhor suas regras e a interação entre os jogadores, o que até então havíamos aprendido apenas por meio de estudos teóricos e de explicações de terceiros.

O último estágio na concretização de nosso RPG foi o teste de jogabilidade, para o qual convidamos dois colegas professores, sendo um de História e uma de Língua Portuguesa, além de um programador de computadores, enquanto fazíamos o papel do Mestre. Assim como os alunos a quem aplicaríamos o jogo, os novos colaboradores também não eram versados na prática proposta; apenas o

programador havia tido algum pouco contato com o RPG, assim precisamos explicar-lhes todas as regras antes de dar início à campanha. As sessões ocorreram conforme o previsto, atestando a aplicabilidade do jogo.

Ao final do teste, no entanto, após a revelação de que o RPG baseava-se no conto “A cartomante”, algumas questões sobre o enredo da obra foram levantadas pelos participantes:

Professor de História: “Interessante o título da obra ser “A cartomante”, se ela só é consultada na história, mas não é a personagem principal.” (Sem conhecer o conto original).

Professora de Língua Portuguesa: “É que a cartomante tem um significado especial na literatura, como um elemento que questiona crenças, igual em “A hora da estrela”, da Clarice Lispector.”

Programador: “Eu acho é que essa cartomante é amiga do Vilela”. (Também nunca leu o conto).

Pesquisadora: “É, eu tenho alunos que dizem até que os dois estavam mancomunados para punir Rita e Camilo.”

O diálogo acima, apesar de ter ocorrido entre adultos, profissionais e leitores, constituiu-se, para nós, uma prévia de como o jogo poderia suscitar discussões literárias e curiosidades sobre o texto original. Enfim, por intermédio dessa experimentação, ajustamos os últimos detalhes no material, deixando-o pronto para a próxima etapa do trabalho: sua aplicação com os alunos.

4.1.1 O Material

Ilustração 1 - Componentes do RPG *A Cartomante*.



Fonte: a autora.

O RPG confeccionado para esta pesquisa compõe-se de: um Livro do Mestre; doze cartas; dois dados de seis lados e um dado de quatro lados; quatro fichas de personagens; e diversas imagens de ambientação.

No Livro do Mestre (APÊNDICE B), está todo o roteiro do jogo, desde o enredo adaptado do conto *A Cartomante*, a ser vivido pelas personagens, até as possíveis ações que elas vivenciarão, dependendo de suas escolhas. São descritos também os desafios para a conquista de pontos (por exemplo, Camilo, de forma sutil, convencer Vilela a deixá-lo levar Rita ao teatro etc.) e os momentos de jogar os dados para ver se o jogador alcançou ou não seu objetivo, quando essa for a ocasião. Esse jogo é pensado para uma situação de sala de aula, com pouca ou nenhuma experiência relacionada ao RPG, por isso tantos detalhes destinados ao papel do Mestre, embora haja momentos em que ele deva improvisar.

As mesmas alternativas de ações das personagens que constam no Livro do Mestre estão disponíveis nas cartas que ficam com os jogadores (APÊNDICE D), viradas para baixo, já na ordem da campanha. Só é permitido fazer uso de uma carta ao comando do Mestre.

Os dados de seis lados (D6) são aqueles mais comuns, frequentemente usados, no jogo, para verificar se determinada ação ou escolha foi bem-sucedida. Eles representam a sorte na vida. Já os dados de quatro e oito lados (D4 e D8) entram em cena para determinar o nível de dano obtido nos ataques, como quando Vilela atira em Camilo. O D8 dirá se o tiro foi fatal (se cair no lado 8), se feriu gravemente (lado 6-7), imobilizou (lado 4-5) ou se só pegou de raspão (se cair no lado 1 a 3). Sendo Vilela o único com poder de fogo e o de pontuações mais altas, ele faz uso do D8; as demais personagens usam o D4, pois causam danos menores.

As fichas de personagens (APÊNDICE C) contêm todas as características físicas e psicológicas de cada papel a ser representado, além de exibir o nível de cada atributo e habilidade. Nelas, é possível observar no que cada um é melhor e qual sua tendência moral. Também podem ser usadas para fazerem anotações dos progressos no jogo.

Finalmente, as imagens de ambientação (ANEXO B) são várias fotos de personalidades artísticas, políticas ou históricas e de lugares do Rio de Janeiro do século XIX, que podem ter sido mencionados no conto ou não, mas servem para

situar os jogadores no tempo e no espaço, ajudá-los a compreender melhor a época da narrativa e incorporar com mais afinco suas personagens.

4.1.1.1 A narrativa

Dando prosseguimento à explicitação da metodologia aplicada a esta pesquisa, é indispensável que façamos uma breve análise do texto selecionado para a confecção de nosso RPG, sem pretensões teórico-literárias, mas com o intuito de apontar as possíveis dificuldades de leitura para o leitor não proficiente, haja vista ser nosso objetivo auxiliar os alunos na significação da obra original, não a transformar em texto de fácil consumo.

Antes, porém, justificamos a escolha do conto *A Cartomante* (ANEXO A), de Joaquim Maria Machado de Assis, adotado devido a 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, nossa escolha se deu porque esse texto enquadra-se na definição de literatura já descrita no primeiro capítulo, ou seja, é um clássico com todas as suas qualidades. 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 e um dever de todos os seus compatriotas. As pesquisadoras Silva e Rodrigues (2016) descrevem sua relevância:

No panorama da literatura nacional, Machado de Assis é um dos escritores de maior prestígio. Sua obra, composta por enredos conflituosos caracterizados pelo uso de linguagem ambígua e irônica destaca-se por representar “os homens que sensíveis à mesquinhez humana e à sorte precária do indivíduo, aceitam por fim uma e outra como herança inalienável, e fazem delas alimento de sua reflexão cotidiana” (BOSI, 2001, p. 176). Desse modo, além de contribuir para a necessidade de fabulação do leitor, a literatura machadiana o leva a questionar e refletir a respeito da vida do homem em sociedade, de seus valores morais e éticos, de seus sentimentos, atitudes, virtudes e defeitos, contribuindo para o enriquecimento da percepção de si e do mundo ao seu redor. Enfim, permite que o leitor “responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2012, p. 24). [...] Apresenta, outrossim, linguagem elaborada, de caráter atemporal e abarca toda uma tradição literária. Contribui para a formação intelectual, o senso crítico e o enriquecimento linguístico, artístico e cultural dos leitores, na medida em que a leitura dos clássicos atribui “forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza”. (CALVINO, 1997, p. 10). Por esse

papel na formação dos leitores, a obra de Machado de Assis é indispensável ao currículo da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (SILVA; RODRIGUES, 2016, p. 239-240)

De volta ao conto *A Cartomante*, publicado em 1896, na coletânea *Várias Histórias*, observamos algumas especificidades que, ao mesmo tempo, são pérolas à fruição literária para o leitor competente, mas barreiras à 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 quisermos 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 mistérios 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.

Aliás, componente textual enigmático e talvez, de difícil entendimento, é a cartomante, a qual surge menos como personagem e mais como uma visão de mundo, trazendo o lembrete de que a vida é um jogo, de interpretações e de convencimento. A cartomante joga com Rita e Camilo, lendo suas angústias e devolvendo-lhes o que queriam ouvir. Mas suas previsões para Camilo se mostram equivocadas, o que não causaria espanto algum se antes ela já não tivesse “adivinhado tudo” sobre Rita. Assim, uma história cujo final poderia ser facilmente antecipado pelo leitor, passa a envolver-nos em aflições e dúvidas: afinal, Vilela sabe ou não sobre caso de Camilo e Rita?

Machado, na figura do narrador, joga com seu receptor como a cartomante, com seus clientes; ao passo que este tenta incutir no leitor a destreza do raciocínio, também o manipula. Assim,

Como uma cartomante, o narrador dispersa a atenção do interlocutor. Como uma cartomante, ele cria um ritual e altera seguidas vezes a ordem do baralho e seguidas vezes mostra esta ou aquela carta como a responsável pelo sentido atribuído aos dados do mundo. (WEISS, 1996, p. 6)

Nesse conto, a cartomante é a principal responsável pela incerteza do desfecho. Sem sua presença, acertos iniciais e palavras reconfortantes, todos teríamos a certeza do óbvio, que, inclusive, já havia sido anunciado pelas cartas anônimas e pelo bilhete de Vilela: a descoberta da traição. É a cartomante quem nos nutre a esperança de um final feliz, ou seja, ela não apenas cumpre seu papel de lucrar às custas do desespero de Rita e de Camilo, mas também é cúmplice do engodo preparado pelo narrador para o leitor.

As demais personagens são igualmente intrigantes e apresentam o traço da ambiguidade, típico do estilo machadiano. Rita, inicialmente mostrada como ingênua, uma moça tonta do interior crente em cartomantes, no decorrer da narrativa se revela sem a costumeira submissão ao marido, como seria de se esperar na época. Ao contrário, vai em busca da reciprocidade do amante, pois está decidida a viver sua paixão a qualquer custo. Chega a ser comparada a uma serpente pelo narrador: “Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca.”. Camilo, por sua vez, debocha das crenças de Rita na abertura do conto, mas recorre à cartomante em seu momento de desespero e acredita em suas palavras, pondo em dúvida a esperteza que pretendia mostrar quando riu de Rita. Também parece um amigo fiel de Vilela, quem conhece desde a infância, porém não rechaça o envolvimento com a esposa do outro. Temos ainda o narrador onisciente, que não se restringe a contar apenas o que pensam, sentem e fazem as personagens; confunde o leitor em relação a eles e às suas próximas ações. Um exemplo simples ocorre já no princípio da história, quando parece que Rita e Camilo são cônjuges ou namorados; somente uma analepse a seguir desfaz essa impressão e mostra que Rita, na verdade, é esposa de Vilela.

Outro ponto digno de atenção do leitor são as cartas anônimas, cuja presença rompe a tranquilidade do romance entre Camilo e Rita e lembra o feliz casal de que sua relação não é o doce idílio em que estão mergulhados. O conteúdo das cartas é, do mesmo modo, relevante, pois as palavras direcionadas a Camilo, “imoral e pérfido,” guardam significados que não devem ser ignorados pelo leitor, mas podem passar despercebidos em uma leitura superficial.

Imoral por violar a convenção social da fidelidade no matrimônio, pérfido por desconsiderar a sinceridade do amigo. As cartas anônimas fornecem uma visão crítica do comportamento do casal:

com esta nova visão, o idílio de esquecimento em que ambos se recolheram é perturbado. Na caracterização de Camilo, medo e covardia são reiterados. Na de Rita, leviandade e inconsequência. (WEISS, 1996, p. 3)

Por fim, vale observar a maestria do autor no emprego da metalinguagem, na passagem do bilhete de Vilela para Camilo, e suas mudanças de significado aos olhos do destinatário, dependendo da leitura que fazia, segundo seu estado de ânimo. Assim como os sentidos de “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora.” alteram-se de amigável para implacável, no entendimento de Camilo, ao longo da narrativa, o mesmo ocorre para o leitor, em outro plano.

Somado a essas questões pontuais, encontramos, no conto, o despir de uma sociedade: a esposa, aparentemente ingênua, que trai; o amante que é infiel aos valores sociais e ao melhor amigo; e um homem que, traído por duas vezes, sente-se no direito de fazer justiça do seu jeito. Enfim, todo o texto traz uma análise psicológica das contradições humanas. Esses elementos devem ser trabalhados durante a leitura escolar e podem explicitar-se melhor ao leitor não proficiente com o auxílio do RPG proposto neste trabalho, uma vez que, nele, os jogadores vivem as personagens e as situações descritas acima, podendo analisarem-nas de forma concreta.

4.2 A SELEÇÃO

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP (ANEXO C), três grupos de quatro alunos cada foram convidados a compor as sessões de jogo, sequencialmente. Tal seleção foi realizada com base em um questionário submetido a estudantes de primeiro ano do Ensino Médio. Formulamos 20 perguntas sobre leitura escolar e hábitos de leitura para comporem o questionário¹⁵, a fim de selecionar, prioritariamente, os estudantes que sinalizassem distanciamento da literatura. A pergunta “você gosta de ler?” foi primeira norteadora de nossa escolha, e as respostas negativas determinaram, inicialmente, os participantes desta pesquisa. Desse modo, entre os 77 investigados, apenas 14 foram selecionados como sujeitos de pesquisa, doravante nomeados A1

¹⁵ Ver APÊNDICE A.

a A14 (alunos 1 a 14). Vale destacar que, por si só, o fato de 63 alunos declararem que gostam de ler já é um dado relevante, pois revela que a leitura pode não estar tão distante dos jovens como se costuma declarar.

Das perguntas arroladas no questionário, apenas as que apresentaram respostas de maior relevância para a seleção dos participantes foram tabuladas e separadas em dois grupos temáticos: as que tratam da relação dos alunos com a literatura; e as que explicitam seus discursos sobre a importância da leitura literária.

Seguem os grupos de questões:

GRUPO 1

7 - Cite os livros de que você mais gostou.

9 - A seleção dos livros trabalhados no Ensino Fundamental - 6º ao 9º Ano era feita por quem?

() Pelo professor () Por você

12 - Fora as exigências da escola, você costuma ler?

() Sim () Não

13 - Cite os principais livros de literatura que você já leu.

14 - Em uma escala de 1 a 5, sendo 5 o mais frequente e 1 nunca, diga os motivos para suas leituras de livros literários:

() Prazer / decisão própria () Avaliação escolar () Exigência familiar

GRUPO 2

5 - O que você acha da exigência da leitura literária na escola?

19 - Como você acha que deveria ser cobrada a leitura literária de vocês?

() Com provas () Com debates orais () A leitura não deveria ser cobrada () Outros.

20 - Justifique sua resposta à questão anterior.

Analisemos a seguir o quadro que trata do primeiro grupo de perguntas:

Quadro 3 - Relação dos alunos com a leitura literária

	Livros de que mais gostou	Quem selecionava os livros lidos no EF?	Leitura fora das exigências escolares	Principais livros de literatura lidos	Motivos para ler literatura
A1	Lendas negras	Próprio aluno	NÃO	-	Prazer/decisão própria
A2	Percy Jackson	Próprio aluno	NÃO	Não lembro	Avaliação escolar
A3	Não lembro	Professor	NÃO	Nunca li	Avaliação escolar
A4	-	Professor	NÃO	Nunca li	Avaliação escolar
A5	Não li livro inteiro	Professor	NÃO	-	Avaliação escolar
A6	Não lembro	Professor	NÃO	Não lembro	Avaliação escolar
A7	Não li nenhum livro	Próprio aluno	NÃO	Nenhum	Avaliação escolar (quase nunca)
A8	De filosofia ou sociologia	Professor	SIM	Não lembro	Avaliação escolar
A9	Nenhum	Professor	SIM	Gibis	Avaliação escolar (quase nunca)
A10	Diário de um banana, Meu querido diário Otário, Jogos	Professor	NÃO	Diário de um vampiro, Diário de um banana, Meu	Avaliação escolar e prazer/decisão própria

	Vorazes			querido diário Otário, Jogos Vorazes	
A1 1	De espiritismo e mangá	Próprio aluno	NÃO	Vários mangás e alguns livros	Exigência familiar e prazer/decisão própria
A1 2	De curiosidades	Professor	SIM	Documentários e curiosidades	Avaliação escolar e exigência familiar
A1 3	A culpa é das estrelas	Professor	SIM	Diário de um banana, A culpa é das estrelas	Avaliação escolar e exigência familiar
A1 4	Depois daquela viagem, A garota da capa vermelha	Professor	SIM	A maioria de literatura	Avaliação escolar

Fonte: a autora.

É importante lembrar que os 14 interrogados afirmaram não gostar de ler, mas ao responderem à questão 7 (livros de que gostou), 4 deles listaram vários livros de sagas juvenis e *best sellers*, como *Percy Jackson*, *A Culpa é das Estrelas*, *Jogos Vorazes*, *A Garota da Capa Vermelha*, entre outros, e 4 citaram livros sobre espiritismo, de lendas, de mangá, de filosofia e de curiosidades. Para a pergunta 9, 4 alunos responderam que os livros lidos até o ano passado eram escolhidos por eles próprios, incluindo um aluno que afirmou, anteriormente, não ter lido nenhum livro inteiro. Quanto à pergunta 12 (leitura fora das exigências da escola), 1/3 dos alunos responderam afirmativamente, em meio aos quais, 1 que informou, em questão anterior, nunca ter lido um livro. A maior constância é evidente na pergunta sobre os motivos para ler, em que, aproximadamente, 80% assinalaram a “avaliação escolar”. Mesmo assim, houve três menções ao “ler por prazer/decisão própria”, o que é um dado interessante em se tratando de não-leitores.

Quando questionados sobre a leitura literária, 8 estudantes deram respostas evasivas como “nunca li” ou “não lembro”, ou não responderam. Dentre estes, um aluno, que já havia respondido “não” para “você gosta de ler?”, listou “pesquisas científicas e sobre esportes” para gostos de leitura¹⁶; um segundo aluno informou selecionar os próprios materiais de leitura; um terceiro disse ter gostado de ler “lendas negras”; um quarto informou ter gostado muito do livro *Percy Jackson*. Já os outros 6 nomearam como literatura mangás, gibis, novamente as sagas juvenis, documentários e livros de curiosidades. Nota-se, nas respostas, a dificuldade dos alunos de estabelecer o que é leitura ou o que entendem por literatura, pois alguém que não gosta de ler, dificilmente seleciona livros por conta própria, nem lê

¹⁶ A questão sobre gostos de leitura não foi tabelada porque apenas um aluno a respondeu.

pesquisas ou lendas senão por obrigação; ademais, nenhum citou a literatura canônica.

Ao observarmos a linha de cada um dos pesquisados neste primeiro grupo de questões, salienta-se, a exceção dos alunos 3 a 6, o fato de todos os demais possuírem algum, ainda que pequeno, envolvimento com a leitura. Seja no ato de ler por escolha própria, seja na seleção de um material não literário, os alunos leem, e na maioria das vezes, livros, embora eles próprios não enxerguem assim.

Passemos agora ao exame do segundo grupo de perguntas, que se relaciona ao discurso sobre a importância da leitura literária. Vejamos a quadro abaixo:

Quadro 4 - Discursos discentes sobre a exigência escolar da leitura literária

	O que você acha da exigência da leitura literária na escola?	Como você acha que deveria ser cobrada a leitura literária de vocês?	Justifique sua resposta à questão anterior
A1	Concordo parcialmente, porque o ensino da leitura é fundamental	Com debates orais	Porque nós estudamos o livro e dialogamos com o professor um assunto que nós dois conhecemos
A2	Concordo parcialmente, porque vai de cada um ler ou não	A leitura não deveria ser cobrada	Porque muitas pessoas não pegam livro para ler ou não gostam
A3	Indiferente, porque eu não gosto, mas faz bem para mim	A leitura não deveria ser cobrada	Porque eu não gosto de ler
A4	-	Com debates orais	Porque no meu caso eu preciso falar em vez de escrever
A5	Concordo parcialmente, porque é bom para o estudo	Com debates orais	É melhor para aprender
A6	Concordo totalmente, porque melhora a interpretação	A leitura não deveria ser cobrada	Ler tinha que ser uma vontade sua
A7	-	A leitura não deveria ser cobrada	Porque nem todo mundo gosta de ler
A8	Concordo parcialmente, porque tem alunos que não tem o hábito nem o gosto e ninguém é obrigado a nada	Com debates orais	Porque é melhor e divertido
A9	Concordo parcialmente	Com provas	Pois assim os alunos iriam ler o livro, tentar entender, porque vai ser importante
A10	Concordo parcialmente	A leitura não deveria ser cobrada	Porque é chato
A11	-	Com debates orais	Debatendo se cria argumentos e interesse pelo livro
A12	Indiferente, porque tem pessoas que não gostam de ler	Com debates orais	Para discutir sobre coisas que não entendemos
A13	Discordo totalmente	A leitura não deveria ser cobrada	Porque nem todos conseguem decorar algumas coisas do livro
A14	Concordo parcialmente, porque faz bem para a imaginação, melhora o vocabulário.	Com debates orais	Assim podemos participar mais, ser menos formal e nos expressar da nossa forma, de um jeito mais verdadeiro

Fonte: a autora.

Dos 14 alunos, 5 declaram ser a leitura importante para suas formações escolares (A1, A3, A5, A6, A14) e outros 2 concordam que se exija leitura nas aulas. Entre os que não concordam com a exigência ou não responderam a essa questão, alguns afirmam que a cobrança da leitura deve ser realizada, mas de forma a incluí-los no processo, por exemplo através de debates orais, como indicam os alunos 4, 8, e 11, respectivamente: “no meu caso eu preciso falar em vez de escrever”; “é melhor e divertido”; “debatendo se cria argumentos e interesse pelo livro”.

As respostas no quadro acima demonstram como os estudantes parecem acreditar na importância da literatura, o que é também um discurso generalizado na sociedade. No entanto, quando afirmam que a leitura de livros não deveria ser cobrada na escola, como é o caso de 6 alunos entre os pesquisados, a inconsistência desse discurso emerge, ao revelarem sua pouca afetividade com o livro em justificativas como: “eu não gosto de ler” (A3); “é chato” (A10). Muito provavelmente isso seja consequência da forma como a leitura vem sendo ensinada, por meio do apagamento da subjetividade do aluno, conforme expõe a proposta de A14: “assim [com debates orais] podemos participar mais, ser menos formal e nos expressar da nossa forma, de um jeito mais verdadeiro”.

A única declaração totalmente negativa à prática da leitura na escola é a de A13, mas esta traz consigo a explicação mais emblemática sobre a metodologia que tem sido aplicada nas aulas de leitura: “porque nem todos conseguem decorar algumas coisas do livro”. Isso reforça o que dissemos sobre a incipiência do trato com a literatura no ensino, juntamente com a afirmação de A9, também única em sua sugestão de cobrança do texto literário: com provas, “pois assim os alunos iriam ler o livro, tentar entender, porque vai ser importante”. Em outras palavras, tudo que os alunos conhecem como avaliação ou resultado do processo de aprendizagem é a prova; conseqüentemente, é nela que enxergam relevância concreta.

Feitas as análises, convidamos todos os selecionados a participarem do estudo. No entanto, dentre os 14, apenas 4 se dispuseram a integrar a mesa de RPG, por mudança de turno ou indisponibilidade de horários. Dessa forma, voltamos aos questionários para reconfigurar nossos critérios de seleção e eleger os demais participantes. Concentramo-nos, então, nos estudantes que, embora tivessem marcado “sim” para a pergunta norteadora, apresentaram as respostas subsequentes semelhantes às dos primeiros analisados, mostrando-se também

leitores não proficientes. Encontramos outros quatro nessas condições, faltando ainda um para cada grupo.

O quarto jogador, essencial ao cumprimento das regras do jogo, foi selecionado também por intermédio do questionário, de maneira a atuar como uma espécie de participante de controle, sendo quase o oposto de seus colegas, devido a sua proximidade com a leitura literária. Tal critério foi pensado a fim de que o jogo não ficasse estagnado em certos momentos, partindo-se da hipótese de que os considerados leitores habituais teriam mais capacidade de tomar decisões no jogo, além de fornecerem uma base contrastiva ao estudo.

Nomeamos os novos selecionados como A15, A16, A17 e A18, dentro do grupo dos leitores não proficientes, e A19, A20, A21 e A22, no grupo dos leitores habituais. Vejamos suas respostas ao questionário nos quadros 5 e 6.

Quadro 5 - Relação dos alunos com a leitura literária (novos selecionados)

	Livros de que mais gostou	Quem selecionava os livros lidos no EF?	Leitura fora das exigências escolares	Principais livros de literatura lidos	Motivos para ler literatura
A15	Guerra Civil (quadrinhos); Rangers	Próprio aluno	NÃO	Guerra Civil; Rangers; Lendas Negras	Avaliação escolar; Prazer/decisão própria
A16	Guerra Civil (quadrinhos)	Próprio aluno	SIM - quadrinhos	-	Avaliação escolar; Exigência familiar
A17	Percy Jackson; Lendas Negras	Próprio aluno	SIM - Percy Jackson	Percy Jackson; Lendas Negras	Prazer/decisão própria
A18	Rangers: ordem dos arqueiros	Professor	NÃO	Rangers	Exigência familiar; Avaliação escolar
A19	Coração de tinta; Senhor dos Anéis; Harry Potter; Romeu e Julieta; O Iluminado; Escuridão Total Sem Estrelas; Carrie; Under the Dome	Professor	SIM	Código da Vinci; Alice em um Mundo Maravilhoso; Darwin; O Espelho	Prazer/decisão própria; Avaliação escolar
A20	Casa de Hades; Conde de Monte Cristo	Próprio aluno	SIM	Livros da idade média	Avaliação escolar; Prazer/decisão própria
A21	O Pequeno Príncipe; E-mãe; Depois Daquela Viagem; Luciola; A Árvore que Dava Dinheiro	Próprio aluno	SIM	Dom Casmurro; Cidade de Deus; Anarquistas Graças a Deus; Veríssimo; Mary del Priore	Prazer/decisão própria; Avaliação escolar
A22	A Garota que Descobriu a América; As Crônicas de Nárnia	Os dois	SIM	Moby Dick; A menina que fez a América; As Crônicas de Nárnia	Avaliação escolar; Exigência familiar; Prazer/decisão própria

Fonte: a autora.

Vemos que as respostas de A15 a A18 se mantêm no padrão dos selecionados anteriormente, com leituras isoladas, voltadas quase exclusivamente aos quadrinhos e às sagas juvenis, em sua maioria atreladas à avaliação escolar. A17 se destaca porque informou ter lido por decisão própria, porém um único livro, *Percy Jackson*, provavelmente por influência dos colegas, já que é um título recorrente entre os jovens. As demais obras mais citadas pelos quatro primeiros estudantes (*Guerra Civil* e *Rangers*) também revelam esse tipo de leitura “da moda”, praticada por adolescentes como elemento identitário do grupo, não como exercício individual.

Já entre os estudantes 19 a 22, temos menções de leituras diferentes, mais numerosas e requintadas, como “Romeu e Julieta”, “O Conde de Monte Cristo”, “O Pequeno Príncipe”, “Lucíola”, “Dom Casmurro”, “Moby Dick” etc. Notamos que esses alunos leem obras de maior complexidade que os primeiros e uma variedade maior de livros. Todos informaram ler por conta própria e por prazer, além do motivo das avaliações escolares. Nomes de autores chegam a ser citados por A21, como de Veríssimo (provavelmente Luis Fernando) e da historiadora Mary del Priore, o que é incomum para alguém de sua idade.

Nos discursos tabelados no quadro 6, novamente encontramos respostas semelhantes aos primeiros selecionados:

Quadro 6 - Discursos discentes sobre a exigência escolar da leitura literária (novos selecionados)

	O que você acha da exigência da leitura literária na escola?	Como você acha que deveria ser cobrada a leitura literária de vocês?	Justifique sua resposta à questão anterior
A15	Discordo parcialmente de que não seja cobrada, porque o professor deveria sugerir mais livros	A leitura não deveria ser cobrada	Porque ler depende do interesse do aluno
A16	Concordo totalmente	Com um resumo para entregar à professora	Porque as pessoas têm medo de errar e passar vergonha
A17	-	Com a colaboração dos alunos, poderiam ter mais trabalhos	-
A18	Nunca me interessei pelos livros escolhidos pela professora	Com debates relacionando o livro a nossa vida	Porque aí ia se encaixar na mente de todos. Dúvidas que os outros alunos podem ter seriam respondidas por todos
A19	Concordo parcialmente, porque é bom para o desenvolvimento nosso	Com debates orais	Para expressar opinião e ver outros pontos de vista
A20	Concordo totalmente, porque acho tal recurso interessante	Com debates orais	Porque ficaria mais interessante
A21	Concordo parcialmente, porque é uma forma de despertar o	Com debates orais	Porque isso torna a leitura mais interessante. Você pode ouvir

	interesse pela leitura		outras visões do livro, é divertido
A22	Concordo parcialmente, porque o incentivo de ler é importante, mas forçar alguém a ler pode ser chato, desinteressante e enjoativo para a pessoa que lê (tirando oportunidade de gosto)	Com debates orais	Porque criando um pensamento unido entre várias pessoas e não um pensamento único (prova), assim avaliando cada ideia e criando um entendimento sobre o assunto

Fonte: a autora.

Os debates orais, ou seja, a leitura compartilhada (COLOMER, 2009) continua sendo a atividade mais requisitada pelos alunos, justamente para criar o senso de pertencimento ao grupo, conforme as próprias justificativas dos estudantes.

Notamos ainda que as respostas de A19 a A22, em geral, são mais detalhadas que as do primeiro grupo, fruto, talvez, de maior refinamento e vínculo com a leitura.

4.2.1 O Recinto

O Colégio Estadual Newton Guimarães - Ensino Fundamental e Médio, onde realizamos nossa pesquisa, é uma instituição deveras tradicional no município de Londrina. Considerando que este foi fundado em 1934 e a escola, em 1948 - apenas 14 anos depois - pode-se avaliar que as histórias de ambos quase se confundem.

Em consonância com seu Projeto Político Pedagógico (PPP) - 2016 a 2019, inicialmente com o nome de Grupo Escolar Presidente Roosevelt, o estabelecimento foi inaugurado em 24 de fevereiro de 1948, sob a Lei Municipal nº 06/48 – Art. 2º, assinada pelo então prefeito Hugo Cabral. Em 28 de dezembro de 1959, pelo Decreto nº 27234, passou a denominar-se Grupo Escolar Professor Newton Guimarães, mas só 11 anos mais tarde, com a portaria 4027/70 de 16/04/1970, obteve autorização para oferecer o Curso Primário Noturno.

Com o Decreto nº 1411/1975, de 23 de dezembro de 1975, o Complexo Escolar Professor Newton Guimarães - Ensino Regular e Supletivo de Primeiro Grau recebeu autorização para funcionar, o qual só foi reconhecido em 01 de fevereiro de 1982, pela Resolução nº 303/82. No ano seguinte, passou a fazer parte do complexo a Escola Estadual Professora Margarida de Barros Lisboa - Ensino de 1º Grau.

Em 12 de novembro de 1990, pela Resolução nº 3433/90, foi autorizada, pela Secretaria de Estado da Educação, a implantação do Ensino de 2º Grau no estabelecimento, cuja estrutura organizacional modificou-se mais uma vez, e a escola passou a denominar-se Colégio Estadual Professor Newton Guimarães - Ensino de 1º e 2º Graus - configuração que se mantém até hoje. No entanto, o curso secundário só foi reconhecido em 29 de dezembro de 1994.

Em 1998, por meio da Deliberação nº 003/98 - CEE, referente à nomenclatura dos estabelecimentos de ensino, considerando a nova LDB nº 9394/96 e a Resolução nº 3120/98 - SEED, o Colégio passou a ser chamado como o conhecemos hoje: Colégio Estadual Professor Newton Guimarães - Ensino Fundamental e Médio.

Atualmente, o colégio, que possui organização anual regular, atende 15 turmas de Ensino Fundamental - Séries Finais e 17 turmas de Ensino Médio, todas com aproximadamente 35 alunos cada, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 7 – Turmas do Colégio Est. Prof. Newton Guimarães por segmento, série e turno

	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO		
SÉRIE	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
TURNO							
Matutino				3	3	4	4
Vespertino	4	5	4	1			
Noturno					1	2	1

Fonte: SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar (SEED, 2017).

Em período contraturno, estão em andamento 2 turmas de Sala de Apoio (Português e Matemática); 3 turmas de Língua Espanhola; e 2 turmas de Treinamento Desportivo. No total, segundo dados fornecidos pela secretaria, são 1301 alunos atendidos pela instituição.

Além das aulas regulares, o colégio oferece diferentes atividades extracurriculares, como aulas de campo, projetos e eventos, realizados com o apoio de toda a equipe, por vezes promovidas pela APMF, em certas ocasiões, em parceria com outras instituições de ensino, entre elas a Universidade Estadual de Londrina (UEL). Algumas das ações desenvolvidas durante o ano letivo são:

- TRING (Tríduo Newton Guimarães): são dois dias de oficinas transdisciplinares ofertadas pelos próprios professores do colégio ou por

convidados, perpassadas por um tema transversal que esteja em evidência no cenário acadêmico-científico, sociocultural ou político, entre outros. No terceiro dia do evento, realizam-se atividades culturais e mostras dos trabalhos produzidos nas oficinas.

- Festa Julina: ancorada no folclore brasileiro e embasada em pesquisas prévias, é uma festa que busca resgatar elementos da cultura popular das diferentes regiões do país, para ampliar conhecimento dos alunos, combatendo estereótipos e intolerâncias.
- Semana de Integração Família-Escola: é a tradicional gincana escolar, enriquecida com diversas provas culturais, filantrópicas, desportivas e acadêmicas. No sábado que sucede o término das atividades dos alunos, as famílias são convidadas a visitarem a escola e participarem da festa de finalização.

O prédio que abriga o colégio não teve grandes modificações desde a sua fundação, não sendo ainda totalmente adaptado às pessoas com mobilidade reduzida, e permanece no mesmo local, o Jardim Flórida, um bairro central de classe média, muito próximo do centro cívico e de uma importante avenida da cidade. Sua estrutura conta com uma sala de vídeo ampla, bem equipada, a qual possui sistema de som, projetor de multimídia, acesso à internet, ar-condicionado, aproximadamente cem cadeiras estofadas e um pequeno palco para apresentações; uma sala de informática, que tem poucos computadores funcionando a contento, devido à defasagem das máquinas; uma sala de mecanografia, com um funcionário designado apenas para tal; uma biblioteca pequena e de acesso restrito a horários marcados; dois pátios, sendo um coberto e o outro não; uma quadra grande coberta, além das demais salas como as de aula, a dos professores, a da secretaria e duas das pedagogas, todas com acesso aos dois banheiros dos alunos e dois dos professores.

Nos recursos humanos, são 31 professores que lecionam no nível fundamental e 36, no médio; três diretores, sendo um geral e dois auxiliares; oito funcionários administrativos; e dez funcionários de serviços gerais.

Quanto ao alunado, conforme o PPP da escola (2016-2019), este possui um perfil diversificado, principalmente no quesito socioeconômico, sendo oriundo dos bairros circunvizinhos e da escola municipal adjacente, por causa do georreferenciamento. No entanto, conforme informou a secretaria, há fila de espera

para ingressar nessa escola, o que demonstra não serem apenas os moradores da região que procuram o estabelecimento. Também percebemos, durante os dez anos de trabalho no local, que boa parte dos estudantes desse colégio possuem um bom padrão socioeconômico.

Todo esse conjunto contribui para que o Colégio Newton Guimarães seja referência no município de Londrina como uma das melhores escolas públicas da região. Segundo dados do INEP, há vários anos, a instituição vem apresentando um bom desempenho nas avaliações externas, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na prova de 2014, por exemplo, foi a segunda colocada entre as escolas públicas do Paraná. Já em 2015, último resultado divulgado até o momento, obteve a melhor média entre as escolas estaduais analisadas, alcançando 555,27 pontos.

Tanto sua boa condição estrutural e sua abertura para atividades não tradicionais, quanto o fácil acesso por já trabalharmos na instituição, além de um corpo discente receptivo ao trabalho proposto foram critérios de escolha deste colégio em detrimento de outros para esta pesquisa. Ademais, algo de que não abriríamos mão era de que o trabalho de fato ocorresse em uma escola pública, pois é para ela que, majoritariamente, direcionam-se os debates de melhoria na qualidade, e porque atende a maioria da população, os resultados deste trabalho podem ter um melhor aproveitamento nessa esfera educacional.

4.2.2 Os Jogadores

Os participantes desta pesquisa são adolescentes entre 14 e 15 anos (a exceção de 1 menino, que tem 17), estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de referência na cidade de Londrina. Selecionamos esta série por ser ela o início do último segmento da Educação Básica, à qual muitos chegam sem terem passado pelo processo devido de formação leitora e, em alguns casos, não conseguirão concluí-lo, haja vista as dificuldades enfrentadas pelo ensino da leitura literária no Ensino Médio, como já discutimos nos capítulos anteriores.

O grupo foi composto por 4 meninas e 8 meninos, pertencentes a 2 turmas diferentes. Segundo dados fornecidos pela escola, todos pertencem à classe média,

vivem nas imediações e possuem famílias presentes em suas vidas escolares, conquanto apresentem baixo desempenho acadêmico.

Quanto ao lazer, os alunos demonstraram, em geral, gostos bastante convencionais para a idade, embora muito diversos entre si. Mencionaram nos questionários: navegar nas redes sociais; ouvir música; conversar com amigos; jogar videogames; assistir a séries; dançar; ler; andar de bicicleta; soltar pipa; jogar futebol e basquete; e fumar narguilé. Os únicos passatempos que se repetiram foram “ouvir música” e “jogar vídeo game”, três vezes cada.

Em suma, podemos dizer que são jovens tipicamente urbanos, de situação socioeconômica relativamente confortável, no meio do processo de maturação biológica e psicológica, e com um rendimento escolar aquém do esperado.

4.3 A CAMPANHA

A fim de aplicar o RPG, escolhemos, no período contraturno, uma sala de aula vazia, em cujas paredes foram coladas diversas imagens relacionadas à época do conto base de nosso enredo, para criar a ambientação necessária à ativação dos conhecimentos prévios e da memória dos participantes. Em cada campanha, nos colocamos como “Mestre”, papel responsável pela leitura do enredo, que não interfere diretamente na narrativa, senão para oferecer opções aos jogadores e atribuir pontuações.

Foram repetidas três vezes a mesma campanha, composta por seis sessões, conforme consta no *Livro do Mestre*. Cada encontro teve a duração média de uma hora e meia, somada aos trinta minutos de instruções sobre como jogar.

O primeiro grupo compôs-se unicamente de meninos, já nos outros dois havia dois meninos e duas meninas em cada. Tais combinações foram impostas aos alunos pela pesquisadora, tomando o cuidado, entretanto, de manter as afinidades. O ambiente permaneceu todo o tempo aberto e informal, tanto que os jogadores do grupo anterior voltavam para, segundo eles, “assistirem aos novos desdobramentos da história”, já que as decisões mudavam os rumos da narrativa.

Terminada a campanha, informávamos que o enredo do RPG era baseado no conto “A Cartomante” e que deixamos o texto original disponível no grupo virtual da turma, preparando-os para o grupo focal.

4.4 O DEBATE

Em momento oportuno, convidamos os estudantes para participarem, na semana seguinte à aplicação do RPG, do grupo focal, etapa final da pesquisa, quando debatemos suas impressões sobre o jogo, sobre a possível leitura do conto ou os motivos para a não leitura, além da relação que mantêm com o texto literário em seu cotidiano. Por questão de disponibilidade, dos 12 convidados, 9 estiverem presentes.

A escolha desse instrumento de coleta de dados, na última fase, se deu por entendermos que ele propicia discussões e troca de opiniões mais autênticas e, por conseguinte, em seu conjunto, mais produtivas do que a soma de dados coletados individualmente, conforme explica a professora e pesquisadora da PUC-MG, Luciana Kind:

Os grupos focais utilizam a interação para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões individuais em jogo. Apesar disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados adequada, a priori, para investigações qualitativas. (KIND, 2004, p. 125)

Desse modo, o método mencionado nos pareceu ser mais confiável quanto à verificação das respostas dos participantes do que, por exemplo, o questionário, o qual poderia ser preenchido pelos adolescentes com respostas “adequadas” em vez de sinceras, ou mesmo insuficientes a uma análise mais detalhada do fenômeno pesquisado. Com o grupo focal, foi possível observar as expressões e as reações dos envolvidos, além das manifestações linguísticas. Já a entrevista individual, em nosso caso, seria passível de constrangimento a uma resposta “certa”, uma vez que o estudante de nível médio poderia sentir-se desconcertado em revelar diretamente à entrevistadora (também sua professora) um possível distanciamento da literatura.

Todo o debate teve a duração de, aproximadamente, 40 minutos e foi registrado em vídeo. Embora não contivesse questões fechadas, foi norteado por um roteiro previamente elaborado (ver APÊNDICE E) com o intuito de facilitar o tratamento dos dados.

5 JOGUEMOS OS DADOS: A FORMAÇÃO LEITORA E A ANÁLISE DA LEITURA EM CURSO ATRAVÉS DO RPG

Em capítulos anteriores, discutimos as teorias relativas à leitura e ao jogo, para entender seus funcionamentos e explicitar as semelhanças entre ambos, como um caminho para nossas propostas de observação da leitura em curso e de educação literária. A partir de agora, apresentaremos a análise do *corpus* desta pesquisa, primeiramente, em seus aspectos gerais. Em seguida, debateremos sobre tópicos específicos concernentes ao jogo da leitura, observados durante a coleta de dados: campanhas de RPG e grupo focal.

Antes de iniciarmos as análises, contudo, faz-se imprescindível assinalar que o momento histórico vivido na escola deve ser considerado como variável negativa aos resultados desta pesquisa. 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.

O fato é que tivemos 9% do grupo (2 alunas) que se sentiram estimulados a ler a obra original, a partir do jogo, confirmando apenas parcialmente nossa primeira hipótese, de que o RPG, por si, seria motivador da leitura. Verificamos que o jogo foi muito mais uma ferramenta mediadora, cuja prática gerou resultados mais profícuos e enriquecedores, no ensino da leitura, do que imaginamos inicialmente, auxiliando os leitores inexperientes na compreensão dos elementos do fenômeno da leitura para sua plena efetivação. Contudo, o trabalho cuidadoso do professor com o texto literário, antes, durante e após o jogo, continua indispensável.

No que tange à visão geral das práticas de jogo, realizadas em três campanhas, com grupos distintos, observamos que não houve diferenças significativas de desempenho entre os leitores habituais (nenhum participante pode ser considerado proficiente) e os leitores não proficientes, pelo que refutamos essa ideia inicial. A fluidez da narrativa esteve mais ligada às características pessoais de cada jogador do que a sua proficiência leitora, embora os que tinham mais contato

com a leitura literária conseguissem ser mais refinados ao expressarem-se sobre o assunto pesquisado no grupo focal.

Um exemplo de leitor não proficiente com boa performance na campanha é o de A11: no papel de Cartomante, imersa no “círculo mágico” (HUIZINGA, 2000), engendrou um plano de conquista a Vilela, unindo-se a ele em seu propósito de desmascarar os traidores, para o que fez falsas previsões ao casal de amantes e os enviou à morte, em um gesto de apoio ao magistrado, ao mesmo tempo que tirava a esposa de seu caminho. Observa-se aí a profundidade da interpretação da estudante, plenamente verossímil à narrativa original, demonstrando o quanto o RPG tem a capacidade de despertar a sofisticação interpretativa, mesmo nos leitores imaturos e ainda que a proposta seja usá-lo como primeiro contato com a obra.

O jogo despertou nos participantes, dentro dos preceitos do *playing*, concordâncias e discordâncias explícitas com as atitudes das personagens, estimulando sua criticidade, ao possibilitar o julgamento de seus próprios valores morais em contraposição aos dos papéis que representavam e às decisões dos colegas:

A19: Nossa, com essas características, eu sou a pior pessoa do mundo!” (jogadora, no papel de Rita).

A1: E você vai me trair, com ele ainda (apontado para A17, representante de Camilo)! Como vocês podem!

Todas as campanhas tiveram desdobramentos muito semelhantes até momentos antes do final da narrativa. Nesta etapa, no entanto, houve muitas variações: com o primeiro grupo, Vilela mata Rita e fere gravemente Camilo, deixando-o impossibilitado de manter quaisquer relações sexuais futuras; no segundo, Vilela decide não matar ninguém, porque sua religiosidade (católica) fala mais alto, fazendo com que ele apenas abandone Rita e desconsidere Camilo como amigo; já no último grupo, Rita desconfia de que Vilela sabia de algo e volta, fugida, para o interior, enquanto Camilo é morto por Vilela com a ajuda da Cartomante. Esta havia ajudado Vilela a desmascarar os amantes, porque estava interessada na

fortuna do marido de Rita, chegando ao ponto de tentar conquistá-lo, mas é rejeitada, pois Vilela entende que, por tê-lo auxiliado, a Cartomante é mau-caráter.

O resultado da última campanha mostra como as lacunas do texto podem ser preenchidas com as experiências prévias do leitor-jogador, sem fugir-lhe ao regramento, pois as interpretações dadas pelos jogadores poderiam ser, quase todas, possíveis também ao conto. Já as primeiras conclusões foram extrapolações à obra original, mas também mantiveram a verossimilhança baseada nas características das personagens, comprovando a eficácia do RPG como primeira leitura e preparação para o contato mais fluido e profundo com o texto original, além de revelar-se explicitador da leitura como fenômeno.

Não se pode ignorar todos os conhecimentos que estavam em jogo no momento de cada campanha, tampouco os mecanismos que entraram em funcionamento por solicitação do RPG e de sua narrativa. Observemos o exemplo da personagem Cartomante: sob o olhar do homem burguês do século XIX, representado nas figuras de Vilela e Camilo, uma possível cigana, certamente seria considerada de pouco valor, mais ainda do que sob os preconceitos de hoje. E é justamente a visão que A20, representando Vilela, direciona a essa mulher, quando, ao final da campanha, diz que não se casará com ela, por considerá-la de mau-caráter, apesar de todos os seus esforços para conquistá-lo. Segundo a fala do estudante: “se ela tentou me conquistar, sendo eu casado, e se fez de tudo para me ajudar, enganando Camilo e Rita, ela não me merece.” Note-se que, em outros contextos, como em um reino medieval, com seus magos e feiticeiros, jovens como A20 chegam a admirar os “manipuladores da magia” ou os ardilosos. Também a possibilidade do relacionamento extraconjugal já é aceita em situações diferentes - como a mulher que abdica de um relacionamento estável para viver um grande amor nas telenovelas -, apesar do conservadorismo que ainda permeia nossa sociedade. Mas *naquele* momento, o “círculo mágico” foi mesmo incorporado e o papel masculino oitocentista foi bem desempenhado, para quem a dissolução do casamento e a traição matrimonial eram extremamente graves.

Há uma complexidade em jogo quando adolescentes do século XXI assumem personagens do século XIX e conseguem corresponder a um texto escrito nessa época. Isso nos revela dois pontos de igual interesse: o grau de sofisticação imbricado no posicionamento do aluno perante o texto adaptado e o alto nível de processamento cognitivo-afetivo que se impõe no momento da leitura. Cabe-nos

destacar a relevância da experiência narrativa anterior ao jogo, escolar ou não, a qual demonstraram os jogadores, permitindo-lhes reconhecer as possibilidades de conclusão da diegese dentro de uma coerência proposta pelo próprio enredo. Esse jogo no interior do jogo leva-nos a perceber o requinte do processo de leitura situacional dos estudantes, bem como a pré-existência de experiência leitora.

As expressões faciais dos jogadores seguem confirmando a ideia do refinamento da leitura no momento do jogo, dando indícios de que eles conseguiram entrar no “círculo mágico”. Em várias ocasiões, os estudantes que representaram Camilo, por exemplo, traziam o cenho franzido quando tinham o desafio de esquivar-se da desconfiança de Vilela, revelando preocupação em momentos tensos da narrativa. Em outras ocasiões, os representantes de Camilo e Rita usaram interjeições e expressões corporais de medo, quando estavam prestes a serem descobertos, e os que interpretaram Vilela, mostraram, no olhar e na feição, a desconfiança implícita no texto.

Com relação ao nosso papel como Mestre, é importante lembrar de nossa inexperiência prática, pois poucas foram as vezes em que realmente jogamos RPG, e todas elas estavam ligadas a esta pesquisa. No entanto, destacamos que o conhecimento do conto, das regras gerais do jogo e do grupo de jogadores ajudou a superar algumas dificuldades, por exemplo, a necessidade de improviso na narrativa decorrente das escolhas dos outros jogadores. Ainda que tenhamos encontrado alguns obstáculos para tornar o jogo atraente, ao mesmo tempo que ferramenta de ensino, tais problemas parecem ter passado despercebidos pelos estudantes, dado o entusiasmo hiperbólico e constante que todos demonstraram durante as três campanhas. Isso indica que, para mestrear uma mesa em situação de formação leitora, não é necessário ser versado no jogo como os RPGistas experientes; basta ter familiaridade com as regras do RPG, clareza dos objetivos e um bom conhecimento literário da obra em jogo. Além disso, parece-nos que a proximidade com o grupo, por ser sua professora durante todo o vigente ano letivo, contribuiu muito para a aplicação dessa metodologia com bons resultados.

Durante as duas primeiras campanhas, que se efetivaram no mesmo dia, percebemos falhas na narrativa constante do Livro do Mestre, as quais tentamos corrigir para o último grupo (no dia seguinte). São exemplos de possíveis arestas descrições muito longas do ambiente e a pouca participação da Cartomante. A princípio, tentamos descrever, minuciosamente, a época e o espaço, fiando-nos na

expectativa de que isso ajudaria a trazer os jogadores para o “círculo mágico”. Contudo, em alguns momentos, os detalhamentos provaram-se enfadonhos, portanto suprimimos algumas descrições na última campanha.

Quanto à participação da Cartomante, no começo buscamos manter-nos fiéis ao conto, entretanto, isso não se mostrou eficaz na adaptação, porque o jogador que a interpretava ficava muito tempo sem nenhuma atuação. Provavelmente, isso se deu pelo que já descrevemos na análise do conto (Capítulo 4.1.1.1): a Cartomante, na obra, é mais um conceito que uma personagem, por isso a dificuldade em inseri-la no jogo como papel a ser representado. Dessa forma, também na última campanha, interviemos na narrativa, ainda que fugindo um pouco da obra original, para que a Cartomante tivesse participações mais recorrentes, desde a primeira sessão. Revendo as gravações, verificamos que isso melhorou muito a dinâmica do jogo, mas algumas formas de participação precisam de mais ajustes, como no quesito relevância, uma vez que as inserções dessa personagem ainda ficaram um pouco superficiais no princípio do jogo. Talvez até fosse o caso de realocar essa personagem para uma posição secundária a ser representada pelo Mestre, dado que, apesar de dar nome ao conto, ela aparece poucas vezes na narrativa. Ela pode ser interpretada tanto como deflagradora do conflito (um dos alunos levantou a hipótese de que ela escrevia as cartas anônimas a Camilo) quanto como coadjuvante, na narrativa original, usada por Camilo e Rita para confirmar um desejo e uma ação anteriores a ela: a manutenção de seu envolvimento amoroso e da relação de ambos com Vilela (de amizade e matrimonial, respectivamente). O fato é que, mesmo sem ler o conto, a condição da Cartomante foi percebida e respeitada pelos jogadores, os quais assumiram seus papéis de maneira coerente, dentro das possibilidades oferecidas.

Após a coleta de dados, pudemos elencar alguns eixos que emergiram das campanhas de RPG e do debate posterior ao jogo. Sendo assim, para efeito de análise, dividimos em quatro tópicos os elementos constituintes da leitura e da formação do leitor: a leitura literária como jogo; o papel da afetividade na prática leitora; os efeitos do compartilhamento das leituras; e a educação literária na visão discente.

5.1 LITERATURA EM JOGO

Em consonância com as discussões realizadas até aqui, o fio condutor desta pesquisa é a comparação do fenômeno da leitura com o jogo. O que faremos, nesta seção, é demonstrar como a leitura observada nas campanhas de RPG reproduz vários elementos compatíveis com a leitura literária. Para isso, deixemos claro que estamos lidando com dois diferentes tipos de textos: um é o roteiro do jogo, baseado em *A Cartomante*; o outro é o próprio conto, texto literário, de estrutura muito diversa, mas ambos com pontos de semelhança entre si.

Ao observar todos os grupos na prática do jogo, verificamos que os conceitos estudados como aporte teórico se concretizaram no RPG e como componentes da leitura. A *alea* (sorte), a *ilinx* (vertigem), a *mimicry* (representação) e o *agôn* (competição), de Caillois (1990); o *game* (regramento) e o *playing* (envolvimento), de Jouve (2002); e o “círculo mágico” (universo do jogo/literário), de Huizinga (2000), todos, de alguma forma, circundaram a nossa pesquisa de campo, bem como suas análises. O mesmo ocorreu com os conceitos literários “primeira e segunda leitura”, de Barthes (2015a) ou “leitura inocente/leitura crítica”, de Jouve (2002), cuja efetivação constatamos no jogo.

Na primeira campanha, da qual participaram exclusivamente meninos (A15, A16, A18 e A22), notamos um fato peculiar: as personagens femininas Cartomante e Rita foram muito bem incorporadas pelos jogadores, de forma divertida e sem nenhum desconforto. Ao contrário, isso contribuiu para uma imersão mais profunda no “círculo mágico”, pois os papéis, sendo de gêneros distintos dos seus, exigiram maior atenção e cuidado na interpretação. Nesse momento, entraram em cena a *mimicry* (representação do papel solicitado), o *game* (respeito às normas do texto) e o *playing* (envolvimento com a narrativa):

A22: *Eu sou mulher. Eu sou transexual?*

Professora: *Não, essa é uma mulher convencional.*

A22: *Entendi. Então agora eu sou a Rita.*

Os três conceitos presentes no diálogo, por estarem empiricamente ligados, figuraram em todas as campanhas, entretanto, nem sempre destacaremos os três, para evitar repetições. No caso acima, notamos o empenho do aluno em entender o

texto e suas normas (*game*), para cumprir adequadamente seu papel (*mimicry*), alcançando um genuíno envolvimento com a história (*playing*) e adentrando deveras na narrativa (círculo mágico), segundo veremos, com maior clareza, em outras passagens. Algumas vezes, em nossa análise, *mimicry*, *playing* e “círculo mágico” podem ter linhas de distinção muito tênues, porque são parte do mesmo processo, tanto no jogo, como na leitura literária.

Recorrentes são também a “leitura inocente” e a “leitura crítica”, as quais permeiam todas as campanhas e o grupo focal. Enquanto os jogadores do primeiro grupo, por exemplo, liam suas fichas de personagens, pudemos visualizar o florescimento da “primeira leitura” (BARTHES, 2015a) ou, nas palavras de Jouve (2002), da “leitura inocente”, em que o prazer é mais proeminente, devido à curiosidade, às antecipações e às descobertas:

A18: *Eu já sei que eu vou morrer, eu já sei que eu vou morrer...
(lendo sua ficha, no papel de Camilo)*

Professora: *Você não vai morrer, a não ser que você escolha algum caminho que leve a isso ou dê azar.*

A18: *Olha só, eu sou CAÓTICO...*

Professora: *É... em relação ao bem e mal, você é neutro, para você tanto faz.*

A22: *Eu sou INDECISO?! (Papel de Rita).*

Professora: *É... Você vai pela situação. Se precisar escolher entre bem e mal, você escolhe o mal para conseguir o que quer.*

A22: *Pessoal, eu sou horrível!*

A18: *Então assim... ele (apontando para A22) não pode escolher o bem, já que...*

Professora: *Não, não é que ele não pode, é que ele é INDECISO, então algumas vezes vai escolher, outras não. Depende do momento, porque o INDECISO não está preso a um princípio.*

A18: *Ah. Mas então ele vai escolher o mal quase sempre, né?*

Nota-se, no diálogo, o entusiasmo e algumas dificuldades de A18 e de A22 em relação ao léxico a partir de suas caracterizações, o que é análogo ao que ocorre durante a primeira leitura do texto literário. Percebe-se que seu conhecimento

restrito do vocabulário próprio do RPG solicita o auxílio da professora, em alguns casos, como no que tange às palavras “caótico” e “indeciso”, cujos significados, no jogo, têm certas diferenças do habitual. No entanto, há momentos de avanço para uma leitura crítica do texto do jogo, demonstrando que uma leitura mais profunda da obra literária também pode ser alcançada pelo leitor não proficiente, com mediação do professor. Prova disso é que A18 deduz, coerentemente, sobre sua morte, ao ler que sua personagem tende ao caos, e conclui que a personagem do colega, não tendo princípios, não vai escolher o bem, segundo os valores sociais que ele conhece.

No trecho abaixo, temos novamente alguns componentes da “leitura crítica”, referentes ao contexto da obra, o século XIX:

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).*

Observamos, no fragmento, a consistência com o pensamento do período em que o texto está ambientado, no eixo família-honra. Há, portanto, um respeito ao *game*, já com a ativação do *playing*, pois percebe-se um envolvimento do leitor-jogador com o que leu. Verificamos ainda o emergir do *agôn*, mesmo que o RPG não seja um jogo de competição direta. A competição aparece, nesse caso, como algo que está no cerne do comportamento humano, destarte, no plano do jogo e no plano da diegese: tanto ocorre entre os jogadores, quanto entre Vilela e Camilo.

No próximo exemplo, o jogador mantém a coerência com o que compreende ser a característica principal de sua personagem: a honra, demonstrando ter conseguido adentrar totalmente na narrativa:

A15: Eu não vou cobrar a dívida de Camilo, porque sou um homem de palavra, leal! (jogador no papel de Vilela, justificando sua ação em referência às próprias características no jogo).

Como na leitura literária, o *game* e o *playing* continuam ocorrendo, concomitantemente, e convergem sempre para o “círculo mágico”. Vemos que, uma vez colocadas em prática as fichas das personagens, em todos os grupos, as ações dos jogadores variam, mas ainda ficam restritas ao caráter requisitado de cada papel, evidenciando que os estudantes têm competência para seguir o regramento do texto e, ao mesmo tempo, envolverem-se nele, até ir além. Em determinados momentos, houve releituras de certas ações descritas no texto original, por serem entendidas pelos participantes como mais condizentes com a personalidade de sua personagem do que o que está narrado no conto. Nesse quesito, um comentário destacável foi:

A1: Na época eles não eram muito católicos no Brasil? Então, como eu sou muito correto e nos dez mandamentos fala que não pode matar, não vou matar ninguém. O Camilo não é mais meu amigo e vou me separar da Rita (jogador no papel de Vilela, já no final da campanha).

A *mimicry* entra em funcionamento na postura de A1, pois ele interpreta seu papel, dando vida a sua personagem, após fazer a leitura de todo o contexto. Durante a campanha do Grupo 3, no momento em que Camilo recebe a notícia do falecimento de sua mãe, além dos elementos já citados, também se destaca a *mimicry*:

Mestre: *Camilo recebe uma notícia muito desagradável, que é o falecimento de sua mãe.*

A3: *(Interpretando Camilo, exibe uma expressão facial de surpresa mesclada à tristeza, que permanece durante todo o diálogo sobre esse assunto).*

Mestre: *Vilela, a mãe de Camilo acaba de falecer e ele está arrasado. O que você faz. A decisão é livre, sem necessidade das cartas.*

A20: *Eu ajudo meu amigo, com certeza.*

Mestre: *Ajuda como?*

A20: *Eu faço um empréstimo pra ele, cobrindo as despesas do funeral e do enterro, que pode ser pago com trabalho pra mim, ajudando a arrumar meu novo escritório.*

Mesmo sem ter lido o conto, parte da decisão de A20 é muito parecida com a da personagem da obra original, e parte segue a lógica da interpretação do aluno, que entendeu o magistrado como alguém bom e fiel ao amigo, mas sempre ligado às questões financeiras, pois foi assim que conseguiu fazer sua fortuna. Isso não foge à verossimilhança do conto, o qual pode deixar subentendido que Vilela é sisudo, comedido, talvez mesquinho. A *mimicry* é muito evidente nesse momento do jogo, em que o aluno busca incorporar, ao máximo, as características de sua personagem, tentando seguir, à risca, o que entende ser compatível com o comportamento do papel que desempenha na história. Manifesta, assim, seu comprometimento com o *game* (regramento semântico do texto), que o leva ao *playing* e, conseqüentemente, ao mergulho no “círculo mágico”.

As expressões faciais de A3 e de A20 também são destacáveis como elementos da *mimicry*, revelando que ambos realmente assumiram suas personagens, para bem desenvolvê-las na narrativa. As demonstrações de tristeza com a morte da mãe e de superioridade com a ajuda que prestará ao amigo, de A3 como Camilo e de A20 como Vilela, respectivamente, marcam suas imersões no “círculo mágico”, bem como sua chegada ao estágio do *playing*, por meio do respeito ao *game*.

A *alea* (sorte) permeou diversos momentos da atividade lúdica, tal qual a *ilinx* (vertigem), contudo ambas foram mais perceptíveis nas ações dos jogadores do que em seus discursos, por isso nos é quase impossível reproduzir exemplos. Podemos, no entanto, descrever a *alea* no plano da diegese, do jogo e da leitura: no instante em que Camilo vai ao encontro de Vilela e o acaso faz com que sua carruagem pare em frente à casa da Cartomante; ou quando o jogador, no papel de Camilo, precisa decidir entre atender ou não ao chamado do amigo, sem saber se ele conhece sua deslealdade; ou ainda no caso do leitor, que deve seguir na narrativa, contando com a sorte para que suas expectativas sobre a ignorância de

Vilela quanto à infidelidade da esposa e do amigo sejam cumpridas. A segunda descrição ocorreu em todos os grupos de RPG, pois aos participantes não era revelado se a personagem de Vilela desconhecia ainda a traição de Camilo e Rita ou se estava apenas disfarçando sua ciência do fato para vingar-se mais tarde, como no conto. Por conseguinte, as personagens de Camilo e de Rita sempre traçavam suas estratégias baseados na *alea*.

Quanto à *ilinx* (vertigem), esta foi muito perceptível no entusiasmo do primeiro grupo. De fato, houve um arrebatamento dos participantes desde a leituras das fichas.

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

Pesquisadora (o Mestre): *É, vai ter o momento da arma de fogo, que você vai poder usar, se quiser...*

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

Essa empolgação permaneceu e se elevou a cada decisão, conforme avançávamos na narrativa, de modo equivalente à sensação do leitor proficiente diante de uma obra que o extasia. Tão grande foi a força da *ilinx* para esse grupo, que os mesmos alunos chegaram a voltar, horas depois de terminadas suas participações, para assistir às campanhas dos demais grupos, em busca do mesmo efeito. Com base nessa experiência, podemos afirmar que a *ilinx* é o grau máximo do *playing*.

No momento do grupo focal, a comparação do jogo com a literatura saiu das entrelinhas e passou a figurar, explicitamente, no discurso dos secundaristas, por estímulo das questões norteadoras de nosso roteiro de pesquisa, mas também na percepção dos próprios estudantes:

Professora: *Para os que leram, o que vocês acharam? Comparando o final que deu no jogo e o final do conto...*

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: *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.*

Professora: *E se eu disser que o texto literário também pode ter muitas possibilidades de interpretação?*

(Expressões gerais de surpresa e contentamento)

A19: *É verdade. Os livros nunca têm um jeito só de interpretar.*

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, como já vimos no capítulo 4.2.2. 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 do experimento foi o jogo contribuir com a desconstrução do conceito superficial de literatura unissignificativa, que os leitores não proficientes costumam ter. Nota-se, nas falas de A14 e de A19 e nas

expressões faciais dos demais, a surpresa entusiasmada com a descoberta de que o texto literário, como o jogo, traz inúmeras possibilidades de significação.

A comparação do RPG com a leitura literária aparece novamente, no grupo focal, a partir da fala de A19, a estudante que tem mais familiaridade com a literatura. Vale lembrar que ela é o que mais se aproxima, no grupo, de um leitor experiente, pois lê com frequência uma variedade de gêneros literários, clássicos ou não e, apesar da pouca idade, tem uma noção de algumas características do texto literário.

A19: *E o que é bom no jogo e diferente do livro é que no livro... tipo... acaba a história... você não sabe o que vai acontecer... tipo... acabou, acabou.*

A20: *É uma interpretação só sua [no livro], você interpreta o que vai acontecer...*

A19: *Só que no jogo, como pode variar, a história é sempre diferente [por causa da visão dos outros]... é sempre... parece, tipo, que a história não acaba. E no livro, normalmente, acaba.*

A discussão aqui circunscreve a infinitude da narrativa, postulada por Barthes (2004), presente no jogo. A estudante expõe a ideia de que o livro, embora seja passível de inúmeras interpretações, pressupõe sempre *um* fim, o que não ocorre no RPG, pois cada grupo dará um encaminhamento diferente à história. Prova disso foram os três finais diversos que obtivemos nas campanhas. No entanto, a participante não se atentou para o fato de que, na literatura, isso também pode acontecer. É o caso do livro *Dom Casmurro*. Nele, o final, por exemplo, é aberto, e inúmeros leitores, no mundo todo, puderam imprimir suas percepções à narrativa, imaginando o *depois do fim*, decidindo-se ou não por “limpar a honra” de Capitu após o fechamento do livro. Em realidade, toda narrativa literária é um recorte de uma história maior, havendo um antes e um após aquele enredo, além de meandros que não se revelam por inteiro. Ademais, em textos como os de Machado de Assis, a infinitude está presente nas discussões a que a narrativa nos remete até hoje, por mais de um século, e em toda a reflexão que nos proporciona, mantendo-

se em nós como algo a ser constituído de acordo com nossa liberdade leitora e nossa subjetividade.

Todavia, esses aspectos do literário são ainda muito abstratos para os sujeitos desta pesquisa, uma vez que suas formações leitoras trilharam um caminho mais reprodutor que libertador, segundo lemos em suas respostas aos questionários, no capítulo anterior. Por mais que a participante que levantou a questão seja leitora habitual, não possui ainda maturidade leitora para compreender a profundidade da literatura. Daí a necessidade de tornar concreto o jogo da leitura com o RPG na educação literária.

5.2 O RETORNO DA AFETIVIDADE COM O LEITOR-PERSONAGEM

A presença da afetividade, no jogo, foi tão constante, que se faz inviável transcrever aqui a totalidade das situações em que ela se revelou. Na seção anterior, todas as vezes em que demonstramos o *playing* e o “círculo mágico”, estávamos tratando também da afetividade. Do mesmo modo, na próxima seção, ao discutirmos o compartilhamento, a afetividade se fará presente.

Sendo a leitura comparável ao jogo, a afetividade é essencial a ambos, e pudemos comprovar essa afirmação na prática lúdica. Logo, destacamos alguns excertos além dos que já foram analisados, em que a dimensão afetiva se sobressaiu, enquanto o aluno-leitor participava da narrativa como “leitor-personagem”, tornando concreto, no RPG, o conceito de Barthes (2004).

Vejamos o caso de A21, que, ao ler sua ficha, comparou as características requisitadas por seu papel às próprias e concluiu: “Eu sou perfeita para esse personagem.” Sua vinculação com a narrativa, por meio da personagem que representaria, ocorreu de imediato, facilitando seu processo de imersão na diegese. Não nos esqueçamos, porém, que a afetividade não evoca apenas sentimentos positivos. É possível que nos envolvamos negativamente com a obra, ao rechaçar certos comportamentos ali inscritos, conforme ocorreu com A22: “Pessoal, eu sou horrível”. Vale ressaltar que ambos estão reagindo à mesma personagem (Rita), mas a repulsa de A22 não o impediu de participar do “círculo mágico”, envolto na *ilinx*, segundo já discutimos. Os dois jogadores se sentiram ligados à narrativa, porque lhes foi dado o direito de ter voz sobre ela. Houve espaço para compararem

as personagens às próprias vidas, o universo literário ao próprio mundo, diferentemente do que se passa em uma “prova do livro” convencional.

No grupo focal, já no início da discussão, tivemos a verbalização desse sentimento:

Professora: *Como foi jogar RPG?*

(Expressões de entusiasmo, no geral)

A3, A11, A14 e A17: *Foi muito legal!*

A1 e A22: *(Sinais de joia, com expressões de alegria)*

A19: *Ah, eu adorei! Professora, nós concordamos aqui, se você vendesse esse jogo, a gente compraria.*

A20: *Foi muito interessante você passar a história pra RPG, foi muito interessante... Me deu vontade de jogar mais.*

A15: *Foi emocionante! Eu me animei bastante, foi legal!*

Professora: *Ok. Vocês me disseram que gostaram de jogar RPG. E da história, em si, o que vocês acharam? Daquele enredo?*

A19: *Ah, eu gostei bastante! Eu até fiquei tão curiosa, que quando eu cheguei em casa, já fui pesquisar pra ler.*

A20: *Eu achei muito original.*

A19: *Eu gostei da minha versão!*

Curiosidade sobre o conto, ânimo e desejo de posse em relação ao jogo, ambos traduzem a constituição da afetividade. Em seguida, entusiasmo e emoção, como elementos da *ilinx*, reforçam-na. Com todas essas sensações em movimento, o texto do jogo pôde ser incorporado pelos estudantes de uma maneira muito mais fluida, afinal, eles vivenciaram a história enquanto “leitores-personagens”, trazendo à tona o “texto-leitura” (BARTHES, 2004). Na última fala de A19, isso se evidencia, pois ela demonstra o vínculo positivo com a história que construiu, por meio de sua participação na narrativa.

A20, ao mencionar a originalidade, provavelmente se refere ao que eles estão acostumados a jogar ou a ler. Revela-se, em seu discurso, que, mesmo sendo um enredo alheio aos costumeiros gostos juvenis, como as sagas da moda, *A Cartomante* é potencialmente atrativo e envolvente também na adolescência, tal

qual outros clássicos, dependendo da metodologia utilizada no trabalho com a leitura.

O fragmento próximo segue descrevendo com lucidez o fenômeno da leitura literária como processo de envolvimento e de criação do leitor:

Professora: *Qual a diferença entre jogar e ler a história?*

A20: *Jogar é muito mais interessante e divertido, porque você pode conduzir a história do seu jeito, se você souber conduzir a história.*

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!*

A1: *A gente meio que se envolve mais na história do que numa leitura, dependendo da pessoa.*

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...*

É evidente que a maioria dos alunos transfere para o jogo grande parte dos atributos da literatura, como o envolvimento afetivo de que estamos tratando, porque, para eles, a leitura está muito distante. A22 utiliza, inclusive, “ler e interpretar” como sinônimos de decodificar e entender passivamente. A criação não estaria a cargo do leitor literário, segundo sua visão. Já A1 e A14 colocam em dúvida essa afirmação e apontam a colega A19 como alguém que foge a esse “padrão” de leitor inerte. A19, por sua vez, aproveita para expor sua experiência e prova que o discurso do “jogo como única forma de incorporar a personagem” é falso. Nesse diálogo, mesmo sem conhecimento teórico, os estudantes constroem o conceito de leitor-personagem, postulado por Barthes (2004)

Mais adiante, quando questionamos sobre a leitura espontânea do conto, apenas duas alunas se manifestaram. Os demais apresentaram como motivo para a não leitura: as avaliações finais, “cinco trabalhos para entregar no mesmo dia”, “pouco tempo”. Conforme explicamos no início deste capítulo, houve a ocupação da escola pelos estudantes, e a aplicação da pesquisa coincidiu com volta às aulas repleta de avaliações em atraso. Perguntamos, então: se estivéssemos em uma situação letiva regular, vocês leriam o conto? Obtivemos as seguintes respostas:

A20: Eu leria, porque eu me interessei pelo final que construí e eu gostaria de saber o final original da história.

A3: Eu leria, por causa que eu fiquei curioso.

A19: Eu leria de qualquer jeito, mas eu entendo o ponto de vista deles, porque é uma história meio antiga. Normalmente, não é todo mundo que se interessa por leitura, vamos começar por aí. E, geralmente, quem gosta de leitura, tem um gênero específico que gosta de ler e, às vezes... ah, é porque é antiga, não quero ler. Só que, tipo assim, como você introduziu [a história do conto] no jogo e ficou bem divertido, ficou um clima mais “vamos ler!”.

Mais do que o leitor-personagem apontado implicitamente por A20, sobressai-se, nesse trecho, a ideia do leitor real, que deve ser considerado nas aulas de leitura. Enquanto A3, de certa forma, e A20, sentindo-se participantes da narrativa, quiseram saber o que o outro (autor) fez de “sua” história, A19 verbaliza, com espontaneidade, que o leitor adolescente, ainda mais do que o adulto, necessita desse vínculo com a leitura, seja pelo tema (antigo ou moderno), seja por meio da metodologia de ensino. Como o conto base do jogo tem, pelo menos, 130 anos, e foi bem aceito pelos participantes da pesquisa, concluímos que o método é ainda mais importante para o leitor real em formação.

Assim, o RPG veio em nosso auxílio ao suscitar a afetividade que, apesar de despontar com os primeiros livros da infância, acabou negligenciada ao longo do processo escolar. A paixão com que os estudantes se debruçaram sobre a história de *A Cartomante* enquanto jogavam, a energia que empregaram na leitura das fichas de personagens e a atenção espontânea que deram à leitura do Mestre

(jamais dispensada à aula) são provas de que a literatura canônica pode despertar o interesse e a afetividade dos jovens, desde que isso seja desenvolvido com eles.

5.3 AS IMPLICAÇÕES DO COMPARTILHAMENTO

Durante todas as campanhas de RPG e no debate com os alunos, o tipo de leitura mais evidente e enaltecido pelos sujeitos desta pesquisa foi a leitura compartilhada, pois em todo o processo, a significação do texto em jogo construiu-se pelo grupo, na coletividade. As três equipes fizeram antecipações do enredo já no princípio das atividades com o RPG, apenas lendo as fichas das personagens e compartilhando suas caracterizações fictícias com os colegas. Ao observar certa informação sobre o papel que desempenharia, como o fato de ser uma “esposa carente” (Rita), o participante já inferia que haveria um marido displicente 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. Esse fato foi recorrente em todas as campanhas do jogo, e na primeira, ainda no momento das instruções, encontramos um episódio exemplar da relevância do compartilhamento na formação leitora. Vejamos a transcrição do diálogo:

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

Pesquisadora (o Mestre): *É, vai ter o momento da arma de fogo, que você vai poder usar, se quiser...*

A15 (papel de Vilela): *Oow! (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!*

Não seria possível aos participantes fazerem tantas previsões específicas sobre o enredo unicamente com a leitura da própria ficha, mas a partir da junção das características das personagens, como “habilidade em arma de fogo” no marido, “carência” na esposa e “carisma” no melhor amigo do marido, todos, sem exceção, conseguiram deduzir a existência de um triângulo amoroso e de uma tragédia na narrativa. Vale ressaltar a sagacidade interpretativa de A22, quando se posiciona como alguém do século XIX e levanta a questão da honra relacionada à manutenção do casamento, vendo aí uma oportunidade de desestabilizar seu colega de jogo. Foi o compartilhamento que possibilitou essas interpretações, impelindo ao prosseguimento verossímil das ações no RPG e à organização das estratégias para o alcance dos objetivos. A partir do compartilhamento de suas leituras das fichas, os jogadores conseguiram ser coesos e manter a sequência lógica do texto.

O episódio transcrito comprova a eficácia da leitura compartilhada, defendida pela pesquisadora espanhola Teresa Colomer (2009), pois, segundo ela, “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). Nos moldes do que defende Colomer (2009), os alunos-jogadores puderam beneficiar-se das interpretações de seus pares para construírem as próprias, ao mesmo tempo em que contribuíam para novas interpretações no jogo, em um movimento cíclico de *leitura*, no sentido etimológico da palavra. Também por meio do compartilhamento, pudemos observar, de forma mais evidente no RPG do que conseguiríamos em uma prática de leitura tradicional, a construção coletiva de seu texto-leitura (BARTHES, 2004) pelos leitores-jogadores, embora, em ambas leituras, o produto textual seja de origem coletiva, em maior ou menor grau.

Outro exemplo da eficácia do compartilhamento pôde ser observado no grupo 3, quando, no início da campanha, uma das jogadoras enfatizou sua personalidade no universo fictício:

A21: *Eu sou uma esposa carente. Esposa de quem?*

Pesquisadora (o Mestre): Isso. Você é a esposa do Vilela.

A21: Ah, tá. Eu sou sua esposa (dirigindo-se ao colega).

Pesquisadora (o Mestre): É. Ela é sua esposa (voltando-se ao jogador no papel de Vilela). É uma esposa carente, porque ele [Vilela] é um magistrado que trabalha pra caramba... muito preocupado com o trabalho e não dá tanta atenção à esposa.

A20: Então você vai me trair, tá na cara... (dirigindo-se à jogadora no papel de Rita, em tom recriminador).

Pesquisadora (o Mestre): E o Camilo é...

A20: E com ele ainda [vai me trair]? (Aqui o jogador imprime à constatação um tom de indignação, colocando as mãos na cabeça).

A3: (No papel de Camilo, o jogador ri, com expressão pilhérica e ar de malandragem. Todos da mesa riem com ele).

A20: Já entendi esse casamento...

Nota-se, no diálogo acima, a naturalidade com que os jogadores fazem inferências a partir das informações apresentadas pelos colegas, bem como o prazer de partilhar do entendimento do texto com o grupo, conforme a pesquisa de Colomer (2009, p. 143), referenciada no capítulo 2. Além disso, no RPG, cada vez que um jogador revelava sua interpretação do texto lido, mais os outros adentravam no “círculo mágico” e incorporavam seus papéis. Pode-se argumentar que a leitura individual do texto original proporcionaria as mesmas predições, contudo, há que se recordar que estamos tratando de leitores não proficientes, diante de uma linguagem literária bastante elaborada, ao estilo machadiano. Ademais, as caracterizações “carente, *workaholic* e *bon vivant*”, para Rita, Vilela e Camilo, respectivamente, fazem parte também de um compartilhamento de leitura, dessa vez do Mestre (a professora, de um lugar diverso ao do transmissor). Esse arranjo, no conjunto do jogo, permite que os estudantes se sintam construtores do texto, não meros ouvintes ou receptores, como ocorreria se o educador simplesmente contasse o enredo da obra.

Os resultados positivos da ação de compartilhar a leitura não foram apenas demonstrados nas atitudes dos participantes, mas foram ainda verbalizados por eles no grupo focal.

Pesquisadora: Qual a diferença entre ler uma história daquela e jogar a história?

[...]

A22: Além de ter um final alternativo, que vai de acordo com a sua imaginação, eu acho que junto com as pessoas fica mais interativo, porque o livro você lê sozinho. Mas de uma maneira interativa, com várias pessoas, ideias do que pode acontecer, a gente traz meio que um pouco de realidade [dos outros] ao pensamento único de cada personagem. Por exemplo: ele (apontando para A16.), ele era o cartomante. Ele tinha uma mentalidade dele, uma visão do jogo. Ele (apontando para o Gabriel) era no caso o marido e ele tinha uma visão própria dele do jogo, com uma estratégia dele.

A19: E você era a Rita?! (ela pertencia a outro grupo)

A22: É, eu era a esposa. Eu era a traíra.

A15: Só tinha homem no negócio...

A19: Gente!!!

A22: É. Daí, então, meio que eu tinha que ter uma mentalidade minha e uma visão minha de como ganhar o jogo [em contraposição ao outro], criar assim uma história pra mim, tinha que dar um resumo meu. [...] Então eu acho que essa foi a vantagem do jogo, usar o pensamento dos outros para criar o meu.

Nesta última fala, observamos que o estudante conseguiu atingir, por meio do jogo, a essência do fenômeno da leitura, embora tenha declarado, no grupo focal, que não se considera um leitor assíduo. A leitura literária, enquanto construção cultural e atividade humanizadora possui, de fato, esta função: fornecer-nos visões diversificadas, para que possamos reorganizar nossos conhecimentos e reformular nosso pensamento.

Outro item destacável no diálogo é a interatividade. Inegável na cultura digital, é elemento chave para os jovens de nossa era, tanto que a palavra “interativo” se sobressai no discurso acima. Para o estudante em questão, é na interação com seus colegas, durante o jogo, que ele consegue reformular seu pensamento e conduzir sua personagem pela narrativa, criando sua própria história. É ouvindo as estratégias alheias, ponderando os caminhos escolhidos pelos companheiros, que o jogador efetiva sua fabulação dentro do RPG, a fim de atingir

seus objetivos no interior do “círculo mágico”. Ainda que a batalha não seja direta entre os jogadores, o *agôn*, enquanto combate regrado entre jogador e narrativa / jogador e objetivos, rege a criatividade dos participantes e processa-se no compartilhamento, devido à necessidade da ação do outro para que a identidade de cada um se constitua e se fortaleça no jogo. Como no combate entre leitor e texto, a construção de uma significação verossímil é o maior desafio no RPG, mas para os leitores não proficientes, isso pode ser mais facilmente alcançado por meio da partilha.

No próximo diálogo, os alunos enxergam, na interação que ocorre no RPG, o enriquecimento da interpretação, o qual deveria ocorrer também na leitura de livros:

A19: *E o que é bom no jogo e diferente do livro é que no livro... tipo... acaba a história... você não sabe o que vai acontecer... tipo... acabou, acabou.*

A20: *É uma interpretação só sua [no livro], você interpreta o que vai acontecer...*

A19: *Só que no jogo, como pode variar, a história é sempre diferente [por causa da visão dos outros]... é sempre... parece, tipo, que a história não acaba. E no livro, normalmente, acaba.*

Pesquisadora: *Mas será que não é porque tem mais gente ali, “lendo” com você na hora? E se a leitura fosse feita na sala, com essas visões diferentes que vocês estão me passando agora? Será que seria diferente também... do que você ler sozinho, sem conhecer contexto nem nada?*

A19: *É... Eu acho. Seria muito mais interessante.*

A20: *Seria muito melhor.*

A15: *É... seria tipo: vamos ler então, daí no final, todo mundo, com a história original, todo mundo dá uma discutida.*

Observamos que, depois de levantarmos a hipótese de que a leitura compartilhada na sala poderia levá-los a um efeito semelhante ao do jogo, todos concordaram, mas não se mostraram totalmente convencidos. Talvez pelo fato de que a turma ainda não saiba como lidar com um compartilhamento na sala de aula, porque isso não lhes foi ensinado ou não lhes foi dado a experienciar. Em outras

palavras, os estudantes reivindicam o compartilhamento de leituras, entendem sua importância, mas não têm certeza de que ele funcione de fato durante as aulas regulares. Temem que o objetivo se perca por dispersão e eles continuem à mercê de uma leitura reprodutora, que os impeça de construir a significação; que permaneçam alvo do texto pronto. Isso se manifesta no diálogo a seguir:

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

A22: *É, só que [a conversa] teria que ser só sobre o assunto.*

O número de alunos por turma é um fator destacado pela estudante como paradoxal à ideia da costumeira restrição ao compartilhamento. Segundo seu raciocínio, causa-lhe estranheza não lhes ser permitido debater sobre um livro, embora haja tantos alunos realizando a atividade literária. Por outro lado, seu colega deixa subentendido que, mesmo quando há oportunidade do compartilhamento, muitos estudantes perdem o foco da leitura. Tais pensamentos estão fundamentados nos problemas estruturais da escola pública e no discurso da incapacidade de mudanças que permeia as práticas escolares. A partir do diálogo acima, a imagem que se forma é de uma sala de aula lotada e desorganizada, na qual não cabe um debate literário.

Não podemos negar as dificuldades verificadas no despejamento de um número elevado de alunos em um pequeno espaço como é o das salas de aula públicas do Paraná. No entanto, devemos reconhecer que parte dessa imagem é fruto da condução metodológica que vem tendo o ensino de literatura, uma vez que nós, professores, fundados na tradição escolar, muitas vezes nos fiamos no silêncio dos alunos para concluir que houve leitura de fato. O debate, por esse ponto de vista, é compreendido como dispersão, porque acredita-se que, dando vazão aos pensamentos dos estudantes, o professor perderá o “domínio de sala”. Diante desse cenário, mais do que nunca verificamos a imprescindibilidade de alterações estruturais na escola e metodológicas na educação literária, com a instituição sistematizada, entre outros, de uma cultura de compartilhamento nas aulas de leitura. É preciso ter em mente que, para dar atenção às particularidades de cada indivíduo e ensinar literatura de forma eficaz, como pregam os documentos educacionais, a redução do número de alunos por turma é de suma importância.

Enquanto isso não acontece, podemos criar mecanismos que amenizem a situação, como a disposição dos estudantes em grupos menores, em que possam não só jogar RPG, mas também compartilhar suas leituras, experiências e aprendizagens de forma a solidificar o que lhes foi ensinado.

Outro tópico levantado no grupo focal foi a temática das obras lidas na escola. Para os pesquisados, temas diversos aos que eles estão acostumados também podem dificultar a leitura, mas esse obstáculo tende a ser superado na coletividade, por meio de uma espécie de “esquema de interpretações”, como supõe um dos participantes no trecho 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 [o clássico 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...!*

Andressa: *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, não um sistema, molda alguma ideia melhor para entender a história.*

Trabalhado no grupo, o tema deixou de ser impedimento para a fruição na leitura, ratificando que o prazer de ler pode e deve ser ensinado na escola, como vimos no capítulo primeiro deste trabalho, a partir das obras de Jouve (2002) e de Colomer (2009). No fragmento supracitado, 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.

O compartilhamento experienciado no RPG é o mesmo de que sentem falta os leitores não proficientes, pois deixam bem claro que suas ações ainda se pautam na coletividade. Ao leitor maduro, ler sozinho pode ser suficiente, mas mesmo para este, o ato de compartilhar as próprias formulações com um grupo traz novas percepções do livro e de si mesmo. Com o RPG, é possível vivenciar esse senso de pertencimento a uma comunidade de leitores e construir novas significações do texto ainda no início da formação leitora. Afinal, como assinala Colomer (2009, p. 143), ler coletivamente dá “uma intensa sensação de possuir um instrumento que se harmoniza com o entorno”. Proporcionando o compartilhar de leituras, de saberes, de vivências, estamos favorecendo a que os estudantes aproveitem essa ação em benefício do próprio desenvolvimento.

5.4 A FORMAÇÃO DO LEITOR NA VISÃO DISCENTE

A partir das explicitações dos estudantes no grupo focal, comprovamos o quanto a metodologia é imprescindível na formação leitora, sendo papel da escola defini-la segundo seu público e colocá-la em prática. Nas análises anteriores, pudemos enxergar a visão dos alunos sobre a leitura comumente “ensinada” pela escola e a que queriam ter. Muitos se mostraram receptivos à literatura, mas não nos moldes em que ela lhes é oferecida. Segundo os participantes desta pesquisa, as vantagens do RPG estiveram diretamente ligadas à forma de apresentar-lhes, pela primeira vez, uma obra com a qual nunca tinham tido contato, cuja linguagem lhes era completamente alheia.

Professora: *Para as meninas que leram, vocês acham que o jogo facilita essa leitura?*

A19: *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 mim ler e tentar falar sobre aquilo, aí eu não ia gostar, eu ia falar umas coisas nada a ver, porque não ia entender nada.*

Apesar de termos A19 como exemplo de leitora mais habitual e A14 como leitora não proficiente, ambas discorrem sobre sua insuficiência no quesito letramento literário, além das dificuldades em lidar com um contexto mais antigo. Para elas, a mediação do professor, com uso da ferramenta RPG, modificou completamente o quadro, fazendo com que pudessem ir à obra original e desfrutar de seu conteúdo sem maiores empecilhos.

Isso mostra que o tema do texto não é um dos problemas mais relevantes do ensino de literatura, como os próprios alunos pensam, às vezes, nem o fato de ser clássico ou não. O obstáculo está na forma como essa literatura é proposta aos estudantes. Nesse sentido, outra vez A19 esclarece muito bem:

A19: *Eu percebo que, assim, a escola não dá variedade de leitura pra gente. Eles dizem: tem que ler desse jeito e desse jeito. É uma leitura determinada. E, às vezes, a pessoa não se interessa em ler, porque não achou o tipo de leitura que gosta.*

A palavra leitura é empregada pela estudante de forma ambígua: como objeto e como atividade. Ela questiona a cobrança escolar de um modo estanque de ler, e a oferta restrita de livros, sem considerar os interesses e as características de cada leitor, do leitor real. Isso pode ocorrer, em muitos casos, por falta de preparo do profissional que está diante desses aprendizes, o qual se mantém com o mesmo repertório e as mesmas metodologias de quando concluiu sua graduação, não variando sequer de turma para turma. Não é porque estamos lidando com clássicos que as opções sejam limitadas. Ao contrário, tanto as obras como as formas de lê-las e trabalhá-las em sala podem ser inúmeras. Parece-nos que essa “leitura determinada” segue não formando leitor algum. Há muita sobriedade na fala da estudante quando diz ser preciso “achar o tipo de leitura de que gosta” e para isso, deve-se provar vários e cabe à escola oferecê-los. Esse pensamento em muito se assemelha aos estudos de Colomer, segundo os quais não nos é possível gostar de algo que não nos foi dado a conhecer (2009, p. 43-44).

Nesse viés, agora com enfoque metodológico, a mesma participante pondera:

A19: *O que eu percebo é que, tipo assim, como a gente tá numa certa idade, a pessoa pensa: ah, como ele já tem uma certa idade, uma certa mentalidade, vamos dar um livro de trezentas páginas, com aquela letra miudinha pra pessoa ler. Mas disso pra aquilo, é uma dificuldade. Se a pessoa nunca leu nada na vida dele a não ser *Turma da Mônica*, pra ele ir de *Turma da Mônica* pra um livro de trezentas páginas daquele, requer um certo... uma força de mentalidade. É difícil.*

De maneira muito perceptiva, a aluna chama a atenção para o fato de que não é a idade o determinante da maturidade literária. A maioria dos estudantes,

conforme dados desta pesquisa e nossa experiência docente, não adquiriu proficiência leitora em seu percurso escolar por não ter tido formação literária adequada. Ela lembra bem que exigir uma leitura complexa, sem mediação, de um leitor não proficiente é reforçar sua aversão pela literatura. Inadmissível é, portanto, uma aluna de formação fundamental compreender essa situação, em face da ignorância e/ou estagnação dos sujeitos especialistas do processo formador.

DA VISUALIZAÇÃO DO FENÔMENO DA LEITURA LITERÁRIA NO LEITOR NÃO PROFICIENTE À FORMAÇÃO LEITORA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os discursos dos estudantes analisados fizeram emergir uma série de elementos com os quais é possível traçar o panorama de sua educação literária e pensar alternativas para o ensino da leitura. Pois bem, esse era o objetivo do emprego do RPG como ferramenta de formação leitora e podemos dizer que o alcançamos. Partindo do “através” adotado no título, conseguimos visualizar diversos aspectos do fenômeno da leitura em funcionamento, ainda que seja do texto adaptado, contrariamente ao que diz Marcuschi (2001), o qual sugere a impossibilidade de se coletar dados sobre a leitura a não ser indagando diretamente aos leitores.

Observamos os componentes do jogo manifestarem-se no RPG, no jogo da leitura e nos discursos dos estudantes sobre ambos, e assim encontramos um norte para compreender as formas de leitura dos adolescentes. Com isso, pudemos verificar a validade ou não de suas queixas, de que não soubemos ensinar-lhes, e das reclamações dos profissionais da educação, de que são os estudantes que não gostam de ler e só se interessam por atividades relacionadas às tecnologias digitais.

O que concluímos daí é que, em realidade, a classe discente lê materiais diversos e tem potencial para entender e apreciar também a literatura clássica, mas somos nós, professores e escola, em geral, que não lhes temos dado os subsídios para tal, por motivos inúmeros e historicamente construídos, conforme debatemos no primeiro capítulo. No que tange à metodologia, na educação literária, constatamos que é nossa responsabilidade relacioná-la ao leitor real e às suas dificuldades, examinando as turmas para quem lecionamos. O RPG foi uma tentativa bem-sucedida nesse sentido.

Em consonância com nossas análises, o jogo em curso, em todas as suas aplicações, revelou muitas semelhanças com o que ocorre no fenômeno da leitura, para o leitor proficiente, em geral. Em cada campanha, percebemos o quanto os estudantes se envolveram nessa “primeira leitura” e quão bem compreenderam a dinâmica do enredo e do contexto da obra literária em questão durante o RPG, independentemente de serem leitores proficientes ou não.

Comprovamos, por meio da observação das sessões de jogo, que o respeito ao regamento do texto (*game*) e a afetividade/o envolvimento com a narrativa

(*playing*) são partes essenciais da leitura, sem as quais não há como alcançar a “leitura crítica” e, portanto, a proficiência leitora. O RPG, nesse caso, foi um excelente instrumento de ensino, pois se não forem considerados esses elementos, o jogo também não se efetiva.

Confirmamos também o compartilhamento como a forma mais eficaz de se trabalhar com leitores não proficientes e de levá-los a construir sentido a partir da obra. Conforme a fala de A22, no capítulo 5.3, a leitura compartilhada é o que oportuniza a reformulação do próprio pensamento a partir das interpretações dos outros. Por isso o RPG mostrou-se tão eficaz, em contraposição a um resumo escrito do enredo, de uma contação de história do professor ou de um jogo teatral convencional sobre o livro.

O que diferencia o RPG de todas essas metodologias de primeiro contato com a obra é que ele propicia a vivência da história como a personagem que esse jogador seria se fosse leitor proficiente. Em outras palavras, vivenciar não é o mesmo que apenas ouvir ou assistir. Com esta pesquisa, pudemos comprovar que a atividade lúdica trabalhada é uma forma de o aluno familiarizar-se com os mecanismos que ele poria em funcionamento no jogo da leitura, se tivesse maturidade leitora. E mais: o jogo proporciona autonomia de reflexão e de apropriação da narrativa, porque o leitor-jogador pode e deve fazer interferências no texto (adaptado e literário), não memorizar o livro, como assinalou, insatisfeita, uma das alunas no questionário de seleção. Faz-se imperativo que o estudante se sinta apto a construir sentidos e a interiorizar o texto construído por si, seu “texto-leitura”, para o que o RPG provou-se deveras significativo.

Neste ponto de nossas últimas considerações, julgamos necessário fazer um adendo sobre as participações, no grupo focal, dos quatro alunos tidos como mais próximos da literatura no momento da seleção de participantes. Recordemos que A19, A20 e A22 (A21 não compareceu) deram constantes e excelentes contribuições no debate, utilizando-se de formulações esclarecidas e inserções muito perceptivas a respeito do tema abordado. A captação do fato ratificou nossa preocupação com a formação leitora na Educação Básica, haja vista o modo como esses estudantes se sobressaíram em seus discursos em um momento de discussão.

Entre os três, destacamos a colaboração de A19, cujas respostas predominaram em quantidade e em qualidade no grupo focal. De acordo com o conhecimento que temos da vida pregressa ao Ensino Médio da estudante, baseado

em seu histórico escolar, entendemos que ela esteve sempre ligada à literatura. A aluna é nativa dos Estados Unidos, está no Brasil há cinco anos, tendo lá recebido parte de sua formação escolar, e conforme seu depoimento no grupo focal, ela foi criada em meio aos livros, ficando sempre, até a madrugada, imersa em suas leituras. Seu exemplo nos levou a refletir sobre o que seria de fato a proficiência leitora e como alcançá-la. Ela própria chegou a levantar essa questão quando disse que não é porque estão em certa idade que conseguirão ler trezentas páginas. Se isso é verdade, o contrário também poderia ocorrer? Seria possível galgar a proficiência leitora sendo ainda um adolescente de 14 ou 15 anos?

Após analisar as declarações da aluna, de percepção aguçada no quesito leitura, mas com algumas falhas nas analogias que criava, principalmente quanto à plurissignificação literária, concluímos que a idade é um fator a ser considerado quando pensamos em leitor proficiente, pois isso parece estar atrelado também à experiência de vida e à leitura do mundo.

De volta aos resultados, considerando as hipóteses iniciais da pesquisa, este trabalho apontou um avanço expressivo. Quando surgiu a ideia de trabalhar com o RPG como ferramenta de ensino de literatura, a proposta do projeto era de utilizá-lo apenas como motivador da leitura. Vimos nele grandes possibilidades nesse quesito, mas não chegamos a visualizá-lo com o saldo que ele apresentou. A possibilidade de operar como lentes para que pudéssemos enxergar a leitura em curso e entender o funcionamento desse fenômeno só nos ocorreu durante o estudo teórico. Refutamos a hipótese de que, sozinho, o jogo mediará e motivará a leitura; para isso, o trabalho docente continua sendo capital. Por outro lado, descobrimos que o jogo pode fornecer ao professor vários elementos para melhorar suas aulas de literatura, por meio do conhecimento de como seus alunos leem e do que necessitam para avançarem no processo. A ideia, posta em prática na seleção dos participantes desta pesquisa, de que leitores proficientes jogam melhor, também foi refutada, o que é bom, porquanto a metodologia pode ser adotada, sem restrições de público, na formação literária.

No que tange a sua aplicação em sala, há duas ressalvas. Nós o fizemos em contraturno, com um grupo selecionado, porém, durante a aula regular, pode haver algumas dificuldades, devido ao tempo de preparação do material (Livro do Mestre / roteiro adaptado) e ao número de alunos por turma, que costuma ser de 30 a 45, no Paraná. 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 ser também aproveitados como Mestres. Se houver 10 alunos interessados em literatura, em uma sala de 40, já é possível formar os grupos de jogo, com os primeiros sendo preparados, em um projeto fora do horário letivo, para mestrarem as mesas. No caso de uma única obra mais longa ser trabalhada, é possível ainda revezar os participantes. Mais de um aluno pode fazer o papel de uma personagem em uma campanha: enquanto não atua, assiste ao jogo para poder agir na sua vez. Assim, todos participam.

Outra sugestão é 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 ainda a possibilidade de o professor manter-se responsável pela seleção da obra e confecção do material, dando uma aula sobre as regras do RPG, depois do que 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.

Finalizamos nossas considerações apontando o caráter indicativo da pesquisa, não conclusivo, uma vez que não chegamos a ler o conto com os alunos. Houve sim duas alunas que realizaram a leitura da obra original, fornecendo dados importantíssimos a este trabalho. Não obstante, não houve uma leitura pelo público geral e, principalmente, não a fizemos de modo dirigido, para de fato realizarmos o estudo analítico-comparativo entre a recepção do texto adaptado e a do texto literário. Nossa proposta não alcançou esse patamar, ficando o caminho aberto a outros pesquisadores ou a uma nova pesquisa.

Em contrapartida, logramos a comprovação de que é possível avançar na formação de leitores por meio do jogo e de uma mediação docente incisiva. Se estamos pensando em uma formação holística, na humanização do aluno, a despeito das desigualdades perpetuadas na escola, resumir-lhe o enredo ou o contexto da obra nada lhe acrescentará, senão uma relação superficial com o universo literário, que lhe servirá apenas para dizer-se parte de uma elite falsamente constituída. Somente o envolvimento genuíno com a literatura, inicialmente por meio

de metodologias significativas como o RPG, depois com a imersão mediada na obra original é que ocorrerá a verdadeira educação literária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação Lúdica*, 1998.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015a.

_____. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2015b.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, D.F., 17 fev. 2017. p. 1, col. 1.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução por J. G. Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de males*. Número Especial Antonio Candido. Campinas: Departamento de Teoria Literária - IEL Unicamp, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

_____. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul, 2006.

CASTRO, Manuel Antônio de. *Dicionário de Poética e Pensamento*. Disponível em: <<http://www.dicpoetica.letas.ufrj.br/index.php>>. Acesso em: 02 set. 2017.

COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil: história, teoria e análise*. 4. ed. São Paulo: Quiron, 1987.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2009.

CORRÊA, Francisco Tupy Gomes. *Videogame como linguagem audiovisual: compreensão e aplicação em um estudo de caso - Super Street Fighter IV*, 2013.121

p. Dissertação (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

CRUZ, Bruna Souza. Clássicos da literatura brasileira viram jogos virtuais. *UOL Educação*, São Paulo, 17 maio 2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/17/tres-classicos-da-literatura-brasileira-viram-jogos-virtuais.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

CRUZ Bruna Souza; RODRIGUES, Lucas. *Analfabetismo e escravidão são lados da mesma moeda, diz Nobel da Paz*. *UOL Educação*, São Paulo, 26 jan. 2016. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/26/analfabetismo-e-escravidao-sao-lados-da-mesma-moeda-diz-nobel-da-paz.htm>. Acesso em: 18 ago. 2017.

CUPERTINO, Edson Ribeiro. *Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria*. 2008. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-13022009-122722/pt-br.php>. Acesso em: 28 abr. 2017.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2011.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. *Jogos são tendência inovadora na educação*. 09 jun. 2014. Disponível em: <http://www.desafiosdaeducacao.com.br/jogos-sao-tendencia-inovadora-na-educacao/> Acesso em: 22 jan. 2017.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____. *Sobre a Literatura*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

FAIRCHILD, Thomas Massao. *O discurso de escolarização do RPG*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.pesquisarpg.ufpa.br/material/rpg-mestrado-FAIRCHILD-Thomas.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. Olhai a beleza da diversidade linguística. *Revista Na Ponta do Lápis*, v. VII., n. 18, dez. 2011. Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/858/entrevista-olhai-a-beleza-da-diversidade-linguistica>. Acesso em: 28 set. 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo. Cortez, 2008.

GAZETA DO POVO. *MEC quer acabar com a divisão por disciplinas no ensino médio*. Curitiba, 05 de abr. 2009. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-quer-acabar-com-a-divisao-por-disciplinas-no-ensino-medio-bk4l4wlwa9oiinphadolzxc9a> Acesso em: 12 set. 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONZAGA, Sergius. *O que delimita um clássico*. Educaterra, São Paulo, 17 dez. 2002. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/literatura/temadomes/temadomes_classicos_2.htm> Acesso em: 25 set. 2017.

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.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 4 ed. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF*. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo, maio de 2016. Disponível em: <<http://ipm.org.br/relatorios>> Acesso em: 18 ago. 2017.

ISER, W. *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JACKSON, Steve. *GURPS: Módulo Básico*. 2ª ed. São Paulo: Devir, 1994.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: _____. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 118-162.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes. In: MALLARD, L. (org.). *História da Literatura*. Ensaios. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. 23. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MAFRA, Núbio Delanne F. *Leituras à revelia da escola*. Londrina: Eduel, 2003.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Ensaio sobre a História da Literatura do Brasil: estudo preliminar. In: ZILBERMAN, R.; MOREIRA, M. E. (Orgs.). *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*. Crítica literária romântica no Brasil: primeiras manifestações, v. 5, n. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 27-39, ago. 1999.

MARCATTO, Alfeu. *Saindo do quadro*. São Paulo: Marcatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Ângela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra (Org). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MOTA, Sônia Rodrigues. *Role Playing Game e a Pedagogia da Imaginação o Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 1955.

NEWTON GUIMARÃES. *Projeto Político Pedagógico*. Londrina, 2016-2019.

ORTEGA Y GASSET, José. El Quijote en la escuela. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 11-38, jan./jun. 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar*. Colégio Estadual Prof. Newton Guimarães. 2017. Acesso em 14 ago. 2017.

PAVÃO, Andréa. *A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Role Playing Games (RPG)*. UFPA, 2000. Disponível em: <<http://pesquisarpg.ufpa.br/material/rpg-artigo-PAVAO-Andrea.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

PEREIRA, Farley Eduardo Lamine. *No limite da ficção: comparações entre literatura e RPG – Role Playing Games*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Minas Gerais, São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-72BKDN/dissertacaofinalb.pdf;jsessionid=D4F7EA9D3BA416B819064A1A1CC254D9?sequence=1>>. Acesso em: 17 maio 2017.

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

PIAGET, 1990. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução: Álvaro Cabral; Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PRIETTO, Thiago Goulart. Literatura e os jogos de RPG: trajetória de apropriações e intertextos. *Revista Translatio*, Porto Alegre, n. 6. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/44670/28368>>. Acesso em: 01 maio 2017.

PROENÇA FILHO. *Discurso de posse na Academia Brasileira de Letras*, 2006. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/domicio-proenca-filho/discurso-de-posse>> Acesso em 09 jul. 2017.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária, 2012. In. _____. *O que se ensina quando se ensina literatura?* I Simpósio Texturas do Saber, realizado no Ibilce – S. José do Rio Preto, em 2 nov. .2010.

RIYIS, Marcos Tanaka. *SIMPLES: Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem através de uma Estratégia Motivadora*. São Paulo: RIYIS, 2004.

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

ROUSSEAU, Jean J. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

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.

SENRA, Ricardo. 'Sou nazista, sim!': o protesto da extrema-direita dos EUA contra negros, imigrantes, gays e judeus. *BBC BRASIL*, 12 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-40910927>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SILVA, Marcela Verônica da; RODRIGUES, Rita de Cássia Lamino de Araújo. Itinerário Machadiano: uma proposta de aplicação do letramento literário visando formação do leitor. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor, v. 26, nº 52, p. 239-255, 2016. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/163>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

SILVA, Matheus Vieira. *O jogo de papéis (RPG) como tecnologia educacional e o processo de aprendizagem no ensino médio*, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://www.pesquisarpg.ufpa.br/material/rpg-mestrado-SILVA-Matheus.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SOARES, Magda; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Alfabetização e Letramento: Caderno do Professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Paula. *Videogames já não servem apenas para diversão*. Agência de notícias USP, São Paulo, 28 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/?p=169453>> Acesso em: 23 maio 2017.

TÚLIO, Sílvio. *'Tem que cortar a universidade', diz deputado a estudantes de GO*. G1, Goiás, 13 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/10/tem-que-cortar-universidade-diz-deputado-estudantes-de-go-video.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

VIEIRA, Alice. Autonomia no jogo da leitura. *Comunicação e Educação (USP)*, São Paulo, n. 4, p. 31 a 34, set./dez. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36174/38894>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

VOGLER, Christopher. *A Jornada do Escritor*. Rio de Janeiro: Ampersand Editora, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Francine Fernandes. Na Morada do "Indiferente" Destino (Análise do conto "A cartomante" de Machado de Assis). *Revista de Letras UTFPR*, Curitiba, n. 1, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2193>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural (Col. Os Pensadores), 1999.

ZAMARIAM, Franciela 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.

ZILBERMAN, Regina. A Leitura na Escola. In: _____ (Org). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 9 - 22.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM - PPGEL/UDEL

Pesquisadora: FRANCIELA SILVA ZAMARIAM

1 - Qual sua atividade de lazer favorita?

2 - Você gosta de ler?

Sim Não

3 - Se você respondeu SIM para a pergunta anterior, o que você gosta de ler?

4 - Até o 9º ano, os professores exigiam que você lesse livros de literatura?

Sim Não

5 - Se SIM, o que você acha dessa exigência?

- concordo totalmente
 concordo parcialmente
 indiferente
 discordo parcialmente
 discordo totalmente

Por quê?

6 - Quantos livros de literatura você leu no Ensino Fundamental - 6º ao 9º Ano?

Nenhum De 1 a 3 De 4 a 6
 De 7 a 10 Mais

de 10

7 - Cite os livros de que você mais gostou.

8 - Houve algum livro que leu, mas não entendeu? Se sim, quais?

9 - A seleção dos livros trabalhados no Ensino Fundamental - 6º ao 9º Ano era feita por quem?

Pelo professor Por você

10 - Quando é solicitada, na escola, a leitura de um livro, você busca resumos do mesmo livro na Internet?

Sim Não

11 - Se você respondeu SIM na questão anterior, o resumo da Internet serve para:

- Facilitar o entendimento do livro antes, durante ou após sua leitura
 Substituir a leitura do livro em alguma avaliação

12 - Fora as exigências da escola, você costuma ler?

Sim Não

13 - Cite os principais livros de literatura que você já leu:

14 - Em uma escala de 1 a 5, sendo 5 o mais frequente e 1 nunca, diga os motivos para suas leituras de livros literários:

Prazer / decisão própria Avaliação escolar Exigência familiar

15 - Em uma escala de 1 a 5, sendo 5 o mais frequente e 1 nunca, informe como era feita, pelo professor, a cobrança sobre o livro que você leu, durante o Ensino Fundamental?

Prova escrita apenas sobre o enredo do livro
 Prova escrita contemplando suas impressões pessoais
 Prova oral apenas sobre o enredo do livro

Prova oral tratando de suas impressões sobre o livro

Roda de leitura (momento mais "descontraído" para tratar dos livros lidos)

Discussão em sala sobre os assuntos contidos na obra

Redação

Outros. Especifique: _____

16 - Quais benefícios você percebe na leitura de literatura?

17 - Que outras atividades escolares você preferiria fazer ao invés de ler? Por quê?

18 - O que você acha que poderia melhorar nas aulas de leitura para despertar o interesse da turma pela literatura?

Mais provas de leitura
 Mais debates relacionando o livro a sua vida

Jogos e outras atividades lúdicas contemplando a leitura literária

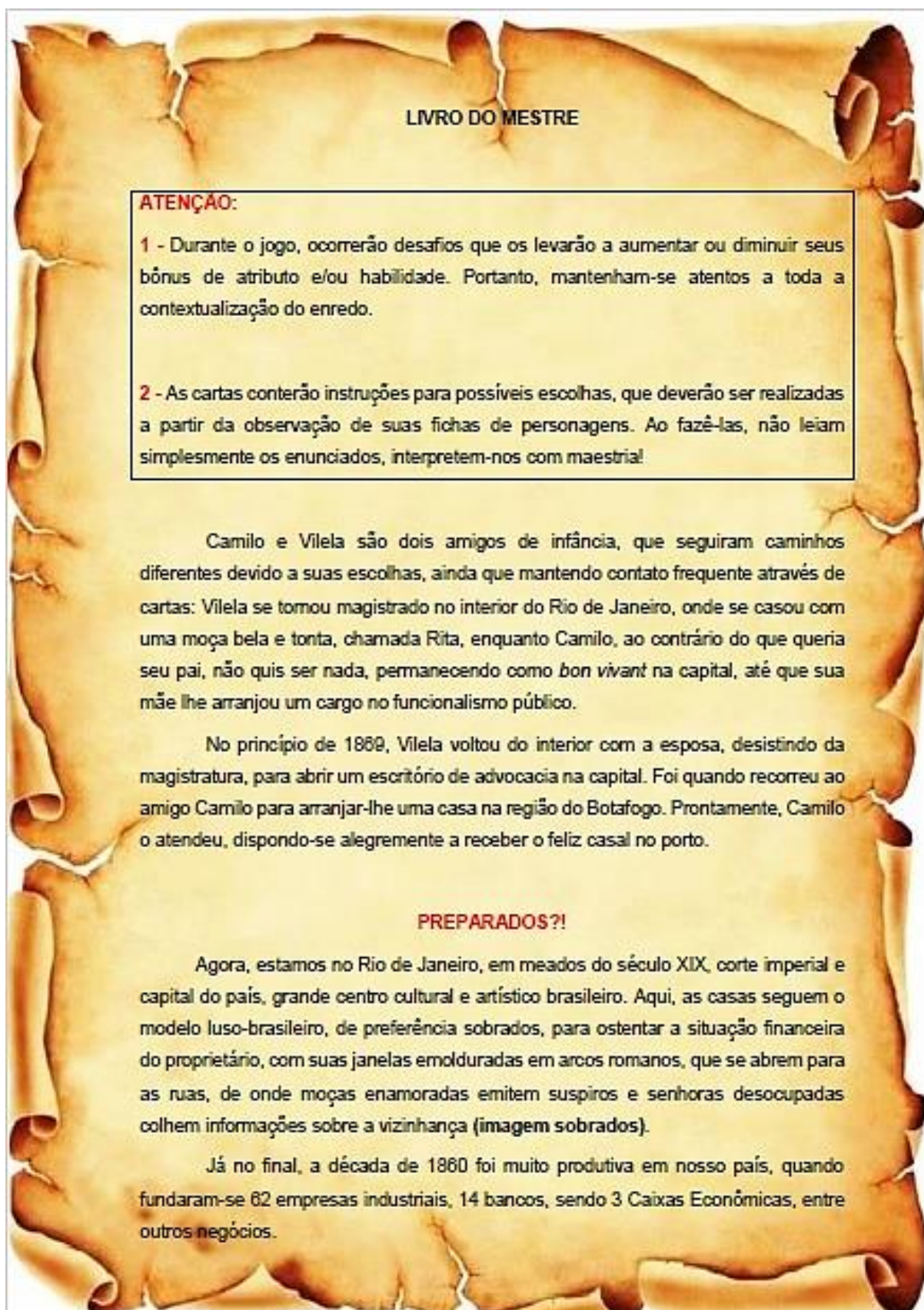
Outros. Especifique: _____

19 - Como você acha que deveria ser cobrada a leitura de vocês?

- Com provas
 Com debates orais
 A leitura não deveria ser cobrada
 Outros. Especifique: _____

20 - Justifique sua resposta à questão anterior.

APÊNDICE B - LIVRO DO MESTRE



APÊNDICE D - CARTAS DOS JOGADORES

<p>1ª Sessão</p> <p>Camilo</p> <p>Admirado com a beleza de Rita, você:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) No momento, deixa-se envolver pelos encantos dela, fazendo algumas perguntas sem importância para não perder o contato visual. 2) Desvia o olhar de Rita, em respeito ao amigo, e volta sua atenção exclusivamente para Vilela. 	<p>1ª Sessão</p> <p>Rita</p> <p>Procurando ser simpática, você convida Camilo para um chá em sua casa, obviamente com seu marido. Nesse momento você:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sentindo-se atraída por ele, lança um olhar sedutor, mas discreto, e um sorriso tímido sobre Camilo. 2) Após convidar Camilo, percebe que talvez estivesse sendo amável demais e diminui o sorriso, mantendo a simpatia, procurando resistir à atração que aquele rapaz exerce sobre você. 	<p>1ª Sessão</p> <p>Vilela</p> <p>Enquanto você está no porto, percebe que sua esposa e seu melhor amigo se deram muito bem. Observando a reação dos dois, você:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Acha um pouco exagerada a receptividade de ambos, mas pensa que é normal, devido ao vínculo que eles têm com você. Assim, faz uma brincadeira sobre os dois não precisarem se apegar tanto e reforça o convite para o chá em sua casa. 2) Fica extremamente satisfeito com o encontro, e reforça o convite de sua esposa a Camilo para um chá, no dia seguinte, em sua casa, para falarem sobre as novidades. 	<p>2ª Sessão</p> <p>Vilela</p> <p>Você acabou de chegar e precisa organizar todo seu escritório, mas também quer agradar sua esposa, então, decide:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ficar e trabalhar, pedindo, encarecidamente, que Camilo acompanhe Rita em um tour pela capital. 2) Deixar de lado o trabalho e confirmar presença na peça, junto de sua esposa.
<p>4ª Sessão</p> <p>Vilela</p> <p>Você não se sente de todo satisfeito com o motivo da estranha visita de Camilo. E, sem saber o que fazer ou pensar, decide:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Deixar esse assunto de lado, convencendo-se de que não deve ser nada importante e sentindo-se envergonhado por ferir a honra de sua esposa ou de seu melhor amigo com pensamentos bobos. 2) Perguntar a Rita o que está ocorrendo, mesmo correndo o risco de parecer ciumento e chatear a mulher ou ofender a honra do amigo. 	<p>4ª Sessão</p> <p>Rita</p> <p>E você Rita, como reage:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1a) Fica satisfeita por terem conseguido sair ilesos daquela situação constrangedora, mas ao mesmo tempo preocupada por não ter conseguido concluir sua conversa com Camilo, agindo normalmente com Vilela e aguardando um retorno de Camilo sobre a carta. 1b) Desvia-se do marido sem dizer nada, indo para seu quarto, e começa imediatamente a pensar em uma maneira de encontrar Camilo para terminarem a conversa sobre aquela carta. 	<p>4ª Sessão</p> <p>Rita</p> <p>E você Rita, como reage:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2a) Fica apavorada com aquela demonstração de desconfiança de Vilela e inventa que Camilo está tendo um problema que teve vergonha de compartilhar, preferindo aconselhar-se só com Rita, sobre uma mulher por quem Camilo estaria apaixonado. Encerra a conversa e, secretamente, começa a pensar em uma maneira de encontrar Camilo para terminarem a conversa sobre aquela carta. 2b) Dá uma de ofendida, inventando a situação e subindo nervosa para o quarto, onde, secretamente, começa a pensar em uma maneira de encontrar Camilo para terminarem a conversa sobre aquela carta. 	<p>4ª Sessão</p> <p>Vilela</p> <p>E você, Vilela, como reage?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1a) Vilela o repreende por ter deixado de ir a sua casa por motivo tão bobo e despedem-se como bons amigos que são. 2a) Vilela finge que acredita na desculpa do amigo porque percebe que ele não quer contar-lhe o verdadeiro motivo de sua ausência. Fica chateado e despede-se um pouco menos amistoso do que o normal.

<p>5ª Sessão</p> <p>Vilela</p> <p>Neste momento, Vilela, você, estranhando as atitudes de Rita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sente-se angustiado e decide observá-la melhor, para descobrir o que está acontecendo, mas sem confrontá-la. 2) Fica bastante irritado, porque Rita anda mexendo em suas coisas e a confronta, exigindo explicações. 	<p>5ª Sessão</p> <p>Rita</p> <p>Combine os pontos com a pontuação de suas características em relação à prudência/imprudência e aja conforme o resultado:</p> <p>A) Imprudência: rapidamente, sai ao encontro de Camilo para contar-lhe a situação.</p> <p>B) Prudência: receosa, fica em casa quietinha, preocupada com o fato de Vilela estar vigiando/seguindo você.</p>	<p>5ª Sessão</p> <p>Camilo</p> <p>Se não concordar, por medo, faz uma proposta a Rita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Pararem de se ver por algumas semanas e combinam uma forma emergencial de correspondência. 2) Conseguir um outro local para se encontrarem e terem ainda mais cuidado, usando disfarces. 	<p>6ª Sessão</p> <p>Camilo</p> <p>E, você, Camilo, mais que depressa, seguindo seu caminho:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Chega a rir sozinho, pela insegurança que sentiu, agora confiante de que a linguagem do bilhete é familiar e amiga 2) Nervoso, tentando convencer-se de que o bilhete é só um convite de amigo. Afinal, A Cartomante acertou tudo, por que não acertaria seu destino? 				
---	---	--	--	--	--	--	--

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

1. Como foi jogar RPG?
2. O que acharam da história e de sua temática?
3. Leram o conto original?
4. A leitura do conto foi difícil?
5. Ter vivido a história e as personagens facilitou a interpretação do texto ou não fez diferença?
6. Qual a diferença entre “jogar” a história e ler a história? Por quê?
7. Notaram a linguagem a literária? O que notaram na maneira como o texto é escrito?
8. O que acham do modo como o narrador conta a história no conto: ele deu atenção ao que você julgou importante no jogo?
9. O narrador deixou a história interessante? Ele surpreende?
10. O achou do final original?
11. O texto motiva as mesmas discussões que fizemos no jogo ou as reflexões ocorrem de formas diferentes no texto e no jogo?
12. O que vocês pensam sobre as atitudes das personagens no conto? Havia relação com a interpretação que vocês fizeram delas?
13. Quem não leu: por quê?

ANEXOS

ANEXO A - CONTO “A CARTOMANTE” (MACHADO DE ASSIS)

Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou! Interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois...

— Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa?

— Aqui perto, na rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez:

— Tu crês de veras nessas coisas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muito cousa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se, Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiui e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento; limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura, e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo; falava sempre do senhor.

Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos de veras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela; era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. Odor *di femina*: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; — ela mal, — ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as cousas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente, e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração; não conseguia arrancar os olhos do bilhete. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as cousas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com a das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas cousas com a notícia da véspera.

— Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginarmente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando na pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a ideia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a ideia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas; ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao

ouvido, com a própria voz de Vilela. "Vem já, já à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas, assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a ideia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do largo da Carioca, para entrar num tálburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

— Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim...

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar; a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e pejudas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar a primeira travessa, e ir por outro caminho; ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvaír-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

— Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras cousas; mas a voz do marido sussurrava-lhe às orelhas as palavras da carta: "Vem já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar... Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas cousas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários; e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se...?

Deu por si na calçada, ao pé da porta; disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve ideia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumada por uma janela, que dava para os telhados do fundo. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto...

Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

— E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...

— A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu; disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez as cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuidadas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela, curioso e ansioso.

— As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável mais cautela; ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

— A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante.

Esta levantou-se, rindo.

— Vá, disse ela; vá, ragazzo innamorato...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse mão da própria sibila, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

— Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

— Pergunte ao seu coração, respondeu ela.

Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

— Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá tranquilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tálburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobrira a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

— Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer cousa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: — Vá, vá, ragazzo innamorato; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

ANEXO B - IMAGENS DE AMBIENTAÇÃO



1 Casa carioca de estilo português



4 Escravos acendendo lâmpões a óleo



2 Teatro São Pedro



5 Acendedor de lâmpões gás



3 Iluminação pública com óleo de baleia



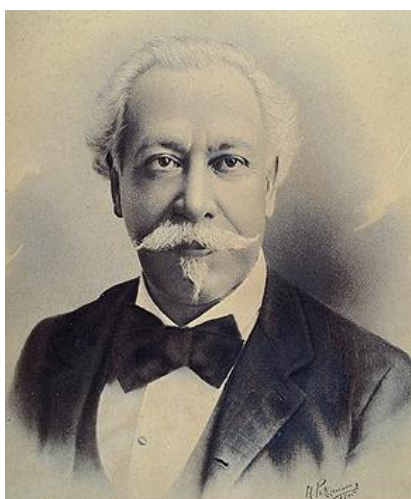
6 Academia Real de Belas Artes



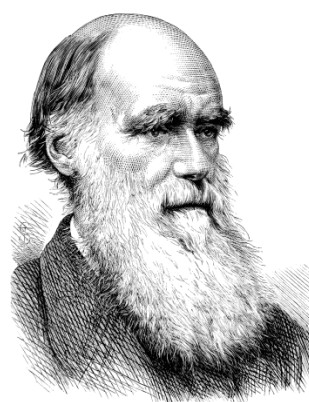
7 Avenida Central (atual Av. Rio Branco)



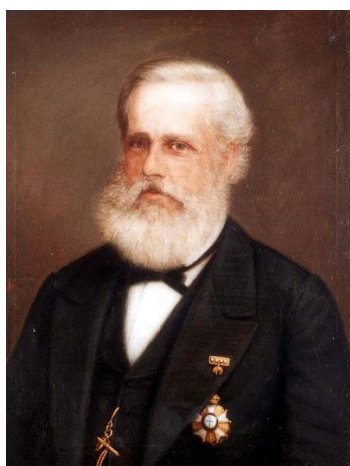
10 Auguste Comte



8 Victor Meirelles (pintor)



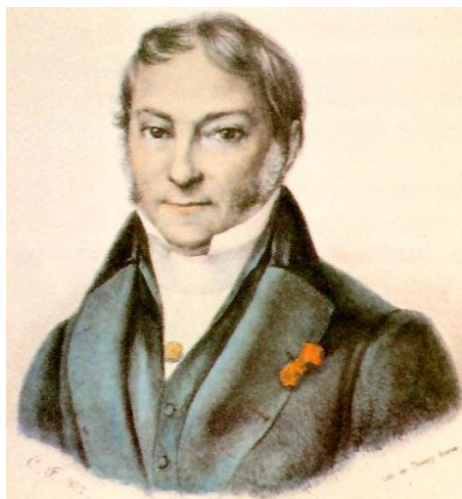
11 Charles Darwin



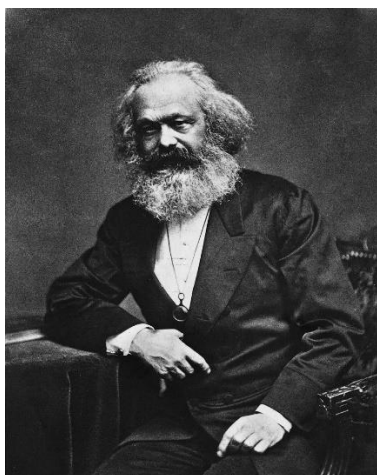
9 Imperador D. Pedro II



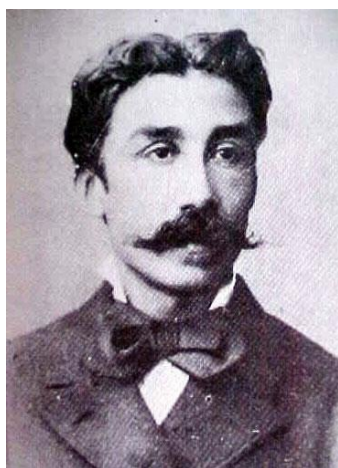
12 Louis M. Gottschalk (pianista)



13 Debret



14 Karl Marx



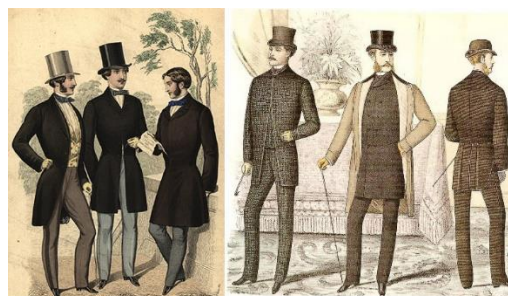
15 Pedro Américo



16 Machado de Assis



17 Indumentária feminina (séc. XIX)



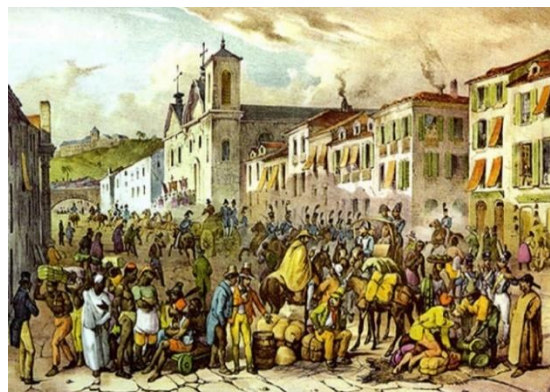
18 Indumentária masculina (séc. XIX)



18 O Jantar (1839) - Debret



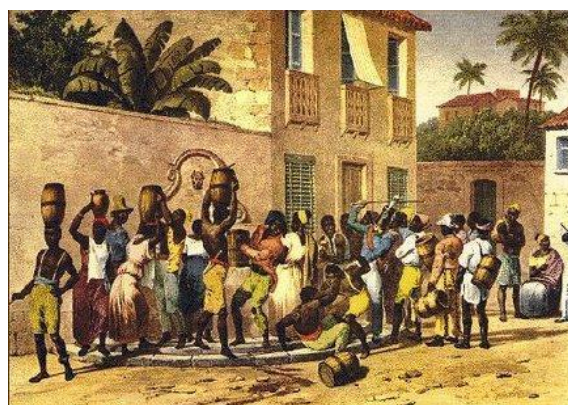
19 Estudo sobre a chegada de D. Leopoldina ao Brasil - Debret



23 Rua Direita - Rugendas



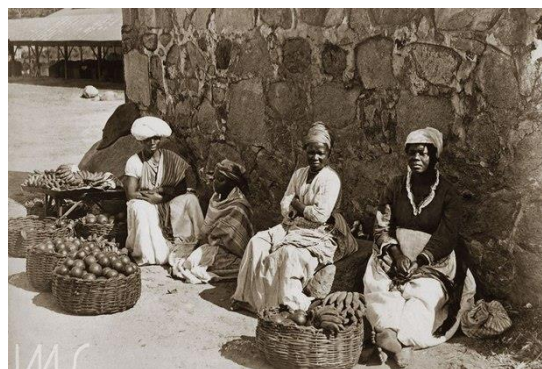
20 David e Abisag - Pedro Américo



24 Carregadores de água - Rugendas



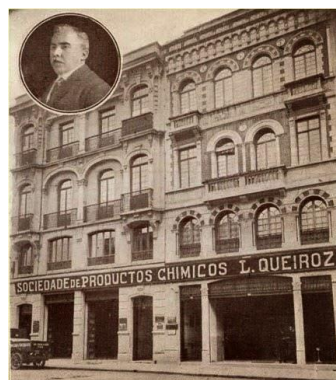
21 Ilustração - Guerra do Paraguai



25 Quitadeiras em rua do Rio de Janeiro - Marc Ferrez



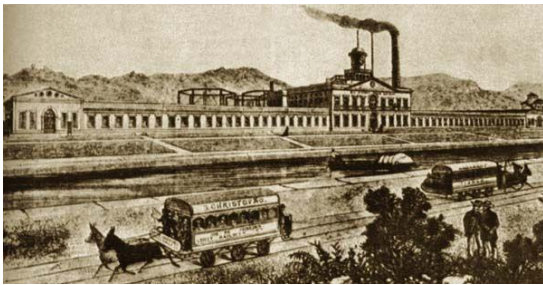
22 Independência ou Morte - Pedro Américo



26 Primeiras indústrias brasileiras



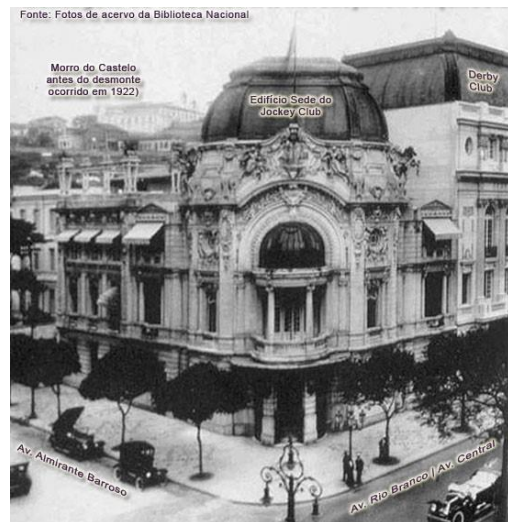
27 Praça Tiradentes



28 Companhia de Gás Barão de Mauá



29 Fábrica de ferro - Primeiras indústrias brasileiras



30 Jockey Club



31 Theatro Lyrico



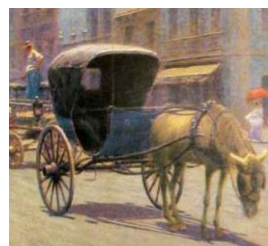
32 Theatro Municipal



33 Ruas do Rio



34 Sege (para uma pessoa)



35 Tílburi (para duas pessoas)

ANEXO C - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DE APROVAÇÃO DO PROJETO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O RPG COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: Franciela Zamariam

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58246416.9.0000.5231

Instituição Proponente: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.670.952

Apresentação do Projeto:

RESUMO (texto do autor)

Em uma pesquisa realizada nas escolas públicas de Londrina, em 2008, sobre a relação do adolescente com a leitura literária, para o curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente, da UEL (ZAMARIAM, 2008), os depoimentos dos alunos confirmaram que as leituras impostas e as provas sobre os livros só os faziam afastar-se ainda mais da literatura, pois esse tipo de atividade os levava a memorizar informações sobre o enredo e as personagens, em vez de compreendê-los e fruí-los. Como sugestão, a maioria dos alunos entrevistados afirmou que a leitura de obras literárias poderia ser feita de modo mais dinâmico e criativo, na própria sala de aula. Ora, a adaptação de livros de literatura para o RPG pode proporcionar exatamente isto: uma leitura interativa, divertida e dentro do ambiente escolar, sob a orientação do professor. Ademais, verificamos que esse jogo é uma ferramenta transdisciplinar, porque amplia os conhecimentos dos alunos em diferentes áreas, como língua portuguesa, história, sociologia, artes, raciocínio lógico e interpretação textual, entre outros, tudo isso não compartimentado em disciplinas, mas de uma maneira integrada e mais próxima do aluno, que poderá “viver” o enredo da obra. Assim, nesta investigação para o Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL), a ser realizada na rede pública de ensino, buscaremos verificar a eficácia do uso do RPG como mediador entre o aluno e a leitura

