

ROLE-PLAYING GAME (RPG): O LÚDICO COMO ESTÍMULO ÀS QUESTÕES LITERÁRIAS E TEXTUAIS

Mônica Luiza Socio Fernandes*
Caio Steffano Romero**

Resumo: A proposta de inserção de uma atividade lúdica – no caso do *role-playing game* (RPG) – em âmbito escolar objetiva, principalmente, o incentivo ao desenvolvimento dos estudantes de maneira não impositiva. O foco do presente estudo de caso é a relação entre o RPG e a educação, sendo que o processo de uma simples produção textual pode ser visto como reflexo disso.

Palavras-chave: RPG. Produção textual. Literatura.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante das reflexões do período de regência do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II, do curso de Letras da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam). Para a pesquisa, além de observações do ambiente e entrevistas com os estudantes, foram feitas aplicações do *role-playing game* às aulas de Língua Portuguesa, fundadas nos conteúdos exigidos pelo cronograma e sugeridos pelo professor regente da série na qual se desenvolveu o projeto.

Abordando a temática do período Barroco, as aulas consistiram em produções textuais, orais e escritas, por meio do *role-playing game*, culminando em atividades reflexivas de reescrita dos textos inicialmente apresentados pelos alunos. Dentre os aspectos analisados nessa prática, destacam-se: os possíveis benefícios existentes entre o *role-playing game* e o processo de ensino-aprendi-

* Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campo Mourão – PR – Brasil. E-mail: msociofernandes@gmail.com

** Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campo Mourão – PR – Brasil. E-mail: caioromero90@gmail.com

zagem nas aulas de Língua Portuguesa; algumas relações existentes entre o *role-playing game* e a literatura; e a recepção dos textos/conteúdos, por meio da atividade lúdica, por parte dos estudantes.

PROBLEMÁTICA

Há fatores nas aulas de Língua Portuguesa que realmente instigam os estudantes à produção textual? Seria a imposição o único meio de se obter o desenvolvimento dos alunos? Buscando responder a principalmente essas questões, a presente pesquisa – desenvolvida na 1ª série do ensino médio de um colégio estadual da cidade de Campo Mourão – obteve resultados significativos em relação à inserção de atividades lúdicas em âmbito escolar. No caso em questão, utilizamos o *role-playing game* (RPG) como estratégia lúdica de estímulo à produção textual.

A ATIVIDADE LÚDICA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Que a motivação – ou falta dela – é um problema constante no processo ensino-aprendizagem, não é novidade. Numa das primeiras fases deste estudo, dialogamos com alguns dos alunos da classe observada a respeito das aulas de Língua Portuguesa (doravante LP). Quando os indagamos sobre o que achavam das aulas de LP, dentre as respostas obtidas, duas pareceram exemplificar o cerne do problema: “a aula de Português parece coisa do passado”, “é sempre a mesma coisa”. A partir dessas e de outras respostas semelhantes, buscamos compreender os motivos que levam os alunos a caracterizar as aulas de LP dessa maneira.

Quando questionados sobre sua rotina fora da escola, coincidência ou não, as respostas foram idênticas: internet. Todos permaneciam até oito horas do dia na internet, sendo a maior parte desse tempo gasta em redes sociais. Quando indagados sobre a frequência com que liam e escreviam – fora do âmbito escolar –, a maioria apenas balançou a cabeça num gesto negativo. Ora, então como faziam durante as quase oito horas na internet? Não estavam lendo? Não estavam escrevendo? Por mais que talvez privilegiassem a velocidade da comunicação, em detrimento de, por exemplo, regras gramaticais, não há como negar o fato de passarem a maior parte do dia lendo e escrevendo.

Já que, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, p. 69) “as propostas de produção textual precisam corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola [...]”, nada mais justo do que tentar aproximar as práticas iniciais de produção ao conhecimento prévio dos estudantes. As próprias diretrizes apontam a importância da realização de atividades com os gêneros digitais, “experimentando usos efetivos da linguagem escrita na esfera digital” (PARANÁ, 2008, p. 69). Por mais que o objetivo da proposta não estivesse diretamente vinculado à esfera digital, buscamos considerar o contexto no qual a classe estava inserida, com a intenção de encurtar o distanciamento que parecia existir entre o uso da língua portuguesa na e fora da sala de aula.

E por que o lúdico? Por que optamos pela inserção de um jogo em âmbito escolar? Qual a intenção de conciliar o lúdico com o processo ensino-aprendizagem? A resposta para esses questionamentos é refletida pelos resultados gratificantes obtidos com a prática em questão.

[...] mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (HUIZINGA, 2000, p. 5).

Entrar a fundo na questão do jogo certamente renderia mais páginas do que as que nos permitem, entretanto, não há como falar de uma atividade lúdica sem mencionar o sentido encerrado por tal atividade. Nesse caso, o sentido explicita-se pelo estímulo. O uso do RPG, enquanto estratégia nas aulas de LP, caracterizou-se pelo estímulo lúdico. A condição virtual, proporcionada pela atividade lúdica, conferiu sentido aos conteúdos propostos e às atividades de produção textual, delimitando assim o foco da presente pesquisa.

O RPG E A LITERATURA

Segundo Sonia Rodrigues (2004, p. 63), “O RPG surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970, a partir de uma combinação entre jogos de guerra e a narrativa de fantasia, principalmente a de Tolkien [...]”. Desde seu surgimento, o RPG possui como base e inspiração a literatura. Assim como a literatura de Tolkien – repleta de raças, idiomas e histórias, que acabam por constituir um universo fictício –, o RPG não apenas reflete a capacidade de criação e contação de narrativas, mas sim a possibilidade de se criar universos. Para explicitar melhor a relação entre RPG e literatura, faz-se indispensável o comentário da arte-educadora, e autora de Literatura Infantil e Juvenil, Rosana Rios (2002 apud ZANINI, 2004, p. 236-237):

Eu não posso deixar de citar Tolkien, que, no período que vai da Primeira à Segunda Guerra Mundial, escreveu O hobbit, O Senhor dos Anéis e o Silmarillion. O que é importante lembrarmos sobre Tolkien é que ele não foi apenas o avô, digamos assim, do RPG, não criou simplesmente um romance, uma história ou uma narrativa que se passa num determinado lugar, numa determinada época: ele criou um universo. Criou um mundo, um planeta, uma Terra-média, onde várias aventuras e várias narrativas podem coexistir. [...] o que estou fazendo é descrever RPG como uma espécie de sistema literário para se criar um universo. Então, quando Tolkien criou Arda, o mundo onde várias narrativas transitavam, ele se tornou uma tendência e vários autores importantes o seguiram, como C.S. Lewis, que escreveu As Crônicas de Nárnia; Ursula K. Le Guin, com a saga de Terramar; e mesmo Duna, de Frank Herbert, que também é um mundo definido onde várias narrativas vão transitar. [...] A chamada “literatura de massa” pode ser menosprezada pelos críticos, e, no entanto, é a que está fazendo as pessoas lerem [...] A mesma coisa pode ser dita da literatura infantil e juvenil, que é desconsiderada pela crítica. Nós, autores de livros para crianças

e para jovens, não temos nem mesmo status de escritores pela UBE, União Brasileira de Escritores. Somos considerados, digamos, “autores de historinhas”. Existe um preconceito muito grande.

Ao tratarmos o RPG como produto da cultura de massa, relacionando-se assim à literatura de massa, é preciso que pensemos, mesmo que de modo simplório, no que torna um texto canônico ou não. Conforme Rodrigues (2004, p. 149), o modo como a “comunidade humana, histórica, determinada, institucionaliza e consagra a ficção, depende de fatores que vão além da ‘qualidade’ do texto”, mais do que isso: “Significa que uma decisão foi tomada por quem detém o poder e vai exercê-lo com maior ou menor competência, com menor ou maior ‘capacidade de fogo’”.

Outro ponto interessante, que demonstra parte da relação entre RPG e literatura, é o que Sonia Rodrigues (2004, p. 127) denomina *pilhagem narrativa*. Alguns jogos de RPG – como o RPG não genérico¹ *Vampiro*, citado pela autora – extrapolam a intertextualidade a ponto de promoverem esse processo.

A “pilhagem narrativa” empreendida pelo RPG [Vampiro] merece aplausos, apesar de serem aplausos meio escandalizados pelo atrevimento. [...] Para criar um mundo, escritores precisam, é evidente, estabelecer, também, as leis que o governam, as personagens que o habitam, a linguagem usada. Tolkien fez isto; antes dele, Virgílio, atualmente os criadores de ficção científica também o fazem. O detalhe significativo do Vampiro é como se toma abertamente fontes históricas e míticas sem citá-las, como é o caso da Lei de Talião que faz o desdobramento da Sexta Tradição, a caçada de sangue (RODRIGUES, 2004, p.127).

Um pouco adiante, ainda comentando o livro de regras do RPG *Vampiro, a máscara*, a autora reforça a existência da *pilhagem narrativa* até mesmo entre os próprios jogos de RPG:

No final do item que discorre sobre os tipos de crônicas, há de novo a tentativa de fazer um RPG não-genérico funcionar como tal. É sugerido ao narrador que teça sua crônica num cenário fictício, como os mundos de Lovecraft, Edgar Allan Poe ou a Terra Média de J. R. R. Tolkien. O único senão desta “liberdade” de atuação é que existem RPGs anteriores ao Vampiro que são ambientados exatamente nos mundos de Lovecraft e Tolkien. São eles o Call of Cthulu e o Merp. Não são ao menos citados, o que permite a suspeita de que a “pilhagem narrativa” no RPG não reconhece fronteiras (RODRIGUES, 2004, p. 128).

Seja *pilhagem narrativa* ou *intertextualidade*, quando a ocorrência se dá em relação a textos literários, é inegável o fato de que o público que *consome* RPG acaba mantendo um contato, mesmo que inconsciente, com várias obras literárias; obras que talvez nunca chegassem aos jogadores, senão por intermédio do RPG.

¹ Genérico seria, grosso modo, o jogo/sistema de RPG que não “funciona” em ambientação única. seria um conjunto de regras que podem reger histórias em diferentes ambientes. No caso em questão, Sonia Rodrigues classifica o RPG *Vampiro* como não genérico.

A RECEPÇÃO E O RPG

A respeito dos textos literários, apresentados aos alunos por meio do RPG, buscamos averiguar como se daria a recepção – por parte dos estudantes – tanto da atividade lúdica em si como dos conteúdos mediados pela estratégia em questão.

Rodrigues (2004, p. 32) ao tratar da ficção, relação existente entre o RPG e suas matrizes narrativas, chega a citar os *horizontes de expectativas* de Jauss, “os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto”; e menciona Regina Zilberman acerca das “ordens de convenção constitutivas do horizonte de expectativas, através do qual o autor/leitor concebem e interpretam a obra”. Nesse ponto, a autora lista as ordens: social; intelectual; ideológica; linguística; e literária. Interessa-nos, principalmente a última. Para explanar tal convenção, apoiamo-nos principalmente nos pressupostos de Wolfgang Iser e a Teoria do Efeito Estético. Obviamente, para maior compreensão das análises, seriam necessárias explicitações maiores, contendo ao menos transcrições dos poemas apresentados aos alunos, porém, resumiremos esta parte aos apontamentos teóricos sobre o assunto.

Partindo do conceito de jogo sobre a representação:

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo de jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo. [...] Ora, como o texto é ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas como se fosse realidade (ISER, 2002 apud JAUSS et al., 2002, p. 107).

No desenvolvimento da prática com o RPG, os textos – compreendendo como texto receptivo tanto escrito quanto imagético – (no caso, poemas barrocos e a obra *A Conversão de São Paulo*, de Caravaggio) *funcionaram* como arenas textuais, nas quais os sentidos tornaram-se efeitos a serem experimentados pelos estudantes, enquanto sujeitos leitores (ISER, 1996, p. 34). Renegou-se a concepção de sentido como algo que careça de explicação; desse modo, tornaram-se possíveis inferências aos textos, tendo em vista o perpétuo não distanciamento de toda e qualquer delimitação estipulada pelos atos de apreensão dos sujeitos leitores (ISER, 1996, p. 33).

O sentido como efeito causa impacto, e tal impacto não é superado pela explicação, mas, ao contrário, a leva ao fracasso. O efeito depende da participação do leitor e sua leitura; contrariamente, a explicação relaciona o texto à realidade dos quadros de referência e, em consequência, nivela com o mundo o que surgiu através do texto ficcional (ISER, 1996, p. 34).

Em relação à mediação possibilitada pela condição virtual, estabelecida pelo RPG, podemos destacar a seguinte passagem:

[...] o texto não se adapta aos leitores que o escolhem para a leitura. [...] o texto jamais dará a garantia [ao leitor] de que sua apreensão seja a certa. [...] a relação entre texto e leitor carece de um padrão de referências. Ao contrário, os diferentes códigos fragmentados pelo texto não são capazes de regular a interação; na melhor das hipóteses, o leitor terá que construir um código para ajustar a relação com o texto. [...] Mas é justamente essa carência que impulsiona uma relação (ISER, 1999, p. 102).

Nesse trecho, Iser compara a interação entre texto e leitor à interação didática de parceiros sociais. Fazem-se presentes nessa citação apenas as menções ao processo de interação entre leitor e texto. Apoiados nos resultados obtidos, podemos inferir que o RPG – enquanto estratégia de estímulo – é capaz de possibilitar o auxílio à construção de um “código que ajuste a relação entre leitor e texto”.

O RPG em âmbito escolar

O desenvolvimento da atividade teve início na preparação do enredo a ser reconstituído durante os encontros com a turma. Tendo em vista o recorte e o gênero textual (no caso, o gênero “relato de experiência vivida”), precisaríamos determinar tanto as regras para interpretação das personagens, por parte dos estudantes, como o modo pelo qual se daria a socialização dos conteúdos relacionados à proposta.

O sistema

O RPG é uma forma específica de atividade, com sentido e função social. O Roleplaying Game é um jogo de produzir ficção manifesta oralmente e em grupo. Escrito assim, talvez não se atente para três elementos que os norte-americanos conseguiram reunir numa só produção. Jogo, atividade lúdica, voluntária, com regras definidas e aceitas pelos participantes. [...] Jogo, brinquedo, representação. Na adolescência, repetir a experiência lúdica do faz-de-conta da infância com a seriedade de regras escritas em livros de mais de duzentas páginas que “ensinam” a criar um mundo fictício com regras próprias (RODRIGUES, 2004, p. 63).

Ao pensarmos nas regras que rejam qualquer enredo constituído por intermédio do *role-playing game*, fazemos menção ao sistema utilizado pelo narrador para controlar as ações das personagens no decorrer da narrativa em que estão inseridas. Compreendendo a existência de inúmeros sistemas de RPG, optamos pela criação de um sistema por meio da adaptação de regras já existentes, simplificando tanto a criação das personagens, – etapa explanada posteriormente – como os testes.

O que é um teste? No RPG, de modo geral, quando um jogador descreve a ação da sua personagem, não está narrando exatamente o que ocorre na narrativa, mas sim o que deseja que ocorra; ou seja, diferindo do narrador que, enquanto árbitro, descreve o que realmente ocorre nas narrativas, o jogador-personagem, ao descrever toda e qualquer ação da personagem que interpreta,

relata aos demais apenas sua intenção, ou pouco mais que isso: declara a tentativa da sua personagem de realizar determinado feito. Para não tornar o discurso do narrador totalmente arbitrário (dar-lhe toda a responsabilidade pelo que acontece, ou deixa de acontecer, nas narrativas), é comum presenciarmos os jogadores *testarem* as ações que declaram para suas personagens. Para tanto, faz-se necessário o uso de algo que gere resultados aleatórios. É comum que os sistemas de RPG façam uso de dados para determinar se as ações das personagens são ou não efetivas.

Mesmo com o uso dos dados, o narrador – apoiado no sistema utilizado e no resultado dos testes – não é eximido de relatar aos demais como tudo realmente acontece na narrativa. Os sistemas e os testes servem para embasar as decisões do narrador sobre o percurso das narrativas, amenizando o fato de que a palavra final sobre o que se passa nas narrativas é baseada (também) nos ditames do narrador.

Na prática em questão, foram utilizados para os testes apenas dados de seis faces; porém, é comum em diversos sistemas de RPG a utilização de dados de várias faces (quatro, seis, oito, dez, doze, vinte etc.).

A criação das personagens

Com o objetivo de averiguar a escrita dos estudantes participantes da prática, solicitamos a criação de personagens como uma das atividades iniciais. Partindo apenas do pressuposto de que as personagens criadas comporiam um grupo de detetives, os alunos, além de distribuírem (cada um à sua personagem) oito pontos nos atributos Força, Agilidade, Resistência e Percepção, explanaram essa distribuição em uma descrição objetiva – na qual comentaram as características físicas da personagem criada –, e uma descrição subjetiva – composta por alguns aspectos psicológicos da personagem. É óbvio que, num momento anterior à criação das personagens, foram apresentadas aos estudantes algumas características básicas do RPG e, principalmente, do funcionamento das narrativas nos *role-playing games*.

Os atributos que demarcaram a criação das personagens foram selecionados de modo que determinassem os testes no decorrer da narrativa. Nesse momento, as funções de cada atributo, e sua relação com as ações das personagens, foram exemplificadas aos estudantes. Como usaríamos apenas dados de seis faces, de acordo com o sistema próprio predeterminado, estipulamos um limite de cinco pontos distribuídos por atributo durante a criação das personagens. Ou seja, apesar de possuir oito pontos para serem distribuídos ao todo em quatro atributos, nenhum estudante poderia distribuir mais que cinco pontos num único atributo. Numa ação em que a personagem tivesse de empurrar um objeto pesado, por exemplo, o professor – enquanto narrador – solicitaria que o estudante que interpreta essa personagem testasse seu atributo *Força*. O teste se daria pela rolagem de um dado de seis faces, de modo que a obtenção (no dado) de um resultado igual, ou menor, que a quantidade de pontos distribuídos no atributo testado representaria a efetivação da ação pretendida, enquanto um resultado maior equivaleria a uma falha. Caberia então ao professor (narrador) a descrição de como a falha, ou o sucesso, da ação ocorre na narrativa.

A narrativa

Previamente à reconstituição da narrativa, foram selecionadas, dentre as personagens criadas pelos estudantes, quatro personagens para serem interpretadas no enredo predeterminado. O enredo em questão, denominado *Entre o sagrado e o profano*, foi elaborado especificamente para o desenvolvimento das atividades posteriores à construção das personagens.

Os estudantes foram divididos em quatro grupos, sendo que cada grupo nesta etapa desenvolveria, colaborativamente, a interpretação de uma das personagens selecionadas. Na narrativa os estudantes *entraram na pele* de um grupo de detetives engajados na busca por uma obra, com autoria supostamente atribuída a Gregório de Matos, repleta de poemas – de cunho religioso – inéditos. A história se passou em Salvador, Bahia, em torno da Avenida Sete de Setembro, onde estão localizados o Museu de Artes da Bahia (MAB) e o Museu Geográfico da Bahia (MGB). No enredo em questão, uma pessoa responsável pela faxina da Igreja Nossa Senhora da Vitória, situada próxima à avenida mencionada, encontra – sob a moldura da pintura no forro da igreja – um livro antigo, manuscrito, repleto de diversos poemas religiosos, inéditos, com autoria atribuída a Gregório de Matos Guerra. Ao encontrar a relíquia, o homem, confuso a respeito do que deveria ser feito, decide telefonar ao MAB, tomado pela intenção de que alguém fosse verificar o achado. A problemática da narrativa é estabelecida quando Paulo – a principal personagem dentre as controladas pelo narrador –, um inspetor de polícia e estudioso do movimento estético barroco, é enviado pelo MAB para averiguar a solicitação do faxineiro e se depara com a igreja vazia.

Nesse ponto do enredo, o grupo Falcon – um grupo de investigação especializada em casos que envolvam roubos de antiguidades –, constituído das quatro personagens interpretadas pelos estudantes, é requisitado para ajudar o inspetor Paulo no caso em questão. Logo após a chegada à igreja, o grupo é levado por várias pistas a um corredor subterrâneo, entrando por um alçapão sob o carpete do altar. Na busca, tanto da obra quanto do faxineiro, as personagens são guiadas por Paulo – a personagem controlada pelo professor/narrador que funcionou como canal para a socialização dos conteúdos propostos – no desvendar de enigmas contidos no ambiente da narrativa, inundado pelo espírito barroco.

Ao descerem os degraus, que os levaram ao corredor subterrâneo citado, os estudantes mal sabiam que, na verdade, estavam prestes a: conhecer parte da vida de Gregório de Matos; analisar sonetos do poeta; e compreender algumas características marcantes do movimento artístico barroco, tanto na poesia quanto na pintura. Não faziam ideia de que seriam guiados a revigorar um mergulho em uma atmosfera barroca, planejado e pensado especialmente para os próximos encontros que os esperavam.

Já ao fim da narrativa, somos levados a pensar que, para os estudantes envolvidos no processo em questão, tudo aquilo constituía uma grande brincadeira de imaginar e contar histórias, na qual – descobriram que – buscavam um livro, escrito pelo frade que coordenava a igreja mencionada, frade esse que, em sua insanidade e ódio à poesia não religiosa de Gregório, havia escondido sua falsificação sob a moldura da pintura no forro de sua igreja. No corredor subterrâneo o grupo se deparou com uma réplica da obra *A Conversão de São Paulo*, de Caravaggio, e diversos sonetos de Gregório gravados pelas paredes. Durante a caminhada pela passagem que os levaria a um porão do MGB, tanto os poe-

mas quanto a obra de Caravaggio funcionaram na narrativa como representantes das características da atmosfera barroca, embebidos em pistas forjadas pelo frade, capazes de conduzir as personagens ao encontro com o faxineiro, e com o próprio frade, o que caracterizou o desfecho da narrativa.

Na sala do MAB, onde ocorreu a cena final do enredo, alguns fatos foram explanados aos estudantes pelo frade. A personagem frei Antônio, reconhecida por Paulo, havia escrito os poemas religiosos, encontrados pelo faxineiro, na intenção de que a obra sacra de Gregório – no caso, com o acréscimo de diversos poemas falsificados – sufocasse a poesia profana do autor, tão odiada pelo frade, que, por não desejar ver o resultado de sua insanidade em vida, se descontrola quando o faxineiro encontra seu “tesouro”, e acaba provocando o desmaio do faxineiro, escondendo-o em um armário num porão do MGB (interligado à igreja pela passagem subterrânea adornada pelo frade).

A narrativa, com auxílio do RPG durante a reconstituição e os momentos de interpretação, consistiu em uma estratégia lúdica para o estímulo não somente à produção textual oral/escrita (tópico que será abordado posteriormente), mas também à socialização da temática barroca, que acaba por compor, de modo geral, um aglomerado de conteúdos árdios para os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Fato é que, ao procurarem pistas sobre o sumiço da obra falsificada, as personagens dos estudantes – por meio da personagem Paulo – recebiam explicações sobre parte da vida e obra de Gregório de Matos, além de compreenderem as características barrocas presentes em tudo que encontravam pelo caminho. Paulo, por ser o estudioso do movimento barroco enviado para averiguar a obra, foi o canal, na condição virtual estabelecida pela narrativa, da mediação dos conteúdos por parte do professor.

Ludicamente, e na narrativa enquanto representação de uma realidade imaginária, os estudantes não fizeram nada mais do que reconstituir um enredo no qual eram detetives buscando por pistas de um caso que deveriam solucionar. Porém, enquanto sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, não seria muito dizer que os alunos simularam a condição virtual capaz de lhes proporcionar o estímulo para que assimilassem os conteúdos propostos, mesmo que por meio das análises enquanto um desvendar de enigmas.

A produção textual

Conforme mencionado anteriormente, um dos principais objetivos da etapa de criação das personagens foi a averiguação da escrita de cada aluno. Os estudantes, em seus textos, não só construíram personagens para a interpretação posterior – no momento de reconstituição do enredo predeterminado – como também demarcaram o ponto de partida para o trabalho com o RPG enquanto estratégia que os estimularia à produção textual.

Nos encontros posteriores, durante a reconstituição da narrativa, solicitamos que tomassem nota de tudo que achassem relevante no decorrer da história. Não haveria estímulo algum se pedíssemos desse modo, então, nada mais adequado do que utilizar a simulação interpretativa até mesmo nos comandos a serem dados. Ou seja, alguns dos estudantes, ao preencherem várias folhas dos seus cadernos com anotações sobre a temática barroca, estavam – partindo do pressuposto de que já interpretavam suas personagens – preenchendo “suas cadernetas” com anotações sobre o caso que investigavam.

Nesta etapa, percebemos a flexibilidade possibilitada pelo uso do RPG em relação à oralidade e escrita. Os estudantes com dificuldades durante a interpretação das personagens pela oralidade, quase que de modo geral, dedicaram-se às anotações constantemente. Já os que não sentem timidez, ou dificuldade em manifestar-se oralmente, claro que com exceções, dedicaram-se menos à produção escrita no decorrer da narrativa.

Um ponto importante no trabalho com o RPG, vinculado à produção textual, é o fato de que a própria condição virtual, estabelecida pela interpretação dos papéis, pode se constituir como comando para as atividades propostas. No caso em questão, os estudantes foram estimulados a produzir, livremente, as anotações mencionadas, sendo que lhes foi revelado apenas que tais anotações seriam importantes posteriormente.

Entrelaçado à representação proporcionada pelo *role-playing*, o gênero discursivo relato – especificamente o relato de experiência – era um dos conteúdos que deveriam ser socializados nas aulas. Após o desfecho da narrativa, ainda interpretando, os estudantes tiveram de relatar o caso à personagem Jhony – o superior do grupo Falcon – utilizando-se para isso das anotações que haviam feito, em suas cadernetas de detetive, no decorrer da narrativa.

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno: dele precisamos nos tornar interlocutores que, respeitando a palavra do parceiro, agem como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que [...] a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita (GERALDI, 1985, p. 122).

O desenvolvimento da condição virtual, possibilitada pelo RPG, caracteriza a fuga do que Geraldi (1985, p. 123) denomina jogo da escola: situação em que o texto do aluno “não representa o produto de uma reflexão, ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com o leitor possível. [...] Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o *aluno-função*. Eis a *redação*”.

Considerando as condições de produção de cada texto, podemos inferir que as produções textuais, estimuladas pelo uso estratégico do RPG, buscam – mesmo que por meio de uma simulação virtual – responder a algumas das questões principais levantadas no momento de qualquer produção textual. Os estudantes, no caso em questão, tinham: um *motivo* para seus textos; a possibilidade de estabelecer interlocução com um leitor; e, além de tudo, a capacidade de escrever assumindo, virtualmente, a “condição” de outrem (*role-playing*). Desse modo, os textos dos alunos tiveram o *porquê* e *para quem*², não sendo meramente redações, nas quais cabe ao aluno devolver à escola o que foi dito, e como foi dito, pela própria escola (GERALDI, 1985, p.123). Ao contrário, nas atividades proporcionadas pelo RPG, buscamos partir da concepção de que:

2 “É desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor [...] e dessa forma, ter o que dizer; razão para dizer; como dizer; interlocutores para quem dizer” (PARANÁ, 2008, p. 69).

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido / orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este continuum de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural (GERALDI, 2011, p. 22).

Para que a correção das produções dos alunos lhes proporcionasse um retorno significativo, buscamos a reflexão coletiva acerca de alguns textos – de autoria não identificada –, produzidos pelos próprios estudantes, que representaram grande parte dos principais *problemas* encontrados pelos alunos no momento de escrita. Os trechos foram apresentados à classe, que, juntamente, discutiu não somente os deslizos gramaticais – o que caracterizaria apenas a *higienização* dos textos – mas, principalmente, os efeitos de sentido expressos na materialidade textual e as possibilidades de alteração de tais sentidos.

Compartilhando do posicionamento de Conceição Aparecida de Jesus (2011 apud GERALDI, 2011, p. 118),

[...] entendemos que no âmbito [da reescrita] mobilizam-se o fazer do professor e do aluno no cotidiano da escola, mediado pela linguagem. Tais fazeres, por seu turno, evidenciam o tipo de olhar que cada um desses sujeitos põe sobre o texto e, na troca desses olhares, como professor e aluno se vêem. [...] Defendemos que os conflitos sejam tratados segundo um projeto de escrita que privilegie as enunciações. [...] Sob esta perspectiva, o fazer linguístico do professor e do aluno não são dados como algo já pronto, vindo de fora, mas vão constituindo-se mutuamente em direção ao objetivo do projeto. [...] Modifica-se, desta maneira, o caráter da análise linguística feita pelo viés da reescrita do texto do aluno, a qual deixa de ser um receptáculo de normas apreendidas aleatoriamente.

Priorizamos assim, no momento das atividades de reescrita, a reflexão acerca dos efeitos de sentido em detrimento da *higienização* dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais árduo que seja o trabalho com o *role-playing game*, o desenvolvimento das atividades trouxe-nos resultados gratificantes na série em que foi aplicado. Não podemos dizer que a estratégia aqui apresentada seja infalível. Qualquer consideração do gênero reduziria todo o trabalho a uma grande balela tecnicista. Há muitas variáveis que precisam ser consideradas, a começar pelo contexto e pelos inseridos no processo todo. O caso em questão acaba por tornar-se único e, por mais que sirva como representação do funcionamento do RPG em âmbito escolar, não deixa de ser apenas representação. Assim como um texto que, por mais que trate do real, não é mais que mera representação dessa realidade, o que acontece na representação jamais infere consequências reais. Isso acontece porque o mundo textual (ISER, 2002 apud JAUSS et al., 2002) há de ser concebido como se fosse realidade.

Tomem esse estudo de caso enquanto realidade concebível tão somente por essas páginas. Aqui fica rememorada a prática descrita. Cause o efeito que causar, em qualquer que seja o sujeito leitor, que o impacto traduza tão somente a manifestação silenciosa que ocorre nas aulas de Língua Portuguesa. Faz-se necessária a aproximação das atividades em âmbito escolar às práticas comuns ao contexto dos estudantes. Cabe ao professor, enquanto mediador do conhecimento sistematizado que deve ser socializado na escola, acreditar em sua *práxis*; é o suficiente para que esta, ao menos, se efetive.

ROLE-PLAYING GAME (RPG): THE LUDIC AS AN INCENTIVE TO TEXTUAL PRODUCTION

Abstract: The proposal of insertion of a ludic activity – in the case of the Role-playing Game (RPG) – in the school environment aims at encouraging the students' development in a non-authoritative way. The focus of this case study is the relation between the RPG and education, and the process of a simple textual production can express this idea.

Keywords: RPG. Textual production. Literature.

REFERÊNCIAS

- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GERALDI, J. W. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. (Coleção Teoria, v. 1).
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção Teoria, v. 2).
- JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.
- RODRIGUES, S. *Role-playing game e a pedagogia da imaginação no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- ZANINI, M. do C. (Org.). Simpósio RPG & Educação. In: SIMPÓSIO RPG & EDUCAÇÃO, 1., 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Devir, 2004.

Recebido em fevereiro de 2015.

Aprovado em abril de 2016.