



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS:
LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA**

JOÃO LEONEL DE FARIAS SILVA

**O JOGO COMO LEITURA:
UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

CAMPINA GRANDE - PB

2020

JOÃO LEONEL DE FARIAS SILVA

**O JOGO COMO LEITURA:
UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa.

Orientadora: Professora Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz.

CAMPINA GRANDE - PB

2020

S586j

Silva, João Leonel de Farias.

O jogo como leitura : um caminho para a formação de leitores / João Leonel de Farias Silva. - Campina Grande, 2020.

78 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Francesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz.

Referências.

1. Subjetividade do Leitor. 2. Leitor Real. 3. Leitor Subjetivo. 4. *Role-Paying Game*. 5. *Dungeons & Dragons*. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Título.

CDU 028:793(43)

JOÃO LEONEL DE FARIAS SILVA

O JOGO COMO LEITURA: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO
DE LEITORES

Monografia de conclusão de curso apresentada
ao curso de Letras – Língua Portuguesa e
Francesa da Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial à conclusão do
curso.

Aprovada em ____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dr^a Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)

Examinador interno: Prof. Me. Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos (UFCG)

Examinadora Externa: Prof^a. Me. Maria Rennally Soares da Silva (UEPB)

CAMPINA GRANDE - PB
2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter sido o meu alicerce, por ter me concedido o dom da vida e por me acompanhar nas horas de felicidade e tristeza ao longo de todos esses anos. Sou grato pela caminhada e pela força que me foi concedida quando mais duvidei das minhas capacidades. Mesmo diante das maiores dificuldades não me senti desamparado.

Agradeço à minha família por todo o apoio durante esses anos de estudo. Lembro bem de todas as dificuldades enfrentadas para chegar até aqui. Cada um de vocês buscou contribuir e me apoiar à sua própria maneira. Sou grato por ter seres humanos como vocês ao meu lado.

Agradeço à Maria Eduarda por estar ao meu lado e não ter desistido de me apoiar. Agradeço por me ensinar a ser paciente, a valorizar os sentimentos das pessoas. Sou imensamente grato por todo amor, todo cuidado, todo carinho que me deste. Agradeço, também, por me auxiliar e me motivar durante todo o processo de escrita desse trabalho.

Agradeço à Professora Josilene Pinheiro-Mariz por me acompanhar durante esses anos na Universidade. Sou grato por todas as oportunidades de trabalho - PROBEX (2017), PIVIC (2017-2018), PET (2017-2020) e entre outros - e pelas contribuições para o meu crescimento profissional. Também agradeço por me manter firme na linha, por não desistir de insistir, por me orientar (academicamente e humanamente) e por me conceder a sua amizade.

Agradeço aos professores de francês por todo o zelo, por toda dedicação que vocês têm pela profissão. De modo mais especial, gostaria de agradecer aos responsáveis por me motivarem a continuar. Agradeço à Maria Angélica por me inspirar a seguir o caminho professor e ser um exemplo de dedicação. Agradeço a Nyeberth por me fazer desejar ser um bom professor de francês e por ser um exemplo de respeito em sala de aula.

Agradeço às minhas companheiras de turma que durante essa jornada estiveram comigo. Agradeço à Luana por ser um exemplo de gentileza e de responsabilidade. Agradeço à Manuella por ser um exemplo de carisma e de determinação. Agradeço à Cristiane por ser um exemplo de doçura e de cuidado. Agradeço à Solaneres por ser um exemplo de bondade e de compaixão. Vocês foram incríveis.

Agradeço ao PET-Letras por ter se tornado a minha segunda casa e a cada membro que contribuiu para o meu crescimento. Foram três anos de longo aprendizado e de experiências

únicas. Sou grato terem sido o meu símbolo de família, coletividade e responsabilidade. Sem dúvidas guardarei os momentos de risos, lágrimas, jogos, músicas, conversas, TRABALHO. Sinceramente, vou sentir falta dos puxões de orelha.

Agradeço aos membros da Taverna Literária por conservarem em mim a leveza e a versatilidade. Agradeço por estarem comigo e por me permitirem ser seu bardo - continuarei a cantar histórias sobre vocês. De modo especial, agradeço à Davi por insistir em acordar o narrador em mim. Por me motivar a levantar e a lutar contra o monstro mais terrível de todos: meu medo. Agradeço por aceitar a minha amizade e por nutrir a irmandade.

Por fim, agradeço a mim mesmo por não desistir e por chegar até aqui...

RESUMO

Por muito tempo, a subjetividade do leitor foi considerada como um elemento negativo, uma fonte de desvios que impedia o sucesso da leitura. Para mudar isso, Picard (1986) propôs pensar a recepção dos textos a partir da figura de um leitor real, que possui um corpo e lê com cada parte de si. Langlade (2008; 2013) e Rouxel (2018) buscaram contribuir com as reflexões sobre a essência do leitor real, reconhecendo a necessidade de dar espaço para a liberdade de iniciativa e de expressão do sujeito. Em complemento a essa ideia, vemos a necessidade de se pensar no texto como um espaço para trocas de experiências entre o autor e o leitor. Resgatando as reflexões de Iser (2002), perceberemos que esse espaço de trocas de experiência se configura como o campo de jogo do autor e do leitor, o que não se distancia das ideias de Picard (1986) ao pensar a leitura a partir do modelo de jogos. Nesse contexto, a leitura se apresentaria como um jogo de criação de imagens (*playing*) e um jogo de regras (*game*). Essas reflexões apontadas por Picard (1986) se assemelham às propostas dos jogos de interpretação de papéis, ou *Role-Playing Game* (RPG), uma vez que o RPG se caracteriza por ser um jogo que une essas duas atividades. Tendo a marginalização da subjetividade do leitor em âmbito escolar e universitário como problema, buscamos, de modo geral, avaliar a importância dos jogos de interpretação de papéis para a formação do leitor subjetivo. Diante disso, fomos incitados às seguintes questões: a) qual a importância da subjetividade do leitor no processo de apropriação do texto? b) como o jogo pode ser considerado uma prática de leitura? e c) como a abordagem plurilíngue, mais especificamente a Intercompreensão, poderia ajudar na formação do leitor subjetivo? Essas são as questões que norteiam, de maneira mais específica, o desenvolvimento desta pesquisa. Na busca de respostas, elaboramos uma pesquisa de caráter exploratório e explicativo, situada no paradigma das pesquisas qualitativas, segundo as concepções de Moreira e Calefe (2008). Assim, foram feitas pesquisas bibliográficas a respeito das bases teóricas e metodológicas que fundamentam esta pesquisa. Para tratar sobre a leitura e a formação do leitor, baseamo-nos em Barthes (2015), Eco (2012), Iser (1996; 2002), Jouve (2002; 2013), Langlade (2008; 2013) e Picard (1986; 1989). Para tratar sobre a narração e a performance, baseamo-nos em Benjamin (1994) e Zumthor (2018). Para abordar o RPG, tomamos por base Huizinga (1993), Rodrigues (2004) e Schmit (2008). Por fim, para discutir sobre o ensino de línguas estrangeiras, trazemos algumas reflexões de Alas-Martins (2017), Pinheiro-Mariz e Silva (2012), pois tratam de evidenciar o caráter humanizador dessa abordagem. Para a construção da nossa análise, utilizamos dois livros da 5ª edição de um jogo de RPG chamado *Dungeons & Dragons* (D&D): o *D&D: Player's Handbook – Livro do jogador* e *D&D Dungeon Master's Guide - Livro do Mestre*. Tendo concluído a nossa investigação, fazemos um resgate do nosso percurso a fim de verificar se todos os objetivos propostos foram alcançados. Por fim, concluímos que o jogo se constitui como um lugar de descobertas por conectar os seus participantes à rede de experiências tecida pelos narradores anteriores a cada um de nós.

Palavras-chave: Subjetividade do leitor; Leitor real; Leitor subjetivo; *Role-Playing Game*; *Dungeons & Dragons*.

RÉSUMÉ

Pendant longtemps, la subjectivité du lecteur a été considérée comme un élément négatif, une source de déviations qui empêchait la réussite de la lecture. Pour changer cela, Picard (1986) a proposé de réfléchir à la réception des textes à partir de la figure d'un vrai lecteur, qui a un corps et lit avec chaque partie de lui-même. Langlade (2008 ; 2013) et Rouxel (2018) ont cherché à contribuer aux réflexions sur l'essence du lecteur réel, en reconnaissant la nécessité de faire place à la liberté d'initiative et d'expression du sujet. En complément à cette idée, nous voyons la nécessité de penser le texte comme un espace d'échange d'expériences entre l'auteur et le lecteur. En reprenant les réflexions d'Iser (2002), on se rendra compte que cet espace d'échange d'expériences se configure comme le champ de jeu de l'auteur et du lecteur, ce qui ne se distancie pas des idées de Picard (1986) lorsqu'on pense à la lecture à partir du modèle des jeux. Dans ce contexte, la lecture se présenterait comme un jeu de création d'images (*playing*) et un jeu de règles (*game*). Ces réflexions soulignées par Picard (1986) sont similaires aux propositions des jeux de rôle, ou *Role-Playing Game (RPG)*, puisque le *RPG* se caractérise comme un jeu qui réunit ces deux activités. Ayant comme problème la marginalisation de la subjectivité du lecteur au niveau scolaire et universitaire, nous essayons, en général, d'évaluer l'importance des jeux de rôle pour la formation du lecteur subjectif. Dans ce contexte, les questions suivantes nous ont été posées : a) quelle est l'importance de la subjectivité du lecteur dans le processus d'appropriation du texte ? b) comment le jeu peut-il être considéré comme une pratique de lecture ? et c) comment l'approche plurilingue, plus précisément l'Intercompréhension, peut-elle aider à la formation du lecteur subjectif ? Ce sont ces questions qui guident, de manière plus spécifique, le développement de ce travail. Dans la recherche de réponses, nous avons élaboré une investigation exploratoire et explicative, située dans le paradigme de la recherche qualitative, selon les conceptions de Moreira et Calefe (2008). Ainsi, une recherche bibliographique a été effectuée concernant les bases théoriques et méthodologiques sur lesquelles cette recherche est basée. Pour traiter de la lecture et de la formation du lecteur, nous nous sommes basés sur Barthes (2015), Eco (2012), Iser (1996 ; 2002), Jouve (2002 ; 2013), Langlade (2008 ; 2013) et Picard (1986 ; 1989). Pour la narration et l'interprétation, nous nous appuyons sur Benjamin (1994) et Zumthor (2018). Pour aborder le *RPG*, nous prenons Huizinga (1993), Rodrigues (2004) et Schmit (2008). Enfin, pour parler de l'enseignement des langues étrangères, nous apportons quelques réflexions d'Alas-Martins (2017), Pinheiro-Mariz e Silva (2012), qui tentent de mettre en évidence le caractère humanisant de cette approche. Pour la construction de notre analyse, nous utilisons deux livres de la 5^e édition d'un jeu de rôle appelé *Dungeons & Dragons (D&D)* : *D&D : Manuel du Joueur* et *D&D : Guide du Maître de Donjon*. Une fois notre enquête terminée, nous faisons un sauvetage de notre parcours afin de vérifier si tous les objectifs proposés ont été atteints. Enfin, nous concluons que le jeu est un lieu de découverte en reliant ses participants au réseau d'expériences tissé par les narrateurs précédents à chacun d'entre nous.

Mots clés : Subjectivité du lecteur ; Lecteur réel ; Lecteur subjectif ; Jeu de rôle ; Donjons et Dragons.

ABSTRACT

For a long time, the reader's subjectivity was considered a negative element, a source of deviations that prevented reading success. To change this, Picard (1986) proposed to think of the reception of texts from the figure of a real reader, who has a body and reads with each part of himself. Langlade (2008; 2013) and Rouxel (2018) sought to contribute to reflections on the real reader essence, recognizing the need to make room for the subject's freedom of initiative and expression. In addition to this idea, we see the need to think of the text as a space for exchanging experiences between the author and the reader. Recapturing Iser's (2002) reflection, we will notice that this space for exchanging experiences is configured as the playing field of the author and the reader, which is not far from Picard's (1986) ideas when thinking about reading from games model. In this sense, reading would present itself as a game of image creation (playing) and a rule game (game). These reflections pointed out by Picard (1986) are similar to the proposals of Role-Playing Game (RPG), since RPG is characterized by being a game that unites these two activities. With the marginalization of the reader's subjectivity at school and university level as a problem, we seek, in general, to evaluate the importance of role-playing games for the subjective reader training. Therefore, the following questions were prompted: a) what is the importance of the reader's subjectivity in the process of text appropriation? b) how can the game be considered a reading practice? and c) how could the multilingual approach, more specifically Intercomprehension, help in the of the subjective reader training? These are the questions that guide, in a more specific way, the development of this research. In seek for answers, we elaborate an exploratory and explanatory research, situated in the paradigm of qualitative research, according to the conceptions of Moreira and Calefe (2008). Thus, bibliographic researches were made regarding the theoretical and methodological bases that support this research. Regarding reading and the reader training, we used Barthes (2015), Eco (2012), Iser (1996; 2002), Jouve (2002; 2013), Langlade (2008; 2013) and Picard (1986; 1989). To address narration and performance, we used Benjamin (1994) and Zumthor (2018). To approach RPG, we used Huizinga (1993), Rodrigues (2004) and Schmit (2008) as a basis. Finally, to discuss foreign language teaching, we bring some reflections by Alas-Martins (2017), Pinheiro-Mariz and Silva (2012), as they try to highlight the humanizing character of this approach. For the construction of our analysis, we utilize two books from the 5th edition of an RPG game called *Dungeons & Dragons* (D&D): *D&D: Player's Handbook* and *D&D Dungeon Master's Guide*. Having completed our investigation, we make a rescue of our journey in order to verify if all the proposed objectives have been achieved. Finally, we conclude that the game constitutes a place of discoveries because it connects its participants to the network of narrators woven experiences before each one of us.

Keywords: Reader subjectivity. Real reader. Subjective reader. Role-Playing Game. Dungeons & Dragons.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Evolução das médias de Leitura no PISA: Brasil vs OCDE

Figura 2: *D&D Player's Handbook* - Livro do Jogador

Figura 3: *D&D Dungeon Master's Guide* - Livro do Mestre

Figura 4: Dados poliédricos.

Figura 5: Draconato Bruxo

Figura 6: Valores e modificadores de atributo

Figura 6: Idiomas comuns

Figura 7: Idiomas exóticos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Montar um personagem segundo o *D&D: Player's Handbook – Livro do jogador*.

Tabela 2: Montar uma aventura segundo o *D&D: Dungeon Master's Guide - Livro do Mestre*.

Tabela 3: Línguas latinas e línguas de outras famílias.

Lista de siglas

AP – Abordagem Plurilíngue

D4 – Dado de quatro faces

D6 – Dado de seis faces

D8 – Dado de oito faces

D10 – Dado de dez faces

D12 – Dado de doze faces

D20 – Dado de vinte faces

D&D – *Dungeons & Dragons*

DM – *Dungeon Master* [Mestre da Masmorra]

HQs – Histórias em quadrinhos

IC – Intercompreensão

ILR – Intercompreensão de Línguas Românicas

IPL – Instituto Pró-Livro

JR – Jogo de representação

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

NB – Neutro e Bom

NPC – *Non-playeable characters*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNJ – Personagem Não Jogável

PO – Peças de ouro

RPG – *Role-Playing Game* [Jogo de Interpretação de papéis]

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TSR – *Tactical Studies Rules, Inc.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A SUBJETIVIDADE DO LEITOR EM JOGO	17
1.1 A leitura em crise?	17
1.2 A entidade de duas faces: o lado que ocultamos	21
1.3 O texto e o leitor: do leitor abstrato ao leitor real.....	25
1.4 O jogo da leitura nas dimensões da entidade de duas faces	29
1.5 Jogar, narrar e performar	32
2. QUANDO O TEXTO VAI TOMANDO FORMA	37
2.1. Caracterização do tipo de pesquisa.....	37
2.2. Procedimentos de coletas dos dados.....	37
2.3 O corpus.....	38
3. O JOGO COMO LEITURA.....	43
3.1 A leitura com <i>Dungeons & Dragons</i>	43
3.1.1 Criando um personagem no mundo de <i>D&D</i>	44
3.1.2 Criando um plano de narrativa no mundo de <i>D&D</i>	49
3.1.3 A aventura diante da entidade de duas faces	52
3.2. As vozes por trás da entidade semivivente	58
3.2.1. Intercompreender: um caminho necessário	59
3.2.2. As vozes que compõem a leitura	61
CONCLUSÃO.....	66
Referências	70
Anexos.....	72

INTRODUÇÃO

Entendida por muitos como algo negativo, a subjetividade do leitor foi considerada por muitos anos como uma fonte de desvios que impedia o sucesso da leitura. Essa noção de sucesso está intimamente ligada às primeiras teorias voltadas para a recepção do texto, situação em que a função do leitor era seguir os rastros do autor na tentativa de encontrar uma interpretação da obra entendida como a correta. Nessa perspectiva, o leitor não teria tanto espaço para exercer sua liberdade interpretativa e o texto, por conseguinte, correria o risco de ser reduzido a uma atividade mecânica de identificação e de extração de informações.

Para romper com esse paradigma, M. Picard (1986) propõe pensar a recepção dos textos a partir da figura de um leitor real, que possui um corpo e lê com cada parte de si. Em complemento a essa ideia, vemos a necessidade de se pensar no texto como um espaço para trocas de experiências entre o autor e o leitor. De fato, o modo como concebemos o texto literário influencia diretamente nas práticas de leitura e nos resultados advindos dela.

Segundo Iser (2002), esse espaço de trocas de experiência se configura como o campo de jogo do autor e do leitor, o que está bastante próximo das ideias de Picard (1986), ao trazer suas proposições sobre a leitura a partir do modelo de jogos. Nesse sentido, o ato de ler se desenvolveria por meio de duas atividades lúdicas conceituadas pelo autor: o *playing* e o *game*. O *playing* é um termo genérico para todos os jogos de representação e que se fundamentam na identificação com uma figura imaginária, enquanto o *game* faz referência aos jogos de natureza reflexiva e que exigem uma capacidade estratégica. A leitura seria, dessa forma, um jogo de criação de imagens e um jogo de regras; assim, essa forma de conceber a leitura se assemelha às propostas dos jogos de interpretação de papéis, ou *Role-Playing Game* (RPG), uma vez que o RPG se caracteriza por ser um jogo que une as duas atividades.

Visto que a marginalização da subjetividade do leitor em âmbito escolar e universitário é problema de pesquisa, buscamos, como objetivo geral da nossa pesquisa, avaliar a importância dos jogos de interpretação de papéis para a formação do leitor subjetivo. A proposta do leitor subjetivo desenvolvida por Langlade (2013) busca contribuir com as reflexões sobre a essência do leitor real, reconhecendo a necessidade de dar espaço para a liberdade de iniciativa e de expressão do sujeito.

Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos, os quais são: a) investigar a importância da subjetividade do leitor no processo de apropriação do texto; b) analisar dois livros da 5ª edição de *Dungeons & Dragons* (jogo de RPG) – Livro do Jogador e Livro do

Mestre – a fim de explorar o jogo como possível prática de leitura subjetiva; e, por fim, c) avaliar a relevância de uma abordagem plurilíngue para as práticas de leitura subjetiva. Partindo de nossos objetivos específicos, formulamos questões norteadoras para nos ajudarem no desenvolvimento da investigação. Assim, perguntamo-nos: Qual a importância da subjetividade do leitor no processo de apropriação do texto? Como o jogo pode ser considerado uma prática de leitura? Como a abordagem plurilíngue, mais especificamente a Intercompreensão, poderia ajudar na formação do leitor subjetivo? Tais foram as perguntas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

No primeiro capítulo, dividido em cinco seções, buscamos evidenciar a importância da subjetividade do leitor no processo de apropriação do texto. Na primeira seção, analisamos os dados sobre Leitura no Brasil fornecidos pelo PISA de 2018 e pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* de 2019 a fim de evidenciar a realidade dos nossos índices de leitura, conforme essa renomada pesquisa. Em seguida, refletimos sobre como podemos conceber o texto literário, propondo, então, compreendê-lo como campo de jogo e como criação de coautores. Na terceira seção, traçamos um percurso por algumas teorias da recepção do texto a fim de trazer o leitor real para o centro das nossas reflexões. Na quarta parte, buscamos mostrar que o texto, como campo de jogo e criação de coautores, possui duas dimensões que devem ser exploradas pelo leitor para a criação de sua interpretação. Na quinta parte, apresentamos a possibilidade de ver o jogo como leitura e situamos a função do autor e a função do leitor diante do jogo.

No segundo capítulo, dividido em três partes, buscamos traçar o percurso metodológico da nossa investigação. Inicialmente, situamos o nosso trabalho no paradigma das pesquisas qualitativas, segundo as concepções de Moreira e Calefe (2008), bem como definimos seu caráter exploratório e explicativo. Na sequência, apresentamos como se deu o procedimento de construção de dados da pesquisa, identificando a natureza bibliográfica do nosso trabalho. Na terceira seção, descrevemos o processo de criação do nosso objeto de investigação, *Dungeons & Dragons*, o jogo de RPG que se constitui em nosso *corpus* de análise, a fim de justificar a nossa escolha. Em seguida, apresentamos os dois livros escolhidos para a análise: o *D&D: Player's Handbook – Livro do jogador* e *D&D Dungeon Master's Guide - Livro do Mestre*. Por fim, apresentamos como esses livros nos auxiliaram na criação de um material próprio para a nossa análise.

No terceiro capítulo, dividido em duas seções, desenvolvemos a nossa análise a partir dos materiais que cada um dos livros nos ajudou a construir. Na primeira seção, mostramos como os livros orientam os jogadores no processo de criação de um personagem e no processo

de criação de um plano da narrativa. A partir desse nosso material, buscamos explorar o jogo como possível prática de leitura subjetiva, a partir das reflexões construídas no primeiro capítulo. Nesse sentido, buscamos evidenciar o processo de suplementação do significante fraturado (ISER, 2002), o processo de criação de imagens (LANGLADE, 2008) e o processo de apropriação subjetiva do texto (LANGLADE, 2013), atividades que podem ser desenvolvidas pelos jogadores durante uma aventura.

Na segunda seção, procuramos refletir a respeito de questões linguísticas do jogo, pois somos apresentados a uma variedade de idiomas. Tendo a possibilidade de trabalho com várias línguas, buscamos avaliar a relevância de uma abordagem plurilíngue para as práticas de leitura subjetiva nesse contexto. Para isso, decidimos desenvolver essa segunda parte de nossa análise tendo a Intercompreensão como metodologia escolhida. Para além dos aspectos linguísticos, a escolha se deu pelo caráter humanizador dessa metodologia, pois ela propõe aos indivíduos a possibilidade de conceber as diferenças como forma de auxiliar na compreensão de si mesmo e para além de si mesmo.

Para concluir, resgatamos a essência das reflexões dessa investigação com o intuito de verificar se todos os objetivos propostos foram alcançados. Esse resgate é importante para compreender que: a subjetividade do leitor é responsável por evocar sentimentos e imagens que contribuem para a criação do texto-leitor, seu modo de apropriação; também entendemos que pode-se considerar o jogo como uma prática de leitura na medida em que os jogadores manifestam os seus gestos de leitura em todos os processos de uma aventura e que a Intercompreensão pode contribuir significativamente com uma experiência mais real, pois não isenta os jogadores de suas atividades de leitura. O jogador experimenta um processo de imersão mais sólido, enquanto a metodologia se torna parte essencial do jogo da entidade de duas faces. Ao final desta monografia, apresentamos nossas considerações finais a respeito do trabalho, mostrando que o jogo se constitui como um lugar de descobertas por conectar os seus participantes à rede de experiências tecida pelos narradores anteriores a cada um de nós.

1. A SUBJETIVIDADE DO LEITOR EM JOGO

Neste primeiro capítulo, buscamos investigar a importância da subjetividade do leitor no processo de reapropriação do texto. Para tanto, dividimos este capítulo em cinco seções que nos permitem refletir e compreender a necessidade de se pensar na formação subjetiva do leitor real. Na primeira parte, como considerações iniciais, analisamos os dados sobre leitura no Brasil em nível internacional (dados fornecidos pelo PISA de 2018) e nacional (dados fornecidos pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* de 2019), na pretensão de evidenciar um déficit já instaurado no nosso país.

Na segunda seção, refletimos sobre as diferentes faces que a leitura tem, bem como o importante papel a ser desempenhado pelo sujeito-leitor. Essas reflexões nos levam a questionar a forma como concebemos a relação texto-leitor.

Na terceira seção, apresentamos um percurso pelas teorias de recepção do texto, passando pelos estudos de Wolfgang Iser (leitor empírico), Umberto Eco (leitor modelo) e, por fim, de Michel Picard (leitor real), responsável por formular as bases daquele que, posteriormente, seria considerado o leitor subjetivo.

Na quarta seção, retomamos a discussão de pontos que consideramos essenciais na nossa ótica para a formação do leitor subjetivo. Assim, destacamos o processo de suplementação do significante fraturado, o processo de criação de imagens e o processo de apropriação subjetiva do texto.

Enfim, na quinta seção, introduziremos os primeiros elementos da nossa análise. Esse é momento em que pensamos na aplicabilidade das teorias da leitura subjetiva nos jogos de interpretação de papéis, olhando para a construção do jogo, para o papel do narrador e, finalmente, para o papel do jogador.

Com a conclusão deste primeiro capítulo, partimos para o nosso percurso metodológico e descrição do *corpus* de análise no capítulo seguinte, intitulado *Quando o texto vai tomando forma*.

1.1 A leitura em crise?

Ler é um ato que conduz à liberdade e nos induz a um encontro com o prazer. Longe de ser momentâneo, o prazer da leitura seduz e proporciona momentos contínuos de completude: é o texto nos deslumbrando com a possibilidade de descoberta de nós mesmos e para além de

nós mesmos. Certamente, a leitura é um dos estímulos mais importantes para o desenvolvimento do raciocínio, do senso crítico e da criatividade do indivíduo. Quanto mais cedo a leitura for estimulada, maiores as chances de se despertar no sujeito as capacidades de reflexão e de imaginação no ambiente social.

Tendo em vista todas essas possibilidades de crescimento através da leitura, faz-se necessário entender como se encontra o cenário atual de leitura do nosso país. Conhecer a nossa realidade, e perceber que certas mudanças podem e devem ser feitas, têm ajudado muitos professores a repensarem suas práticas em sala de aula, abrindo espaço para novas abordagens de ensino que despertem o interesse de seus aprendizes não só pelas aulas de literatura, mas também pelo prazer da leitura.

Atualmente, a educação brasileira se depara com um cenário preocupante. O Brasil aparece entre os últimos colocados, de acordo com a principal avaliação da Educação Básica no mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA¹). Realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o PISA é um estudo comparativo internacional que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, relacionando dados sobre suas origens e suas atitudes em relação à aprendizagem, além dos principais fatores que moldam seu aprendizado, dentro e fora da escola. A partir dos resultados, o estudo possibilita que cada um dos países avalie os conhecimentos e as habilidades dos estudantes em comparação com os de outros países, que aprenda com as políticas e as práticas aplicadas em outros lugares e que formule suas políticas e seus programas educacionais, procurando melhor a qualidade e a equidade dos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2020).

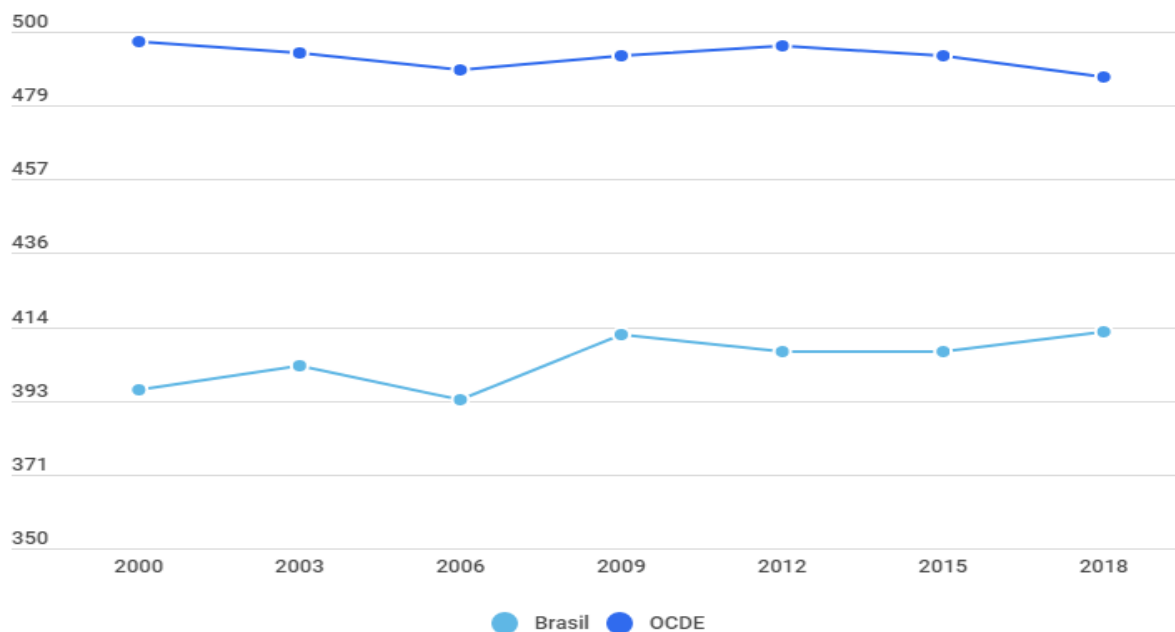
O Programa avalia três domínios – Leitura, Matemática e Ciências – em todas as edições ou ciclos. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de questões no teste dessa dada área de conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de dados relacionadas à aprendizagem na referida área. Em 2012, por exemplo, o foco da avaliação foi em Matemática; já em 2015, Ciências e, por fim, Leitura em 2018.

O Brasil participa do PISA desde sua primeira edição, em 2000, sendo o primeiro país sul-americano a aderir à avaliação. Com o passar dos anos, o número de países e economias participantes aumentou a cada ciclo e, em 2018, o PISA contou com a participação de 79 países,

¹ *Programme for International Student Assessment.*

sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras. Mesmo com um histórico de baixo desempenho, os brasileiros conseguiram atingir 413 pontos em leitura, sendo este o maior resultado desde o início de sua participação, como mostra o gráfico das médias obtidas entre 2000 e 2018 (figura 1).

Figura 1: Evolução das médias de Leitura no PISA: Brasil vs OCDE



Fonte: Pinto (2018)

Mas, como podemos observar, embora tenhamos alcançado melhores resultados, este valor (413 pontos) não se aproxima da média da OCDE (487 pontos). Cerca de 10,7 mil estudantes brasileiros, de 638 escolas, participaram das provas; e, dentre eles, só dois a cada cem atingiram os melhores desempenhos em pelo menos uma das disciplinas avaliadas (PINTO, 2018). Além disso, os resultados da avaliação apontaram que 50% dos participantes brasileiros não alcançaram o nível mínimo para leitura, o que significa que eles têm problemas para interpretar informações e integrar contextos.

Mesmo considerando a sua abrangência nacional, as avaliações sobre a leitura no país provocam inquietações. De acordo com os dados da quinta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*², realizada pelo Ibope Inteligência sob encomenda do Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural, estima-se que o Brasil perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores

² A pesquisa está disponível em:

<https://prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

entre 2015 e 2019. Nesta edição, foram feitas 8.076 entrevistas em 208 municípios de todas as regiões do Brasil, entre os meses de outubro de 2019 e janeiro de 2020. Foi considerado leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses (anteriores à pesquisa). A investigação foi feita antes da pandemia do novo Coronavírus, não refletindo, desse modo, os impactos da emergência sanitária nos índices de leitura no país. Segundo a análise, as maiores quedas no percentual de leitores foram observadas entre as pessoas com ensino superior, que passou de 82% em 2015 para 68% em 2019, e entre os membros da classe alta, que passou de 76% para 67% (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 65).

Diversos fatores influenciaram na queda dos percentuais de leitura no país, dentre os principais apontados pelos não leitores estão: A falta de tempo (34%), decorrente do aumento de horas investidas na internet e em redes sociais; a falta de gosto pela leitura (28%); a falta de paciência para a leitura (14%); a preferência por outras atividades (8%); a dificuldade para ler (6%). Como resultado, comum aos considerados leitores e não leitores, foram apontadas dificuldades quanto ao ritmo de leitura (devagar), ao nível de concentração e ao nível de compreensão (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019, p. 60).

Os dados nos revelam que parece existir um déficit se instaurando em nosso país; uma realidade que vem se construindo e que não é de hoje. Portanto, faz-se necessário que os nossos líderes governamentais estejam dispostos a investir em educação, para que, dessa maneira, tenhamos meios de acompanhar os avanços da era digital, os desafios que ela nos apresenta e, assim, consigamos adquirir competências de autogerenciamento nesse mundo ainda pouco explorado. Ao investir em educação, os líderes governamentais estariam contribuindo de modo mais efetivo para a capacitação dos professores e para o desenvolvimento dos estudantes que apresentam baixo desempenho. Essa ação possibilitaria mudanças na forma que vemos e concebemos a educação atualmente.

Mais do que apenas explicar o funcionamento de alguma ocorrência, é essencial desafiar os aprendizes a buscarem explicações para cada fenômeno. Assim, os professores devem investir em alternativas que possibilitem a potencialização do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, de nada adianta propor soluções para otimizar o aprendizado se as metodologias de ensino utilizadas parecerem ultrapassadas para uma parte significativa dos estudantes. Nesse contexto, o uso da tecnologia e de metodologias ativas é uma possibilidade capaz de despertar a curiosidade dos aprendizes, bem como incentivar uma maior participação nas suas atividades escolares.

Tendo em vista a urgência por novas abordagens, comecemos, então, pela maneira como concebemos o texto. Se ler é um acontecimento que ajuda a conduzir à liberdade e nos induz a um encontro com o prazer, por que insistimos em calar as vozes que se inquietam diante do texto? É no texto, no prazer da leitura, que podemos encontrar a nossa completude, ou melhor, perceberemos a nossa incompletude e as nossas necessidades enquanto sujeitos leitores. O texto vive, pulsa e deseja e, assim como nós, busca dar sentido a sua existência.

O texto tem uma forma humana, é uma figura, um anagrama do corpo? Sim, mas de nosso corpo erótico. O prazer do texto seria irreduzível ao seu funcionamento gramatical (feno-textual), assim como o prazer do corpo é irreduzível à necessidade fisiológica. O prazer do texto é aquele momento em que meu corpo seguirá suas próprias ideias - porque meu corpo não tem as mesmas ideias que eu (BARTHES, 2015, p.30)³. (tradução nossa).

De fato, o texto possui um corpo que se assemelha ao nosso, tendo sido moldado pelo autor para poder seduzir o leitor e, assim, assimilar a sua essência. Para dar sentido a sua existência, o texto seduz e induz ao prazer e, pode-se acrescentar que, o leitor também deseja completude; encontrando, pois, no texto a resposta para a sua incompletude. Cabe refletirmos, portanto, sobre o lugar ocupado pelo texto em sala de aula e problematizarmos um pouco sobre a afetada relação entre o texto e o leitor.

1.2 A entidade de duas faces: o lado que ocultamos

O texto existe, ou melhor, busca completar a sua existência. A literatura existe, mas ela também busca completar a sua existência. Talvez seja ousado conceber esta ideia, mas, assim como os seres humanos, o texto literário procura uma forma de preencher os seus vazios existenciais. O texto literário é vivo e dinâmico como cada um de nós. Ele nasce, fruto de um equilíbrio perfeito entre o desejo de sentir prazer (*eros*) e o gesto de dar de si por inteiro (*ágape*). Cresce e vai ganhando formas distintas de personalidade pelas mãos de seu criador. Reproduz-se, deixando no registro de sua existência embriões a serem gestados. Quanto à morte, talvez aí

³« Le texte a une forme humaine, c'est une figure, une anagramme du corps ? Oui, mais de notre corps érotique. Le plaisir du texte serait irréductible à son fonctionnement grammairien (phéno-textuel), comme le plaisir du corps est irréductible au besoin physiologique. Le plaisir du texte, c'est ce moment où mon corps va suivre ses propres idées — car mon corps n'a pas les mêmes idées que moi » (BARTHES, 2015, p.30).

haja alguma diferença entre nós. Enquanto, ordinariamente, retornamos ao pó, o texto literário pode se ressignificar, reviver e ressurgir na memória, pode alcançar a imortalidade, afinal,

É na vida comum que as obras se mantêm, deixam seus traços e exercem sua força. Não existe de um lado a literatura e do outro a vida; existe, pelo contrário, na vida ela mesma, formas, impulsos, imagens e estilos que circulam entre os sujeitos e as obras, que os expõem, os animam, os afetam. Pois as formas literárias se propõem na leitura como verdadeiras formas de vida, envolvendo comportamentos, iniciativas dos poderes de moldagem e valores existenciais. Na experiência comum da literatura, cada um se reapropria de sua relação consigo mesmo, com a linguagem, com o que é possível, e recorre ao poder do estilo para criar uma estética.” (MACÉ, 2011, p. 9-10)⁴. (tradução nossa)

Em um primeiro momento, podemos considerar o texto literário uma entidade dotada de vida, que surge da relação mais íntima e erótica entre um *ego* intelectual (razão) e um *ego* passional (emoção), parte do que somos e de nossas experiências com os outros indivíduos. Essa entidade vivente vai se modelando, em princípio, no interior de seu criador, o autor do texto e, com o tempo, vai transmitindo a outros (aos leitores do texto) a sabedoria de que literatura gera literatura. Sem nos darmos conta, os primeiros gestos literários ficam guardados em nós e emergimos da experiência com o texto novas pessoas, pois, de alguma forma, essa experiência já nos mudou.

Mas, assim como somos transformados pelo texto, modelamos, igualmente, essa entidade vivente, pois somos seres ativos no processo de leitura. Por essa razão, também podemos considerar o texto literário como uma entidade semivivente, de existência incompleta. Para que ele possa existir, de fato, precisa encontrar-se com a razão última pela qual foi criado: o leitor. Ao encontrar-se com o seu leitor, o texto passa a ganhar sentidos, pois necessita dele para completar a si mesmo. Nessa busca por sentidos, o texto se assume incompleto e evidencia a sua semi-existência. Desse ponto de vista, o leitor é coautor do texto, pois participa do processo de atribuições de significado da obra. Como afirma Tournier (1983):

Um livro não tem um autor, mas um número infinito de autores. Um livro que é escrito, mas não lido, não existe plenamente. Ele possui apenas uma semi-existência. É uma virtualidade, um ser sem sangue, vazio, infeliz, que se

⁴ « C’est dans la vie ordinaire que les œuvres se tiennent, qu’elles déposent leurs traces et exercent leur force. Il n’y a pas d’un côté la littérature, et de l’autre la vie ; il y a au contraire, dans la vie elle-même, des formes, des élans, des images et des styles qui circulent entre les sujets et les œuvres, qui les exposent, les animent, les affectent. Car les formes littéraires se proposent dans la lecture comme de véritables formes de vie, engageant des conduites, des démarches des puissances de façonnement et des valeurs existentielles. Dans l’expérience ordinaire de la littérature, chacun se réapproprie son rapport à soi-même, à son langage, à ses possibles et puise dans la force du style une esthétique. » (MACÉ, 2011, p. 9-10).

esgota em um grito de ajuda para existir.⁵ (TOURNIER, 1983, p.12; tradução nossa).

Se é um potencial imortal, como pode o texto pedir ajuda para existir? Expliquemos, pois, a metáfora do texto como criatura; a entidade vivente diz respeito à relação autor-texto, ao seu processo de criação. É como se um organismo que pode ser gerado e dado como acabado, tivesse encontrado sua perfeição aos olhos do seu criador. Como nós, ela passa por cada uma das etapas da vida, inclusive a morte; mas, a morte do texto não se dá nessa dimensão corpórea, acabada, mas pela dimensão ôntica. A entidade semivivente, que diz respeito à relação texto-leitor, é a representação do ser e da singularidade de cada um. O texto existe! Encontra a representação do seu corpo e de sua alma, conferidos pelo autor, nas estruturas textuais e nos jogos de significação; porém, é o leitor quem lhe concede o espírito e sua essência imortal, a partir do processo de (re)apropriação do texto e das atividades de complemento.

Como afirmamos anteriormente, o texto literário experimenta repetidas vezes a morte do ser por falta de quem lhe complete, pois os leitores estão em crise. O prazer pela leitura, para muitos, ainda está oculto por causa de um silenciamento. A escola, que deveria ser um lugar de devir, contraria a sua função formadora, impedindo que os estudantes tenham uma experiência concreta com a literatura. A incompletude do texto poderia ser justificada pela inadequada escolarização da leitura e da literatura:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES 2006, p. 47).

Mesmo sem perceber, a escola, os livros didáticos e outros manuais escolares acabaram reduzindo a experiência com o texto literário a uma abordagem tarefaira cujo único objetivo é a extração de informações ou conteúdos, deixando de lado a experiência estética com ele. A inadequada escolarização e inapropriada didatização da literatura são fatores que comprometem os potenciais criativos em sala de aula. Isso porque existe uma “tendência de homogeneizar, de padronizar, de quase calar a voz e a ‘inquietação criadora’ daquele que lê [...]” (OLIVEIRA, 2018, p.244).

⁵ “Un livre n’a pas un auteur, mais un nombre infini d’auteurs. [...] Un livre écrit, mais non lu, n’existe pas pleinement. Il ne possède qu’une demi-existence. C’est une virtualité, un être exsangue, vide, malheureux qui s’épuise dans un appel à l’aide pour exister” (TOURNIER, 1983, p. 12)

A tendência de calar a voz e a inquietação criadora reduz o leitor a um silenciamento e diante disso, os potenciais leitores vão se afastando cada vez mais da leitura, pois como seres humanos, querem se sentir vivos. Nessa abordagem mecânica, o texto literário, muitas vezes fragmentado, se liga somente à face vivente da entidade: possui restos de um corpo e restos de uma alma. Como se não bastasse, negamos a ligação com a sua face semivivente, distanciamos o seu espírito, a sua essência particular de ser, o coautor de sua existência: o leitor. Em outras palavras, a inadequada escolarização e inapropriada didatização do ato da leitura distanciam o leitor de uma experiência mais íntima com o texto ao abordar fragmentos de obras para serem analisados em função da exploração de conteúdos gramaticais.

Então, como mudar essa realidade pouco acolhedora e um tanto constrangedora? Revisando a forma como concebemos o texto literário e o trabalho desenvolvido com ele. Se concebemos o texto literário como um reservatório de informações, o destino é, certamente, encontrar limites para o que pode nos ser oferecido. Porém, se concebemos o texto literário como entidade de múltiplas faces, vivente e semivivente, nos encontraremos diante de uma nascente, de onde novas águas vão fluindo e que desconhecemos os seus limites. Refletir sobre a concepção que temos do texto literário pode influenciar diretamente na forma como trabalhamos com ele.

Portanto, ressaltamos que ler é uma atitude/um ato que conduz à liberdade e nos induz a um encontro com o prazer. Por um lado, existe a liberdade do leitor, transfigurado e renascido das novas águas que fluem livremente. Por outro lado, existe a liberdade do texto, revivido e revestido da nova vida concedida pelo leitor, ou melhor, das novas vidas concedidas por cada leitor. Que se compreenda a necessidade de ousar ler a partir de si mesmo e para além de si mesmo.

Trata-se essencialmente de permitir este ato de emancipação e autodescoberta pelo qual o sujeito assume e se envolve no jogo literário. O que está em questão é sua relação com a linguagem e a literatura. A literatura não deve mais ser vista de fora, como um monumento a ser admirado; ela se torna uma prática ativa, um exercício de pensar em contato com a vida. (ROUXEL, 2018, p.14)⁶. (tradução nossa)

Por fim, ao repensarmos o lugar do texto literário e a importante atividade do sujeito leitor diante dele, entenderemos que a leitura é um processo delicado e que deve ser respeitada

⁶ "Il s'agit essentiellement de permettre cet acte d'affranchissement et de découverte de soi par lequel le sujet s'assume et s'implique dans le jeu littéraire. Ce qui est en cause, c'est son rapport au langage et à la littérature. Celle-ci ne doit plus être appréhendée de l'extérieur, comme un monument à admirer ; elle devient une pratique active, un exercice de pensée en prise avec la vie." (ROUXEL, 2018, p.14)

dentro de suas especificidades. Vale destacar que ao conceber o texto literário como entidade de duas faces, vivente e semivivente, estamos nos abrindo para uma perspectiva que deixa de ocultar o espírito do texto e valoriza a liberdade de iniciativa e a expressão do sujeito, o que nos coloca diante de uma nova concepção de leitura e de leitor; abordagem essa conhecida como Leitura Subjetiva.

1.3 O texto e o leitor: do leitor abstrato ao leitor real

É impossível pensarmos na Leitura Subjetiva sem antes entendermos as mudanças na relação texto-leitor. Por essa razão, antes de abordarmos um pouco mais detidamente os interesses dessa prática, é necessário resgatarmos algumas teorias e reflexões feitas por estudiosos e estabelecer semelhanças e diferenças entre elas. A ideia de um leitor inscrito no texto e que fornece as bases para o leitor real possui uma grande linhagem. Dessa posteridade, destacamos os ensaios sobre o “leitor implícito” de W. Iser (1996) e o “leitor modelo” de Umberto Eco (2012).

A teoria do leitor implícito de Iser (1996) se volta para o efeito do texto sobre o leitor. Nesse contexto, o leitor é o pressuposto do texto, ou seja, mostra-se como uma obra se organiza e conduz a leitura e como o leitor reage na dimensão cognitiva aos percursos que são impostos pelo texto.

A ideia é a seguinte: na leitura de um texto, o modo pelo qual o sentido está constituído é o mesmo para todos os leitores; é a relação com o sentido que, num segundo momento, explica a parte subjetiva da recepção. Em outros termos, cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos. (JOUVE, 2002, p.44).

Sendo assim, o leitor implícito “incorpora o conjunto das orientações internas do texto de ficção para que esse último seja simplesmente recebido” (ISER, 1996, p. 70). Por conseguinte, o texto orienta o leitor, mas se apresenta como um espaço de certezas e de incertezas, pois é programado estruturalmente para fornecer informações ou deixar que o leitor preencha o texto, o que W. Iser (1996) denomina “vazio” e “negação”. Em outras palavras, é a busca de suplementação do significante fraturado (que abordaremos posteriormente).

Muito próxima da abordagem feita por Iser (1996), a teoria do leitor modelo de Umberto Eco (2012) também aborda o leitor como pressuposto do texto. Mas as diferenças se encontram na forma que o leitor age ou, mais corretamente, que ele deveria agir. O leitor modelo é definido

como um conjunto de condições de sucesso ou de felicidade que são estabelecidas pelo texto, devendo ser realizadas para que um texto seja atualizado plenamente em seu conteúdo potencial. A respeito do leitor modelo, Jouve (2002) afirma:

Temos, novamente, uma figura de leitor instituída pelo texto: o receptor, ativo e produtivo, que o melhor deciframento possível da narrativa implica. O leitor modelo, em outros termos, é o leitor ideal que corresponderia corretamente (isto é, de acordo com a vontade do autor) a todas as solicitações – explícitas e implícitas – de um texto. Entre as “respostas” que o texto solicita do seu leitor, podem muito bem figurar hipóteses errôneas. O fracasso interpretativo – se estiver programado pela narrativa – pode ser uma das “condições de felicidade” da leitura. (JOUVE, 2002, p.46).

O leitor modelo é uma representação do ideal, construída pelo autor para que a sua obra seja acolhida da maneira que ele espera. Nessa situação, o papel do leitor é executado com certo nível de dificuldade, visto que não seria possível captar todo o horizonte de expectativa do autor do texto. Bem como na teoria do leitor implícito de Iser (1996), U. Eco (2012) evidencia o caráter lacunar do texto, apontando duas possíveis razões para que ele assuma esse caráter: em primeiro lugar, o texto é “um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu” (ECO, 2012, p.37); em segundo lugar, “porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade” (ECO, 2012 p.37). Nesse sentido, o leitor implícito e o leitor modelo, além de suas nuances, seguem o mesmo princípio: o leitor é um receptor ativo que colabora para o desenvolvimento da história; seu papel é restrito ao jogo de significações do texto dentro das margens previamente estabelecidas pelo autor.

O problema com os diferentes modelos de leitores teóricos que existem é que apresentam uma dimensão muito objetiva e uma realidade pouco concreta. A insuficiência dos leitores abstratos levou Michel Picard (1986; 1989) a pensar no leitor *real*, ser humano, indivíduo de carne e osso que segura o livro com as suas próprias mãos. A respeito das abordagens anteriores Picard (1989) afirma:

Os leitores teóricos... representam de fato um avanço científico interessante; mas seu caráter abstrato, narratório tomado no texto ou leitor “inscrito”, arquiteitor ou leitor modelo, “leitor” histórico-sociológico ou consumidor visado, tudo neles parece asceticamente, hipocritamente, fugir diante dessa obscenidade: o verdadeiro leitor possui um corpo, lê com ele. Ocultamos essa verdade tão imperceptível! (PICARD, 1989, p.133).

Diferentemente dos modelos desencarnados das teorias que acabamos de discutir, o leitor real apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente. É essencial perceber que o leitor é um ser de carne e osso, que sente, que possui um corpo e que vive suas próprias experiências. Refletindo sobre a figura do leitor, Michel Picard (1986) define três instâncias essenciais a serem encontradas em todo leitor: O “ledor”, o “lido” e o “leitante”. O “ledor” diz respeito à parte do leitor que mantém contato com o mundo exterior ao segurar o livro nas mãos. O “lido”, como o inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto. Por último, o “leitante”, a instância que se interessa pela complexidade da obra.

Porém, essas três instâncias do leitor não foram bem delimitadas nas reflexões de Picard (1986), o que fez com que Jouve (2002) se propusesse a aprimorar algumas definições, abrindo mão do conceito de “ledor” e adotando os termos “leitante”, “lido” e “lendo”. Dessa forma, o “leitante” é a parte que lembra que o texto é uma construção guiada pela imagem do autor. Assim, se o “leitante” apreende o texto em relação ao autor, o “lendo” é a parte do leitor que apreende o universo textual por si próprio. O “lido”, por sua vez, não se distancia da proposição anterior, sendo a instância das pulsões inconscientes. Por meio do “lido”, o leitor reencontra uma imagem de seus próprios fantasmas. “Assim, de fato, ele que é lido pelo romance: o que está em jogo então na leitura é a relação do indivíduo com ele mesmo, de seu eu com seu inconsciente” (JOUVE, 2002, p.52).

Se refletirmos sobre o processo de leitura em sala de aula, observaremos que somos conduzidos a pensar que o texto literário possui apenas uma face: a face da entidade vivente. Perceberemos que, por muitas vezes, nossas leituras foram guiadas ao jogo de significações na busca por atender apenas às solicitações deixadas no texto pelo autor. Não é um equívoco pensar na dimensão objetiva do texto; o equívoco é tratar o texto literário como entidade de única face (vivente) e tratar os leitores como indivíduos desencarnados, abstratos.

Tendo em vista que buscamos a formação de leitores reais, é essencial entender a dimensão subjetiva evocada pelo texto. Olhar para o texto literário integralmente: como a entidade de duas faces, vivente e semivivente, que já foi, que é e que busca ser. Conviria, portanto, dar mais espaço para a abordagem subjetiva do leitor. Na busca por refletir sobre as especificidades do leitor real que não foram abordadas nas reflexões de Picard (1986), Langlade (2008; 2013) apresenta alguns elementos que constituem as atividades de leitura subjetiva.

A leitura subjetiva é uma prática de leitura literária que diz respeito à mudança de paradigma do leitor modelo, teorizado por Eco (2012), ao leitor real. Essa concepção de leitura

e de leitor coloca como essencial a liberdade de iniciativa e de expressão do sujeito, bem como exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico. Porém, “a exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar e universitária” (LANGLADE, 2013, p. 25). Isso porque, para muitos, a implicação pessoal do leitor é uma realidade negativa, lugar de irrupção dos ecos íntimos e encontro com possíveis desvios. No entanto, são ignorados os aspectos positivos derivados dessa reapropriação parcial do texto pelo leitor.

Longe de serem apenas escórias da atividade leitora, não seriam eles os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor? A marca da leitura nas experiências de mundo específicas dos sujeitos leitores não seria um dos lugares onde as obras continuariam infundavelmente a serem elaboradas ao sabor da diversidade das leituras empíricas? (LANGLADE, 2013, p. 25).

As reflexões apontadas por Langlade (2013) nos fazem questionar a leitura literária do modo como hoje a definimos e a praticamos, principalmente na escola. A face vivente do texto sempre foi objeto principal para os estudos das obras. Isso porque não se permite ao leitor se aventurar para além da margem, descobrir a nascente. O que aconteceria ao nos distanciarmos da margem? Certamente, a outra face, a semivivente, se mostraria. Distante de qualquer impedimento para a experiência com o texto literário, “as reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam, na verdade, catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (LANGLADE, 2013, p.30-31). Diante da face semivivente, evidenciamos a incompletude da obra.

Portanto, é no texto que o leitor constrói a experiência singular no ato de ler.

Se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando um leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens etc. Portanto, ele produz “atividades de complemento” ao imaginar um antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga. (LANGLADE, 2013, p.35).

A participação do leitor para o acabamento da obra constitui um movimento de adesão, torna-nos habitantes dela [da obra]. Por meio dessa adesão, expressam-se o conhecimento de mundo e a cultura literária do leitor. O texto literário é uma entidade de duas faces que impulsiona o leitor a atividades de complemento. Sejam elas na dimensão objetiva, diante da face vivente, sejam elas na dimensão subjetiva, diante da face semivivente, essas atividades são indispensáveis ao leitor real para uma experiência singular com o texto. As teorias centradas na

relação texto-leitor não se opõem; pelo contrário, complementam-se. Por essa razão, propomos explorar como se desenvolve o jogo da leitura nas duas dimensões da entidade de duas faces.

1.4 O jogo da leitura nas dimensões da entidade de duas faces

Como discutimos anteriormente, as teorias centradas na relação texto-leitor não se opõem, pelo contrário, complementam-se. Por muito tempo, as práticas de ensino de leitura literária tornaram impessoais a própria recepção literária, não admitindo a importância do leitor no jogo do texto. O que fizemos até então foi solicitar a presença do leitor diante de uma mera ilusão da face vivente, de um fantasma do autor. Ora, se a face vivente diz respeito à relação autor-texto, é impossível para o leitor atender a todas as expectativas do criador da obra. Da mesma forma, se a face semivivente diz respeito à relação texto-leitor, certamente, é impossível para o autor antecipar todos os gestos interpretativos de seu leitor.

Até aqui, reiteramos que o texto literário é uma entidade de duas faces. O autor se expressa por meio das estruturas textuais e dos jogos de significações, gerando um corpo e uma alma para o texto literário. O leitor, por sua vez, concede o espírito e torna possível a compreensão de que o texto literário possui uma outra face que há muito ocultamos. O que acontece é que o jogo da leitura se dá em duas dimensões: objetiva e subjetiva. Essas dimensões estão atreladas a uma das faces da entidade; no entanto, isso não impede o diálogo com a outra face. Visto que é a protagonista das práticas de ensino de leitura literária, começemos pela dimensão objetiva.

Se retomarmos as discussões sobre o modelo de leitor teórico, saberemos que seu papel como leitor é interpretar com margem suficiente de univocidade. Dessa maneira, o texto não se afasta do ideal de que já está pronto, acabado, completo e leitor passa a ser assombrado pela imagem de um fantasma: impressões do próprio autor deixadas para “conduzir” a leitura. Como resultado e, diferentemente do que pensam, o leitor não faz contato direto com a face vivente, senão com uma ilusão dela. Como não pode moldar nem ser moldado pela face vivente, a experiência de leitura não se concretiza como deveria, sucedendo num distanciamento entre a obra e o seu leitor.

Como afirma Iser (2002, p. 107), “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo”. O texto literário é, de fato, campo de encontro com infinitas possibilidades. Ao nos

colocarmos como jogadores do texto, rendemo-nos às surpresas que podem aparecer diante de nós na leitura. “Ler é jogar e o jogo pressupõe a surpresa, o inesperado, a indeterminação.” (OLIVEIRA, 2018, p. 248-249). Mesmo a dimensão objetiva do texto pode moldar e ser moldada pelo leitor, isso graças às fissuras que existem no texto. Essa noção vai de encontro ao que nos foi ensinado enquanto leitores. Como, então, podemos aproximar o leitor corretamente da face vivente pela dimensão objetiva?

Afirmamos, mais uma vez, que a forma como concebemos o texto literário interfere nos resultados de nossas práticas de ensino. A verdadeira face vivente do texto literário foi criada pelo autor para dialogar com o seu leitor, não para afastá-lo. O corpo e a alma do texto possuem imperfeições, vazios, fissuras que foram deixadas ou não de maneira proposital. Por meio dessas fissuras é que se revela a autêntica atividade da dimensão objetiva: suplementar.

Caberá ao leitor suplementar o(s) vazio(s) assim criado(s) pois, ao contrário de um quebra-cabeças, não há uma única maneira correta de fazê-lo. Os lugares vazios, em suma, apresentam a estrutura do texto literário como uma articulação com furos, que exige do leitor mais do que a capacidade de decodificação. A decodificação diz respeito ao domínio da língua. O vazio exige do leitor uma participação ativa. Essa concepção se choca com o entendimento tradicional da obra literária. De acordo com esta, a obra não só pedia uma interpretação [...] como supunha que haveria uma interpretação correta. (LIMA, 2002, p. 26).

Não há caminho unívoco para a interpretação do texto literário, pois seu caráter de indeterminação solicita uma participação ativa do leitor. No jogo com o texto, o leitor preenche os espaços com a sua percepção, dando novos sentidos ao mundo textual ou escolhendo deixá-lo inalterado. Ao dar sentido, ou melhor, ao suplementar os espaços vazios, o leitor encerra esse jogo do significante fraturado no momento que lhe atribui um significado, assim, o leitor decide como vai atender às solicitações deixadas pelo autor. Nesse jogo, a verdadeira face vivente do texto literário se revela e conduz o leitor à transfiguração e, como se não bastasse, a face vivente do texto literário permite um diálogo direto com a face semivivente. Diante das fissuras textuais, o processo de suplementação pode influenciar na irrupção da subjetividade do sujeito leitor, revelando ecos íntimos de sua leitura. Assim, “por nos conceder ter a ausência como presença, o jogo se converte em um meio pelo qual podemos nos estender a nós mesmos” (ISER, 2002, p. 118).

Na dimensão subjetiva, evidencia-se o caráter inacabado da obra. Ou seja, ao leitor se revela uma nova atividade diante da face semivivente. Langlade (2008) define essa atividade ficcionalizante do leitor como um movimento de investir, transformar, singularizar o conteúdo ficcional de uma obra. Ao entrar em contato com o texto, o leitor reage às solicitações de

implicação e conduz o texto a um renascimento a partir das atividades de suplementação do significante. O espírito concedido pelo sujeito leitor ressignifica a obra a partir de um duplo movimento: singularização e apropriação.

A singularização se apresenta como um processo de diálogos dos imaginários do leitor e da obra. Como dito anteriormente, o autor não pode antecipar todos os gestos interpretativos de seu leitor. Com efeito, ele deixa fissuras no texto para serem preenchidas. Por vezes, as fissuras são completadas apenas pela dimensão objetiva, pois foram pensadas pelo autor como elemento que estabelece o diálogo/confronto entre o leitor e a obra. Em outros casos, a própria incompletude estrutural da obra revela a sede pelo espírito que só pode ser concedido pelo leitor. É, então, o momento em que a dimensão subjetiva diante da face semivivente do texto ganha destaque e o leitor é levado a um processo de associação/representação de imagens. Como o autor não pode descrever tudo, nem descrever completamente, o leitor tem a responsabilidade de completar a obra. “As imagens mentais, fundadas em nossa memória pessoal, têm necessariamente uma dimensão afetiva” (JOUVE, 2013, p.54).

Mas a atividade de criação de imagens deve corresponder coerentemente ao mundo real e ao mundo textual; portanto, o imaginário do leitor está cercado pelas regras da *mimesis* e deve responder às solicitações com coerência mimética.

Esta coerência mimética se refere a uma representação do real - e, portanto, do imaginário - que o leitor elabora através de sua experiência do mundo e do conhecimento de padrões culturais variados (estereótipos literários, pontos culturais comuns, motivos recorrentes, etc.). Finalmente, a ativação do imaginário do leitor, especialmente fantasmática, está intimamente ligada à forma da obra e à relação estética que é criada entre ela e seu leitor. (LANGLADE, 2008, p.53-54)⁷.

Dessa forma, o imaginário do leitor é suscitado com o objetivo de completar a obra e dá-la várias coerências miméticas. Se pela dimensão objetiva buscamos a suplementação das fissuras textuais (significante fraturado), pela dimensão subjetiva buscamos complementar os lugares de incerteza deixados pelo autor. Ao complementar esses lugares de incerteza, o leitor cria o seu próprio texto, a sua própria interpretação, o que se configura como uma forma de apropriação do texto. Porém, essa apropriação se dá de maneira parcial, pois, como afirmamos anteriormente, as duas dimensões, as duas faces do texto literário, complementam-se.

⁷ “Cette cohérence mimétique renvoie à une représentation du réel — et donc à un imaginaire — que le lecteur élabore à travers son expérience du monde et la connaissance de schèmes culturels variés (stéréotypes littéraires, lieux communs culturels, motifs récurrents, etc.). Enfin, l’activation de l’imaginaire du lecteur, notamment fantasmatique, est intimement liée à la forme de l’œuvre et à la relation esthétique qui se crée entre elle et son lecteur.” (LANGLADE, 2008, p.53-54).

De acordo com Langlade (2013):

Essa leitura participativa, longe de ser ingênua e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular. (LANGLADE, 2013, p.37).

Agora, tendo conhecimento que o texto é uma entidade de duas faces, é essencial que aprendamos a levar em conta os modos com que os sujeitos leitores habitam originalmente as obras. No jogo do texto, não se trata de navegar forçadamente pelas águas que queremos. Trata-se de se deixar conduzir pelas águas e ir de encontro com o inesperado, considerando-se que o empolgante de uma aventura pode ser a imprevisibilidade; então, como leitores, permitamo-nos desfrutar das experiências mais desconhecidas. Assim, certamente nos encontraremos cercados por olhares desejosos: é a entidade de duas faces querendo-nos por inteiros, na completude e na incompletude.

1.5 Jogar, narrar e performar

Até então, discutimos sobre a necessidade de mudança em certas concepções das práticas de ensino de leitura literária. Buscamos mostrar que o texto se caracteriza por uma natureza completa (a obra acabada do autor) e incompleta (a obra que pede por acabamento do leitor). Essas faces do texto literário nos mostram a necessidade de se pensar em um leitor real, que não só reaja às solicitações da dimensão objetiva, mas se permita a liberdade criadora da dimensão subjetiva pulsante em seu íntimo. O leitor é, portanto, jogador do texto e, como tal, precisa se doar por inteiro, ler com o seu corpo. Frente a essa afirmação, é imperativo refletirmos sobre como colocar o leitor diante das duas faces da leitura, conservando os aspectos lúdicos do ato de ler.

Michel Picard (1986) propôs pensarmos a recepção dos textos literários a partir do modelo de jogos. Assim, a leitura adicionaria dois tipos de atividades lúdicas:

O *playing* e o *game*. O *playing* é um termo genérico para todos os jogos de representação ou de simulacro, fundamentados na identificação com uma figura imaginária. O *game*, por sua vez, remete aos jogos de tipo reflexivo, precisando de saber, inteligência e sentido estratégico (tais, por exemplo, o *go* ou o xadrez). Enquanto o estatuto objetivo do *game* permite o distanciamento, o *playing* enraíza-se no imaginário do sujeito. (JOUVE, 2002, p. 111-112).

A partir dessas concepções, a leitura se apresenta como um jogo de representação e jogo de regras. Como já vimos, as representações do imaginário se deslocam na dimensão subjetiva da face semivivente, enquanto as reflexões estratégicas, que são produtos do sistema de regras, deslocam-se na dimensão objetiva da face vivente. Essas atividades lúdicas adicionadas pela leitura estão intimamente ligadas às dimensões da entidade de duas faces. Mas ainda nos questionamos: como colocar o leitor diante das duas faces da leitura? Como preservar o caráter lúdico dela?

Propomos pensar o caminho contrário ao de Michel Picard (1986). Certamente, podemos conceber a leitura como jogo, mas e se concebêssemos o jogo como leitura? Talvez para as concepções tradicionais do ensino de leitura isso seja até ultrajante. No entanto, nosso trabalho busca evidenciar um novo paradigma, uma nova forma para o fazer literário. Seria uma afronta de nossa parte descortinarmos o lugar do leitor real no jogo com a entidade de duas faces sem apresentarmos uma abordagem fundamentalmente executável. Por isso, destacamos o valor dos jogos de representação/interpretação para a formação do leitor real.

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 Role-Playing Game (RPG) é um jogo sobre narrar, contar histórias, e que permite ao leitor observar o processo de leitura num movimento duplo de implicação e distanciamento. O narrador cria os cenários em conjunto com os personagens para que, assim, consigam desfrutar de uma experiência viva do fazer literário. Tendo em vista que essas figuras assumidas no jogo são importantes, propomo-nos a pensar sobre o papel do narrador e do personagem para essa abordagem de leitura. Por essa razão, nós nos apoiamos em Benjamin (1994) e em Zumthor (2018) para completarmos as discussões que conduzirão a nossa análise.

O narrador é aquele que domina a arte de contar histórias e “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1994, p.197). Isso porque é cada vez mais raro encontrar pessoas que sabem apreciar esta arte e dar a ela o devido valor que parece merecer, pois a arte de narrar está centrada na experiência. Seja naquilo que vemos e ouvimos pelos lugares por onde

passamos, seja, de maneira mais direta, aquilo que vivemos com cada pedaço do nosso ser, todas essas vivências compõem em nós uma rede de experiências. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p.198).

Em meio aos narradores anônimos, dois grupos tornam o narrador uma entidade tangível. Essas duas figuras foram as responsáveis por primeiro caracterizarem os perfis dos narradores. Entre eles, o primeiro perfil se assemelha à imagem de um viajante, daquele que se aventurou e que vem de longe para compartilhar as suas experiências. Já o segundo perfil, assemelha-se à imagem do indivíduo que ganhou sua vida honestamente sem sair da sua terra e que guarda as experiências de sua terra, de seu povo e de sua tradição. Para concretizar, de fato, a imagem desses dois perfis, Benjamin (1994) exemplifica através dos modelos arcaicos desses perfis: o marinheiro comerciante e o camponês sedentário. Porém, foi o sistema corporativo medieval que contribuiu para a interpenetração desses modelos arcaicos.

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte do narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1994, p. 199).

O narrador retira o que conta a partir da sua experiência, constituída pelo vivido e pelo narrado, vai ao encontro de uma experiência com os seus ouvintes. Desse modo, podemos afirmar que uma rede de experiências vai sendo tecida, na medida em que o narrador conta as suas histórias, cresce o número de possíveis narradores para compor a tessitura da rede; e, então, o narrador dá a sua vida pelo narrar a fim de manter a chama da narração acesa. Seu dom é transmitir para as gerações posteriores os diferentes saberes que foram acumulados ao longo de sua vida.

O que acontece é que a arte de contar histórias, de trocar experiências, a arte de narrar começa a se extinguir, pois parece que as pessoas perderam o interesse pela rede de experiências; não desejam que as chamas de suas vidas sejam consumidas para iluminar a vida de outros. Por essa razão, o RPG aparece como uma forma de resgate à arte de narrar, considerando que as experiências dentro de nós pulsam para fazer parte da tessitura da rede. Semelhante à função do leitor real, o narrador de RPG vem de longe, do mundo o qual faz parte,

e traz consigo a sua experiência para o jogo, da mesma forma que busca seguir as regras e manter os saberes tradicionais.

Mas, para o papel de personagem da narrativa, talvez tenhamos que nos distanciar da ideia estrutural deste, levando-se em conta que o personagem, tal como conhecemos, limita-se a participar da história. Muitas vezes passivo aos acontecimentos, o personagem segue as determinações do autor da obra. Bem diferente desta proposição, o RPG atual coloca o personagem como coautor na narrativa. Se pensarmos na função que ele exerce, poderíamos assumir que ele é, também, um narrador. De sua parte, o narrador performa diversos outros personagens (os NPC⁸), aproximando-se, dessa forma, da função de personagem. Existem, no entanto, algumas diferenças que se expressam por meio das regras: há um limite entre a função-narrador que não deve ser ultrapassada pela função-personagem e da mesma forma o contrário. Deixemos, porém, os detalhes para serem discutidos posteriormente; o que nos interessa, neste ponto de nossas reflexões é nos aproximarmos da noção de performance.

A noção de performance de Zumthor (2018) se aproxima das ideias de Picard (1989), ao mostrar interesse pela presença do corpo, da voz, no ato da leitura. Por muito tempo, o corpo e a voz do leitor foram deixados de lado. Isso porque são expressões potenciais da verdadeira atividade leitora. A voz dos leitores ainda se limita à noção de interpretação. Como já vimos, é necessário dar voz aos leitores, para que, assim, contemple-se a beleza da sua essência: o dom de conceder o espírito. Ao nos propormos a ver o jogo como leitura, a noção de voz vai além do gesto de singularização e apropriação; ela assume o modo como nos expressamos para nós e para o horizonte diante de nós.

A performance é outra coisa. Termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da percepção, por outro, *performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediata*. Nesse sentido, não é falso dizer que a performance existe fora da duração. Ela atualiza as virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menos clareza. Ela as faz “passar ao ato”, fora de qualquer consideração pelo tempo. (ZUMTHOR, 2018, p. 47).

A presença do corpo e da voz são necessários para que o gesto de leitura se concretize no leitor. Como nos propomos a ver o jogo como leitura, passaremos a adotar termos próprios para designar os leitores reais que exercem a função-narrador e a função-jogador no jogo. Parece-nos oportuno resgatarmos a ideia de Iser (2002), em que os autores jogam com seus

⁸ Do inglês *Non Playable Character* (PNJ - Personagem Não Jogável).

leitores. Se todos os implicados no jogo são jogadores, passaremos, então, a falar de jogador-narrador e jogador-personagem.

As reflexões acerca do jogo de interpretações de papéis como leitura e dos gestos interpretativos do jogador serão exploradas no capítulo dedicado à nossa análise. No entanto, antes de nos aprofundarmos nessas discussões, é essencial que compreendamos um pouco mais sobre o RPG. Portanto, no capítulo seguinte, intitulado *Quando o texto vai tomando forma*, apresentaremos o nosso percurso metodológico e os livros de regras que nos auxiliaram na construção de um material para compor o nosso corpus de análise.

2. QUANDO O TEXTO VAI TOMANDO FORMA

Neste segundo capítulo, dividido em três seções, traçamos o percurso metodológico de nossa investigação. Na primeira seção, descrevemos como a nossa pesquisa se caracteriza, identificando os paradigmas nos quais está alocada. Na segunda seção, buscamos apresentar o caminho que tomamos para o desenvolvimento desta investigação, descrevendo como foram realizados os procedimentos de coletas de dados e situando nossos objetivos de pesquisa. Na terceira seção, apresentamos um pouco da história do jogo de RPG chamando *Dungeons & Dragons*, a fim de justificar a escolha dos livros que auxiliaram na construção do *corpus* de análise. Com a conclusão deste capítulo, passamos para a apresentação da nossa análise no capítulo intitulado *O jogo como leitura*.

2.1. Caracterização do tipo de pesquisa

Esta pesquisa está alocada no paradigma das pesquisas qualitativas, pois a natureza do fenômeno investigado é o nosso foco (MOREIRA; CALEFE, 2008), uma vez que foi de nossa pretensão avaliar a importância de jogos de interpretação de papéis para a formação do leitor subjetivo. Segundo as concepções de Moreira e Calefe (2008), classificamos essa pesquisa, de acordo com seus objetivos, como: exploratória, pois buscamos investigar os fundamentos de base concernentes à formação do leitor subjetivo; explicativa, pois analisamos dois livros da 5ª edição de *Dungeons & Dragons* (jogo de RPG) - Livro do Jogador e Livro do Mestre - a fim de explorar o jogo como possível prática de leitura subjetiva e avaliamos a relevância de uma abordagem plurilíngue para as de leitura subjetiva.

2.2. Procedimentos de coletas dos dados

Este trabalho foi desenvolvido em três etapas: na primeira, que se estendeu até o último mês de vigência do projeto, foram feitas pesquisas bibliográficas a respeito das bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. A perspectiva de leitura de Jouve (2002) nos levou a pensar sobre a importância de conhecer outras teorias centradas na recepção do texto pelo leitor. Com

isso, buscamos fazer um percurso pelas teorias apresentadas por Iser (1996; 2002), Eco (2012), Picard (1986; 1989) e Langlade (2008; 2013).

Tendo em vista o objeto de análise, fundamentamo-nos em Benjamin (1994) e Zumthor (2018) para nos aprofundarmos nos estudos sobre o narrador e a performance. Para nos ajudar a compreender as noções de jogo e o *Role Playing Game*, baseamo-nos nos estudos de Huizinga (1993), Rodrigues (2004) e Schmit (2008). Por fim, visando articular a nossa proposta com as línguas estrangeiras na perspectiva do plurilinguismo, tomamos por base os estudos de Alas-Martins (2017), Pinheiro-Mariz e Silva (2012), Beacco (2008), Kail (2015), que nos ajudaram a aprimorar a análise do material que compõe nosso corpus de análise.

A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida em paralelo à primeira etapa. Tendo em vista nosso objetivo de avaliar a importância de jogos de interpretação de papéis para a formação do leitor subjetivo, buscamos, após os três primeiros meses, atender ao primeiro dos objetivos específicos, a saber: a) investigar a importância da subjetividade do leitor no processo de apropriação do texto. Com o cumprimento das leituras de base, foi, então, o momento de redigir o primeiro capítulo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a partir desse objetivo.

A última etapa se dividiu em dois momentos. Nos três meses seguintes, buscamos atender ao segundo dos objetivos específicos da pesquisa: b) analisar dois livros da 5ª edição de *Dungeons & Dragons* (jogo de RPG) – Livro do Jogador e Livro do Mestre – a fim de explorar o jogo como possível prática de leitura subjetiva. Por fim, nos três meses que se seguiram, buscamos cumprir o último dos objetivos específicos: c) avaliar a relevância de uma abordagem plurilíngue para as práticas de leitura subjetiva.

Como fazia parte do nosso centro de interesse e, também, justificada pelo nosso histórico de pesquisa, optamos por avaliar a abordagem plurilíngue chamada Intercompreensão (IC). A análise do jogo e a avaliação sobre a IC foram inseridas neste TCC, compondo, dessa maneira, o segundo capítulo deste trabalho.

2.3 O corpus

Dungeons & Dragons (*D&D*) é um RPG de alta fantasia desenvolvido na década de 1970. Fruto da colaboração entre Gary Gygax e Dave Arneson, *D&D* foi publicado pela primeira vez em 1974, pela *Tactical Studies Rules* (TSR), *Inc.* nos Estados Unidos. Até que se tornasse o que é hoje, o jogo passou por vários momentos de dificuldades e de transformações. Gary Gygax e Dave Arneson eram fascinados por jogos que simulavam guerras (*wargames*) e,

juntos com mais alguns amigos, criaram textos, regras e narrativas das mais diversas. Muito provavelmente, não imaginavam que fazendo isso já estavam dando início à produção daquele que é considerado “o jogo mais famoso de RPG”. Esse título advém do fato de *D&D* ser o primeiro jogo do gênero, bem como o ponto de origem para a criação dos RPGs modernos. *D&D* surgiu como uma derivação de um *wargame* chamado *Chainmail*, criado em 1971 por Gary Gygax e Jeff Perren. No começo, o jogo era pouco compreendido e, então, era visto como confuso e era composto por um número de regras que cabiam em pouco mais do que três páginas. Com o passar do tempo, o sistema de regras foi sendo aprimorado e passou a conquistar fãs ao redor do mundo.

A premissa de *Dungeons & Dragons* é a criação de narrativas na qual cada participante desempenha um papel: o narrador ou o personagem. O narrador, conhecido como *Dungeon Master* (DM) ou Mestre, atua como um juiz e é responsável por manter o cenário ficcional do jogo, aplicando as regras a cada situação descrita. Os personagens, também conhecidos como aventureiros, são as entidades a serem interpretadas pelos jogadores. Durante a aventura, os participantes comandam as ações de seus personagens e vivenciam momentos de interações com outros personagens e cenários de jogo. Cada sessão é chamada de aventura, mas é comum dos jogos de RPG, principalmente *D&D*, que a aventura se estenda por várias sessões. Assim, o conjunto de sessões de aventura são chamadas de campanhas e para jogá-lo é necessário o cumprimento de alguns pré-requisitos, tais como: os jogadores, cada um com o seu papel preestabelecido (mestre ou aventureiro); um conjunto básico de regras, que podem ser encontradas nos livros de base; e um conjunto de dados.

D&D se destaca dos *wargames* tradicionais por permitir que cada jogador controle um personagem específico, ao invés de um exército. Mais do que controlar, há a liberdade para se dar vida a um personagem e interpretá-lo, o que, considerando os históricos dos jogos de natureza estratégica, constitui-se em uma mudança no paradigma. Em certas ocasiões, podem ser utilizados materiais suplementares, que ajudam a configurar as aventuras de acordo com as preferências dos participantes. É bem comum que os jogadores utilizem miniaturas e marcadores em um tabuleiro quadriculado para a representação geográfica dos personagens.

Porém, a origem de *D&D* não gira em torno apenas dos jogos de simulação de guerra, mas também da literatura. As influências mitológicas, históricas e romanescas ajudaram nesse processo evolutivo, porém, foi a literatura *pulp*⁹ a responsável por alimentar a mente tão fértil

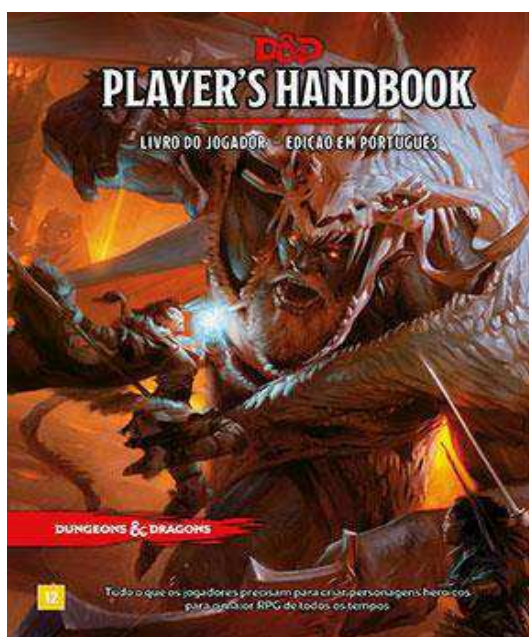
⁹ Com o barateamento do papel no século XX, os norte-americanos deram início a um período marcado pela intensa produção e consumo de revistas de ficção de baixo custo.

de Gygax. Sendo mais específico, as obras de ficção de Robert E. Howard (*Conan*), Jack Vance (*Dying Earth*), Fritz Leiber (*Fafhrd and The Gray Mouser*) e H.P. Lovecraft (*O chamado de Cthulhu*). Contudo, a influência das obras de J.R.R. Tolkien (*O Senhor dos anéis* e *O Hobbit*) sobre *D&D* foi, por muito tempo, controversa. O jogo possui elementos que se comparam com elementos presentes na obra de Tolkien. Por muitos anos, Gygax minimizou a influência deste autor para o desenvolvimento do jogo, no entanto, anos mais tarde, acaba reconhecendo o forte impacto da obra de Tolkien.

Alguns anos após sua publicação, *Dungeons & Dragons* começou a se expandir e saiu do domínio dos jogos. Hoje conta com uma literatura própria e recém chegada ao Brasil pela Editora Jambô. *A Lenda de Drizzt – vol.1: Pátria*, escrita por R.A. Salvatore, foi publicada há pouco menos de dois anos. Atualmente, o jogo é desenvolvido nos Estados Unidos pela *Wizards of the Coast*. A tradução da sua 5ª edição para o português começou a ser lançada no Brasil pela Galápagos Jogos em 2020. *D&D* se tornou uma obra e já inspirou inúmeras outras, como o desenho animado *Caverna do Dragão*, além de livros, histórias em quadrinhos (HQs), músicas e filmes.

Tendo em vista que se trata de uma obra bastante popular, além de apresentar elementos pertinentes para o desenvolvimento do nosso trabalho, acreditamos na relevância dos livros de base da 5ª edição de *Dungeons & Dragons*. Como o *Manual dos Monstros* é um livro de suporte, direcionamos o nosso foco para o *Livro do Jogador* (figura 2) e *Livro do Mestre* (figura 3).

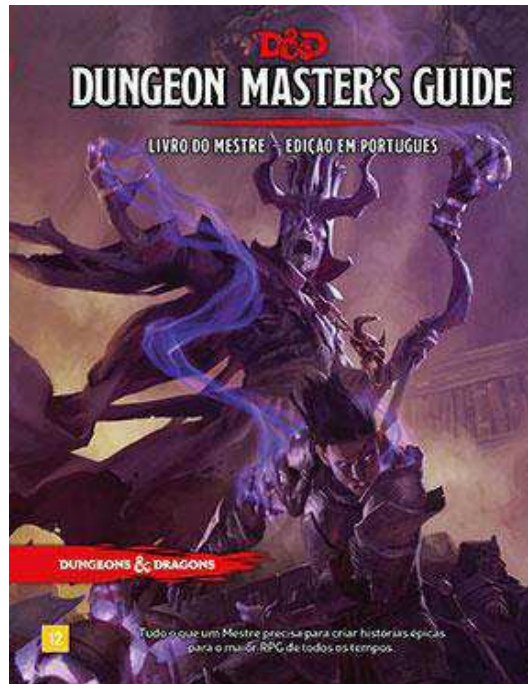
Figura 2: D&D Player's Handbook - Livro do Jogador



Fonte: GALÁPAGOS, 2020

D&D Player's Handbook - Livro do Jogador é um livro de regras básicas e manual para a criação de personagens. Como se trata de um jogo, o livro busca explorar, inicialmente, aspectos que integram a mecânica das aventuras, explicando o que é necessário para jogar. Ao apresentar as mecânicas de base, o livro fornece ao jogador uma variedade de criaturas da alta fantasia medieval, a fim de que, num passo a passo, construa-se um personagem.

Figura 3: D&D Dungeon Master's Guide - Livro do Mestre



Fonte: GALÁPAGOS, 2020

D&D Dungeon Master's Guide - Livro do Mestre é um livro voltado para a figura do narrador. Diferentemente do livro do jogador, este livro se volta para o aprofundamento das regras e para a esquematização de um plano de aventura. O livro é composto por várias tabelas que apresentam os mais variados elementos para a composição de uma narrativa. O Mestre tem total liberdade de escolher esses elementos específicos, mas também pode lançar seus dados poliédricos para que os números definam elementos aleatórios que vão compor o plano da aventura.

Compreender a função de cada livro foi essencial para a construção do corpus de análise. Visto que entendemos a essência de cada um dos livros, procuramos, em um primeiro momento, descrever os passos da criação de um personagem de acordo com o *Livro do Jogador* e, em seguida, buscamos explorar os elementos essenciais para a criação de uma narrativa com o *Livro do Mestre*. Ao interagir com esses dois livros, obtivemos o material que utilizaremos na nossa análise.

Como abordado no primeiro capítulo, o mecanismo do RPG se assemelha ao modo como concebemos a leitura. Conservando as atividades lúdicas apontadas por Picard (1986), o jogo é campo de encontro com a entidade de duas faces, lugar para trocas de experiências, tanto na dimensão objetiva quanto na dimensão subjetiva. Durante a aventura, o jogador-narrador e o jogador-personagem têm a possibilidade de construir diferentes gestos de leitura a partir: do processo de suplementação do significante fraturado (ISER, 2002), do processo de criação de imagens (LANGLADE, 2008) e do processo de apropriação subjetiva do texto (LANGLADE, 2013). Exploraremos mais como se dão os gestos de leitura no capítulo seguinte, intitulado *O jogo como leitura*.

3. O JOGO COMO LEITURA

Este terceiro capítulo se divide em dois momentos. Primeiramente, analisaremos dois livros da 5ª edição de *Dungeons & Dragons* – Livro do Jogador e Livro do Mestre – a fim de explorar o jogo como possível prática de leitura subjetiva. Esse momento se divide em três seções voltadas para a reflexão do jogo como leitura; no primeiro, buscamos explicar como se dá o processo de criação de personagens do mundo de *D&D*, seguindo as orientações do livro do jogador. Na segunda seção, abordaremos os elementos essenciais para a criação de uma narrativa a partir das sugestões oferecidas pelo livro do mestre e na terceira seção, utilizaremos as estruturas narrativas que forem geradas durante o desenvolvimento da seção anterior para mostrar como os gestos de leitura se manifestam no jogo de interpretações de papéis.

Tendo concluído o primeiro momento, logo em seguida, procuramos avaliar a relevância de uma abordagem plurilíngue, especificamente a Intercompreensão, para as práticas de leitura subjetiva. Esse segundo momento também está dividido em subseções. Primeiramente, vamos refletir acerca da Intercompreensão, sobre a sua importância para a formação dos indivíduos e o seu lugar nas aulas de literatura e, por fim, damos continuidade às nossas discussões a respeito da importância de se pensar na formação de indivíduos plurais diante das práticas de leitura subjetiva.

3.1 A leitura com *Dungeons & Dragons*

Esta seção está dividida em três subseções que visam apresentar o percurso de análise. As duas primeiras subseções buscam apresentar uma descrição sobre como o *Livro do Jogador* e o *Livro do Mestre* podem ser utilizados e evidenciar os primeiros gestos de leitura produzidos pelo jogador-personagem e pelo jogador-narrador. Na terceira subseção, nos aprofundamos na análise para demonstrar como a interpretação se assemelha aos processos que constituem as dimensões da entidade de duas faces. Ao fim desta seção, partiremos para a análise de um elemento do jogo que pode aprimorar a experiência de imersão: as línguas.

3.1.1 Criando um personagem no mundo de *D&D*

Conforme abordarmos no capítulo anterior, o RPG *Dungeons & Dragons* é um jogo de contar histórias em um mundo de espada e magia. Assim como as brincadeiras infantis em que nós nos imaginávamos como heróis do faz de conta, *D&D* é um exercício colaborativo que nos guia a experiências extraordinárias através da imaginação. Trata-se de fecharmos os olhos por alguns segundos e sentirmos que o mundo ao nosso redor pode se transformar.

Mas, ao contrário das brincadeiras de faz de conta, *D&D* oferece um elemento adicional ao modo como se conta as histórias, buscando determinar as consequências das ações de cada jogador; esse elemento é o fator sorte, que se manifesta através dos dados. Conforme nós mencionamos anteriormente, como pré-requisitos para jogar *D&D*, há a necessidade de se ter jogadores, cada um com o seu papel preestabelecido (mestre ou aventureiro), um conjunto básico de regras, que podem ser encontradas nos livros de base, e um conjunto de dados. Em *D&D*, utilizamos diferentes dados poliédricos com diferentes quantidades de face. Os diferentes dados são descritos pela letra “d” seguida do número de faces que possui: d4, d6, d8, d10, d12 e d20 (figura 4).

Figura 4: Dados poliédricos.



Fonte: Imagem a partir de foto tirada por João Leonel de Farias Silva para esta pesquisa.

Os dados são importantes não só para o desenvolvimento da narrativa, mas também para o processo de criação dos personagens, pois algumas escolhas iniciais ficam a cargo do jogador, uma vez que ele é o responsável por explorar o segundo e o terceiro capítulo do *D&D: Player's Handbook – Livro do jogador* e escolher a raça e a classe com a qual vai jogar. Mas, algumas questões abordadas no quarto capítulo, concernente à personalidade e aos antecedentes dos personagens, exigem o uso dos dados.

Seria muito cômodo para um jogador criar um personagem com personalidade semelhante à sua; então, para viver uma nova experiência, o jogador lança os dados, a fim de que a sorte defina as especificidades do seu personagem de acordo com tabelas apresentadas pelo livro. Dessa forma, o jogador se vê diante do desafio de performar algo diferente de si mesmo.

Como, então, criar um personagem nesse mundo de alta fantasia? Seguindo as orientações do *D&D: Player's Handbook – Livro do jogador*, conseguimos reunir as informações que julgamos mais relevantes do processo. Para criar um personagem é necessário refletir sobre certos aspectos. Não se trata de criar uma entidade para vagar aleatoriamente na narrativa. Trata-se de dar sentido à atividade criadora e sentido ao que vai se tornar uma extensão de nós mesmos.

A tabela a seguir apresenta o percurso a ser feito pelo jogador para poder criar o seu personagem:

Tabela 1: Montar um personagem segundo o *D&D: Player's Handbook – Livro do jogador*.

PERGUNTAS	REFLEXÕES	EXEMPLO
O personagem pertence a que raça?	Quais são os seus traços raciais?	Draconato – seres humanoides que foram moldados pelos dragões ou pelos deuses dracônicos.
	A raça escolhida possui sub-raças?	Não. O que diferencia o Draconato é a sua herança dracônica, que se manifesta através da cor de sua pele, do seu ataque de sopro e sua resistência a danos específicos. Herança dracônica: branco; gélido.

O personagem pertence a que classe?	Qual é a sua função para o grupo?	Bardo; Classe suporte
	Ele é um usuário de magia?	Sim. Para os bardos, a magia nasce dos ecos de uma Palavra de Criação que está espalhada pelo multiverso.
	Que tipo de habilidades possui?	Habilidades envolvendo Destreza e Carisma.
	Em que ele é proficiente?	Dada a sua versatilidade, ele é livre para escolher três.
Quais são as características que compõem o personagem?	Qual é o seu nome?	Ignis Drachedandion.
	Qual é a altura e peso dele?	1,90m e 110kg.
	Qual é o seu alinhamento?	Neutro e bom (NB).
	Qual é a língua do seu povo?	Comum e Dracônico.
	Qual é o seu antecedente?	Artista – Contador de histórias.
	Quais são os seus traços de personalidade?	Sempre que chego em um lugar novo, começo a juntar rumores e espalhar boatos.
	Quais são seus ideais?	Eu gosto de ver o sorriso na cara das pessoas quando me apresento. Isso é tudo que importa.
	Quais são seus vínculos?	Idolatro um herói das velhas histórias e comparo as minhas ações com as dele.
	Quais são suas fraquezas?	Eu sou louco por um rosto bonito.

Quais são os equipamentos iniciais do seu personagem?	De quanto dispõe?	150 peças de ouro (PO).
	Ele veste algum tipo de armadura?	Uma armadura de couro.
	Que tipo de arma porta consigo?	Uma espada longa e uma adaga.
	O que carrega?	Um kit de artista e uma lira
O personagem é usuário de magia?	Qual escola de magia prefere?	Escola do encantamento.
	Quantas magias pode usar?	Dois truques e duas magias de 1º círculo.
	E quais são?	Truques: Proteção contra lâminas e Zombaria perversa.
Magias: Sussurros dissonantes e sono.		

Fonte: Tabela elaborada por João Leonel de Farias Silva para esta pesquisa.

A primeira coisa a se pensar é a qual raça o personagem pertence, uma vez que o livro do jogador oferece nove raças, cada qual com características físicas e culturais distintas uma da outra, tais como: anões, elfos, humanos, pequeninos (o hobbit de Tolkien), draconatos, gnomos, meios-elfo, meios-orc e tiferinos. A escolha da raça de um personagem se constitui como o momento de introdução no mundo fantástico de *D&D*. Em seguida, é necessário escolher sua função como aventureiro, pois é para essa função que servem as classes, considerando-se que elas demonstram a vocação de um personagem, seus talentos especiais. No jogo temos doze classes: bárbaro, bardo, bruxo, clérigo, druida, feiticeiro, guardião, guerreiro, ladino, mago, monge e paladino. Cada classe traz consigo um equipamento inicial de aventureiro, logo, ao se escolher uma classe, escolhe-se, também, as ferramentas, as armas e as armaduras.

Figura 5: Draconato Bruxo



Fonte: *D&D: Player's Handbook – Livro do jogador*, 2020, p.32

Como dito anteriormente, as escolhas iniciais ficam a critério do jogador, porém, para que se definam os traços de personalidade, o jogador utiliza os dados. O quarto capítulo do livro nos apresenta o momento em que as características pessoais de cada personagem são criadas, se dividindo em quatro etapas. A primeira delas, os traços de personalidades, são descritos como preferências, aversões, realizações passadas, medos, atitudes ou maneirismos do personagem; a segunda, os ideais, descrevem os princípios morais e éticos que o orienta; e, a terceira, que são os vínculos, representa as conexões que o personagem possui com pessoas, lugares ou eventos no mundo.

Por fim, a fraqueza representa um vício ou defeito, compulsão ou medo específico, algo que poderia acabar sendo explorado por alguém. Para definir todas essas características, o livro dispõe de tabelas que ajudam o jogador a estabelecer as características do personagem. Ao fim do processo, o personagem possuirá um corpo e uma alma para viver a aventura, mas a essência, essa só nascerá em jogo diante da performance do jogador.

A tabela 1 ilustra o percurso que deve ser feito pelo jogador para poder dar forma ao seu personagem, porém, não acaba por aí. O jogador deve ser conduzido a pensar em uma biografia para completar essa atividade criadora, apresentando os fatos que o levaram a se tornar um aventureiro. Um outro aspecto apresentado pelo livro, mas que por uma escolha nossa foi deixado de fora da tabela, são os direcionamentos acerca dos valores de habilidade e das mecânicas do jogo. Visto que a tabela acima busca apresentar os direcionamentos mais práticos

do livro do jogador, contemplaremos os demais aspectos posteriormente na “planilha do personagem” (anexo 1).

3.1.2 Criando um plano de narrativa no mundo de *D&D*

Antes discutirmos sobre o papel do Mestre e sobre as estruturas narrativas, era preciso que antes falássemos sobre o processo de criação de personagem. Isso porque, seguindo uma progressão, o jogador precisa passar pela experiência de personagem antes de tomar o lugar de mestre. A experiência de criar e de interpretar um personagem concede ao jogador competências necessárias para se tornar um mestre. Desempenhar o papel do narrador não se limita a contar uma história, narrar eventos ou criar cenários. Trata-se de ter a sensibilidade e todo o cuidado para criar uma experiência coletiva significativa.

O Mestre, portanto, é uma das forças criativas por trás de um jogo de *D&D*. Ele cria um mundo em colaboração com os outros jogadores, que por sua vez exploram e interagem com a aventura narrada. Uma aventura geralmente se desdobra na conclusão bem-sucedida de uma busca e pode ser tão curta quanto uma única sessão de jogo. Aventuras mais longas podem envolver os jogadores em grandes conflitos e requerem diversas sessões de jogo para serem resolvidos. Quando são conectadas, essas aventuras formam a campanha atual que pode incluir dezenas de aventuras e durar meses ou anos.

Estruturalmente, uma aventura em *D&D* possui três pilares: a exploração, a interação social e o combate. A exploração inclui o movimento dos aventureiros através do mundo e sua interação com objetos e situações que exijam atenção. Essa atividade se dá com os jogadores declarando o que querem que seus personagens façam e o mestre descrevendo essas ações e seus resultados. A interação social envolve os aventureiros conversando com alguém (ou algo). Nessa atividade reside a capacidade de trocas de experiência entre os jogadores e o próprio mestre; por fim, o combate envolve personagens e outras criaturas brandindo armas, conjurando magias, movimentando-se taticamente e assim por diante, configurando-se em uma atividade responsável por conservar o caráter lúdico e estratégico do jogo.

Podemos assumir, dessa maneira, que o Mestre é um sujeito de mil faces, que precisa, a cada instante, estar preparado, vestir diferentes disfarces e desempenhar diversos papéis. Como arquiteto de uma campanha, o mestre cria aventuras ao colocar monstros, armadilhas e tesouros diante dos aventureiros; como um contador de histórias, ele auxilia os outros jogadores na visualização do que acontece ao redor deles, improvisando quando os aventureiros fazem ou

vão a algum lugar inesperado. Como um ator, o Mestre interpreta os seus monstros e os seus personagens de suporte, dando vida a eles. Por fim, como um árbitro, o Mestre interpreta as regras e decide quando agir conforme elas e quando as alterar. Inventar, escrever, improvisar, contar histórias, atuar, arbitrar – cada mestre desempenha esses papéis diferentemente.

As regras de *D&D* auxiliam para uma narrativa bem gerenciada e bem estruturada, mas é preciso lembrar que as regras não estão no comando. Considerando-se que o Mestre deve ter sensibilidade e ser cauteloso quanto as suas ações, seu objetivo não é massacrar os seus aventureiros, mas criar um mundo de campanha que é influenciado pelas ações e decisões deles. Na pretensão de criar uma rede de narradores, o Mestre vai explorando o potencial narrativo de cada um e, assim, nutre as experiências com memórias bem enraizadas no imaginário dos seus jogadores; ressalte-se, portanto que criar uma narrativa requer reflexões da parte do mestre. Objetivando guiar estas reflexões do mestre, o *D&D Dungeon Master's Guide - Livro do Mestre* fornece várias possibilidades para a criação de uma narrativa.

A tabela a seguir apresenta o percurso a ser feito pelo mestre para a criação de uma aventura.

Tabela 2: Montar uma aventura segundo o *D&D: Dungeon Master's Guide - Livro do Mestre*.

PERGUNTAS	REFLEXÕES	EXEMPLOS
Quem é o vilão?	Qual o seu principal objetivo?	Objetivo (d20); (d8/d4) Um humanoide sob maldição que (p. 74) deseja ser imortal; tornar-se um morto-vivo ou obter um corpo mais jovem (p.94)
	Quais métodos ele costuma empregar?	Métodos (d20/d8) Caos mágico; a partir de barganhas infernais (p.95)
	Qual a sua fraqueza?	Fraqueza (d8) Uma profecia ou enigma antigo revela como o vilão pode ser derrotado. (p.96)
Como a aventura começa?	Como introduzir a aventura?	Responsável (d12) Um Personagem do Mestre que os personagens respeitam pede que eles vão ao local de aventura. (p.74)

	Quem está financiando a aventura?	Patrono (d20) Vilão se passando por patrono. (p.74)
	Onde começar a aventura?	Tipo de Construção (d20) Taverna (p.113)
	Qual é o nome do local?	Gerador de nome de Taverna (2d20) Águia Dourada (p.113)
	Qual é o objetivo da aventura?	Objetivo na masmorra (d20) O objetivo é recuperar um item roubado escondido em uma masmorra. (p.73)
Onde a aventura vai se passar?	Qual o cenário da aventura?	Localização da masmorra (d100) Em uma Floresta (p.99)
	Para que a masmorra foi criada?	Propósito da masmorra (2d20) Tumbas (p.101) Galeria para expor os feitos do falecido através de troféus, estátuas, pinturas e assim por diante (p.300)
	Qual a história do local?	História da masmorra (d20) Os criadores foram destruídos por ataques de incursores ¹⁰ . (p.101)
Quais são os desafios que o grupo vai enfrentar?	Que tipo de monstros encontrar pelo caminho? Dica: Colocar dois desafios	Monstros da Floresta (p.308) Escolher de acordo com os níveis de desafio. Exemplo: enxame de abelhas, animais venenosos, povo lagarto, orcs, gnolls, goblinoides.
Quais complicações irão aparecer?	Que tipo de reviravoltas encontrar? Inserção de Plot Twist	Reviravoltas (d10) Completar o objetivo secretamente ajuda o vilão.

¹⁰ Aquele que pratica a ação de investir, atacar ou invadir um território estrangeiro com força militarizada.

	(Começo do 2º Ato)	
Como vai ser o clímax da aventura?	O que esperar do final?	Clímax (d12) Um portal se abre para outro plano de existência. As criaturas do outro lado saem, forçando os aventureiros a fecharem o portal e lidarem com o vilão ao mesmo tempo. (p.75)
Quais são as possíveis conclusões da história?	Considerar que a história pode ter continuação. Momento para se criar ganchos ou fechar ciclos.	O vilão pode completar o seu objetivo, causando a destruição por culpa dos aventureiros; O vilão pode ser destruído.

Fonte: Tabela elaborada por João Leonel de Farias Silva para esta pesquisa.

Ao fim deste percurso, o Mestre possui toda a estrutura de base para a sua aventura. A etapa que se segue é a elaboração de um plano para alinhar as estruturas definidas no fio da narrativa (*conf.* Anexo 2). Ao elaborar um plano, o Mestre consegue descrever e criar com mais precisão o universo onde vai se passar a história. Além disso, ter claro o percurso da aventura planejada ajuda a conduzir os jogadores dentro do horizonte de expectativa do Mestre. Certamente, existem alguns desvios que podem e devem ser tomados pelos aventureiros; e, independentemente de como sejam vistos, esses imprevistos adicionam o caráter colaborativo e significativo do RPG, forçam o Mestre a sair do seu lugar mais cômodo e vivenciar a obra junto com os outros jogadores.

3.1.3 A aventura diante da entidade de duas faces

Como pudemos observar, as tabelas 1 e 2 nos mostram a essência estrutural do mundo de *Dungeons & Dragons*. Os exemplos que foram gerados a partir da nossa interação com o *Livro do Jogador* e *Livro do Mestre* nos ajudaram a produzir o material de nossa análise (*conf.* anexos 1 e 2). A estrutura é parte essencial do jogo e nos ajuda a compreender o funcionamento da dimensão objetiva, mas também é necessário explorar a outra dimensão do jogo, a fim de que possamos evidenciar o jogo como possível prática de leitura subjetiva. Mesmo que pareça difícil configurar o jogo como leitura, mostraremos como os gestos de leitura podem aparecer durante uma aventura.

O Mestre assemelha-se ao autor de um texto, pois ele é responsável por dar um corpo e uma alma para a sua narrativa, enquanto o aventureiro, por sua vez, se assemelha ao leitor, completando a aventura com a sua essência. Essas ponderações, naturalmente, nos levam à perspectiva de Iser (2002), ao afirmar que o texto é o campo de jogo onde os autores jogam com os seus leitores. Faz-se pertinente reafirmar que o texto é a entidade de duas faces, completa por um lado, esperando ser completada por outro e é no jogo do texto que a face vivente e a face semivivente se mostram aos jogadores. Nesse caso, é durante a aventura que se manifestam os atos de leitura na dimensão objetiva e subjetiva, que são os responsáveis por dar sentido à entidade de duas faces.

Michel Picard (1986) nos mostrou a leitura como um jogo e nos inspirou a procurar compreender o jogo como leitura. Para ele, o caráter lúdico da leitura era representado pela noção de *playing* e *game* e essas atividades seriam responsáveis por compreender o texto como jogo de representação e jogo de regras. Para ler, o leitor deve manter-se fiel às regras do jogo, mas sem deixar de lado o seu imaginário, tomando o caminho inverso, é pelo jogo que podemos apreciar os diferentes gestos de leitura que fazemos. O *Role-Playing Game* se constitui, por essa ótica, em um jogo de interpretação, onde o imaginário do jogador-personagem encontra espaço; e, um jogo de regras, onde se encontram convenções estabelecidas pelo jogador-narrador que devem ser seguidas.

Tendo resgatado alguns conceitos que expusemos, centrar-nos-emos, a partir de agora, em analisar o nosso material. Em primeiro lugar, voltaremos nossos olhares para a planilha do jogador (anexo 1), a fim de mostrar os primeiros gestos de leitura realizados pelo jogador-personagem e o momento em que se dá início ao jogo da entidade de duas faces. Em seguida, faremos o mesmo percurso, porém, nos centraremos na figura do jogador-narrador a partir da análise do plano da narrativa (anexo 2). Por fim, evidenciamos como se dá o processo de leitura nas dimensões objetiva e subjetiva durante a aventura.

O jogador-personagem se desenvolve com o passar das aventuras, porque a relação dele, como leitor real, com o seu personagem começa insegura. Por muito tempo ele foi assombrado pelo fantasma do autor, desconfiando do seu papel durante a aventura. E até que o seu papel fique claro, o leitor fica esperando uma abordagem centrada na dimensão objetiva. É como se não acreditasse na possibilidade de expressar toda a sua experiência através de uma interpretação. Por essa razão, a atividade de criação do personagem, de preencher a planilha do jogador e criar uma história para o personagem é importante para dar espaço aos gestos íntimos

de leitura desenvolvidos pelo leitor. A partir das aventuras, o leitor passa a compreender o seu personagem e, em um processo de imersão, nasce o jogador-personagem.

Ao analisarmos a nossa planilha do jogador (anexo 1), perceberemos mais nitidamente qual é a função do jogador-personagem. As atividades voltadas às regras são desenvolvidas na dimensão mais objetiva, enquanto as atividades de interpretação são desenvolvidas na dimensão subjetiva. Como podemos analisar, JL (nome fictício) é o nome do jogador, aquele que entra em contato com parte mecânica do jogo. Ignis Drachedandion, por sua vez, é o nome do personagem a ser interpretado por JL, como descrito nos espaços de raça, classe e antecedente, Ignis é um Draconato bardo, um artista contador de histórias. De acordo com os seus traços de personalidades, ideais, vínculos e fraquezas, o personagem apresenta características de alguém fofoqueiro, curioso, encantador, sonhador e galanteador. Apenas com estas informações, JL passa a criar uma imagem de Ignis, ademais, essa imagem vai ser a responsável por definir fisicamente e psicologicamente o personagem. Como já vimos, o processo de criação de imagens é uma das atividades da dimensão subjetiva; logo, a imagem de Ignis parte das experiências e percepções de mundo que seu jogador possui. A biografia de Ignis seria outro instrumento importante de análise, pois nela se encontram as justificativas para o personagem possuir todas essas características.

Outro aspecto importante a ser analisado são as informações estruturais. Em *D&D*, todos os personagens possuem pontos de atributo. Ao criar um personagem, o jogador é conduzido a lançar os dados para definir seis valores, ou, caso tenha sido combinado previamente com o mestre, o jogador pode se utilizar de valores padrões oferecidos pelo livro do jogador: 15, 14, 13, 12, 10, 8. Esses valores devem ser distribuídos pelo jogador nos atributos do jogo, que são: Força, Destreza, Constituição, Inteligência, Sabedoria e Carisma. Além dos valores iniciais, cada jogador ganha um valor específico ao escolher uma raça. Como, nesse caso, JL escolheu um Draconato, ele ganha +2 pontos em seu atributo “Força” e +1 ponto em seu atributo “Carisma”. Sendo assim, ele possui respectivamente: 16 de Força, 13 de Destreza, 12 de Constituição, 10 de Inteligência, 8 de Sabedoria e 16 de Carisma. Cada valor de atributo gera um modificador (figura 5), valores que podem ser somados aos dos dados em situações de testes.

Figura 6: Valores e modificadores de atributo

Valor	Modificador	Valor	Modificador
1	-5	16-17	+3
2-3	-4	18-19	+4
4-5	-3	20-21	+5
6-7	-2	22-23	+6
8-9	-1	24-25	+7
10-11	+0	26-27	+8
12-13	+1	28-29	+9
14-15	+2	30	+10

Fonte: *D&D: Player's Handbook – Livro do jogador*, (2020, p.13).

Os modificadores se localizam abaixo dos pontos de atributo e são repetidos no espaço das perícias e das salvaguardas do personagem. Cada perícia e cada salvaguarda pertence a um atributo, sendo assim, cabe ao jogador adicionar os valores dos modificadores em seus respectivos lugares. Em complemento a essa mecânica, há a noção de proficiência. As proficiências são concedidas pelas escolhas de classe e antecedente. Quando o personagem é proficiente em algum domínio, ele pode adicionar o Bônus de Proficiência (BP) ao valor dos seus resultados. Para essa parte mais estrutural, é necessário realizar uma leitura de jogo, criar estratégias para deixar o personagem balanceado.

O último elemento a ser considerado na estrutura são as habilidades, as armas e as magias, assim, pensar nesse elemento nos permite ver onde o jogo encontra seu balanceamento. As características e a história do personagem compreendem uma leitura subjetiva, enquanto os atributos e modificadores compreendem uma leitura objetiva. Esse último elemento se mostra como o lugar de encontro das leituras feitas pelo jogador-personagem. Por mais que tenham sido criadas para o combate, para alimentar os mecanismos do sistema do personagem, o uso das habilidades, armas e magias alimentam a interpretação e a imaginação do jogador. Com efeito, quem nunca se imaginou na posição de herói ou heroína de uma história? Quem nunca se imaginou brandindo uma espada? Ou até lançando fogo ou gelo pelas mãos? Por mais infantis que possam parecer, é dessa maneira que são feitas as atividades da leitura subjetiva: partindo da afetividade do seu leitor.

Contudo, esses primeiros gestos de leitura pertencem apenas ao jogador-personagem, haja vista que o leitor (aqui jogador), utiliza seu personagem veículo para os seus gestos de leitura. É a partir de Ignis, por exemplo, que JL faz seus movimentos no jogo da entidade de duas faces. O próximo passo é pensar onde esse personagem vai viver as suas aventuras, os seus conflitos pessoais, possíveis tragédias e outros elementos constituintes da narrativa. Em vista disso, o jogador-narrador desempenha a sua primeira atividade, criar um corpo e uma alma para a aventura. No desenvolvimento do primeiro capítulo, afirmamos que o corpo do texto estaria expresso pelas estruturas textuais, enquanto a alma estaria expressa nos jogos de sentido. No RPG, o corpo do texto se expressa pela estrutura da narrativa, enquanto a alma se expressa pelo fio condutor da narrativa.

Assim como o jogador-personagem, o jogador-narrador se desenvolve com o passar das aventuras e o jogador-narrador é marcado por um conflito, pois ele é, em primeiro lugar, um leitor real. Em segundo lugar, ele é um dos jogadores em campo, mas diferentemente do papel que exercia anteriormente, ele passa a ser coautor da aventura. Como narrador, ele sabe que precisa contar uma história e conduzir os jogadores-personagens até a conclusão da história. Como jogador, precisa desempenhar inúmeros papéis para o desenrolar da aventura, mas, a sua diferença está no fato de ser um leitor real. O jogador-narrador sabe que precisa dar espaço para os outros em favor de uma co-construção da história e ele busca romper com o paradigma de que, como autor, não precisa dos seus leitores para a completude de sua obra. Portanto, o jogador-narrador constrói o corpo e a alma de sua aventura, mas sabe que são seus jogadores os responsáveis por conceder espírito à narrativa.

Semelhantemente ao jogador-personagem, o jogador-narrador produz seus primeiros gestos de leitura no momento em que ele vai dando forma ao corpo e à alma da aventura. Analisando o plano da narrativa (anexo 2), que montamos ao seguir as orientações do livro do mestre, vemos que o primeiro gesto de leitura do jogador-narrador é pensar em como a aventura começa. Ao imaginar que a trama se desenvolve a partir dos interesses do vilão, o narrador começa a moldar o corpo da narrativa. Tendo em vista que o narrador já foi um personagem e viveu aventuras, dada a sua experiência, ele sabe que o vilão gerado no plano da narrativa poderia se tratar de um mago que deseja encerrar a maldição que lhe acomete, tornando-se um Lich (mago morto-vivo). Estruturalmente, não temos a informação que se trata de um mago, ou que é de seu desejo se tornar especificamente um Lich, o que seria uma possível resposta que o jogador-narrador dá às estruturas.

Em suma, o jogador-narrador passa pelo mesmo percurso do jogador-personagem, considerando-se que interpreta as estruturas fornecidas pelo jogo e adiciona as suas experiências no momento em que conta a história. Cabe ao leitor juntar todas as peças do corpo em uma sequência lógica e deixar que o fio da narrativa conduza os acontecimentos. Entre estruturas, imagens e experiências, o jogador-narrador faz, também, seus movimentos no jogo da entidade de duas faces.

Entretanto, é durante o jogo que a verdadeira atividade de leitura acontece, levando-se em consideração que é mais fácil observar os gestos de leitura na dimensão objetiva e na dimensão subjetiva quando os jogadores estão em campo. Como expusemos ao descrever a dinâmica do RPG, o Mestre tem o papel essencial de narrar os acontecimentos; já os aventureiros são os responsáveis por interagir com o mundo traçado, inicialmente, pelo mestre, o que é um fator que vai determinar o sucesso ou a falha das ações é o d20. Ao descrever uma cena, o jogador anuncia as suas intenções e é submetido a um determinado teste envolvendo as perícias de seu personagem e cada situação pode ter um nível de dificuldade diferente. Assim, se um jogador quiser ter sucesso, ele precisa que seus valores de atributo e o seu lançamento de d20 seja superior à dificuldade, caso contrário, o mestre descreve a falha, exemplificada no anexo 3.

Esse exemplo apresentado no anexo 3 nos permite identificar como se dá o jogo da entidade de duas faces. A dimensão objetiva é evocada no exato momento em que o mestre descreve o personagem (escudeiro Egary) se preparando para uma justa e pergunta “o que você faz?”. Essa pergunta é uma solicitação do jogador-narrador ao jogador-personagem. Visto que foi solicitado pela estrutura do jogo, o jogador-personagem passa a atividade de suplementar as fissuras textuais; estamos claramente nos referindo a Iser (2002). O jogo da entidade na dimensão objetiva vai sempre aparecer como uma forma de solicitação explícita pelo jogador-narrador. Frases como “o que você faz” ou “ação livre” determinam as fissuras na narrativa e convidam o jogador-personagem a uma atividade de suplementação.

Em paralelo a isso, temos a reação do jogador. Ainda observando o anexo 3, vendo que o personagem estava em uma situação de combate, o jogador decide executar um movimento de ataque. Nessa situação a dimensão subjetiva é evocada de duas formas: 1) a partir das imagens descritas pelo mestre (LANGLADE, 2008); 2) a partir dos conhecimentos de mundo do jogador. O modo como as imagens são dispostas pelo jogador-narrador influencia diretamente na reação do jogador-leitor. Quando se diz “sentado em um cavalo de guerra”,

“equipado da cabeça aos pés”, “o escudo em um braço e a lança no outro” ou “torneio”, as imagens convidam os jogadores a fazerem um movimento de investida.

A dimensão objetiva e a dimensão subjetiva podem, também, se manifestar de acordo com as percepções do jogador-personagem. Se retomarmos o plano da narrativa (anexo 2), perceberemos que, estruturalmente, o vilão está no centro dos acontecimentos e que o objetivo da aventura é recuperar um artefato roubado. Se, em algum momento, o Mestre der indícios de que o patrono é o vilão, a irrupção dos ecos subjetivos é inevitável. Porém, nesse exemplo, os ecos subjetivos não vão se expressar por imagens ou resgate de conhecimentos, mas através da figura do jogador. Se o lado jogador, em contato com o mundo real, desconfiar do patrono, ele pode acabar influenciando a forma como o personagem é interpretado. Quando o personagem para de ser interpretado e o jogador começa a se pôr em jogo, a ilusão é quebrada, dando-se a essa ação o nome de metajogo – processo de usar o jogo para falar do jogo.

Em síntese, destacamos que o jogador-personagem e o jogador-narrador manifestam os seus gestos de leitura em cada ação, porque a atividade de suplementar, de criar imagens, de resgatar conhecimentos e de se apropriar constituem as nossas experiências como indivíduos que alimentam a rede de narradores e, também, refinam a capacidade de leitura dos aventureiros. Os jogadores se aventuram e, juntos, dão sentido ao mundo e essa cooperação nos permite compreender que a narrativa é dinâmica e precisa constantemente ser completada; logo, pode-se afirmar que a entidade de duas faces nada mais é do que produto dessa cooperação. Quanto a nós, somos essencialmente jogadores com sede de ler o mundo.

Durante essa primeira parte da análise, não exploramos os recursos linguísticos do jogo. Tendo em vista que *Dungeons & Dragons* tem uma proposta para a diversidade de línguas, buscaremos, na próxima seção, desenvolver a nossa análise a respeito desse elemento.

3.2. As vozes por trás da entidade semivivente

Esta seção se divide em duas subseções e busca avaliar a relevância de uma abordagem plurilíngue para as práticas de leitura subjetiva. Num primeiro momento, buscaremos entender quais são as propostas da abordagem plurilíngue e por qual motivo escolhemos a metodologia chamada Intercompreensão como mediadora desse processo de aprimoramento. Em seguida, passamos a discutir sobre como *D&D* concebe as línguas e de que modo a inserção de uma abordagem plurilíngue favoreceria as práticas de leitura subjetiva.

3.2.1. Intercompreender: um caminho necessário

Ao analisarmos a planilha do jogador (anexo 1), não exploramos um dos recursos mais promissores do jogo: as línguas que podem ser faladas pelo personagem. *D&D* é um jogo que possui abertura para um trabalho com as línguas, o que nos leva a compreender que o jogo adota uma perspectiva plural em relação a esse elemento. Tendo em vista a abertura para a pluralidade linguística, identificamos semelhanças com a metodologia que dá ênfase ao plurilinguismo, a intercompreensão. Antes que tenhamos a chance de explorar a dinâmica das línguas, buscaremos compreender um pouco mais sobre o ato de Intercompreender.

A Intercompreensão (IC) é uma metodologia feita para as Línguas Estrangeiras (LE), que apresenta a possibilidade de inovação nos paradigmas do ensino de línguas. Para que compreendamos a fundo sua proposta, é essencial que observemos alguns conceitos que fundamentam a sua base. A IC é uma das metodologias da Abordagem Plurilíngue (AP), que se distancia das abordagens tradicionais de ensino ao ampliar as possibilidades de aprendizado de LE. Nesse contexto, a família das línguas serve como um ponto de partida. O aprendiz segue em direção à compreensão de línguas vizinhas a partir de sua própria língua (ESCUDE; JANIN, 2010). De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, o conceito de plurilinguismo está diretamente ligado ao ensino de línguas estrangeiras, não se limitando, apenas, ao domínio de LEs, mas também estreita a relação entre língua e cultura. Como afirma o Documento:

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 168).

Assim, a competência plurilíngue designa a habilidade que cada indivíduo tem de ativar os conhecimentos linguísticos que possui e diz respeito ao repertório linguístico que cada um dispõe, de forma a ser capaz de se comunicar e compreender mensagens numa dada situação comunicativa que se constrói na presença de mais de uma língua. Sendo assim, a didática do plurilinguismo se apresenta como um novo caminho a ser trilhado para uma formação mais completa.

Certamente, trabalhar com diversas línguas, incluindo a Língua Materna (LM), exige uma flexibilidade muito grande por parte do professor (ALAS-MARTINS, 2017), já que, em alguns casos, ele possui poucos conhecimentos de línguas estrangeiras. Ainda assim, mostra-se

uma oportunidade singular para novas descobertas e construir novos aprendizados, enquanto, anteriormente, professor era visto como o detentor do conhecimento, na IC, se junta aos seus aprendizes para construir um espaço único de diversidade. Nesse sentido, os aprendizes exploram os seus conhecimentos e as suas diferentes experiências com as línguas, estabelecendo uma relação interativa entre elas. Dessa forma, o aprendiz transita entre uma língua e outra, utilizando suas capacidades para explorar e se exprimir na outra língua.

É importante afirmar que o aprendizado de uma LE não se restringe à aquisição de um novo idioma, mas é um momento de contato com outra cultura, onde se produz o retorno do pensamento do indivíduo sobre si mesmo e onde o coloca em reflexão acerca da própria cultura. É, então, durante uma aula de LE que se encontra o momento ideal para se

compreender as diversas maneiras de se viver a diversidade humana, em que, através de trocas de experiências pode-se acrescentar algo positivo que contribua com o crescimento tanto intelectual quanto humano, daquele que se dispõe a estar imerso em um novo ambiente cultural, não para deixar de valorizar o seu próprio, mas, pelo contrário, para perceber que tanto a sua cultura quanto a de outros povos, possuem peculiaridades e singularidades, cada uma com sua devida importância e que, por isso, são de fato essenciais para compor esse mosaico de diferentes culturas, de que é composto o mundo social” (PINHEIRO-MARIZ; SILVA 2012, p. 37).

Compreender a diversidade humana está no centro de interesse da AP, visto que a língua, nessa perspectiva, deixa de ser pensada como uma simples estrutura e passa a ser veículo de um dado idioma e de uma dada cultura. Imerso nas diversidades linguísticas, os aprendizes aprendem a valorizar as singularidades que compõem a sua própria cultura e tornam-se mais tolerantes às diferenças. Além da função humanizadora, a AP nos permite o desenvolvimento específico de competências voltadas à compreensão.

O desenvolvimento desse repertório linguageiro e da consciência de que quando ativado, esse repertório pode ajudar na solução de problemas de compreensão, exige o desenvolvimento de uma competência plurilíngue pluricultural. Para tal a intercompreensão entre línguas nos parece uma proposta bem adequada (ALAS-MARTINS, 2017, p. 84).

Nesse sentido, o objetivo de ensino de uma LE, a partir da Intercompreensão, não é o de dominar determinadas línguas, mas sim, desenvolver um repertório linguístico em que se faz uso de conhecimentos adquiridos anteriormente. Seja na língua materna ou em outras línguas conhecidas pelo aprendiz, a IC auxilia na resolução de problemas de compreensão. O trabalho com a IC procura desenvolver a competência de recepção escrita e oral e dar oportunidade para que a interação se estabeleça de forma mais confortável e confiante. Todos os envolvidos no

processo se esforçam, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata da comunicação em uma língua estrangeira.

Sendo assim, a IC mostra-se essencial para a ampliação do universo de qualquer cidadão, independente da fase da vida. Se por um lado ela apresenta um caráter mais estrutural, pensando nas competências linguísticas, por outro lado, nos é apresentado um caráter mais humanizador. O ato de Intercompreender é, também, uma forma de ler o mundo em que vivemos, um modo de nos estendermos para além de nós mesmos através das trocas linguístico-culturais. Como falantes da língua portuguesa, nos focaremos na dinâmica das línguas românicas; portanto, quando nos referimos à Intercompreensão, estaremos nos remetendo ao trabalho com línguas de várias origens. Quando nos remetermos ao trabalho com as línguas românicas, falaremos, então, da Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR). Tendo em vista que já entendemos sobre o que se trata o ato de Intercompreender, passaremos nesse momento para a segunda parte de nossa análise.

3.2.2. As vozes que compõem a leitura

Retomando as análises que desenvolvemos, vimos que vários elementos do jogo podem se configurar como gestos de leitura. A planilha do personagem (anexo 1) e o plano da narrativa (anexo 2) nos forneceram exemplos de como o jogador-personagem e o jogador-narrador leem o jogo. Por que, então, devemos falar de línguas estrangeiras quando estamos pensando em *D&D*? Porque nosso interesse não é só conceber uma nova forma de se fazer leitura, mas de explorar todo o potencial dos envolvidos no jogo da entidade de duas faces. A literatura precisa da língua para se estruturar e exprimir sentidos da mesma forma que a língua precisa da literatura para se transformar em expressão artística.

D&D possui um repertório muito grande de línguas em mesmo sendo uma característica importante para a composição dos personagens, ainda assim, não é um recurso muito explorado pelo jogador-personagem. Isso se deve ao fato de que as línguas apresentadas por *D&D* são particulares do universo de fantasia. É muito raro encontrar um jogador que consiga interpretar seu personagem falando élfico, anão, dracônico, ou que tenha conhecimento sobre várias delas ao mesmo tempo. O livro do jogador fornece quadros que apresentam o alfabeto de algumas línguas, porém, mesmo conhecendo dos signos, seria impossível para nós manifestar a língua

como ela é, por essa razão, buscamos, nas práticas de intercompreensão, a resposta para alguns equívocos linguísticos do jogo.

Antes de problematizarmos questões concernentes à interpretação dos papéis, vamos nos focar em uma divergência terminológica: o jogo nos apresenta as suas línguas e dialetos como idiomas e ao usar o termo “idiomas” e não definir bem o seu conceito, o jogo mostra que esse elemento é apenas uma forma dos personagens se expressarem pela fala. Nega-se, portanto, o lugar da língua como forma de expressão de uma raça, um povo, uma cultura. Com resultado, as línguas ficam nas margens da interpretação, ou seja, limitam-se ao papel de um código compreendido apenas pelos proficientes nas dadas línguas. Desejando aprimorar as dinâmicas linguísticas de *D&D*, nos propomos, num primeiro momento, a alterar as bases os quadros de idiomas por línguas que podem ser faladas pelos jogadores. Isso nos forneceu a base para um segundo momento de discussões, onde buscamos evidenciar a relevância da intercompreensão não só para o jogo, mas para as práticas de leitura subjetiva. As figuras abaixo nos apresentam os idiomas de *D&D*:

Figura 7: Idiomas comuns

IDIOMAS COMUNS		
Idioma	Falado por	Escrita
Comum	Humanos	Comum
Anão	Anões	Anão
Élfico	Elfos	Élfico
Gigante	Ogros, gigantes	Anão
Gnômico	Gnomos	Anão
Goblin	Goblinóides	Anão
Pequenino	Pequeninos	Comum
Orc	Orcs	Anão

Fonte: *D&D: Player's Handbook – Livro do jogador*, (2020, p. 123).

Figura 8: Idiomas exóticos

IDIOMAS EXÓTICOS		
Idioma	Falado por	Escrita
Abissal	Demônios	Infernal
Celestial	Celestiais	Celestial
Dialeto Obscuro	Devoradores de Mente, Observadores	—
Dracônico	Dragões, draconatos	Dracônico
Infernal	Diabos	Infernal
Primordial	Elementais	Anão
Silvestre	Criaturas Feéricas	Élfico
Subcomum	Comerciantes da Umbreterna	Élfico

Fonte: *D&D: Player's Handbook – Livro do jogador*, (2020, p. 123).

Como podemos observar nas figuras, os idiomas comuns são aqueles mais fáceis de serem encontrados no universo de *D&D*, enquanto os idiomas exóticos são os mais difíceis ou mais raros de serem encontrados. Ao estabelecermos uma comparação, poderíamos modificar os idiomas apresentados nas tabelas pelas línguas que os jogadores têm mais proximidade. Como o português é a nossa língua materna, seria então a língua comum, a língua compreendida por todos, já as outras línguas poderiam ser substituídas pelas línguas românicas, ou por línguas com influências latinas. Esse movimento de substituir elementos fantásticos por elementos reais não distancia o jogador, pelo contrário, refina a experiência com a narrativa, dando a aventura uma natureza singular. Quanto às línguas vistas no *D&D* como exóticas, poderíamos substituí-las pelas línguas de outras famílias, como as línguas germânicas ou eslavas. Tudo isso para ilustrar a real dificuldade de se encontrar certos idiomas, portanto, poderíamos sugerir uma nova tabela que não se prenderia às raças.

Tabela 3: Línguas latinas e línguas de outras famílias.

Línguas latinas	Línguas de outras famílias
➤ Português	➤ Inglês
➤ Espanhol	➤ Alemão
➤ Catalão	➤ Russo
➤ Italiano	➤ Dinamarquês
➤ Francês	➤ Japonês
➤ Galego	➤ Chinês
➤ Latim	➤ Coreano

Fonte: Tabela elaborada por João Leonel de Farias Silva para esta pesquisa.

Essa tabela exemplifica a forma como podemos substituir as línguas do jogo por línguas do nosso cotidiano, pois as faladas durante a aventura dependeriam das competências linguísticas de cada jogador, cabendo, dessa forma, ao jogador interpretar seu personagem da forma que se sentisse mais confortável. Ao fazer isso, estaríamos adicionando outra atividade lúdica ao jogo da entidade de duas faces: compreender uns aos outros a partir da fala, dos gestos, das expressões faciais, das reações, então o jogo passa a ser um lugar que permite refletir sobre a nossa própria língua e sobre a forma como nos relacionamos com as diferenças.

No ato de intercompreender, os jogadores aprendem que jogar/ler é uma ação coletiva e que no jogo podem fazer várias descobertas que dependem da sua receptividade a leitura do outro. Ao aceitarem participar do jogo da entidade de duas faces, agora numa dimensão plural, o jogador-personagem descobre as outras vozes que compõem o jogo. Agora, não se trata mais de olhar um único jogador-personagem, mas para os vários jogadores-personagens que, juntos, constroem a aventura. Ao intercompreender, o jogador resgata as suas experiências de mundo, todas as imagens que possui acerca de dada língua e a sua afetividade em relação a ela.

Essa sua reação se incorpora na atividade de interpretação do personagem, evidenciando, assim, que os gestos de leitura já foram feitos e a forma como o jogador vê a língua influencia as suas ações como personagem, por conseguinte, o personagem interage aos desafios linguísticos que lhe são propostos e vai completando a narrativa. Em suma, mesmo utilizando línguas estrangeiras, o jogador não se isenta de suas atividades de leitura. Quer de maneira objetiva, quer de maneira subjetiva, as ações do jogador-personagem e, até mesmo do jogador-narrador, são impulsionados por um desejo voraz de ler.

O ato de Intercompreender dá uma nova natureza ao jogo, fazendo, assim, com que os jogadores insiram em suas performances novas possibilidades de leitura. Na prática, os jogadores podem escolher se expressar nas línguas de seu conhecimento, isto é, na língua em que se sentem mais confortáveis para estabelecer a comunicação com outros jogadores ou com o próprio narrador. As estratégias de compreensão mobilizadas durante o jogo configuram gestos de leitura por parte dos jogadores: em um primeiro momento, dá-se um foco aos aspectos linguísticos que constituem a língua estrangeira; em um segundo momento, dá-se foco à recepção do jogador a língua utilizada, um movimento de resgate das imagens que se tem de determinada língua e de determinada cultura. Dessa maneira, a IC poderá contribuir com uma experiência mais real, pois não isenta os jogadores de suas atividades de leitura. Quer seja de maneira objetiva, quer seja de maneira subjetiva, as ações do jogador-personagem e, até mesmo do jogador-narrador, são impulsionados por um desejo voraz de ler. O jogador experimenta um

processo de imersão mais sólido, enquanto a metodologia se torna parte essencial do jogo da entidade de duas faces.

A leitura revela-se, portanto, mais uma vez como um jogo de infinitas descobertas e o jogo caracteriza-se como algo incessante e inquietante, que nos envolve e absorve toda a nossa essência, seja ela advinda do jogo com a face vivente ou advinda do jogo como a face semivivente. O que buscamos ao longo de todo nosso percurso foi evidenciar que o jogo se constitui como uma prática de leitura subjetiva e que abordagens plurais, tal como a intercompreensão, exercem, também, um papel importante para aos gestos de leitura subjetiva.

Como expusemos no começo, a forma como concebemos o texto influencia no trabalho a ser desenvolvido com ele, levando-se em conta que o autor do texto não deseja distanciar-se do seu leitor, pelo contrário, molda o texto para que assuma dois papéis, para que tenha duas faces: a primeira, um retrato, a imagem e semelhança de seu criador, complexa, completa, vivente; a segunda, uma figura em busca de encontrar o sentido de sua existência, disforme, incompleta, semivivente. Essa entidade gerada pela atividade co-criadora é responsável por alimentar as experiências que tecem a rede das narrativas. Ora, se narrar é a arte de contar a nossa vida, trocar experiências, pois, é deixar registrada a essência da nossa passageira, porém, inextinguível existência.

CONCLUSÃO

A marginalização da subjetividade do leitor em âmbito escolar e universitário foi o fato que nos motivou a desenvolver esta pesquisa. Partindo da necessidade de se repensar as práticas de leitura literária, tivemos como objetivo avaliar a importância dos jogos de interpretação de papéis para a formação do leitor subjetivo. Assim, nos perguntamos: Qual a importância da subjetividade do leitor no processo de apropriação do texto? Como o jogo pode ser considerado uma prática de leitura? Como a abordagem plurilíngua, mais especificamente a Intercompreensão, poderia ajudar na formação do leitor subjetivo? Tais foram as perguntas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

Para responder ao primeiro dos questionamentos, foi necessário traçar um percurso mais longo, pois por muito tempo, a subjetividade do leitor foi vista como um impedimento para a leitura considerada bem sucedida. Certas concepções de ensino de leitura ainda conservam, até hoje, resistência às leituras mais pessoais de cada leitor, pois o texto ainda é concebido como uma figura a ser interpretada com margem de univocidade. À vista disso, não se sentindo parte do processo de leitura, o leitor se distancia do texto, gerando uma realidade onde a leitura se apresenta em crise. Ao analisarmos os resultados do PISA, pudemos perceber os rastros dessa crise de leitura em nosso país. Atualmente, o Brasil se apresenta entre os vinte países com os piores resultados na avaliação, apresentando médias inferiores as da OCDE. Como se não bastasse, segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, tivemos como resultado, um frágil número de leitores por todo o país entre 2015 e 2019. O PISA se apresentou como uma fonte para dados quali-quantitativos, enquanto a pesquisa do Instituto Pró-Livro complementou os dados quantitativos a nível nacional.

Percebendo um déficit nos índices de leitura, buscamos refletir sobre como se concebe o texto literário, e considerando que o texto é dinâmico, propomos, então, uma outra alternativa: observar o texto como criação de coautores. De um lado, o autor constrói o corpo e a alma do texto a partir das estruturas textuais e jogos de significações, por outro lado, o leitor concede o espírito, deixando a sua essência, suas verdadeiras impressões gravadas no momento da leitura. Considerando que a obra passa a existir plenamente apenas quando o leitor lhe concede espírito, identificamos que o texto literário é uma entidade de duas faces – a face que revela a imagem do autor, ou face vivente, e a que face que revela a imagem do leitor, ou face semivivente. Sabendo, portanto, que é necessário estar aberto para os modos que o leitor se apropria do texto,

escolhemos nos distanciar de alguns dos paradigmas do leitor abstrato e nos aprofundarmos em uma intervenção subjetiva do leitor real.

Para compreender as bases do leitor real proposto por Picard (1989), procuramos traçar um percurso pelas teorias da recepção do texto. Dentre essas teorias, destacamos os trabalhos de Iser (1996) sobre o “leitor implícito” e o de Eco (2012) sobre o “leitor modelo”, que trazem a imagem de um leitor pressuposto pelo texto. Nesse sentido, o leitor não teria espaço para exercer liberdade interpretativa, pois seu trabalho já foi definido pelo autor – completar o corpo ou a alma do texto. A ideia do leitor real, no entanto, trata o leitor como ser de carne e osso que lê a partir das suas experiências com o mundo, sua cultura e, até mesmo, sua afetividade. Dentro do paradigma do leitor real, a leitura subjetiva pensa a recepção dos textos literários e a forma como o leitor se coloca diante dele, o que nos levou a refletir sobre as atividades de apropriação do texto pelo leitor.

O texto literário se apresenta, pois, como campo de jogo, onde os autores jogam com os seus leitores. Nesse jogo idealizado pelo autor, o leitor desenvolve duas atividades, revelando que a entidade de duas faces possui duas dimensões: uma dimensão objetiva e uma subjetiva que correspondem a imagens deixadas no texto pelos seus jogadores. A dimensão objetiva é parte da face que revela a imagem do autor, situada no jogo com as estruturas textuais e com os significados construídos no texto. Nesse sentido, o autor deixa fissuras em seu texto para serem preenchidas pelo seu leitor, que por sua vez inicia a atividade de suplementação do significante fraturado. A dimensão subjetiva, por sua vez, é parte da face que revela a imagem do leitor, situada no dispositivo do imaginário e no modo de se relacionar com o texto. Nesse cenário, durante o ato da leitura, o dispositivo do imaginário cria imagens que auxiliam o leitor a compreender o mundo textual de maneira particular. Esse modo singular de completar o texto constitui um movimento de apropriação do texto, no qual o leitor recebe o texto a partir das suas concepções sobre o mundo. Respondemos, dessa forma, a primeira das nossas perguntas – a subjetividade do leitor é responsável por evocar sentimentos e imagens que contribuem para a criação do texto leitor, seu modo de apropriação.

Visto que o autor e o leitor são jogadores do texto e buscando trazer uma abordagem que acolha o leitor real na dimensão objetiva e subjetiva do jogo, propomos um percurso contrário ao de Picard (1986), concebendo, dessa forma, os jogos de interpretação de papéis como forma de leitura subjetiva. Constituído por regras e pela identificação de figuras do imaginário, o RPG se assemelha à forma como Picard (1986) concebe a leitura, se aprofundando em figuras que são trabalhadas por Benjamin (1994) e Zumthor (2018) – o narrador e a

performance. Posto que o RPG é um jogo sobre narrar histórias e que todos possuem papéis a serem performados, vimos a necessidade de nomear as funções dos participantes. Surge, então, as figuras que representam o autor e o leitor em jogo: o jogador-narrador e o jogador-personagem. Todas essas reflexões nos ajudaram a formular nossa resposta para a segunda questão norteadora dessa pesquisa.

Para a nossa análise, escolhemos o RPG chamado *Dungeons & Dragons*, um jogo de alta fantasia com sistema de regras aprimorado. Decidimos utilizar os livros de base da 5ª edição do jogo para poder gerar nosso próprio material de análise. A partir do nosso material, buscamos responder as outras duas questões que nortearam essa pesquisa – sobre o jogo como leitura e sobre a importância do plurilinguismo para a formação do leitor subjetivo nesse contexto.

No primeiro momento de análise, mostramos todo o percurso necessário para a criação de um personagem segundo as regras do *D&D Player's Handbook - Livro do Jogador*. Assim, evidenciamos as primeiras atividades de leitura feitas pelo jogador-personagem. As regras do jogo conduzem o jogador-personagem a uma compreensão das estruturas, enquanto o mundo de alta fantasia contribui para a criação de imagens e ligações afetivas que podem ser feitas ao longo de uma aventura. No segundo momento de análise, mostramos o percurso necessário para a criação de uma narrativa segundo as regras do *D&D Dungeon Master's Guide - Livro do Mestre*. A partir da elaboração de um plano da narrativa, evidenciamos, também, as primeiras atividades desenvolvidas pelo jogador-narrador, que se assemelham às atividades do jogador-personagem. As estruturas aleatórias fornecidas pelos livros contribuíram para que pudéssemos perceber os movimentos de cada jogador no jogo da entidade de duas faces e, assim, responder a nossa segunda de pesquisa – Podemos considerar o jogo como uma prática de leitura à medida que os jogadores manifestam os seus gestos de leitura em todos os processos de uma aventura: suplementando, criando imagens, resgatando conhecimentos e sentimentos e, por fim, se apropriando de maneira singular.

Por último, refletimos a respeito de questões linguísticas dentro do jogo. Mesmo se tratando de um RPG de fantasia, para que se aprimorasse o processo de imersão no jogo, propomos a utilização de línguas conhecidas e compreendidas pela parte jogadora (o leitor real que somos). Nesse sentido, recorreremos a Intercompreensão, uma Abordagem Plurilíngue que trabalha os diferentes níveis de compreensão em um indivíduo. Além dos aspectos linguísticos, a escolha da IC se deu pelo seu caráter humanizador, pois a metodologia propõe conceber as diferenças como forma de auxiliar o indivíduo na compreensão de si mesmo e para além de si mesmo.

O ato de Intercompreender dá uma nova natureza ao jogo, fazendo, assim, com que os jogadores insiram em suas performances novas possibilidades de leitura. Na prática, os jogadores podem escolher se expressar nas línguas de seu conhecimento para estabelecer a comunicação com outros jogadores ou com o próprio narrador. As estratégias de compreensão mobilizadas durante o jogo configuram gestos de leitura por parte dos jogadores, assim: em um primeiro momento, dá-se um foco aos aspectos linguísticos que constituem a língua estrangeira; em um segundo momento, dá-se foco à recepção do jogador a língua utilizada, um movimento de resgate das imagens que se tem de determinada língua e determinada cultura. Dessa maneira, respondemos a nossa terceira pergunta – A Intercompreensão contribui com uma experiência mais real, pois não isenta os jogadores de suas atividades de leitura. Quer de maneira objetiva, quer de maneira subjetiva, as ações do jogador-personagem e, até mesmo do jogador-narrador, são impulsionados por um desejo voraz de ler. O jogador experimenta um processo de imersão mais sólido, enquanto a metodologia se torna parte essencial do jogo da entidade de duas faces.

Desse modo, ao fim desta pesquisa, podemos afirmar que conseguimos cumprir todos os objetivos que propusemos a partir das questões norteadoras, evidenciando, dessa maneira, uma possibilidade prática e lúdica para o desenvolvimento das atividades de leitura. Como defendemos e discutimos ao longo do trabalho, a forma como concebemos o texto influencia diretamente nas práticas de leitura e nos resultados advindos dela. Ao afirmarmos que o texto é uma entidade de duas faces – vivente e semivivente – não estamos desprezando o caráter objetivo que já trabalhamos em sala, pelo contrário, ressaltamo-lo. Porém, é necessário dar espaço para que nossos leitores deixem suas impressões mais íntimas no ato da leitura e que exploremos a face semivivente tanto quanto exploramos a face vivente. Nesse sentido, o jogo se constitui como um lugar de descobertas, visto que conecta os seus participantes a rede de experiências tecida pelos narradores anteriores a cada um de nós. O jogo como leitura é, assim, a conservação da nossa essência na rede das infindáveis narrativas que compõem a entidade de duas faces.

Referências

- ALAS-MARTINS, S. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologia. **Revista Internacional D'Humanitats**, v. 20, n. 41, p. 75-88, 2017.
- BEACCO, J. C. Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue. Rev. **Le Français dans le Monde**. n. 355. Clé International. Paris, 2008.
- BENJAMIN, W. O Narrador. In: Walter Benjamin. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura: obras escolhidas. v. I, 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2020.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ECO, U. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- ESCUDE, P.; JANIN, P. **Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé International, DLE, 2010.
- GALÁPAGOS, Jogos. **Dungeons & Dragons**: calendário oficial. Galápagos Jogos, 2020.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.
- ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, Luis Costa. **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- JOUBE, V. **A leitura como retorno a si**: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, A. LANGLADE, G. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- LANGLADE, G. 2008. **Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire**. Article d'un cahier Figura. Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire, n. 20, 2008.
- LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- LIMA, L. C. Prefácio à 2ª edição. In: LIMA, L. C. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos da Estética da Recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KAIL, M. **L'acquisition de plusieurs langues**. Paris: PUF, 2015.
- MACÉ, M. **Façons de lire, manières d'être**. Paris: Gallimard, 2011.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

- OLIVEIRA, E. K. O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa. In: CARVALHO, A. S. et al. (Org.). **Literatura e outras artes**: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFCG, 2018. p. 241-262.
- PICARD, M. **La lecture comme jeu**. Paris: Minuit, 1986.
- PICARD, M. **Lire le temps**. Paris: Minuit, 1989.
- PINHEIRO-MARIZ, J.; SILVA, M. R. S. Da aprendizagem de uma língua estrangeira na primeira infância: a literatura como um caminho para imersão no imaginário do universo infantil. **Revista UNIABEU**, Nova Iguaçu - RJ, v. 5, p. 32-47, 2012.
- PINTO, D. de O. **Pisa**: Ranking de educação mundial: entenda os dados do Brasil. Blog do Lyceu, 2019.
- RODRIGUES, S. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- ROUXEL, A. **Oser lire à partir de soi. Enjeux épistémologiques, éthiques et didactiques de la lecture subjective**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, Niterói - RJ, v. 20, n. 35, 2018.
- SCHMIT, W. L. **RPG e Educação**: alguns apontamentos teóricos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TOURNIER, M. **Le vol du vampire**: notes de lecture. Paris: Gallimard, 1983.
- ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

Anexos

Anexo 1:

DUNGEONS & DRAGONS®		
Ignis Drachedandion	Bardo (Nvl. 1)	Artista - contador de história
<small>NOME DO PERSONAGEM</small>	<small>CLASSE E NÍVEL</small>	<small>ANTECEDENTE</small>
	Draconato	Neutro e bom
	<small>RAÇA</small>	<small>TENDÊNCIA</small>
		<small>PONTOS DE EXPERIÊNCIA</small>

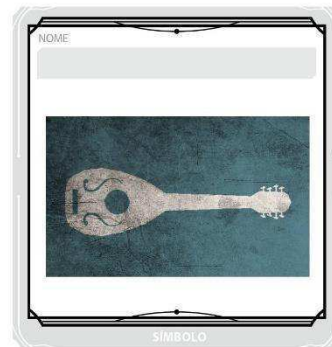
<p>FORÇA 16 3</p> <p>DESTREZA 13 1</p> <p>CONSTITUIÇÃO 12 1</p> <p>INTELIGÊNCIA 10 0</p> <p>SABEDORIA 8 -1</p> <p>CARISMA 16 3</p>	<p>INSPIRAÇÃO</p> <p>+2 BÔNUS DE PROFICIÊNCIA</p> <p><input type="radio"/> +3 Força <input checked="" type="radio"/> +3 Destreza <input type="radio"/> +1 Constituição <input type="radio"/> 0 Inteligência <input type="radio"/> -1 Sabedoria <input checked="" type="radio"/> +6 Carisma</p> <p>TESTES DE RESISTÊNCIA</p> <p><input checked="" type="radio"/> 3 Acrobacia (Des) <input type="radio"/> 0 Arcanismo (Int) <input type="radio"/> 3 Atletismo (For) <input checked="" type="radio"/> 5 Atuação (Car) <input type="radio"/> 3 Blear (Car) <input checked="" type="radio"/> 3 Furtividade (Des) <input type="radio"/> 0 História (Int) <input checked="" type="radio"/> 5 Intimidação (Car) <input type="radio"/> -1 Intuição (Sab) <input type="radio"/> 0 Investigação (Int) <input type="radio"/> -1 Lidar com Animais (Sab) <input type="radio"/> -1 Medicina (Sab) <input type="radio"/> 0 Natureza (Int) <input checked="" type="radio"/> 1 Percepção (Sab) <input type="radio"/> 3 Persuasão (Car) <input type="radio"/> 1 Prestidigitação (Des) <input type="radio"/> 0 Religião (Int) <input type="radio"/> -1 Sobrevivência (Sab)</p> <p>PERÍCIAS</p>	<p>12 CLASSE ARMED</p> <p>0 INICIATIVA</p> <p>9m DESLOC.</p> <p>PV Totais: 9</p> <p>PONTOS DE VIDA ATUAIS</p> <p>PONTOS DE VIDA TEMPORÁRIOS</p> <p>Total 1</p> <p>1d8 DADOS DE VIDA</p> <p>SUCESSOS: ○○○○</p> <p>FRACASSOS: ○○○○</p> <p>TESTES CONTRA A MORTE</p>	<p>Sempre que chego a um lugar novo, começo a juntar rumores e espalhar boatos.</p> <p><small>TRAÇOS DE PERSONALIDADE</small></p> <p>Povo: Eu gosto de ver o sorriso na cara das pessoas quando me apresentam. Isso é tudo que importa (neutro).</p> <p><small>IDEAIS</small></p> <p>Eu idolatro um herói das velhas histórias e comparo as minhas ações com as dele.</p> <p><small>LIGAÇÕES</small></p> <p>Eu sou louco por um rosto bonito.</p> <p><small>DEFEITOS</small></p>														
<p>SABEDORIA PASSIVA (PERCEPÇÃO)</p> <p>IDIOMAS 1. Comum 2. Dracônico</p> <p>PROFICIÊNCIA 1. Armas: Simples, bestas de mão, espadas longas, rapieiras e espadas curtas. 2. Armadura: Leve 3. Instrumentos: Alaúde; Flauta; Lira. 4. Ferramenta: Kit de disfarce.</p> <p><small>IDIOMAS E OUTRAS PROFICIÊNCIAS</small></p>	<p>ATAQUES E MAGIAS</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>NOME</th> <th>BÔNUS</th> <th>DANO / TIPO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Espada L.</td> <td>+5</td> <td>1d8/10+2</td> </tr> <tr> <td>Adaga</td> <td>+5</td> <td>2d4+2</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	NOME	BÔNUS	DANO / TIPO	Espada L.	+5	1d8/10+2	Adaga	+5	2d4+2							<p>HABILIDADES RACIAIS: Draconato</p> <p>1. Herança Dracônica: (Dragão Branco - gélido)</p> <p>2. Arma de Sopro: Salva-guarda de CO (8+CO+PRO) (Cone 4,5 de frio) Dano Congelante (3d6) [100% - 50%]</p> <p>3. Resistência ao frio</p> <p>HABILIDADES DE CLASSE: BARDO</p> <p>1. CONJURAÇÃO - Pode usar magia.</p> <p>2. INSPIRAÇÃO DE BARDO Concede 1d6 para que um aliado possa aprimorar suas ações ou testes de atributo.</p> <p><small>CARACTERÍSTICAS E HABILIDADES</small></p>
NOME	BÔNUS	DANO / TIPO															
Espada L.	+5	1d8/10+2															
Adaga	+5	2d4+2															
	<p>EQUIPAMENTO</p> <p>1. Lira 2. Colar - souvenir 3. Espada longa 4. Uma adagas 5. Kit de disfarce 6. Traje 7. Kit de artista 8. Peças de outro (150)</p>																



IGNIS D.	20 anos	1,90m	110 Kg
NOME DO PERSONAGEM	IDADE	ALTURA	PESO
	Azuis	Branca	Branços
	OLHOS	PELE	CABELO



APARÊNCIA DO PERSONAGEM



SÍMBOLO

ALIADOS E ORGANIZAÇÕES

Eu não tenho muitas lembranças sobre os meus pais. Também não tenho lembranças sobre Ragsh-Rakar, minha terra.

As memórias felizes da minha infância foram sobrepostas pelas memórias do genocídio. Meu povo foi dizimado e dispersado pelo mundo. Os interesses políticos e econômicos dos humanos levaram meu povo a ruína.

Até onde lembro, cresci em uma pequena cabana, numa floresta ao leste de Ragsh-Rakar, com o meu mestre, Bharash Drachedandion.

Bharash era um contador de história que me inspirou a ser quem eu sou. Todos os dias, ele me contava histórias do tempo em que o caos mágico governava o nosso mundo. Ele me ensinou que a magia é um eco das Palavras da Criação e que poderia ter acesso a essa fonte através da música.

Cresci de forma pacífica e aprendi com muita curiosidade...

Até o dia em que humanos nos caçaram e o meu mestre foi assassinado brutalmente. Eu sobrevivi e vago pelo mundo em busca de paz.

Oculto pelo meu capuz, decidi partir em uma aventura, a fim de que pudesse ser como um dos heróis das histórias contadas pelo meu mestre.

Eu sou Ignis Drachedandion e este é só o começo da minha história.

HISTÓRIA DO PERSONAGEM

OUTRAS CARACTERÍSTICAS E HABILIDADES

TESOURO

BARDO
CLASSE DE CONJURADOR

Carisma
HABILIDADE CHAVE

14
CD DO TR

+6
BÔNUS DE ATAQUE

0 **TRUQUES**

PROTEÇÃO CONTRA LÂMINAS

ZOMBARIA PERVERSA

1 **2**

NÍVEL MAGIA ESPAÇOS TOTAL ESPAÇOS USADOS

NO ME DA MAGIA

SONO

SUSSURROS DISSONANTES

2

3

4

5

6

7

8

9

MAGIAS CONHECIDAS

TM & © 2014 Wizards of the Coast LLC. Copia permitida apenas para uso pessoal. Tradução: Johny Robert | johnyobert@dnd.com

Fonte: D&D Player's Handbook - Livro do Jogador, 2020, p. 317-319.

PLANO DA NARRATIVA

Quem é o vilão?



Informações técnicas:

Objetivo (d20); (d8/d4): Um humanoide sob maldição que (P. 74) deseja ser imortal; tornar-se um morto-vivo ou obter um corpo mais jovem (P.94)

Métodos (d20/d8): Caos mágico; a partir de barganhas infernais (P.95)

Fraqueza (d8): Uma profecia ou enigma antigo revela como o vilão pode ser derrotado. (P.96)

Possíveis articulações narrativas:

Trata-se de um mago da raça humana que dedicou seus dias aos estudos das magias de necromancia – ou arte mágica de manipulação da vida e da morte – e que acabou sob efeito de uma maldição (morte, degradação, envelhecimento e etc.) por causa de algum erro que cometeu. Visto que seu corpo está sofrendo e que deseja preservar sua vida, o vilão está disposto a fazer um ritual de transformação para se tornar um Lich (mago que se transforma em um morto-vivo). A fim de

completar o ritual, o mago começou a instaurar o caos mágico, barganhando com algum deus dos planos inferiores. Ele começou a invocar criaturas monstruosas de outros planos para poder trocar a vida de inocentes pela imortalidade. Porém, algo está atrapalhando os seus planos. Um artefato mágico protege a cidade da invasão das criaturas invocadas. Este objeto sagrado afasta a presença de criaturas malignas e dissipa as fontes de magia alimentada pela necromancia.

Como a aventura começa?

Informações técnicas:

Responsável (d12)

Um Personagem do Mestre que os personagens respeitam pede que eles vão ao local de aventura. (P.74)

Patrono (d20)

Vilão se passando por patrono. (P.74)

Tipo de Construção (d20)

Taverna (P.113)

Gerador de nome de Taverna (2d20)

Águia Dourada (P.113)

Objetivo na masmorra (d20)

O objetivo é recuperar um item roubado escondido em uma masmorra. (P.73)

Possíveis articulações narrativas:

O vilão perde seus poderes de necromante ao se aproximar da fonte da magia sagrada. Sem conseguir usar sua magia, não consegue retardar os efeitos da maldição. Por essa razão, ele precisa destruir este artefato mágico para poder completar os seus planos. À vista disso, o vilão contrata os serviços de uma guilda para poder, a partir de uma mentira, recuperar um item que lhe foi roubado. Os aventureiros são enviados à Taverna Águia Dourada, onde terão o primeiro contato com o vilão, patrono da missão. Nesse momento de interação, o vilão pode falar a respeito do artefato e dizer que a função deste objeto era de impedir o avanço de sua maldição.

Onde a aventura vai se passar?

Informações técnicas:

Localização da masmorra (d100)

Em uma Floresta (P.99)

Galeria para expor os feitos do falecido através de troféus, estátuas, pinturas e assim por diante (P.300)

Propósito da masmorra (2d20)

Tumbas (P.101)

História da masmorra (d20)

Os criadores foram destruídos por ataques de incursores. (P.101)

Possíveis articulações narrativas:

Considerando que os personagens aceitem, mesmo que com desconfiança, a solicitação do seu patrono, eles serão conduzidos para a floresta, lugar onde vai se passar a aventura. Esta floresta pode se situar aos redores da cidade. Os aventureiros vão seguir rumo à masmorra, lugar de encontro com desafios e enigmas. O artefato estará guardado nas tumbas dos grandes heróis da cidade. O lugar foi criado para expor os grandes feitos heroicos de um falecido, mas acabou de saqueado por um grupo de incursores que por ali passava. Na câmara principal as coisas se encontram reviradas. Com um teste bem sucedido de investigação, os aventureiros conseguem descobrir uma passagem que leva a uma câmara secreta. Nela, os aventureiros encontram o artefato sagrado que protege toda a região, alguns itens pessoais do herói enterrado nesse lugar. Além disso, os aventureiros percebem figuras desenhadas nas paredes sobre um herói empunhando um machado cintilante destruindo uma horda de criaturas malignas. As figuras mudam de forma e mostram um grupo de heróis enfrentando um ser mágico maligno.

Quais são os desafios que o grupo vai enfrentar?

Possíveis articulações narrativas:

Enquanto exploram a floresta, os aventureiros podem acabar enfrentando alguns animais selvagens: ursos, lobos, animais venenos, enxame de abelhas. Ao chegarem nas tumbas, eles podem encontrar alguma armadilha ou enigma a ser resolvido. Por fim, se concluírem o objetivo da missão, o vilão poderá destruir o artefato e liberar as criaturas malignas dos planos inferiores. Assim, os aventureiros enfrentarão: diabretes, esqueletos, cães infernais ou alguma outra criatura que corresponda ao nível de desafio.

Quais complicações irão aparecer?

Possíveis articulações narrativas:

Como já se sabe, se os aventureiros concluírem o objetivo de recuperar o artefato, o vilão vai completar os seus planos malignos. Ele vai destruir o artefato para completar o seu ritual de transformação em Lich, trocando as almas dos cidadãos da cidade pela sua imortalidade.

Como vai ser o clímax da aventura?

Possíveis articulações narrativas:

O vilão destrói o artefato sagrado, e revela que mentiu o tempo todo, contando as suas reais intenções. Vendo que consegue usar os seus poderes com força total, o vilão invoca as monstruosidades por meio de um portal interplanar. As criaturas do outro lado saem, forçando os aventureiros a fecharem o portal de alguma maneira e a lidarem com o vilão ao mesmo tempo.

Quais são as possíveis conclusões da história?

Possíveis articulações narrativas:

O desfecho da história vai depender do mestre e da criatividade dos aventureiros. O vilão pode completar o seu objetivo, causando a destruição por culpa dos aventureiros; ou pode ser destruído. No primeiro caso, o mestre daria início a uma campanha, tendo a chance de explorar mais o vilão e a narrativa. Seriam necessárias, portanto, mais algumas aventuras para poder destruir o vilão. No segundo caso, o mestre poderia dar inícios de como o vilão pode ser destruído. Caso alguém tenha decidido levar consigo o machado do herói falecido, a arma pode começar a brilhar diante do novo mal que se levanta. Em uma batalha de vida ou morte, os aventureiros podem confrontar e derrotar o vilão da história.

Fonte:

D&D: Dungeon Master's Guide - Livro do Mestre, 2020.

Anexo 3:

Nível 2

MESTRE: *Você está sentado em seu cavalo de guerra, equipado da cabeça aos pés com uma armadura de placas, o escudo em um braço e a lança no outro. Seu cavalo está pronto em um dos lados de um torneio – o que você faz?*

JOGADOR (ESCUDEIRO EGARY): *Iá! Incito o cavalo com os pés e avanço a toda!*

MESTRE: *O cavaleiro de armadura negra do outro lado começa a investida e avança contra você a toda velocidade, a lança dele mirando diretamente o seu escudo.*

JOGADOR (ESCUDEIRO EGARY): *Seguro meu escudo com força e miro minha lança no dele.*

MESTRE: *Quase que imediatamente suas lanças colidem com o escudo um do outro e... [Olha para as fichas de personagens na frente dele e rola um dado de vinte lados] ... você sente que seu impulso muda completamente de direção. O mundo parece em câmera lenta por um momento, seu corpo vira 90° graus e então, bam! Você cai de costas no chão e sofre... [Rola um dado de quatro lados] ... dano de três pontos de vida.*

JOGADOR (ESCUDEIRO EGARY): *Droga! Tento me recompor e levantar. Olho para o outro lado do campo de justa.*

MESTRE: *Não tem ninguém lá. Você escuta uma gargalhada alta. “Parece que você ainda precisa de mais prática, escudeiro!” O cavaleiro de armadura negra tira seu capacete, revelando o rosto de seu pai com um sorriso cálido. “Lembre-se, garoto: nem sempre será só treino...”*

Fonte: Witwer, (2016, p.57).