

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS**

PATRÍCIA TORRES

**Escolhas lexicais e caracterização de personagens: uma proposta
de atividade didática com base na leitura e no Role Playing Game**

São Paulo
2018

PATRÍCIA TORRES

Escolhas lexicais e caracterização de personagens: uma proposta de atividade didática com base na leitura e no Role Playing Game

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elis de Almeida Cardoso Caretta

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

T693e Torres, Patrícia
Escolhas lexicais e caracterização de personagens: uma proposta de atividade didática com base na leitura e no Role Playing Game. / Patrícia Torres ; orientadora Elis de Almeida Cardoso Caretta. - São Paulo, 2018.
180 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Escolhas lexicais. 2. Intencionalidade. 3. Narrativa interativa. 4. Personagem. 5. RPG. I. Caretta, Elis de Almeida Cardoso, orient. II. Título.

Nome: TORRES, Patrícia

Título: **Escolhas lexicais e caracterização de personagens: uma proposta de atividade didática com base na leitura e no Role Playing Game.** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Bel e Lê,

*Nesta minha jornada,
busco apenas o aprendizado,
porque o amor já encontrei em seus
braços...*

AGRADECIMENTOS

Anoitece! Eu vejo a luz partindo um pouco adiante, pelo menos é o que parece para os meus olhos, e fundindo-se a ela, forçando-a desaparecer, tons azulados e acinzentados vão se fechando até o completo breu. Eu ainda estou ali, no escuro. É lindo! Na primeira hora antes da manhã, me coloco no mesmo lugar, observo num horizonte que me parece próximo. Aquela mesma luz resolve fazer o caminho contrário e o fenômeno se torna mais extraordinário ainda. Toda sua claridade projetando as nuances em tons de amarelos, vermelhos e, a partir daí, alaranjados solares consumindo aquela escuridão até a explosão silenciosa que faz o dia. Dentro da minha biologia, eu sei que vim dos meus pais, agradeço essa oportunidade de estar ali todos os dias, onde a vida acontece, onde é possível dormir e acordar quando muitos não podem. Isso não faz de ninguém um ser especial, mas desperta a consciência, desperta o valor que qualquer pessoa deve a essa energia que nos move! Sou grata! Por essa gratidão devo pensar em como contribuir, e essa oportunidade eu tive. Foi muito esforço, estou aqui, não estou? E há muitos a quem devo gratidão:

À Prof^a Dr^a Elis de Almeida Cardoso Caretta, agradeço por tecer seus comentários sobre estas páginas, cada observação se fez útil e teve seu propósito e contribuição para a finalização dessa grande jornada. Sou grata também por me mostrar caminhos, os quais pude explorar, errando às vezes, mas nunca desistindo para chegar a este fim.

À minha filha Bel e meu companheiro Alexandre, que souberam entender as minhas ausências e que tomaram conta de muita coisa enquanto a minha mente esteve ocupada e preocupada.

À minha mãe e amiga Maria, que está sempre ao meu lado para o que for necessário, que me entende, me apoia e me ampara.

À minha sobrinha querida, Nathalia, cujos sonhos são tão grandes quanto sua capacidade de alcançá-los.

A meu pai Carlos Torres que sempre me oferecia um pequeno doce em momentos oportunos.

À família Barbosa e Benevides pelo apoio e por entender as ausências dos domingos.
À Janete e à Juju e ao meu amigo Chumbi (in memoriam) que continuemos sempre juntos.

Aos meus amigos do Profletras, que saudade sentirei desta equipe!

Aos profissionais, professores e professoras, árdios batalhadores, que compuseram o corpo docente deste Programa de Mestrado Profissional. A todos vocês o meu carinho!

Às professoras Eliana Ferreira e Mariângela de Araújo, por lerem estas páginas para a banca de qualificação e de defesa, vocês são parte dessa construção! Ao professor, Paulo Roberto Gonçalves Segundo, pelo "sim" ao ser solicitado para a participação dessa defesa, fica a minha gratidão!

À CAPES por tornar isso real, apoiando o profissional docente, tornando este esforço algo mais digno e humano!

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pelo espaço e pela vivência!

A todos os alunos do sétimo ano, sou grata por embarcarem nessa jornada! Aprendemos, nos divertimos, crescemos!

À Mônica Cabral por toda sua paciência e companheirismo!

À Carolina Gavioli, amiga de lanche e de reflexões sobre a Educação!
Ao Marcelo e ao Jorge, amigos de profissão, sonhadores, praticantes, batalhadores diários nessa jornada para uma educação melhor!

Ninguém se faz sozinho! Quantos me alicerçaram até aqui... Ainda está escuro, estou me fazendo, deixe que venha a luz!

*Palavras são, na minha tão humilde opinião,
nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de
formar grandes sofrimentos e também de
remediá-los.*

(J.K. Rowling, 2011)

RESUMO

TORRES, P. **Escolhas lexicais e caracterização de personagens: uma proposta de atividade didática com base na leitura e no Role Playing Game.** 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O conhecimento do vocabulário integra o repertório que o leitor utilizará no desvendamento dos sentidos do texto. Parte considerável desse repertório é adquirido em espaços informais, porém a escola tem um papel importante nessa aquisição. Antunes (2012) acredita que o ensino sistemático do léxico pode auxiliar nesse processo, mas que os materiais didáticos pouco se atentam para isso. Paralelamente, o avanço das tecnologias de comunicação modificou todos os espaços sociais, inclusive a escola. Rojo e Moura (2012) alertam para a existência de uma produção cultural híbrida e orientam para que as práticas escolares reconheçam a existência de múltiplos letramentos que variam no tempo e no espaço. Uma vez que a escola precisa atender à diversidade social e cultural, e o ensino de língua, proporcionar a construção de habilidades necessárias aos letramentos do mundo contemporâneo, o trabalho aqui delineado empregou o Role Playing Game (RPG) como suporte para um trabalho de leitura, escrita e ampliação de vocabulário. A sequência de ensino elaborada foi destinada a estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental II e incluiu a leitura do livro infanto-juvenil *O Clube dos Sete*, de Marconi Leal (2015), o desenvolvimento de um jogo RPG e, finalmente, a aplicação de um conjunto de atividades de reflexão, cujo objetivo principal é propiciar tanto o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva quanto das escolhas lexicais na construção de personagens. A aplicação da proposta demonstrou que a inserção de um gênero vernacular e lúdico como a narrativa interativa para o ensino de vocabulário na educação básica é relevante pois propicia a aprendizagem espontânea e a motivação para a troca e o diálogo.

Palavras-chave: escolhas lexicais; intencionalidade; narrativa interativa; personagem; RPG.

ABSTRACT

TORRES, P. **Lexical choices and character characterization: a proposal for didactic activity based on reading and Role Playing Game.** 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The knowledge of the vocabulary composes the repertoire that the reader uses in the unveiling of the meanings of the text. A considerable part of this repertoire is acquired in informal spaces, but the school also plays an important role in this acquisition. Antunes (2012) believes that the systematic teaching of the lexicon can help in this process, but the didactic materials do not care much about it. At the same time, the advancement of communication technologies has modified all social spaces, including the school. Rojo and Moura (2012) remind on the existence of a hybrid culture and guides school practices to recognize the multiple literacies that have varieties related to time and space. Since school needs to meet demands for social and cultural diversity and language teaching should provide the necessary skills for the literacies of the contemporary world, the work outlined here employs the Role Playing Game (RPG) as a support for a reading assignment, writing and vocabulary expansion. The present teaching sequence was intended for seventh-year students in Middle School and included reading the children's book called *Clube dos Sete* by Marconi Leal's (2015), the development of an RPG game, and finally the application of a set of activities whose main objective is to foster the development of a critical and reflexive reading regarding the lexical choices in the construction of characters. The application of the proposal has demonstrated that the insertion of vernacular and playful genre as the interactive narrative for vocabulary teaching in basic education is relevant, as it promotes spontaneous learning and motivation for exchange and dialogue.

Keywords: Lexical choices. Intentionality. Characters. Interactive Narrative. RPG.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ficha de personagem - frente - parte superior	53
Figura 2 - Ficha de personagem - frente parte inferior	54
Figura 3 - Jogo O sequestro	60
Figura 4 - Ficha de personagem - Frente	62
Figura 5 - Ficha de personagem - Verso - Parte superior.....	63
Figura 6 - Ficha de personagem - Verso - Parte inferior.....	64
Figura 7 - Ficha de conflito	65
Figura 8 - Carta-desafio A - Personagem Zeca	68
Figura 9 - Carta-desafio A - Personagem Palito	68
Figura 10 - Carta-desafio A - Personagem Jonas.....	69
Figura 11 - Carta-desafio A - Personagem João	70
Figura 12 - Carta-desafio B - Personagem Palito	70
Figura 13 - Carta-desafio B- Personagem Bola	71
Figura 14 - Carta-desafio A - Personagem Daniel	71
Figura 15 - Carta-desafio B - Personagem Daniel	72
Figura 16 - Carta-desafio B - Personagem Zeca	73
Figura 17 - Carta-desafio B - Personagem João	73
Figura 18 - Carta-desafio B - Personagem Jonas.....	74
Figura 19 - Carta-desafio B - Personagem Alice	74
Figura 20 - Carta-desafio C - Personagem Zeca	75
Figura 21 - Carta-desafio C - Personagem Bola.....	75
Figura 22 - Carta-desafio C - Personagem Alice	76
Figura 23 - Carta-desafio A - Personagem Alice	77
Figura 24 - Carta-desafio A - Personagem Alice	77
Figura 25 - Carta-desafio C - Personagem Palito	78
Figura 26 - Carta-desafio C - Personagem Jonas	78
Figura 27 - Carta-desafio C - Personagem Daniel.....	79
Figura 28 - Carta-desafio C - Personagem João	80
Figura 29 - Cartaz para acompanhamento da leitura - Bola	115
Figura 30 - Cartaz de acompanhamento de leitura - João.....	116
Figura 31 - Para início de conversa - Questão 1	117

Figura 32 - Ficha de personagem preenchida - Parte superior	119
Figura 33 - Ficha de personagem preenchida.....	119
Figura 34 - Distribuição das cartas do jogo	120
Figura 35 - Exemplo de personagem feminina.....	137
Figura 36 - Justificativa para caracterização baseada em histórico familiar.....	138
Figura 37 - Uso de vocabulário para a pregação - Descritivo de Jamie Kelly.....	139
Figura 38 - Uso de vocabulário para a pregação - Descritivo de Sara	140
Figura 39 - Representação visual de Sara	140
Figura 40 - Descritivo de Jamie Kelly	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das teorias sobre o lúdico.....	45
Quadro 2 - Esquema de Adam e Revaz (1997, p. 80).....	57
Quadro 3 - Esquema de jogo.....	66
Quadro 4 - Resolução - cartas-desafio.....	76
Quadro 5 - Distribuição das Cartas-pista.....	81
Quadro 6 - Pistas Personagem Bola.....	81
Quadro 7 - Pistas Personagem Alice.....	82
Quadro 8 - Pistas Personagem Daniel.....	82
Quadro 9 - Pistas Personagem Zeca.....	82
Quadro 10 - Pistas Personagem Jonas.....	83
Quadro 11 - Pistas Personagem João.....	83
Quadro 12 - Pistas Personagem Palito.....	84
Quadro 13 - Qualificação diferencial do herói.....	89
Quadro 14 - Operações descritivas de base (ADAN e REVAZ,1997, p. 40 e 41).....	98
Quadro 15 - Aspectos diferenciais das personagens secundárias.....	102
Quadro 16 - Para início de conversa - Questão 1.....	107
Quadro 17 - Para início de conversa - Questão 2.....	108
Quadro 18 - Sequência de atividades - Entrando no texto - exercícios 1 e 2.....	109
Quadro 19 - Sequência de atividades - Entrando no texto - exercício 3.....	110
Quadro 20 - Sequência de atividades - Entrando no texto - exercício 4.....	111
Quadro 21 - Sequência de atividades - Entrando no texto - exercício 5 e 6.....	111
Quadro 22 - A construção da personagem - questões 1 e 2.....	112
Quadro 23 - A construção da personagem - questão 3.....	112
Quadro 24 - A construção da personagem - questão 4.....	113
Quadro 25 - Cartas escolhidas no jogo.....	121
Quadro 26 - A construção da personagem - Questão 1.....	133
Quadro 27 - Justificativa para caracterização baseada em evento trágico.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. LEITURA E LETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS	18
1.1 A leitura na educação básica	18
1.2 Letramentos	22
2. O ENSINO DO LÉXICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	28
2.1 Orientações para o ensino do léxico	29
2.2 A compreensão da leitura e a categorização do léxico	33
2.3 Escolhas lexicais e intencionalidade	38
3. A CONVERGÊNCIA ENTRE O JOGO, O ENSINO E A NARRATIVA.....	44
3.1 É possível aprender jogando?	45
3.2 Role Playing Games	48
3.3 A narrativa interativa do RPG	55
3.4 O Sequestro: uma brincadeira com as palavras	59
3.4.1 As cartas-desafio	67
3.4.2 As cartas-pista	80
4. A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM.....	86
4.1 A personagem como elemento linguístico	86
4.2 A inserção da personagem no texto	93
4.3 As personagens de Marconi Leal.....	97
5. DIRECIONAMENTOS DIDÁTICOS	104
5.1 Objetivos gerais e específicos	104
5.2 Comentários sobre o conjunto de questões.....	106
5.3 Aplicação da proposta e discussão dos resultados	113
5.3.1 Considerações sobre a leitura	114
5.3.2 Considerações sobre a aplicação do jogo	118
5.3.3 Considerações sobre a resolução das atividades.....	123
5.3.4 Considerações sobre a produção de personagens.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXOS.....	152

INTRODUÇÃO

O insucesso na aprendizagem de línguas é palpável em diferentes países do globo. No Brasil, os resultados de avaliações institucionais apresentam dados preocupantes sobre a capacidade leitora do aluno brasileiro. Tanto nas provas nacionais, tais como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quanto nas internacionais Programme for International Student Assessment (PISA)¹, os resultados demonstram que o Brasil ainda não conseguiu atender às exigências metodológicas dos estudantes que necessitam do ensino público.

No PISA de 2015, por exemplo, dentre as habilidades específicas de leitura, cinquenta e um por cento dos alunos (já no ensino médio) estão abaixo do nível dois² de proficiência. Isso significa que, mesmo ao final da escolarização básica, poucos estudantes brasileiros são capazes de localizar e simultaneamente relacionar diversas informações em determinado texto. Apresentam também dificuldades na integração de inúmeras partes de um texto para compreensão de uma ideia principal ou inferência do significado de uma palavra ou expressão (BRASIL/INEP, 2016, p.130).

Na Prova Brasil, uma das avaliações do SAEB de 2015 (INEP, 2016), podem ser observados os mesmos resultados negativos. Os dados demonstraram que a proficiência média dos estudantes de quinto ano do ensino fundamental é de 208. Isso quer dizer que eles estão no nível quatro de uma escala que atinge 350 pontos divididos em nove níveis. No nono ano do mesmo segmento, os jovens se enquadram no nível três (com apenas 252 pontos) de uma escala cuja pontuação alcança 400 pontos, desta vez distribuídos em oito níveis.

Em suma, em qualquer tarefa que necessite de uma leitura mais atenta para inferir, comparar, contrastar ou deduzir hipóteses, principalmente nos casos em que é preciso concatenar múltiplas informações, o alunado brasileiro apresenta problemas (BRASIL/INEP, 2016, p.130).

Dados desse tipo se tornam mais preocupantes quando relacionados às novas demandas de letramentos que o avanço tecnológico impôs à sociedade

¹ Desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), entidade que congrega 34 países que avalia a cada três anos tanto os países que compõem o grupo quanto territórios parceiros. Disponível em <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>> Acesso em 13/10/2017.

² Vale salientar que os níveis de proficiência são oito: 1b, 1a, 1, 2 a 6 e, que a OCDE estabelece que os estudantes estejam, no mínimo, no nível 2 para que possam exercer plenamente sua cidadania.

contemporânea, porque cada vez mais pessoas de diversas esferas sociais têm tido acesso a conteúdos digitais disponibilizados na internet. Diariamente milhares de (hiper)textos, vídeos, notícias, atividades didáticas e jogos são disponibilizados ao internauta, que, segundo as avaliações, apresentam dificuldade de leitura crítica.

Por outro lado, pesquisas atuais sobre cognição apresentam dados que divergem desses resultados educacionais. Johnson (2012) argumenta que em relação à “solução de problemas, raciocínio abstrato, reconhecimento de padrões e lógica espacial”, os indivíduos estão mais inteligentes. Tanto é que na Holanda, por exemplo, entre 1972 e 1982, os testes de QI apresentaram resultados surpreendentes. Em média, a população holandesa teve um aumento de oito pontos em relação à anterior em apenas uma década.

O autor afirma que foi o pesquisador James Flynn³ quem percebeu um aumento de QI na sociedade americana. O trabalho de Flynn assim como outras pesquisas subjacentes demonstraram que a inteligência medida pelos testes subiu três pontos a cada década nos últimos cem anos. Inclusive, foi necessário reformular esses testes para manter a média de cem pontos.

Johnson (2012) apresenta as pesquisas desse teórico para justificar seu argumento de que “certos tipos de ambientes encorajam a complexidade cognitiva, outros a desencorajam” (2012, p.18), de modo que, para esse autor, o advento das novas tecnologias produziu uma cultura de “massa” (que inclui jogos, filmes e programas de televisão) que deixam as pessoas mais inteligentes⁴.

A discrepância entre as afirmações de Johnson e os resultados educacionais nos permite afirmar que de fato existe uma lacuna entre as metodologias aplicadas na escola e as formas de aprender dos estudantes. Isso corrobora para justificar o estudo aqui delineado. Uma vez que a escola precisa atender à diversidade social e cultural, e o ensino de língua deve proporcionar a construção de habilidades necessárias aos letramentos do mundo contemporâneo, produzimos uma sequência de ensino que empregou o Role Playing Game (RPG) como suporte para um trabalho de leitura, escrita e ampliação de vocabulário a fim de darmos uma contribuição para a melhoria dos resultados escolares.

³ (DICKENS e FLYNN, 2001 apud JOHNSON, 2012)

⁴ O autor nomeia seu argumento de Curva do Dorminhoco e afirma que embora haja um preconceito para com a cultura pop, verifica um constante aumento na complexidade desses artefatos culturais. (Johnson, 2009).

O RPG é uma narrativa interativa em que os jogadores representam personagens e cooperam entre si para construir a história e superar os desafios. Existem jogos cujas narrativas são próprias e independentes e outros que são ancorados em obras fictícias já existentes. *Dungeons & Dragons*, por exemplo, é um jogo construído a partir do universo fictício de Tolkien, já “*The Witcher*” foi constituído a partir de uma série de contos e livros do escritor polonês Andrzej Sapkowski.

Em virtude dessa característica, utilizamos o RPG como suporte porque acreditamos que ele seja um bom método para o estimular a leitura, favorecer a observação sobre as escolhas lexicais na construção da personagem, além de possibilitar a criação de brincadeiras que contribuem para a ampliação de vocabulário.

A observação sobre a construção da personagem na cultura escolar é primordial devido ao fato de que, como elemento pertencente à cultura literária, a personagem é considerada um “signo ideológico” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2006, p.36) que, além de representar o sistema sociocultural no qual está inserida, “refrata”, marca e normatiza esse sistema. Logo, proporcionar uma leitura reflexiva, tendo como foco as personagens e as escolhas lexicais do autor para sua construção, é fazer com que o aluno verifique de que forma por meio delas podem ser passadas visões sociais de mundo.

Outro fator a se observar é o de que geralmente nas atividades escolares de produção de textos, os estudantes não descrevem as personagens. Quando arriscam, fazem enumerações de poucos atributos que são esquecidos no desenvolvimento do texto. É comum também apresentarem incoerências nessas produções devido às suas escolhas lexicais, por exemplo, uma personagem descrita como tímida, mas que não age desse modo no desenvolvimento do texto.

Partimos da leitura do livro infanto-juvenil *O Clube dos Sete*, de Marconi Leal (2015), construímos um jogo (RPG) e aplicamos um conjunto de atividades de reflexão a fim de trabalhar com alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental a construção de personagem.

Apresentamos, a seguir, a divisão desta dissertação.

O primeiro capítulo foi desenvolvido com intuito de se verificar a importância de uma reflexão sobre as concepções de leitura e de letramentos. Nesse segmento, utilizamos os princípios norteadores dos documentos oficiais sobre a formação de leitores. e observamos os pressupostos teóricos de Rouxel (2013) e Butlen (apud

BUENO e REZENDE, 2015). A questão dos letramentos foi considerada mediante o escopo teórico de Rojo (2009) e Kleiman (1995).

No segundo capítulo, verificamos a estreita relação existente entre o léxico e a leitura, observando a intencionalidade existente por trás das escolhas lexicais. Dentre outros autores, nosso embasamento teórico foi composto por Biderman (2001), Dubois (2007), Peytard e Genouvrier (1974), Antunes (2007, 2012), Henriques (2011), Cardoso (2013), Bakhtin (2016), Lapa (1988) e Martins (2012).

O terceiro capítulo foi destinado a considerações sobre as narrativas interativas contemporâneas e sobre a importância do jogo para o desenvolvimento humano. Além disso, explicitamos o conceito de RPG por meio de uma apreciação mais precisa de suas características singulares: as regras, a narrativa e os suportes., tendo por base os pressupostos de Huizinga (2014), Salen e Zimmerman (2012), Pereira (2008), Johnson (2012) e Murray (2003).

Mostramos de que forma elaboramos um jogo de RPG, baseado na obra de Marconi Leal (2015). O jogo construído, intitulado *O Sequestro*, abordou a construção de personagem por meio de desafios e enigmas que visam contribuir com a ampliação do vocabulário do estudante. Para as atividades sobre o léxico inseridas no jogo, utilizamos alguns materiais destinados a orientar os professores em sua abordagem lexical na escola. Dentre eles estão os trabalhos de Ilari (2002), Ferrarezi Jr. (2008) e Brasil (2012).

No quarto capítulo, analisamos a construção das personagens sob o paradigma ideológico e linguístico. Primeiro com as considerações de Brait (2016), Adam e Revaz e Hamon (1976); depois, sob a perspectiva axiológica de Bakhtin (2016).

Para finalizar este trabalho, o último capítulo é destinado à descrição de todo o conjunto de atividades e de algumas considerações sobre a aplicação e os resultados. Buscamos verificar se as atividades aplicadas foram significativas de modo que os estudantes fossem capazes de aplicar os conceitos na observação e na construção de personagens.

1. LEITURA E LETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS

*"Leite, leitura
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
tudo, tudo, tudo
não passa de caricatura
de você, minha amargura
de ver que viver não tem cura."
(Leminski, 1996)*

Sabemos que a revolução tecnológica propiciou o desenvolvimento de novos meios de comunicação e, conseqüentemente, a ebulição de novos gêneros textuais, que demandam cada vez mais diferentes habilidades de leitura. Em razão dessa realidade, a leitura não deve ser compreendida como simples decodificação do alfabeto. Atualmente, ler significa ser capaz de compreender os diversos sentidos imbuídos em um texto, compreender o que está escrito, inferir o que não foi dito, relacionar o texto à situação comunicativa e, por fim, conectar o que foi expresso em relação ao suporte e ao gênero utilizados. Para isso, a compreensão do significado e do uso das palavras é primordial.

Perante esse fato, propomos um trabalho de leitura que envolve ludicidade com vistas à ampliação do vocabulário do estudante, por meio de atividades de reflexão sobre as escolhas lexicais e a intencionalidade presente na construção de personagens. Para isso, neste capítulo inicial, apresentamos algumas considerações a respeito da leitura e do desenvolvimento de práticas de letramento na educação básica.

1.1 A leitura na educação básica

Os dados apresentados na introdução deste trabalho demonstraram que a relação entre o aluno e a leitura está desgastada. Os resultados das avaliações diagnósticas demonstram que existem problemas graves de interpretação textual em todo o território brasileiro. Essas informações apontam para a necessidade de se refletir sobre o tipo de leitura que estamos oferecendo na escola.

Tanto os PCNs (1998), quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) preconizam um ensino de língua materna fundamentado em atividades constantes de leitura e escrita. De acordo com o segundo documento - a BNCC - a leitura é instrumento central para a aprendizagem:

O eixo **Leitura** compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário. (BRASIL, 2017, p. 64)

A BNCC (2017, p.65) admite que há uma estreita ligação entre os eixos da Leitura e da Educação Literária. Contudo, faz a ressalva de que, enquanto o primeiro eixo é destinado à leitura e interpretação de textos, o segundo apresenta objetivos mais amplos, que devem levar os estudantes a analisar textos clássicos (nacionais e internacionais); operacionalizar a familiaridade com a literatura; formar leitores capazes de apreciar o texto literário “cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística”; viabilizar a experiência da leitura prazerosa e também da leitura de fruição, como também permitir “a vivência de mundos ficcionais, *possibilitando* a ampliação da visão de mundo pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos.”⁵

Depreende-se da leitura do documento supracitado que os gêneros vernaculares não permitem um trabalho significativo com a linguagem. No entanto, nos últimos anos, inúmeros professores e pesquisadores demonstraram a importância e a versatilidade desses gêneros. Exemplos disso podem ser vistos no trabalho sobre os (multi)letramentos das pesquisadoras Kleiman (1995) e Rojo (2009).

A perspectiva implícita nas orientações de ambos os documentos é a de que podem ser considerados textos literários aqueles que possuem “forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 27). Muitos autores, no entanto, alertam para uma mudança nesse conceito. Rouxel (2013, p.17), por exemplo, afirma que, em virtude dos avanços na área de pesquisa acadêmica no que concerne à concepção de literatura, houve três mudanças neste paradigma:

⁵ Grifo nosso.

1. De uma concepção da literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura.
2. De uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola)
3. De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que elas são portadoras. (Itálico da autora)

Tais considerações apontam para uma literatura que é analisada como ato comunicativo, um dizer situado no tempo e no espaço, produzido num processo de interlocução. E é nesse processo comunicativo em que residem as modificações em outro campo: o da leitura. Neste caso, as alterações ocorreram principalmente naquilo que se considera o “leitor ideal”.

Há um movimento que desloca a construção de sentido daquele leitor cuja interpretação era objetiva e gabaritada e que tinha acesso ao acervo cultural, visto como importante para sua formação escolar, para um leitor real que apresenta modos únicos e mais subjetivos de leitura e que, por serem alicerçados nas experiências individuais de cada um, resultam em interpretações plurais, que se limitam ao coletivo e à exposição da compreensão da leitura.

Junto a essas modificações, um novo ponto de vista sobre a cultura literária pôde ser difundido. A literatura deixa de ser percebida como um conjunto quantificável de obras consideradas legítimas, que prescrevem e visam “à valorização social”, para ser concebida “uma cultura literária interiorizada [...]”, “apreendida como processo, submetida às variações”, que participa da construção da identidade do indivíduo ao fazê-lo “pensar, agir, se construir” (ROUXEL, 2013, p. 18).

Além disso, Butlen (apud BUENO e REZENDE, 2015, p. 559)⁶, pesquisador da área de formação de professores, salienta que na cultura escolar há um “divórcio” entre o que é oferecido aos alunos e o que estes, de fato, leem. Para o estudioso, nossa concepção de leitura escolar, embasada na leitura de literatura clássica, sobretudo a impressa, produz efeitos negativos ao conferir ao adolescente o título de não leitor. Por tal fato, é comum os estudantes não se considerarem verdadeiros leitores por não gostar da leitura oferecida ou imposta pela escola. No entanto, Butlen

⁶ Entrevista publicada em: Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 02, p. p. 543-564, abr./jun. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220154102002>> Acesso em: 12/11/2017.

afirma que, além da leitura de uma multiplicidade de gêneros, situados em uma multiplicidade de mídias, os jovens também leem gêneros literários, porém, não aqueles preconizados pela cultura escolar. Dessa forma, é primordial que os professores considerem essas leituras “invisíveis” dos alunos.

O pesquisador acentua que “rejeitar essas leituras invisíveis significa rejeitar sua cultura e finalmente eles próprios” e o que se constrói nessa rejeição é um impasse pedagógico, pois quando o estudante percebe esse desprezo, também resiste ao que a escola lhe oferece. Por isso, faz-se necessário “questionar e reduzir essa distância que existe entre a realidade dos alunos e as práticas clássicas de ensino da literatura”. Para tal, o autor enfatiza:

[...] favorecer as passagens de uma leitura a outra, de uma cultura a outra. Na prática, temos que reinventar o papel e as formas de mediação, uma vez que elas poderão permitir que na escola se faça o caminho entre a cultura dos jovens, a cultura do século XXI e a cultura legítima que os professores desejam compartilhar com os alunos (2015, 560).

Nesses pressupostos teóricos, é claramente perceptível que houve uma democratização de cultura literária. Desse modo, as obras escolhidas para o estudo escolar não precisam ser consideradas cânones ou ser esteticamente diferenciadas. Nesse cenário, as possibilidades de inserção dos jovens na cultura literária são alargadas pela oportunidade de iniciar esse trabalho a partir de textos de que eles gostam. Conforme Butlen (apud BUENO e REZENDE, 2015, 560) expressa, trata-se de “estabelecer pontes entre essas culturas”.

Buscamos a criação dessa ponte desenvolvendo estratégias para estimular a leitura. Por isso, em primeiro lugar, nossa proposta inclui a leitura de uma obra do acervo da biblioteca escolar de que os estudantes gostam, mas que não é um cânone, para estudá-la sob uma perspectiva crítica, de modo a contribuir para “a formação de um sujeito livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e argumentar a respeito” (ROUXEL, 2013, p. 19).

A obra escolhida foi *O Clube dos Sete*, de Marconi Leal (2015). Ela integra uma trilogia - *Perigo no Sertão* (2004) e *O Sumiço* (2006)⁷ - e descreve as aventuras de sete adolescentes de classe média e alta que se unem em um clubinho para desvendar mistérios na cidade de Recife. É uma narrativa frequentemente escolhida

⁷ As datas das primeiras edições desses livros são respectivamente: 2001, 2004 e 2006.

para a leitura na biblioteca da escola em que aplicamos este trabalho, porque trata de temas do cotidiano dos estudantes como o namoro, a discussão com os pais e a busca por aventuras. Além disso, o texto é contemporâneo, a linguagem é atual e de fácil compreensão com uso constante de períodos curtos e coordenados.

Em segundo lugar, projetamos a criação de uma continuação para essa história por meio de um jogo de RPG que foi desenvolvido para esta pesquisa. Assim, os estudantes seriam estimulados à leitura para poderem participar efetivamente da brincadeira. Esse procedimento de ler para jogar é comum entre os jovens que gostam de *Role Playing Games*, pois esses jogos pressupõem o conhecimento substancial de universos fictícios.

1.2 Letramentos

Segundo Kleiman (1995), o termo letramento foi apresentado em 1986 por Mary Kato para conferir uma nomenclatura às pesquisas que discutiam a separação entre a alfabetização e o impacto social da escrita. A autora discute que letramento está ligado às práticas sociais associadas à leitura e à escrita que independem da situação econômica ou do grau de escolarização e, por tal fato, estão presentes em todas as camadas sociais. As situações de letramento são inúmeras, dentre outras, pode-se citar: assistir a um programa de televisão, comprar um produto em uma loja on-line, utilizar um caixa eletrônico, ler um livro, ouvir uma história, entre muitas outras.

Rojo (2009) ressalta que, embora sejam utilizados indistintamente, letramento e alfabetismo não são sinônimos. Alfabetismo faz menção às habilidades ou competências relacionadas às práticas de leitura e escrita dos indivíduos, por isso tem enfoque individual, enquanto letramento está relacionado às habilidades necessárias para conviver em uma sociedade fundamentada na leitura e na escrita. A autora afirma que, mesmo sem ser alfabetizado, um sujeito pode ser letrado e não só contribuir com as práticas de letramento na sociedade como usufruir delas.

Kleiman (1995) declara ainda que o conceito de letramento é determinado pelo tipo de investigação, seja de análise da oralidade ou da escrita, mas pode ser definido genericamente como a habilidade de compreender e empregar os sistemas simbólicos e tecnológicos para objetivos específicos. As agências de letramento são variadas (família, igreja, trabalho), contudo pode-se afirmar que a escola é a mais importante.

Diante dessa perspectiva, a autora aponta a existência de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo pressupõe que o texto é uma entidade independente - livre de seu contexto de produção – que não prescinde de maiores informações para a compreensão além de seu funcionamento lógico interno. No enfoque desse modelo, o texto ocorre em instâncias longínquas das práticas sociais. É visto na escola, no interior de um currículo rígido, com conteúdo que não pressupõe o desenvolvimento do aluno e ignora seu saber cultural e diverso.

Nesse sentido, a intencionalidade, o interlocutor e todos os outros componentes da comunicação (com exceção da mensagem) são descartados. Há um viés de pensamento que versa sobre as qualidades intrínsecas da escrita correlacionando sua aquisição com o desenvolvimento cognitivo. E nisso reside um equívoco. Primeiro pela capacidade de segregação daqueles não alfabetizados e, segundo, porque o tipo de habilidade do indivíduo depende mais da prática social do que de sua capacidade cognitiva de fato. Ou seja, uma pessoa escolarizada, pode conseguir usar a língua com mais complexidade para explicar algo, no entanto, isso não significa que tenha maior capacidade de abstração que o indivíduo não escolarizado.

A autora afirma que na divisão entre a escrita e a oralidade, inerente ao modelo autônomo, há a perda da essência comunicativa e dialógica da linguagem, pois ao propor atividades que focalizam somente a escrita, perde-se a oportunidade de analisar e de produzir textos orais mais complexos que levariam a situações mais ricas de aprendizado. É comum entre os adeptos desse modelo responsabilizar o indivíduo/aluno pelo fracasso, já que este pertence, em grande parte, às classes sociais menos abastadas que têm pouco acesso à cultura escrita.

O enfoque ideológico, para Rojo (2009), parte do viés de que as práticas de letramento são inúmeras e que a escola, como uma agência de letramento (não única), deve resgatar a autoestima e construir identidades fortes. Nessa perspectiva, as práticas escolares devem reconhecer a existência de diversos letramentos que sofrem variações relativas ao tempo (época) e ao espaço (lugar), ou seja:

“O ‘significado do letramento’ varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes tão diversos.”
(ROJO, 2009, p. 99)

Por isso, os estudos bakhtinianos acerca dos gêneros discursivos são importantes, uma vez que observam o texto como um produto cultural que carrega ideologias e valores. Em decorrência dessa realidade, cabe à escola potencializar o diálogo multicultural e propor atividades que possibilitem a criticidade do aluno fornecendo mecanismos de análise para aumentar a valorização do produto cultural das massas e equilibrar a forte valorização dos letramentos dominantes.

Tais contextos apontam que para a ocorrência de situações ideológicas de letramento é primordial que as metodologias de ensino valorizem as individualidades do corpo discente e proporcionem a esses indivíduos práticas de caráter reflexivo e discursivo que busquem a construção ou o resgate da cidadania.

O termo letramento vem ganhando outras significações em consequência das inovações tecnológicas que ocasionaram a diminuição das distâncias espaço-temporais e a proliferação de novos gêneros textuais que exigem dos indivíduos múltiplas habilidades de letramento. Barton e Lee (2015, p. 11,12) afirmam que essas tecnologias têm transformado “todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem”.

No Brasil, por exemplo, gradativamente, as Novas Tecnologias de Comunicação (NTCs) estão acessíveis a um número de pessoas cada vez maior⁸. A fundação Getúlio Vargas produziu em 2012 um Mapa da Inclusão Digital no país, e a pesquisa demonstrou que ocupávamos a sexagésima terceira posição em um ranking do qual faziam parte cento e cinquenta e quatro países. Dados do IBGE (PNAD, 2015, p. 107) demonstram que de 2004 a 2014 o número de pessoas que possuem microcomputador com acesso à internet cresceu quase 30% e metade disso ocorreu a partir de 2009. Atualmente mais de 40% dos lares brasileiros utilizam a internet por meio de computador, além disso, em 5,6% dos domicílios, o acesso ocorre por meio de outros dispositivos como tablets e smartphones.

Há mais de vinte anos, em 1994, na cidade Nova Londres, Connenticut (EUA), pesquisadores oriundos dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, reuniram-se

⁸ No Brasil, diversas políticas públicas foram criadas para a inclusão digital. Elas têm inserido o país na chamada Sociedade da Informação por meio de investimentos em pesquisas, de aperfeiçoamento de tecnologias e da implementação e construção de sites para compartilhamento de informações. Podemos ver o resultado dessas políticas em várias instituições governamentais, como: “Saúde (cartão), Receita Federal (Imposto de Renda), Projetos de inclusão social (como o Bolsa Família), votação eletrônica, inclusão digital, **software** livre e educação (educação integral, uso de microcomputador com baixo custo, etc.).” (Cadernos pedagógicos)

para discutir sobre problemas do ensino de sua língua materna em decorrência dessas mudanças. O grupo argumentava que o advento das NTCs modificou profundamente a sociedade contemporânea e conseqüentemente os modos de aprendizagem. Além disso, as instituições educacionais vinham recebendo diferentes tipos sociais que transformaram a escola em um espaço heterogêneo.

Por tal fato, esses pesquisadores produziram um manifesto no qual argumentavam que o modelo de alfabetização da época não fornecia aos alunos as habilidades e os conhecimentos de que eles precisavam para o alcance da plena cidadania e discutiam sobre a necessidade de modificações no ensino de língua materna que respondessem àquelas demandas da educação. No intuito de buscar soluções a este impasse, o grupo propôs o conceito de “pedagogia dos multiletramentos”. Em que o termo “multi” engloba tanto a diversidade de linguagens oriundas de diferentes concepções ideológicas e de aspectos culturais presentes nos cenários globalizados quanto a pluralidade de canais e meios de comunicação.

Diante de tais perspectivas, Rojo (2013, p.14 -17) debate que a escola não deve manter-se absorta às novas tecnologias e aos letramentos que provêm delas, pois o indivíduo da sociedade contemporânea opera diariamente uma heterogeneidade de linguagens e de mídias e de culturas que exigem diversificadas habilidades de leitura:

No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos [...] criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana [...]

Por isso é necessário que sejam incluídos na educação formal tanto os letramentos dominantes (ligados a instituições formais como escola, igreja, trabalho e etc.) quanto os marginalizados ou vernaculares (sem regulação ou valorização, mas que dão conta da heterogeneidade presentes nas escolas atuais - como exemplo o internetês, o bloguês, as narrativas interativas, os jogos digitais, as mídias sociais, etc.).

Os jogos digitais, por exemplo, difundiram narrativas imersivas que possibilitaram ao jogador a interação em seu sistema diegético. Como exemplo, podemos citar as narrativas interativas de jogos como o Grand Theft Auto (GTA) ou as histórias criadas por fãs (Fanfiction ou, abreviadamente, fanfic) e disseminadas via blogs, sites e em outras plataformas digitais. Em vista disso, acreditamos que ao

oportunizar atividades interativas e lúdicas, que possibilitem a leitura, a livre-criação e, ainda, a reflexão sobre o léxico, estaremos contribuindo para a aquisição do letramento. Nesse sentido, a narrativa interativa do Role-Playing Game (RPG) pode ser uma opção eficaz devido à sua competência de incentivar a leitura, o protagonismo, a reflexão, a escolha e a compreensão.

2. O ENSINO DO LÉXICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*O peso da palavra dita, escrita
O peso da palavra grita
Palavra, até parada, agita
Qual o peso da palavra?
(GOG, 2015)*

A Lexicologia estuda as peculiaridades das palavras “relacionando-as ao período histórico ou à região geográfica em que ocorrem, à sua realização fonética, aos morfemas que as compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional” (HENRIQUES, 2011, p. 13).

No dicionário de linguística, organizado por Dubois (2007, 364), léxico é definido como: “o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc.”

Peytard e Genouvrier (1974, p. 279) dividem esse conjunto em léxico global e individual. Dessa forma, as palavras que o falante pode em determinado momento utilizar e compreender compõem seu “léxico individual”; aquelas que existem, mas não participam desse conjunto, são denominadas “léxico geral ou léxico global” e ao conjunto de palavras que são utilizadas em determinado ato de fala dá-se o nome “vocabulário {V}⁹”.

Antunes (2007, p.42) defende que o léxico é muito mais do que uma lista, um acervo ou um repertório de unidades, é “um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo”. E que é por meio dele que entendemos e representamos a nossa visão do mundo. Para a autora, estudar as possibilidades de ensino do léxico nas aulas de língua portuguesa é importante posto que, se “é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua”. Por isso, um amplo vocabulário tem um peso crucial para a compreensão leitora, além de oportunizar maior clareza para nos expressarmos e ainda favorecer a aquisição de uma variação linguística de prestígio (ANTUNES, 2012 p.21 e 27),

Diante de tais considerações, nos itens que seguem, observaremos quais são as orientações para o ensino do léxico presentes nos documentos oficiais para o

⁹ Basílio, (2011, p.8) concorda com a definição dos autores, mas traz nomenclaturas diferentes para esses termos. Léxico Geral ou Global é considerado “externo”, enquanto o Individual como “léxico interno” ou “mental”.

ensino de Língua Portuguesa e em seguida examinaremos dois pontos do léxico que pretendemos abranger neste trabalho: a função do vocabulário nos processos de compreensão leitora e alguns conceitos sobre as escolhas lexicais e a intencionalidade presentes nos atos comunicativos.

2.1 Orientações para o ensino do léxico

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da Língua Portuguesa trazem um amplo conjunto de prescrições para o ensino do léxico em virtude de observarem que “o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente” (BRASIL,1998, p. 84). Os documentos orientam que os professores construam mecanismos que, de forma gradativa, levem o estudante a aumentar e aprofundar “seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas”. Para isso, as sequências de atividades precisam ser planejadas para que o estudante:

- a) reflita sobre as escolhas lexicais em relação às variantes linguísticas e “possíveis intenções do autor marcadas no texto”;
- b) reconheça os elementos que funcionam como elos de ligação da cadeia textual;
- c) compreenda o sentido de afixos e desinências para delimitação do sentido das palavras;
- d) perceba as relações semânticas existentes entre pares ou conjuntos de hipônimos e hiperônimos;
- e) detecte termos-chave para a construção de resumos para a manutenção da coerência temática e identificação do assunto global do texto.;
- f) seja capaz de agir sobre o conteúdo representacional do texto. (BRASIL,1998, 32-33)

Por fim, há uma avaliação negativa de atividades pautadas em simples elaboração de glossários ou apresentação de listas compostas por sinônimos que isolam a palavra do texto, atitudes que demonstram um enfoque muito improdutivo no que se refere ao ensino-aprendizagem de interpretação e dos significados das palavras. (BRASIL,1998, p. 85).

Outro documento oficial que apresenta considerações sobre o ensino do léxico é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que está sendo discutida no Brasil e já está em sua terceira versão. Ela institui cinco eixos de ensino

- Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária - e apresenta habilidades requeridas para cada série do Ensino Fundamental.

O ensino do léxico surge precariamente no interior da definição sobre eixos da leitura e da escrita e, posteriormente, na discriminação dos conteúdos específicos para o ensino de cada série escolar.

No eixo da Leitura, por exemplo, há apenas uma breve observação sobre a importância do enriquecimento vocabular: “São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário”. E, no eixo da Escrita, o léxico é analisado em dois pontos: como elemento a ser “codificado” para a produção do registro escrito e como deve ser escolhido para adequação diante das variedades linguísticas de graus de formalidade existentes (BRASIL, 2017, p.64).

É preocupante o modo como o estudo do léxico é explorado no documento. Alguns pontos merecem atenção:

- a) A questão da ampliação lexical é colocada dentre os objetivos gerais do eixo de Leitura de todos os anos do ensino fundamental. Mas a previsão é que os estudantes necessitem consultar o vocabulário desconhecido no dicionário apenas até o sexto ano. Nos demais segmentos, espera-se que, nos sétimos e oitavos anos, tenham condições de deduzir, e, no nono, justificar pelo contexto semântico e linguístico o significado de palavras e expressões desconhecidas (inclusive de termos técnicos). Ainda que saibamos da necessidade e importância da inferência para a compreensão, por ser um documento norteador de abrangência nacional, e, além disso, estar direcionado ao nível fundamental, acreditamos que o dicionário deve ser explorado por todo o segmento.
- b) A formação de palavras é trabalhada gradativamente durante os quatro anos que compõem o ensino fundamental, mas não é relacionada aos sentidos que denotam ao texto, com exceção dos estrangeirismos em que há uma observação sobre a pertinência de seu uso.
- c) A “análise dos procedimentos estilístico-enunciativos” é um objeto do conhecimento que está presente tanto no eixo da Leitura quanto no da Escrita. No entanto, é persistente a análise e utilização desses elementos na cadeia coesiva. A noção de efeitos de sentido ocasionados por determinada escolha de palavra ou modalizador é observada apenas no nono ano. E ainda, a

questão expressiva e a intencionalidade das escolhas lexicais não são observadas. Sabe-se, no entanto, que “o conhecimento da língua do ângulo da expressividade constitui o passo inicial para a compreensão e valoração dos textos literários” (MARTINS, 2012, p.42).

- d) Outro problema observado em relação ao uso do léxico foi a falta de se mencionar o reconhecimento de palavras-chave para a identificação do tema/assunto do texto ou para elaboração de esquemas e resumos.

Em suma, a BNCC não apresenta avanços em relação aos estudos lexicais na escola; será um contínuo do que pesquisadores como Neves (1990 e 2011) e Antunes (2007 e 2012) já vêm denunciando.

Antunes afirma que a abordagem lexical é feita de modo insignificante na escola: os livros didáticos não fazem a abordagem adequada, em virtude de haver o predomínio do ensino de funções sintáticas e de classificações. Nas atividades que se concentram no aspecto semântico, o enfoque é dado no sentido mais básico e superficial da palavra isolada ou de frases descontextualizadas. As metáforas, por exemplo, são analisadas de forma estanque, sempre ligadas a objetos literários como se não estivessem presentes na comunicação das pessoas. Além do mais, os exercícios de compreensão textual fogem de sua função ao promover observações externas ao texto, ou seja, averiguam a opinião do estudante sobre determinada ideia e deixam de promover a reflexão dos significados e intencionalidades das escolhas lexicais que levariam à compreensão do dizer do enunciador.

A autora salienta ainda que questão da coesão é vista apenas sob a perspectiva do uso dos elementos de conexão. Sendo assim, o trabalho torna-se deficitário, pois as atividades quase não preveem a construção da coesão por meio do uso de recursos como a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia ou a paronímia¹⁰. Quando esses conceitos são apresentados – principalmente os dois últimos -, surgem, quase sempre, como nomes que os alunos devem decorar.

Também é comum o ensino do léxico ser confundido com o ensino de nomenclaturas, como pode ser observado no ensino das classes de palavras, que têm sido abordadas sistematicamente, principalmente nos anos finais ensino fundamental (6º ao 9º ano). Uma pesquisa de Neves (1990, p.14) comprovou que quase 40% das

¹⁰ Esses itens são apresentados por meio de listas ou em atividades nas quais o estudante precisa simplesmente assinalar “qual palavra pode substituir a outra”.

atividades aplicadas em classe eram de identificação das classes de palavras; outros 35% dos exercícios eram de análise sintática. As questões de análise estilística, semântica, de compreensão e produção de textos somavam juntas uma quantidade inferior a 7% das atividades. Embora a pesquisa de Neves seja relativamente antiga, a constar pelo grande número de trabalhos recentes que orientam modificações no ensino da Língua Portuguesa, infere-se que o ensino sistemático das nomenclaturas ainda prevalece na escola.

Tendo em vista que as nomenclaturas gramaticais apenas rotulam e organizam as palavras. As atividades que visam apenas à aprendizagem do nome e à identificação dos termos são desnecessárias. No entanto, como salienta Antunes (2007), essa nomenclatura faz parte de nosso conhecimento enciclopédico e deve ser ensinada caso o contexto exija.

Neves (2011) segue a mesma perspectiva e argumenta que é indispensável a atividade metalinguística desde que seja num viés de análise crítica:

Não podemos perder de vista o peso e a importância da gramática escolar na condução da reflexão sobre a linguagem dos indivíduos. Ela atinge, em ação direta, o “aprendiz” escolar, submetido à ação da escola no campo da linguagem, e o professor, que enfrenta a necessidade de equacionar com um mínimo de segurança o inevitável trabalho com a organização gramatical da língua. (2011, [s.p.])

Contudo, como já enfatizamos, não é assim que esse ensino prevalece na escola. Os livros didáticos mais atuais já trazem as atividades com as classes de palavras vinculadas a algum texto, mas ainda o utilizam como pretexto. Maria da Aparecida de Pinilla (in BRANDÃO e VIEIRA, 2014) acentua que, ainda que haja consenso entre os produtores de gramáticas e de materiais didáticos sobre a necessidade de contemplar todos os aspectos (morfológico, semântico e funcional) de cada unidade, a análise das classes de palavras é feita de forma deficitária e, com exceção de alguns livros, sempre há predominância de um ou outro aspecto (ou semântico ou morfológico ou funcional).

Deve-se, então, não somente apresentar a nomenclatura, mas demonstrar como ela constrói os significados do texto ou como constrói a sua coesão, ou seja, direcionando um ensino que enfatize tanto elementos textuais (léxico e gramática) quanto discursivos da língua (situação de interação e composição de textos).

Ferrarezi Jr. (2008, p. 22-23) trata dessas nomenclaturas de modo pragmático, sob a perspectiva metodológica da “Semântica de Contextos e Cenários” (SCC). O

autor define que a SCC “é uma concepção de semântica que toma como base a ideia de que uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos” e que “estabelece uma relação obrigatória entre a língua e a cultura”. Dessa forma, os componentes e a estrutura da língua estão subordinados à representação dos elementos da cultura. Isso implica que o ensino deve focalizar o uso da língua e de suas unidades para a representação.

Portanto, análises estruturais devem ser observadas quando e se o contexto de uso exigir. Para este fim, o autor propõe atividades e brincadeiras para o ensino da semântica na educação básica, buscando preencher uma lacuna existente neste ciclo devido a falhas na formação de professores. Observaremos o trabalho do autor com mais detalhes adiante, pois nos serviu de suporte para o desenvolvimento do jogo que construímos.

Diante dessas observações, é possível perceber que, embora de modos distintos, os teóricos pressupõem que o estudo do léxico respeite a cadeia textual e que seja observado com vistas à ampliação do vocabulário dos alunos, à luz das perspectivas da Estilística léxica e da interpretação textual que abordamos aqui.

2.2 A compreensão da leitura e a categorização do léxico

A aprendizagem lexical ocorre por meio imersão do indivíduo na sociedade, primeiramente nas interações familiares e relações sociais, depois no interior das instituições. Contudo, existe uma falta de sistematização de seu ensino no que concerne à educação formal. Nesta seção, observaremos com maior atenção a relação entre o armazenamento lexical e os processos de leitura.

Os PCNs voltados para o ensino de Língua Portuguesa (1998, p. 38) asseguram que a leitura compreende alguns processos, tais quais: “pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero”.

Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2009, p. 09) argumenta que, para a construção dos sentidos, o leitor recorre aos conhecimentos imbuídos em sua memória, de forma que sua formação cultural, os conteúdos estudados, os fatos vistos, os textos lidos produzem um arcabouço cultural que é utilizado para a compreensão de determinado conceito. São esses saberes que propiciam a

formulação de hipóteses e a construção de inferências. Para a autora, “a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos”, por isso a leitura é considerada uma ação interativa. É um trabalho em que o sujeito emprega, simultaneamente, seu conhecimento de mundo, seu conhecimento textual e seu conhecimento linguístico.

O conhecimento de mundo, também chamado de enciclopédico, tem relação com a imagem e representação de mundo que o indivíduo constrói ao longo de sua vida. Pode ser adquirido em espaços formais (como as instituições escolares) e em espaços informais (como o ambiente familiar, por exemplo). Para que a compreensão seja possível, esse conteúdo precisa ser ativado. Contudo, se o indivíduo não dispuser desse artefato, o sentido ficará lacunar. Integram essa categoria tanto as nomenclaturas quanto as terminologias científicas ensinadas na escola.

O conhecimento textual¹¹, por sua vez, permite a antecipação da função do texto. Nesse sentido, as contribuições de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos têm auxiliado, uma vez que discutem a contextualização e a circulação dos discursos na sociedade. Ao entrar em contato com um anúncio publicitário, por exemplo, terá melhor compreensão o leitor que identificar a função persuasiva do gênero. Por isso, o contato constante com diferentes textos pode facilitar a internalização desse conhecimento.

Kleiman (2002, p.32) descreve que são necessários diferentes tipos de processos cognitivos para a leitura de um texto. Resumidamente, é possível dizer que a leitura tem início na apreensão do material linguístico, passa por um agrupamento sintático e é concluída pela união desse agrupamento ao conjunto de conhecimentos que temos:

O processamento do objeto começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma memória intermediária que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão [...]

A autora admite que a leitura não ocorre de um modo linear e sim “sacádico” e que muito do que é lido na verdade é inferido ou adivinhado. Os olhos fazem movimentos para frente e para trás para captar o material linguístico que é

¹¹ Koch e Elias (2012, p. 40) citam, ao invés de conhecimento textual, o interacional que envolve outros conhecimentos: o ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

armazenado provisoriamente em nossa “memória de trabalho”. Quando há o reconhecimento de alguma estrutura significativa (sílabas, palavras ou sintagmas) a memória de trabalho os une conforme a sintaxe de nossa gramática internalizada. A esse agrupamento dá-se o nome de fatiamento.

A quantidade e vagareza das progressões e regressões para captação da leitura é determinada pela facilidade ou dificuldade do material linguístico. Portanto quanto maior é o agrupamento, mais rápida é a compreensão. O desconhecimento de palavras (inclusive em relação ao seu formato); a dificuldade de compreender as estruturas sintáticas como as orações em ordem indireta, as ambiguidades ou mesmo a referenciação e a reiteração são os motivadores da lentidão da leitura.

Kleiman (2002) cita a presença de duas estratégias inerentes à leitura que são realizadas pelo leitor: a “metacognitiva”, que se refere às estratégias que o leitor realiza conscientemente, tal qual um objetivo X para a leitura, e a “cognitiva”, que está relacionada aos procedimentos dos quais o leitor não tem plena consciência, como as relações sintáticas entre os elementos linguísticos (gramática internalizada), o reconhecimento instantâneo de palavras e de suas relações com as outras.

O ensino que incide na ampliação lexical, está relacionado às estratégias cognitivas.

[...] um dos fatores de correlação entre a habilidade linguística e capacidade de leitura diz respeito ao dicionário mental do leitor, isto é, ao número de palavras que ele reconhece e que têm um espaço mental. Assim, é razoável deduzir que um dos fatores que determinaria reconhecimento instantâneo de palavras seria o conhecimento do vocabulário. Daí ser razoável propor o ensino de vocabulário como uma maneira de criar as condições para o leitor iniciante ir aumentando o conjunto de palavras que reconhece instantaneamente sem a necessidade de decodificação. (2002, p. 66)

Outra possibilidade para a compreensão leitora é a determinação do significado por meio da “inferência¹² lexical”, que ocorre quando entramos em contato com uma nova palavra ou uma palavra já conhecida em um contexto de significação diferente e determinamos para ela um sentido aproximado, suficiente para a compreensão. É o método que fazemos intuitivamente no cotidiano para aprendizagem lexical.

¹² Marcuschi (2008, p.249 - 254) admite que a compreensão é um processo inferencial. Nesse sentido, a compreensão passa por um processo de “inferências” de base textual e contextual (ou “falseadoras” e “extrapoladoras”), que “são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”.

Porção considerável desse repertório é adquirido em espaços informais, porém a escola tem um papel crucial nessa aquisição. Xatara, Souza e Moraes (2008, p.23) vão na esteira vygotskyana para afirmar que o desenvolvimento da linguagem ocorre na interação. Os teóricos defendem que a escola é o espaço ideal para a proposição de atividades “interacionais” que provoquem essa aprendizagem e a ampliação de vocabulário básico “que certamente contribuirá para o entendimento dos textos das demais disciplinas da grade curricular”.

Biderman (2001, p. 181), em consonância com os autores, argumenta que a aprendizagem do léxico é interativa e ocorre gradualmente por toda a vida do indivíduo:

A incorporação paulatina do léxico se processa através de atos sucessivos de cognição da Realidade e de categorização da experiência, através de signos linguísticos: os lexemas. A percepção, a concepção e a interpretação dessa Realidade são registradas e armazenadas na memória, através de um sistema classificatório que é fornecido a um indivíduo pelo Léxico. (BIDERMAN, 2001, p.181)

Os modos de armazenamento dessa aprendizagem ainda são desconhecidos, contudo, sabe-se que o ato de “nomear” os objetos, as ações e tudo o mais, é resultado desse “sistema classificatório”. Os traços associativos dos lexemas nos permitem essa classificação que é uma espécie de “categorização” que fazemos do nosso léxico individual que resulta “numa única resposta a uma determinada categoria de estímulos do meio ambiente” (BIDERMAN, 1998, p. 88).

Ullmann (1964, p.499-501) utiliza os conceitos de Saussure (que define essa “rede de associações” como constelação de soma indefinida) e de Bally, para afirmar que “o campo associativo de uma palavra é formado por uma intrincada rede de associações, baseadas algumas na semelhança, outras na contiguidade, surgindo umas entre sentidos, outras entre nomes, outras ainda entre ambos”.

O fato é que em resposta à nossa necessidade de recorrer a um vocábulo para nomear algo, nossa memória nos oferece uma série de outros vocábulos ligados semanticamente (geralmente, sinônimos e antônimos), fonologicamente ou estruturalmente ao que estamos à procura. Biderman (2001) atesta que pesquisas demonstraram que as pessoas categorizam o léxico de dois modos distintos: pela aprendizagem e esforço no armazenamento de unidades e pelo conhecimento de mundo (tal qual cita Kleiman, 2002) e da taxionomia existente para explicitação da realidade.

Henriques (2011) distingue três nomes para essa categorização: campos associativo, conceitual e semântico.

CAMPO ASSOCIATIVO: expressão genérica que permite reunir palavras a partir de qualquer associação coerente (semântica ou não) que exista ou se faça entre elas [...]

CAMPO CONCEITUAL: expressão que se refere ao contingente de palavras que se agrupam ideologicamente, por meio de uma rede de associações e interligações de sentido [...]

CAMPO SEMÂNTICO: expressão que se refere ao contingente de palavras que se agrupam linguisticamente, por meio de uma rede de associações e interligações de sentido [...] (HENRIQUES, 2011, p.78, grifos do autor)

Peytard e Genouvrier (1974, p. 318) apresentam dois campos: o Lexical e o Semântico. O primeiro grupo refere-se a um conjunto de palavras que unidas expressam uma experiência. O segundo “é o conjunto dos empregos de uma palavra (ou sintagma, ou lexia) onde e pelos quais a palavra adquire uma carga semântica específica”.

Embora haja discrepância entre as terminologias, as considerações dos autores acima referidos convergem em alguns pontos a respeito desses campos:

- a) são abertos e um lexema pode participar de diferentes campos com uma significação diferenciada;
- b) são subjetivos,
- c) os aspectos culturais e emotivos fornecem conotações diferentes a determinados lexemas, fato que abrange a interpretação de do texto ou ato discursivo;
- d) são contextuais, ganham novas significações que dependem do contexto discursivo em que são empregados.

Essas breves considerações sobre o processo cognitivo da leitura e sobre os modos de categorização lexical, nos apresentam algumas possibilidades para o ensino. Em primeiro lugar, a observação desses campos facilita a compreensão do texto, de modo que se reuníssemos os vocábulos em seus campos (conceitual ou semântico) o sentido do texto seria realçado. Dessa maneira, poderíamos afirmar que as atividades de interpretação do texto se tornariam mais significativas.

Em segundo lugar, é importante compreendermos estes campos, pois de acordo com as considerações de Ullmann (1964, p.523), eles nos fornecem pistas de como organizamos e utilizamos nosso conhecimento linguístico:

[...] a teoria dos campos fornece um método valioso para abordar um problema difícil mas de crucial importância: a influência da linguagem no pensamento. Um campo semântico não reflete apenas as ideias, os valores e as perspectivas da sociedade contemporânea; cristaliza-as e perpetua-as também [...]

Isso nos aponta para a relevância de propor aos alunos atividades que favoreçam a compreensão de como organizamos as palavras e sobre como a escolha de uma, em detrimento de outra, pode ter relação com a intencionalidade ou ponto de vista em relação ao assunto abordado.

Em terceiro lugar, porque compreender uma palavra não é apenas ter a capacidade de defini-la, é estar apto a relacioná-la a outros contextos, reconhecê-la, relembra-la e utilizá-la com correção dentre os níveis de formalidade existentes.

Nessa proposta, decidimos trabalhar com essas questões de modo lúdico. Nosso intuito é promover atividades lúdicas por meio de um jogo de RPG (ANEXOS 4 a 21) que desafiem o estudante a pensar sobre os significados das palavras, sua organização em campos léxico-semânticos e sua importância na representação e na caracterização das personagens. Essas atividades estão detalhadas no terceiro capítulo e o conjunto completo das tarefas está discriminado em nosso último capítulo.

2.3 Escolhas lexicais e intencionalidade

A intencionalidade pode ser estudada tanto do ponto de vista da Semântica, quanto do ponto de vista da Estilística.

A Semântica é a ciência que trata da questão do significado. Para Cançado (2015, p.18) “é o ramo da Linguística voltado para a investigação do significado das sentenças”¹³.

Para Ullmann (1964), dois fatores foram proeminentes para a criação dessa ciência: por um lado, o desenvolvimento da filologia comparada e da linguística moderna e, por outro, o interesse pelas palavras dos autores do período romântico. Nesse período, de acordo com o teórico, surgem os termos “semasiologia” - Reisig

¹³ Ullmann (1964, p.71) assegura que “tanto a lexicologia como a sintaxe têm uma subdivisão morfológica e outra semântica”; de outro modo, o autor considera a Semântica como uma subdivisão da Lexicologia e da Sintaxe, já que ambas as disciplinas não tratam somente da estrutura das palavras ou das sentenças, mas de seus componentes e de suas relações com outros termos.

(1825) - e, pouco depois, “Semântica” - Michel Bréal (1883). Ambos os teóricos se enveredaram por estudos puramente históricos acerca das mudanças de sentido:

(...) os estudiosos da semântica, na sua maioria, tiveram como princípio orientador a ideia de que sua tarefa primordial era estudar as mudanças de significado, explorar as suas causas, classificá-las de acordo com critérios lógicos, psicológicos ou quaisquer outros e, se possível, formular “leis” gerais em investigar as tendências subjacentes. (ULLMANN, 1964, p. 18)

Essa perspectiva baseou os estudos até o início do século XX quando houve avanços nas observações sobre o significado. Com o objetivo de uma compreensão maior sobre os processos semânticos, os estudiosos iniciaram pesquisas relacionando o sentido das palavras a outras disciplinas, tais quais a “filosofia, psicologia, sociologia, história da civilização” (ULLMANN, 1964, p 19). Desta época, Ullmann cita dois estudiosos que muito contribuíram para o desenvolvimento da Semântica: Stern e Trier - ambos com trabalhos publicados em 1931.

O trabalho de Stern foi importante, pois trouxe novas perspectivas para o estudo das mudanças de sentido das palavras. Além de propor classificações para essas mudanças, Stern inovou ao estudar problemas da fala como a afasia. Já Trier, mais próximo dos estudos de Saussure, idealizou a “teoria dos campos semânticos” (ULLMANN, 1964, p. 22). No entanto, este foi mais um estudo cujas ideias foram tardiamente difundidas graças à Segunda Guerra Mundial. Somente em meados de 1950, a semântica se tornou definitivamente diferente, abandonando sua perspectiva histórica e voltando-se para os estudos acerca da estrutura do vocabulário (semântica estrutural).

A nova Semântica passou a teorizar sobre “as relações entre a linguagem e o pensamento” (ULLMANN, 1964, p.23-24) e também a ser relacionada com diferentes disciplinas, como a Filosofia. Essas grandes mudanças ocorrem sobretudo devido ao surgimento da Estilística. Para Ullmann a “aparição, desde os primeiros anos deste século, de uma nova ciência da estilística, teve uma influência profunda nos estudos semânticos”.

Martins (2012, p.17-18) salienta que a dificuldade de se definir estilística está na complexidade de se determinar o que é estilo. Para a autora, embora esta palavra seja hodiernamente e amplamente utilizada para designar as características particulares de inúmeros artefatos, ações ou criações artísticas, etimologicamente designava um objeto pontiagudo utilizado para a escrita: “stillus” (estilete), devido a

isso, passou a representar “a própria escrita e o modo de escrever”. Para Ullman, “a estilística diz respeito aos valores expressivos e evocativos da linguagem”.

Dentre os estudos que a Estilística investiga, a Estilística Léxica é importante para nossa pesquisa, uma vez que trata também da expressividade obtida com as escolhas lexicais. Cardoso (2013, p.16) aponta que esse ramo de pesquisa apresenta o intuito de:

[...] analisar a escolha feita pelo enunciador, dentre os elementos linguísticos disponíveis, verificando-se de que maneira se consegue com ela efeitos estéticos e expressividade e, sobretudo, tentando-se chegar à intenção do enunciador por meio do estilo encontrado em seu texto. Cabe à Estilística Léxica verificar a expressividade obtida com a escolha das palavras, seja por sua flexão, por sua formação, por sua classificação, pelo seu significado no contexto. (CARDOSO, 2013, p.16)

Nesse sentido, está imbuído na descrição da autora (2013, p. 17) o caráter intencional das escolhas do enunciador que, dentre um leque de opções linguísticas, recorre àquelas que expressam mais fielmente seu intuito. Essas escolhas, no entanto, são determinadas por diferentes aspectos: “o momento histórico, o lugar, a idade, o sexo, a profissão, o grau de instrução, o *status* socioeconômico e muitos outros fatores” (CARDOSO, 2013, p.16).

A questão da intencionalidade também é tratada por Martins (2012, p. 41) cujo estudo delinea os modos que a Língua Portuguesa nos disponibiliza para expressarmos “estados emotivos e julgamentos de valor”. Devido à capacidade de as unidades lexicais apresentarem significação extralinguística, Martins (2012, p. 106) descreve a presença de “tonalidades emotivas” constituintes nessas unidades. A autora reconhece ainda que as palavras também podem adquirir essas tonalidades no interior de um enunciado. O contexto, a entonação, ou mesmo “algum recurso gráfico, como aspas, grifos, maiúsculas/minúsculas, tipos de impressão, e outros” podem ser recursos utilizados para isso. Dentre as considerações da linguista, as palavras podem exprimir afetividade, julgamento ou avaliação:

- a) Afetividade: são consideradas de valor afetivo aquelas que, apresentam um lexema de valor emotivo, sentimental: *amor, amar, moroso, amorosamente, ódio, odiar, medroso, medrosamente*.
- b) Julgamento: geralmente as palavras que exprimem julgamento pertencem à classe dos adjetivos, mas substantivos abstratos, verbos e advérbios também podem determinar qualidades positivas/ negativas, valorizadoras/ depreciativas: *feio/bonito, covarde/corajoso, generoso/avaro*.

- c) Avaliação: Em tal caso, o valor avaliativo não necessariamente é inerente ao significado da palavra. Como afirma a autora:

Trata-se de significados complexos em que se pode sentir a coexistência de um valor substantivo ou verbal mais um valor de adjetivo ou adverbial. Assim, em *palácio*, *mansão*, à ideia de “edifício”, “moradia”, se aderem as ideias de “grandeza”, “luxo”, “riqueza”, e outras que podem ser conotações mais pessoais; em *esbanjar*, o significado de “gastar” está alargado pelo de “excessivamente, insensatamente”, que corresponde à sua expressividade. (MARTINS, 2012, p. 107-108, grifos da autora).

Além disso, Martins (2012, p. 108-109) identifica como “evocativas” aquelas palavras que, além de seu significado básico, são capazes de remeter “a uma época, a um lugar, a um meio social ou cultural” como as formas arcaicas, as neológicas, as dialetais, as estrangeiras e as gírias.

Bakhtin (2016) também reflete sobre as escolhas lexicais, a intencionalidade e a expressão. No entanto, ele pondera que tanto a oração quanto a palavra são elementos desprovidos de intenção e de autoria quando analisados fora de seu contexto, pois é o ato comunicativo que torna possível considerar as questões de ideologia, estilo e composição desses elementos. Para o autor, a escolha deste ou daquele item lexical está subordinada ao gênero discursivo empregado, ao momento histórico-cultural e aos interlocutores da mensagem. Isso se deve ao fato de o gênero ser uma forma estável e particular de enunciado. De outro modo, o estudioso russo admite que, fora do enunciado, as palavras apresentam significados “neutros”¹⁴ que lhes ratificam “a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes”; contudo, no interior de qualquer ato comunicativo, ela ganha características individuais e contextuais. Isso permite ao autor distinguir três aspectos para o uso de determinada palavra pelo falante:

[...] como a palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2016, p. 53, itálicos do autor)

O autor admite que o significado das palavras é construído socialmente, pois o sentido em que as empregamos é baseado no discurso de outrem. Isso não ocorre

¹⁴ Sobre a neutralidade das palavras, Ullmann (1964, p. 103) admite que [...] as palavras se encontram quase sempre encastoadas em contextos específicos, mas há casos em que um termo subsiste inteiramente por si só, sem qualquer suporte contextual, e continuará, assim mesmo, a fazer sentido”.

apenas no nível lexical. Todo discurso provém de outro¹⁵, assim, a dialogicidade é constante no ato comunicativo, sendo essa alternância entre os atos discursivos que limitam os enunciados. Por isso, o autor considera todo enunciado como concreto, irrepetível, historicamente individual, representativo de uma nova unidade na comunicação discursiva, mas, ao mesmo tempo, detentor de uma postura ativa que é também uma reação-resposta a outros enunciados.

Bakhtin salienta ainda que é uma “aberração” dizer que é inerente às palavras o caráter emotivo, axiológico ou estilístico, pois ao optarmos por uma determinada palavra, partimos de um “conjunto projetado do enunciado”, de modo que, a cada escolha, a palavra é “contagiada com a expressão valorativa do conjunto do enunciado”, isto é, para o autor, as nossas escolhas são realizadas pelos significados das palavras e é aí que surge a expressividade, portanto,

(...) só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, contato que se dá no enunciado, gera a centelha da expressão; esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós. (BAKHTIN, 2016, p.51)

Deve-se enfatizar que as afirmações de Bakhtin (2016) estão pautadas na crítica sobre a análise escolar de palavras e orações extraídas de contexto e com função exclusiva para o ensino da gramática normativa. E que Martins, Cardoso e Ullmann, na esteira bakhtiniana, admitem que o contexto (verbal ou situacional), o gênero, as características individuais e intencionais do indivíduo agregam às palavras significados, tons expressivos e estilísticos.

É nessa perspectiva que inserimos a questão das escolhas lexicais e das intencionalidades discursivas em um conjunto de atividades de reflexão (ANEXOS 22 a 27) sobre as personagens da obra *O clube dos sete*, de Marconi Leal (2015), que foi disponibilizada para leitura e também serviu de base para a criação de uma narrativa interativa.

¹⁵ Bakhtin observa que o enunciado advém de uma “memória discursiva” carregada de enunciados já ditos ao longo do tempo.

3. A CONVERGÊNCIA ENTRE O JOGO, O ENSINO E A NARRATIVA

*Palavras
gosto de brincar com elas.
tenho preguiça de ser sério.
(Barros, 2010)*

Pesquisadores das ciências humanas como Antropologia, Psicologia, Linguística e Educação se esforçam para entender os impactos das novas tecnologias da informação na sociedade atual. Hall (2006, p.8 a 10) faz uma discussão acerca dessa problemática e descreve de que modo os sujeitos “do iluminismo, sociológico e pós-moderno” tiveram suas identidades afetadas por fatos históricos e pelo avanço da tecnologia. Para o autor, esses fatos transformaram a identidade de uma “unidade estável” em algo “fragmentado” - “não fixo”.

Outros autores também buscam compreender os nascidos na era digital. Rushkoff (1999, apud MOITA, 2007) afirma que pela primeira vez são os jovens que detêm o saber, são eles que aprendem primeiro a linguagem digital e que, nós adultos somos verdadeiros estrangeiros em um mundo em constante expansão.

Moita (2007, p.72), no empenho de interpretar esta geração (denominada @), busca diferentes autores cujos pensamentos convergem para a explicitação de que os jovens da atualidade agem, pensam e aprendem de modo diferente, graças ao “acesso às novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), à convivência com o desgaste das fronteiras tradicionais entre sexos e gêneros, e, finalmente, à vivência de um processo de globalização”.

Em virtude dessas concepções, o jogo começou a ser observado como ferramenta útil à aprendizagem. De acordo com Huizinga (2014, p.16), o jogo é elementar à cultura e ao ser humano, é um elemento autônomo que transcende a materialidade e o mundo físico de forma que seja possível estudá-lo sob diferentes perspectivas. Huizinga o define como:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Neste capítulo, vamos apresentá-lo como prática educativa importante para construção de inúmeras habilidades de letramento, inclusive para a ampliação do vocabulário e a observação das escolhas lexicais.

3.1 É possível aprender jogando?

Negrine (2011, p.17) evidencia que a preocupação com o lúdico no desenvolvimento do ser humano ganhou ênfase ao final do século XIX, quando se intensificaram os estudos por biólogos, psicólogos e agentes da educação. O autor retoma algumas importantes teorias que convém observarmos.

Teoria	Autor	Função do jogo para o ser humano
<i>do recreio</i>	Schiller (1875)	O desígnio do jogo é a recreação
<i>do descanso</i>	Lazarus (1883)	O repouso e relaxamento para recomposição das energias são as funções do jogo.
<i>do excesso de energia</i>	Spencer (1887)	Apresenta o ofício de propiciar o descarregamento de energia (provoca a catarse)
<i>da antecipação funcional</i>	Groos (1902)	Finalidade de antecipar/exercitar as “funções necessárias à vida adulta”
<i>da recapitulação</i>	Stanley Hall (1906)	Reestabelece aspectos culturais de gerações anteriores, mantém aspectos hereditários.

Quadro 1 - Resumo das teorias sobre o lúdico

Todas as teorias examinadas por Santos apresentam as funções biológicas do lúdico, importantes ao ser humano, mas vistas como algo extrínseco, relacionadas às atividades de lazer e ao tempo livre. No entanto, a função do jogo é relevante ao nosso desenvolvimento individual e social. Sobre esse aspecto, Negrine (2011, p.18) discute que os psicólogos contemporâneos, dentre eles Piaget, atribuem ao jogo um “papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano (maturação e aprendizagem)”. Para Piaget

[...] o jogo é um exercício preparatório, útil ao desenvolvimento físico do organismo. Da mesma maneira que os jogos dos animais constituem o exercício de instintos precisos, como os de combater ou caçar, também a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc.” (PIAGET, 1976, p. 158)

Johnson (2012, p. 18) assegura que as mídias atuais (televisão, internet e cinema) são responsáveis por aumentar a inteligência dos indivíduos. Ele acredita que elas favorecem “uma espécie de exercício cognitivo”, devido à convergência de três motivos: “os apetites neurológicos do cérebro, a economia da indústria cultural, as mudanças nas plataformas tecnológicas”. Neste trabalho, analisaremos as considerações de Johnson sobre os jogos, embora o autor explicita essa tríade em diferentes mídias.

Um jogador da atualidade gasta muita paciência e esforço mental para alcançar todos os objetivos necessários para êxito. A dificuldade dos jogos pode ser percebida na grande incidência de guias que ensinam a passar de fases ou a finalizar determinado jogo (detonados), há também um grande número de sites especializados e vídeos que os jogadores produzem e disponibilizam em plataformas na internet. No Brasil, existem inúmeras comunidades de discussão sobre os jogos de RPG e de suas versões digitais¹⁶. Johnson afirma que não são os recursos gráficos ou a temática ou a interatividade que mantêm o jogador interessado. Para ele, é a capacidade que esses jogos apresentam de estimular as redes neurais cerebrais ligadas às recompensas que seduz o jogador.

[...]os neurocientistas traçaram uma distinção crucial entre a maneira como o cérebro busca recompensa e como produz prazer. Os opioides, analgésicos naturais do corpo, são drogas de puro prazer do cérebro, enquanto o sistema de recompensa gira em torno das interações do neurotransmissor dopamina com receptores específicos em uma parte do cérebro chamada núcleo accumbens. (JOHNSON, 2012, p.35)

Em função disso, quando um jogador não atinge seu objetivo, seu cérebro diminui o nível de dopamina, o que causa mais vontade de seguir adiante até a conquista. Nesse mecanismo, o esforço mental para decifrar enigmas não é percebido. Os jogos são objetos produzidos para possibilitar essas recompensas. Há a conquista de mais atributos, acesso a fases, equipamentos, locais, prêmios, entre outros. Tudo isso quando conquistado gera satisfação, de forma que, não importa o quanto demore ou o quanto seja difícil, o jogador persiste na tentativa até conquistar seu objetivo. Huizinga (2014, p. 12) reconhece esse aspecto dos jogos como uma “tensão” que induz o próprio esforço e testa “as qualidades do jogador: sua força e

¹⁶ Massively Multiplayer Online Role Playing Games (MORPG) e os Multi-user Dungeon Dimension (MUD) são tipos de jogos com as mesmas características do RPG, porém direcionados a uma grande quantidade de usuários.

tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua "lealdade".

Além disso, os jogos exigem que os jogadores saibam tomar decisões e hierarquizar suas ações para solucionar problemas. Esse processo inclui “comparar indícios, analisar situações, consultar objetivos de longo prazo e então decidir”. Para Gee (2009, 2014), aprender a jogar jogos de qualidade é ser alfabetizado de outra maneira, pois eles

[...]encorajam os jogadores a explorar detalhadamente antes de ir adiante rápido demais, a pensar lateralmente e não só linearmente e a usar essa exploração e esse pensamento lateral para repensar os próprios objetivos de vez em quando”. (GEE, 2009, p.6)

[...]a pensar em si mesmo como um solucionador de problemas ativo, aquele que persiste em tentar resolver problemas mesmo depois de cometer erros; que, de fato, não vê erros como erros, mas como oportunidades de reflexão e aprendizado. Incentiva-o a ser o tipo de solucionador de problemas que, ao invés de ritualizar as soluções para os problemas, deixa-se aberto a desfazer o domínio anterior e encontrar maneiras de resolver novos problemas em novas situações. (GEE, 2014, p.43, tradução nossa¹⁷)

Dessa forma, o discurso de que os jogos melhoram a inteligência visual e a coordenação motora é minimalista. Eles são ótimos instrumentos de aprendizagem e precisam ser mais utilizados na escola.

Dois elementos colaboraram para que os jogos ficassem mais estimulantes: a indústria cultural e o avanço tecnológico. A indústria cultural entendeu que quanto mais instigante um filme, seriado ou jogo, mais ele será consumido. Johnson (2012) destaca que a indústria cultural arrecada mais com a venda de DVDs, Blue Rays e licenciamento para reprises de filmes e seriados do que com a estreia dos filmes no cinema. O que leva um indivíduo a assistir um filme ou jogar determinado jogo novamente é sua complexidade, é a possibilidade de fazer um novo percurso mental e uma nova leitura. Por esse fato, escrever seriados, filmes e roteiros de jogos atualmente requer muito mais disposição, conhecimento e capacidade de desenvolver roteiros estimulantes que sejam carregados de referências.

¹⁷ The game encourages him to think of himself an active problem solver, one who persists in trying to solve problems even after making mistakes; one who, in fact, does not see mistakes as errors but as opportunities for reflection and learning. It encourages him to be the sort of problem solver who, rather than ritualizing the solutions to problems, leaves himself open to undoing former mastery and find ways to solve new problems in new situations. (GEE, 2014, p.43)

A tecnologia é fundamentalmente importante para essa repetição. Atualmente, existe a possibilidade de gravar a programação ou fazer o *download* do que se deseja para formar uma coleção. Além disso, as plataformas digitais possibilitam a interação entre consumidores e produtores e isso colabora tanto para a produção quanto para a divulgação dos produtos.

Para Johnson (2012), o aumento da inteligência é resultado da congruência de três elementos, a saber, apetite cerebral, indústria cultural e o avanço tecnológico. Portanto, é importante enfatizar que esses fatores influenciam diretamente na aprendizagem escolar, e os jogos - mesmo os mais tradicionais - podem auxiliar nesse processo.

Neste trabalho, optamos pelo jogo impresso de tabuleiro que será jogado de forma presencial e síncrona, mas é possível, com algum conhecimento em programação, produzir RPGs pedagógicos em plataformas gratuitas como o RPG Maker.

3.2 Role Playing Games

A sigla RPG¹⁸ (Role Playing Games) é traduzida como Jogo de Interpretação de Personagens ou Jogo de Representação. O RPG é um tipo de jogo em que um grupo de jogadores representam personagens e por meio de uma mecânica (conjunto de regras) desenvolvem narrativas fictícias colaborativamente.

Diferentemente de outros jogos, no RPG o resultado nem sempre pode ser quantificado¹⁹, por isso alguns autores discutem que suas características narrativas superam os elementos de um jogo em si e o consideram apenas como uma forma de narrar, uma narrativa interativa/participativa. Neste trabalho, consideramos o RPG um jogo que, como qualquer outro, têm como característica intrínseca uma narrativa. Salen e Zimmerman (2012) são enfáticos ao dizer que analisar o RPG como um jogo depende do ponto de vista abordado e, sobretudo, do tipo de jogo já que uns tendem mais para a narrativa, outros para as missões.

¹⁸ Salientamos que a definição expressa aqui baseia-se em trabalhos acadêmicos e em livros-jogo (módulos básicos) porque são escassos materiais teóricos sobre seu conceito e histórico no mercado editorial. Apesar de que há mais de duas décadas há o uso desse suporte na esfera escolar no Brasil.

¹⁹ Isso pode ser observado na prática, pois quando uma personagem morre, o jogador tem a chance de voltar ao jogo por meio de outra.

Geralmente as narrativas de RPG são vendidas como livros. Eles podem ser tão complexos que são disponibilizados em mais de um exemplar, além de outros tipos de guias. Também podem ter diferentes modelos de cartas: miniaturas, mapas, dados de muitas faces e objetos variados.

Vasques (2008, p.12) afirma que esses livros, alguns dos quais chamados de “módulos básicos” ou “livros-jogo”, trazem textos puramente descritivos com informações de todo o sistema político, geográfico, histórico e até religioso do espaço fictício, de tal modo que chegam a ser extensos. “O RPG Dungeons & Dragons, por exemplo, apresenta três livros básicos necessários para se começar a jogar. Cada um deles contém mais de trezentas páginas”; já o jogo chamado *O Um Anel - Aventuras além do Limiar do Ermo* apresenta dois livros – o do Mestre (com quase 150 páginas) e o do Aventureiro (com cerca 200 páginas).

Existem variados modelos e subgêneros de RPG. O primeiro que surgiu foi o de mesa. Esta versão utiliza mapas, dados e até miniaturas de personagens que são usados para a resolução das missões. Mas existem os jogos que utilizam consoles ou computador e ainda os que podem ser jogados por muitas pessoas virtualmente. Nosso trabalho incide no RPG de mesa, por esse motivo nosso foco será direcionado a esse gênero.

Pereira (2008, p.28) relata que esse tipo de RPG surgiu nos Estados Unidos no ano de 1974. Seus criadores foram dois entusiastas de jogos de guerra, David Arneson e Gary Gygax, que basearam o invento no mundo fictício de J.R.R. Tolkien. O primeiro e, talvez, mais famoso até os dias atuais, é o Dungeons & Dragons, popularmente conhecido como D&D. Nessa época, eles continham missões e narrativas simples, ambientadas na Idade Média, e foram, ao longo do tempo, ganhando personagens mais complexas. Era uma espécie de fantasia medieval repleta de “povos de diferentes ‘raças’ (normalmente humanos, elfos, anões e hobbits/halflings / pequeninos) em que heróis como cavaleiros, magos, sacerdotes, bardos e ladinos, enfrentam monstros e outros seres malignos”.

O RPG chegou ao Brasil na década 1980. Cupertino (2008) afirma que o primeiro contato dos brasileiros se deu via estudantes estrangeiros. E já na década seguinte, ocorreu o início da produção brasileira, com dois movimentos simultâneos: a tradução de jogos estrangeiros e as primeiras produções nacionais:

Paralelamente, produções nacionais como o Tagmar (1991), Desafio dos Bandeirantes (1992), Era do Caos (1997) e Defensores de Tóquio (1998) ganham espaço, além de suplementos do GURPS²⁰ com temáticas nacionais como Descobrimto do Brasil (1999), Quilombo dos Palmares (1999) e Entradas e Bandeiras (1999). (CUPERTINO, 2008, p.22)

Desde então, o mercado editorial brasileiro ganhou força e houve a proliferação desse tipo de narrativa, divulgado também em eventos e seminários. Como prática educativa, houve um processo de estudos mais intensos até 2008, momento em que é perceptível o surgimento de um maior número de trabalhos acadêmicos sobre o assunto.

Pode-se afirmar que os jogos de interpretação de personagens são compostos por quatro elementos essenciais: o mestre, as personagens, as regras e a narrativa.

O Mestre, também chamado de Narrador, Moderador ou Game-Master, é o participante que desempenha o papel mais complexo, pois ele exerce três funções nas sessões (partidas) de RPG: a de árbitro, a de diretor e a de narrador (NEPITELLO, 2012, p. 7-8). Como “árbitro”, sua função é a de aplicar com imparcialidade as regras do jogo e explicar os fundamentos aos iniciantes. No papel de “diretor”, seu trabalho é o de construir o enredo de modo a combinar satisfatoriamente os elementos narrativos: os espaços, os tempos, os conflitos. Nesse papel, também precisa lidar com as improvisações e fugas do roteiro (comuns neste tipo de jogo), agindo com flexibilidade e discernimento.

No entanto, o papel mais importante do Mestre é o de “narrador”. Cabe a ele construir e possibilitar as interações além de narrar os espaços, momentos e ações. É nessa função que o mestre dá início à narrativa e cria desafios para os demais participantes. Para isso, ele deve conhecer profundamente o universo fictício no qual o jogo foi baseado, porque os detalhes do enredo servem de base para o desenvolvimento de diversas aventuras. É possível considerá-lo um narrador-testemunha, pois conduz parcialmente a narrativa e participa dos fatos e acontecimentos, mas para a manutenção do caráter lúdico e interacional do jogo ele não pode ser o principal. Essa função é dividida com os outros jogadores que “não apenas interpretam suas personagens, mas são coautores e também conarradores,

²⁰GURPS significa de Generic and Universal Role-Playing System (Sistema Genérico e Universal de Interpretação de Papéis) é um sistema de RPG que pode ser usado com quaisquer histórias ou cenários. No Brasil, foi criado por Steve Jackson e traduzido pela Devir Editora (1991), atualmente está disponível para download em diversos sites específicos de RPG.

pois eles trazem o ponto de vista e o foco de suas personagens” (PEREIRA, 2008, p. 75).

Embora o mestre seja o detentor do papel mais complexo, os elementos mais importantes do RPG são as personagens (heróis ou aventureiros) que podem ser divididas, a respeito de sua caracterização²¹, como planas ou redondas. As planas ou lineares são constituídas de uma única qualidade ou ideia e ingressam na narrativa como personagens secundárias, geralmente introduzidas pelo mestre. Parecem mais caricaturas, suas ações são repetitivas e previsíveis. As personagens classificadas como redondas são as principais, representadas pelos jogadores. Não exibem atitudes lineares, são imprevisíveis e sofrem transformações ao longo da narrativa (FOSTER apud BRAIT, 2017).

Para sua construção, os jogadores utilizam um conjunto complexo de regras. Segundo Nepitello,

Os heróis do jogo são definidos por uma série de características e números que descrevem seus atributos físicos, espirituais e mentais, até onde chegam seus conhecimentos e capacidades como aventureiros. Esses valores influenciam a maneira como o personagem interage com as regras. Por isso é importante que estejam sempre à mão e que seja fácil mantê-los atualizados. (NEPITELLO, 2012, p. 19b)

Essa consulta e atualização é feita por meio da “ficha de personagem”, uma espécie de guia que é preenchida pelos jogadores por meio de regras específicas de cada jogo. É essa possibilidade de modificação e atualização que diferencia o RPG de outros tipos de jogos. Essas fichas são comumente produzidas com listas de habilidades que as personagens podem ter. São constituídas por substantivos abstratos e concretos, como *assombro*, *atletismo*, *inspiração*, *viagem*. Elas são compostas por uma espécie de tabela, na qual é possível ao jogador criar sua personagem fazendo uma descrição dela. Também é possível anotar as recompensas, o estado das armas e equipamentos que carregam, além de seu estado físico e psicológico ao final da aventura.

Vale salientar que, embora os livros-jogo tragam personagens já construídas, e os jogadores ou o mestre possam personalizá-las ou mesmo criá-las, é necessário que se encaixem coerentemente ao cenário: “bandeirantes e índios num cenário de

²¹ Faremos um estudo mais profundo sobre a construção das personagens no capítulo quatro ao analisarmos as escolhas lexicais para a construção da personagem.

Brasil colonial; cavaleiros e alquimistas num cenário de Europa Medieval, etc.” (PEREIRA, 2008, p.32). A coerência entre as ações e atributos das personagens são, em alguns jogos, premiadas pelo mestre.

Por exemplo, um jogador que tenha colocado na ficha de sua personagem que esta tem “fobia de aranhas”, não pode representá-la simplesmente avançando por teias de aranha em uma caverna para pegar o tesouro. O Mestre impedirá a ação ou pedirá o equivalente a um “teste de coragem” ou dará menos pontos de experiência para o jogador ao final da sessão. Da mesma forma, um jogador que tenha colocado na ficha de seu personagem o código de honra “sempre defenderei crianças” e o cumpra numa situação de risco para a personagem numa história será premiado por isso com pontos de experiência extras. (PEREIRA, 2008, p.48)

É importante também observar que nos interessa em particular essa característica do jogo, por permitir uma reflexão não só das escolhas do autor do texto-fonte para o jogo, mas por propiciar, após a partida, uma reflexão das escolhas de cada jogador no interior da narrativa produzida. Um exemplo pode ser observado na Figura 1, ficha de personagem do jogo *O Um Anel – Aventuras além do Limiar do Ermo* (NEPITELLO, 2012, p.188b).

UM ANEL™

Nome _____

Cultura _____ Padrão de Vida _____

Bênção Cultural _____

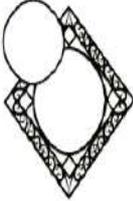
Vocação _____ Vulnerabilidade à Sombra _____

- ASPECTOS -

Especialidades _____

Características Distintivas _____

Experiência

Total 

Valor



Sabedoria



- ATRIBUTOS -

Corpo  preferencial

Coração  preferencial

Esperteza  preferencial

- PERÍCIAS COMUNS -

Assombro	□□□□□□	Inspiração	□□□□□□	Persuasão	□□□□□□	personalidade	◆◆◆◆
Atletismo	□□□□□□	Viagem	□□□□□□	Furtividade	□□□□□□	movimento	◆◆◆◆
Atenção	□□□□□□	Intuição	□□□□□□	Investigação	□□□□□□	percepção	◆◆◆◆
Exploração	□□□□□□	Cura	□□□□□□	Caça	□□□□□□	sobrevivência	◆◆◆◆
Cantigas	□□□□□□	Cortesia	□□□□□□	Enigmas	□□□□□□	costumes	◆◆◆◆
Ofício	□□□□□□	Batalha	□□□□□□	Conhecimento	□□□□□□	ocupação	◆◆◆◆

- GRUPOS -
DE PERÍCIAS

Figura 1 - Ficha de personagem - frente - parte superior

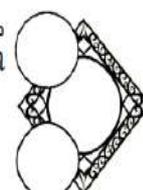
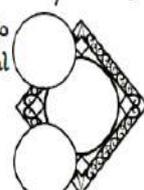
- PERÍCIAS COM ARMAS -						Dano
	□□□□□□	dano	gume	trauma	carga	
	□□□□□□	dano	gume	trauma	carga	
	□□□□□□	dano	gume	trauma	carga	
	□□□□□□	dano	gume	trauma	carga	
- RECOMPENSAS -		- VIRTUDES -				A distância
						Aparar
						Escudo
						Armadura
						Capacete
- EQUIPAMENTO -				Resistência	Esperança	
arma		carga		Pontuação Inicial	Pontuação Inicial	
armadura		carga				
escudo		carga		Fadiga	Sombra	
capacete		carga				Exausto <input type="radio"/>
						Abatido <input type="radio"/>
						Ferido <input type="radio"/>

Figura 2 - Ficha de personagem - frente parte inferior

Como citamos anteriormente, há um extenso e complexo conjunto de regras envolvido no RPG e que varia conforme o sistema de jogo. Pode-se dizer que a principal função das regras é de possibilitar a construção da narrativa e das personagens, pois elas auxiliam e determinam se um aventureiro tem êxito ou não em determinada tarefa. Geralmente, nos jogos mais complexos, as habilidades desses aventureiros é posta em dúvida, tornando o jogo mais verossímil, além de que são essas habilidades que diferenciam uma personagem da outra. A título de exemplo, uma personagem tem a furtividade como uma de suas características e, durante a partida, ela pode ser desafiada a escapar de algum local sem ser vista, e essa habilidade (a furtividade) será colocada em questão. Para isso, aplicam-se as regras do jogo e, em caso de sucesso, a personagem consegue escapar. Ao contrário, a narrativa toma outro rumo e a personagem, pode, dependendo da mecânica do jogo,

perder um pouco desse atributo. Por ser uma história contada colaborativamente, esse sistema de regras pode ser mais fechado ou mais aberto. Isso dependerá não só do mestre, mas também do suporte material utilizado.

3.3 A narrativa interativa do RPG

Murray (2003) define a narrativa interativa como um texto de cunho ficcional cujas unidades estruturais são fragmentadas de modo a possibilitar a interação. Essa interação, pode ocorrer de modos diversificados e submete-se ao suporte midiático em que se encontra o texto. Os RPGs foram precursores no desenvolvimento das narrativas interativas que atualmente são inseridas na cibercultura. Elas estão nos jogos virtuais; nas páginas dos grupos de MORPG e MUDs; em jogos de console; em aplicativos ou blogues que utilizam hiperlinks para as ramificações interativas ou nas páginas de fanfiks - utilizadas por admiradores e entusiastas de figuras públicas e de criações artísticas.

Para a teórica, três categorias particulares das narrativas são promotoras da interação entre o jogador e o sistema de jogo: a “imersão”, a “agência” e a “transformação” (2003, p.101 a 125).

A primeira categoria, a “imersão”, viabiliza a experimentação e a simulação. É o caráter imersivo da narrativa que permite ao jogador adentrar no universo diegético do jogo e, nessa situação, submeter-se às suas regras. Imerso no enredo, esse participante é capaz de suprimir seu “eu” e o “real” à sua volta, agindo como sua personagem agiria. A ocorrência da imersão está vinculada à capacidade persuasiva do ambiente. No RPG isso ocorre por meio de um chamamento: um desafio ou conflito gerador que instiga o participante a aceitar a trama narrativa.

Contudo, há de se considerar que tomado pela ação simulatória, “o interator” (indivíduo que interage) é obrigado a encontrar os “limites entre o mundo da representação e o mundo real”. Murray (2003, p. 105-108) admite que “uma das formas mais simples para estruturar a participação é adotar o formato de uma “visita” - termo que retrata uma relação metafórica interessante no sentido de determinar limites tempo-espaciais.

Outro modo de delimitação do universo de representação é o uso de “máscaras”. Nos jogos de console ou em plataformas digitais, os participantes utilizam avatares ou apelidos como máscaras; no RPG, essas identidades alternativas são

construídas por meio das fichas de personagem (que especificaremos adiante). As máscaras funcionam como refúgios que permitem aos indivíduos propor, dizer ou realizar ações que nunca fariam na vida real. São elementos que possibilitam a desinibição e a criatividade.

No entanto, essa imersão pode ser dificultada em ambientes cujos participantes não são colaborativos. No caso do RPG, conforme discutiremos posteriormente, o Mestre é o sujeito que facilita a colaboração. Em contrapartida, nos MUDs, os usuários necessitam alternar seus papéis de jogador e personagem para fazer as negociações que resultam no bom desenvolvimento da história.

Além disso, a pesquisadora esclarece que “os objetos do mundo imaginário não devem ser demasiadamente sedutores, assustadores ou reais a fim de que o transe imersivo não se rompa” (MURRAY, 2003, p. 119). Isto é, para que não ocorra uma quebra do horizonte narrativo, é preciso parcimônia nos usos desses elementos.

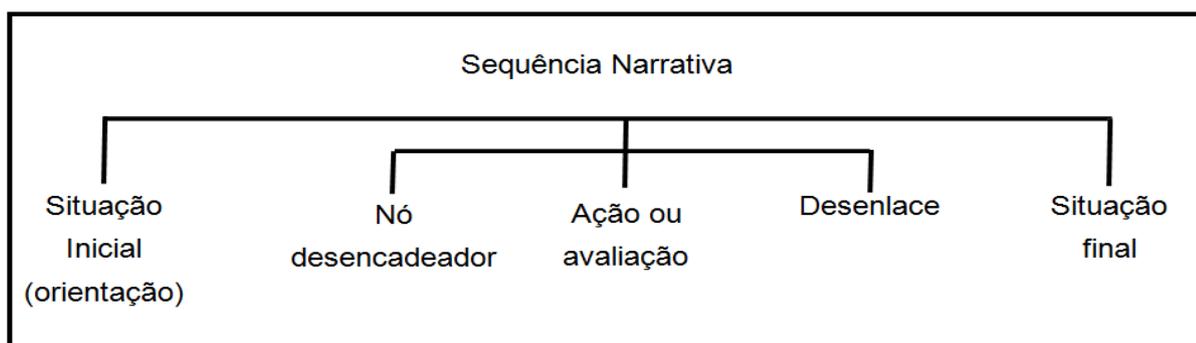
Outra categoria para a promoção da interação é a “agência”, que trata da satisfação originada pela capacidade de se fazer escolhas outorgada pela narrativa interativa. Tanto em um jogo de tabuleiro quanto em um jogo digital ou em narrativas distribuídas em hiperlinks, a “agência” pode ser definida como “a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas” (MURRAY, 2003, p. 127). O suporte determina o nível de agenciamento do usuário nessas histórias. Nos jogos digitais, por exemplo, os recursos tecnológicos, tais como os do Kinect, favorecem a imersão por meio de mecanismos que capturam a imagem e os movimentos do jogador e o insere na narrativa.

No RPG de mesa, o agenciamento é facilitado com o uso de mapas, cartas e dados que auxiliam os jogadores em suas tomadas de atitude. Neste caso, o agenciamento dependerá tanto da intervenção do Mestre quanto das características intrínsecas da personagem, pois elas delimitam, por meio das regras, os resultados das ações dos participantes. A dinâmica dos RPGs propicia uma imersão tão profunda que são possíveis diferentes encaminhamentos para as ações e desfecho, mesmo que haja roteiros pré-definidos.

É a imersão que permite a ocorrência do terceiro item característico das narrativas interativas citado por Murray: a “transformação do interator em personagem. Ela pode ocorrer em diferentes setores da narrativa, a saber, a transformação de formas com o uso do disfarce; a transformação de temas, que possibilita ao jogador reconhecer e explorar vários assuntos e, por último, a

transformação pessoal ocasionada pelas experiências narrativas que possibilitam a transformação da personagem e do próprio jogador.

Pelo fato de o RPG ser constituído de uma narrativa interativa, sua composição tipológica é análoga à de diversos gêneros narrativos. Avaliaremos sua composição tipológica sob as perspectivas de Adam e Revaz (1997). Para prosseguirmos, vejamos o seguinte esquema:



Quadro 2 - Esquema de Adam e Revaz (1997, p. 80).

O esquema expõe o que conhecemos como as três etapas da narrativa: introdução, desenvolvimento e desfecho. Entre a situação inicial e a final há a existência do que os autores chamam de “transformação²²”, que pode ser praticada ou sofrida, decorre de uma sucessão lógica de acontecimentos e ocorre no interior de um “universo diegético”. Esse universo é composto por “circunstâncias” (de tempo e lugar) e por “componentes” (de agentes e acontecimentos).

Ainda que esse universo seja “povoado de indivíduos (personagens, animais, objetos) que possuem características que não são necessariamente as dos indivíduos similares do nosso mundo real”, ele deve obedecer às normas socioculturais do mundo físico, para serem aceitas pelos leitores/jogadores, ou seja, necessitam da verossimilhança que se insere em cada cultura de determinado modo (ADAM E REVAZ, 1997, p. 38).

Nos jogos de interpretação, as circunstâncias de tempo e lugar necessitam de suportes materiais e/ou imaginários para serem devidamente introduzidos na produção oral. Para isso, nos livro-jogos há textos expositivos que descrevem o

²² Aristóteles nomeou de “Ação Una”, produtora de uma “inversão (da infelicidade à felicidade, do querer ao ter ou o contrário). (ARISTÓTELES, 2005). Contudo, há narrativas que não apresentam um fim transformado ou inverso, os autores assinalam a contribuição de Todorov sobre esse ponto, afirmando que, embora o fim não seja transformado há a presença de uma busca por.

geográfico e o histórico com ênfase nas características mais proeminentes do local. Muitos RPGs de mesa são vendidos com mapas e elementos cênicos para constituição do espaço. Os jogos mais tradicionais apresentam locais inóspitos e ao mesmo tempo exuberantes, promotores de fauna e flora que são inseridas nos roteiros e na construção das ações da narrativa, por vezes como obstáculos e desafios que necessitam ser superados. Dentre outros inúmeros exemplos, poderíamos citar a transposição de um rio, de uma montanha, um ataque de animais presentes em determinadas regiões, o consumo de uma planta venenosa.

A descrição do tempo é importante e segue as características descritas no espaço: os jogos mais tradicionais com representações de uma fictícia Idade Média ou de períodos históricos tal qual o descobrimento do Brasil. Também são importantes para a construção dos desafios, por exemplo, informações climáticas, tais quais um alagamento por causa de uma chuva torrencial, um desabamento devido a um acúmulo de neve, a busca por água num ambiente seco e desértico.

Nas narrativas tradicionais, é comum a falta de linearidade temporal, mas no RPG há o predomínio da linearidade, de forma que as “analepses” (recuos temporais) não são encontradas com frequência. Elas surgem apenas para preenchimento de uma lacuna na história ou caso uma personagem queira justificar sua ação presente e “relembre” algum acontecimento. (ADAM E REVAZ, 1997, p. 58)

Além disso, alguns eventos são cronologicamente mais delineados que outros, por isso a passagem do tempo ocorre desproporcionalmente. Alguns dias são narrados detalhadamente e apresentados com referências temporais “absolutas” ou “relativas” (ADAM E REVAZ, 1997, p. 58) e outros momentos são descritos de modo vago com referências temporais que apenas resumem a passagem do tempo.

Também fazem parte do processo transformacional do esquema de Adam e Revaz (1997, p.23) os agentes e os acontecimentos, ou seja, as personagens e as ações.

Ao levar o RPG para a escola, é possível observar a produção oral dos estudantes, analisar o nível de imersão ou do protagonismo do jogador/aluno na história, verificar as opções em relação às ações dos alunos na construção da narrativa, incentivar a leitura, avaliar a compreensão de uma obra literária e, ainda, estimular a escrita diante da observação da construção da personagem como elemento linguístico, verificando de que forma as escolhas lexicais são importantes para sua caracterização.

3.4 O Sequestro: uma brincadeira com as palavras

As observações feitas até este momento demonstraram a importância de metodologias de ensino que contribuam para a construção de múltiplas habilidades de letramento. Também evidenciaram que as competências de inferência e reconhecimento instantâneo do vocabulário são primordiais para a compreensão leitora e, por isso, o estudo do léxico para a ampliação do vocabulário do estudante é essencial.

Além disso, este percurso teórico apontou que os jogos e as narrativas contemporâneas têm auxiliado na melhoria da capacidade cognitiva das pessoas por ampliarem, dentre outras, as habilidades de inferência e dedução, exatamente as competências necessárias para a leitura. Em vista disso, depreende-se que o RPG pode ser um artefato importante para o estudo da Língua Portuguesa, em especial para a aprendizagem de vocabulário e observação das escolhas lexicais por agregar leitura, desafios e produção oral.

O RPG de mesa, intitulado *O sequestro*, foi criado tanto por possibilitar o uso de cartas desafiadoras e enigmáticas, quanto por conter diferentes brincadeiras para a aprendizagem de vocabulário. Ele é composto por 21 *cartas-desafio*, 21 *cartas-pista*, sete fichas de conflito, sete fichas de personagem, sete dados de seis faces e um dado de dez faces. A imagem abaixo apresenta o jogo completo:



Figura 3 - Jogo *O sequestro*

Ao desenvolver *O sequestro*, pensamos na questão da interatividade, da jogabilidade e no tempo previsto, por isso dividimo-lo em duas etapas intituladas *fase das descobertas* e *fase de aventuras*. Na primeira etapa, são utilizadas as *cartas-desafio* e as *cartas-pista*. Já na segunda, a ficha de personagem e os dados servem de apoio.

Para compreender a dinâmica e os componentes do jogo, é preciso considerar que o RPG é um jogo que geralmente provém de uma obra literária. Neste caso, *O sequestro* foi construído observando-se a narrativa do livro *O clube dos sete*, de Marconi Leal (2015), que foi lido pelos alunos.

As personagens principais dessa obra são: João (narrador e líder do grupo), Alice, Jonas, Zeca, Bola, Palito e Daniel. Bola é uma personagem que gosta de entrar em sites e páginas da internet para modificar as homepages com a alegação de que está testando a segurança dos sites. Em um desses “testes”, que ele faz na sede do clube (casa de João), invade e modifica o conteúdo de uma loja maçônica que era organizada por um grupo criminoso. Como na época a conexão à web se dava por meio de linha telefônica, os criminosos raptaram e surraram o avô de João, Augusto, por suspeitarem que ele fosse o invasor. Para desvendar o mistério do espancamento,

João reúne os colegas que perseguem pistas que os levem à quadrilha supracitada. As pistas os direcionam a um galpão no subúrbio da cidade e a uma favela conhecida como Alto da Maré ou Morro da Maré.

O representante da horda era um rico deputado, pai de Jonas, um dos garotos do clube. O deputado comandava um laboratório que buscava a hegemonia das “raças”. Para os sequestros, enviava mensagens codificadas com o número de pessoas e local de entrega a Zé Carniça, um traficante do Alto da Maré que raptava os moradores do local. Lá também havia um clubinho de adolescentes que ajudou as personagens no desvendamento do mistério.

Ao final da narrativa, as personagens conseguem decifrar os mistérios, e o projeto do pai de Jonas é interrompido. Todos os envolvidos são presos, mas nada é dito sobre Zé Carniça, apenas que o Clube da Maré estaria encarregado de “se livrar de Carniça e substituí-lo por alguém de confiança” na entrega de pessoas, fato que ocorreu antes do desfecho da narrativa. O jogo *O sequestro* seria uma continuação dessa história. Nesse caso, Zé Carniça surge para se vingar das personagens que o prejudicaram.

Para a introdução ao jogo, é necessário dividir os estudantes em sete grupos (um grupo para representar cada personagem da narrativa de Leal). Cada grupo deverá preencher a ficha de personagem (Figura 4). A parte superior da ficha é destinada a uma caracterização mais geral da personagem. Há espaços para anotação do nome e idade, e um quadro para os jogadores fazerem um desenho da personagem que vão representar. Há também locais para preenchimento de descritivos. Os jogadores precisam selecionar as palavras que melhor caracterizam suas respectivas personagens. As características psicológicas precisam ser colocadas no campo designado *Perfil*, e as físicas, no espaço onde há o termo *Aparência*.

O centro e a parte inferior são utilizados no desenvolvimento do jogo. Na parte central, há dois itens que são preenchidos antes e durante a partida: *narrare* e *experiência*. *Narrare* é o espaço reservado para marcar os pontos ganhos pela qualidade de dramatização e de narração dos jogadores. O campo de nome *experiência* é exclusivo para anotação dos pontos ganhos na superação dos desafios. Quem distribui esses pontos é o Mestre.

sete. Além dos atributos apresentados, há quatro espaços em branco para complementar a caracterização e um campo para o registro de defeitos e outro para um inventário dos objetos que as personagens podem levar para a aventura.

Os jogadores distribuem pontos ganhos antes e durante a partida assinalando uma esfera para cada ponto de acordo com as regras que estão dispostas no verso da ficha (Figuras 5 e 6):

<p>FICHA DE PERSONAGEM - VERSO</p> <p>REGRAS BÁSICAS</p> <p><u>PREENCHIMENTO DA FICHA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Todas as personagens iniciam a partida com dois pontos de experiência e dois de narrare. ◆ Distribua 7 pontos nas habilidades, escolha as que seguem as características da sua personagem (para isso pinte as bolinhas). ◆ Você pode ganhar até 4 pontos a mais se escolher 4 defeitos (um ponto para cada defeito), mas saiba que eles podem influenciar no jogo em caso de empate. <p><u>REGRAS PARA OS DESAFIOS:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cabe ao mestre escolher a habilidade que está sendo testada. 2. Um dado (d10) é jogado pelo Mestre e serve para avaliar a dificuldade do desafio (Caso a habilidade testada tenha valor 0 de atributo, o Mestre jogará um dado (d6), neste caso, não há somatória.); 3. Um dado (d6) é jogado pela personagem que soma o resultado ao número de pontos que marcou na habilidade testada para verificar o Atributo/Habilidade dela.

Figura 5 - Ficha de personagem - Verso - Parte superior

Tanto essa ficha quanto as regras que norteiam o jogo foram adaptadas do sistema de RPG desenvolvido pelo professor Gilson Rocha de Oliveira, da Universidade Federal do Pará, chamado “pé na porta” (ROCHA, 2013). “Pé na porta” é um sistema de regras que se difere de outros por sua simplicidade e facilidade de

entendimento e adaptação a diferentes narrativas, por isso é de fácil aplicação na escola.

Em *O sequestro*, utilizamos dois dados para solucionar os desafios de combate e ação: o do Mestre com dez faces (d10) e o dos jogadores com seis (d6)²³. Escolhemos dados com valores diferentes para enfatizar a importância das características das personagens no desenvolvimento da narrativa. Durante a atividade, cabe ao Mestre escolher a habilidade que está sendo testada. Por exemplo, Palito precisa enfrentar o oponente, então a habilidade testada será “coragem”. Neste caso, o Mestre joga seu dado para avaliar a dificuldade do desafio. O jogador, por sua vez, joga seu dado e soma o resultado ao número de pontos que marcou na habilidade testada. Assim, caso a personagem tenha poucos pontos nesse atributo, ela terá uma chance menor de ter êxito (ou o contrário).

Após a escolha da habilidade a ser testada e o lançamento dos dados, pode haver três situações:

AO ROLAR OS DADOS PODE HAVER TRÊS SITUAÇÕES:

- ♦ **Êxito:** a personagem tira mais pontos que o mestre;
- ♦ **Empate:** a soma do jogador e o resultado dos dados do Mestre apresentam o mesmo valor. Nesse caso, o jogador escolhe entre:
 - ⇒ *Perder um ponto de experiência para desempatar*. Porém, caso haja um defeito diretamente relacionado ao atributo testado, a personagem é proibida de buscar o empate.
 - OU*
 - ⇒ *Admitir o fracasso e perder um ponto do atributo testado. Caso não tenha pontos no atributo testado, a personagem perde um ponto de Experiência.*
- ♦ **Fracasso:** a soma da personagem é menor do que resultado dos dados do Mestre. Neste caso, o jogador precisa escolher outra personagem/grupo para realizar o desafio, além disso, perderá um ponto do atributo testado. Caso não tenha pontos no atributo testado, a personagem perderá um ponto de Experiência.

Figura 6 - Ficha de personagem - Verso - Parte inferior

²³ Caso a habilidade testada tenha valor 0 de atributo, o mestre jogará um dado (d6), neste caso, não há somatória.

Após o completo preenchimento da ficha, é necessário entregar a cada grupo o texto abaixo, que nomeamos ficha de conflito (Figura 7). Ela apresenta a situação inicial da narrativa interativa que será produzida. Serve como um chamamento à aventura. O professor pode realizar a leitura da ficha de conflito em voz alta ou deixar que cada grupo a faça.

João chega em casa e encontra a avó chorando. Lá fora, a chuva cai, os relâmpagos clareiam o céu, enquanto Maria, a empregada, ao telefone, conversa desesperadamente com a polícia. O garoto, intrigado, resolve questioná-las. Descobriu então que o avô havia saído para comprar pães e não voltara para casa. Logo vem à mente a sua última aventura que se iniciou quando o avô fora surrado por culpa de Bola.

Pensamentos rápidos agitam a sua mente, João se vira deixando as duas para trás e parte em direção ao sótão, a sede do clube dos sete. Ao entrar já percebe que alguém estivera ali. Diante dos seus olhos, sobre a mesa de pingue-pongue, havia uma caixa. Pegou e abriu ligeiro para encontrar lá dentro um bilhete, escrito com uma caligrafia horrível, os seguintes dizeres:

"Espertos vocês se acham, espertos vocês não são, pra tudo há sempre um preço, lhes digo de antemão, atentaram a pessoa errada, em Augusto me vingarei, então. Tudo queima através do fogo, o seu preço é jogar meu jogo, a recompensa é achar o velho. Cuidado! Eu espero! Um dia vocês têm, se lembrem que eu sou o alguém que pode compor o seu réquiem! Essa mente tudo sabe, estes olhos todos veem, por isso nada tentem, o pior não lhes convém! A chance para salvar o imprestável está nos meus desolios, para cada um dos intronmetidos há algo que envio. Em cada solução terão uma pista na mão. O tempo é o seu inimigo, comecem a correr, vão!"

Figura 7 - Ficha de conflito

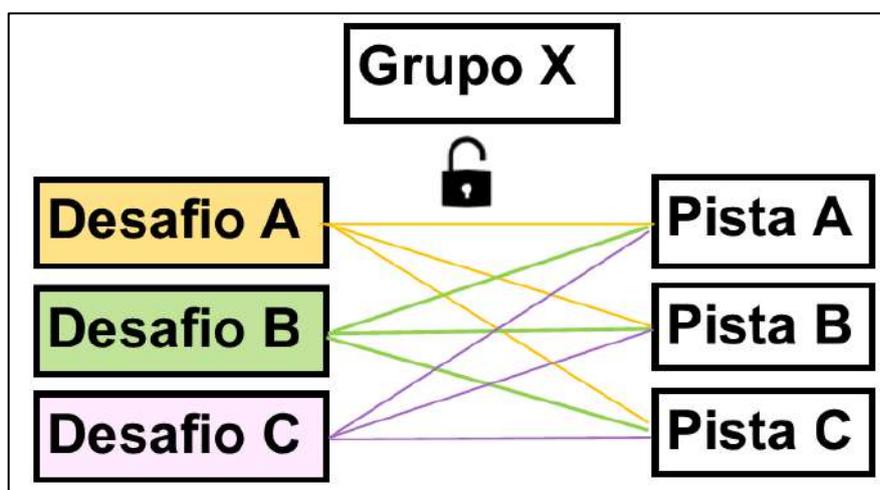
Ao término da leitura desse texto, dá-se início à *fase de descobertas* cujo objetivo é formar o roteiro para a narrativa que será construída. Geralmente, esse roteiro é apresentado pelo Mestre, mas procuramos seguir a lógica dos livros de Leal, produzindo desafios que levassem o grupo de jogadores ao desvendamento de enigmas. No livro *O Clube dos Sete*, conforme já dissemos, esses desafios são pistas que conduzem a aventura ao desenlace dos mistérios. Elas envolvem conhecimento tanto do universo narrativo (espaço, tempo e personagens), como de literatura, matemática e assuntos variados; mas são solucionáveis apenas pelas personagens.

Aqui houve a divisão da *fase de descobertas* em tarefas nomeadas de “desafios” e de “pistas”. Os desafios apresentam informações sobre o malfeitor, o emissor do bilhete anexo à ficha de conflito ou sobre a pessoa que foi sequestrada. As pistas foram desenvolvidas nos aspectos organizacionais da narrativa. Elas constroem alguns elementos do universo diegético do jogo (onde Augusto está, quando será permitido salvá-lo e quem pode ir ao cativeiro).

Construímos 21 *cartas-desafio* e 21 *cartas-pista*, para que os jogadores tenham opção de escolha. Por isso, algumas informações a respeito das personagens e do universo ficcional foram repetidas em momentos e modos diferentes.

Foram disponibilizados três desafios e três pistas a cada grupo. Os jogadores devem escolher um dos três desafios que, após solucionado, libera uma das três pistas. Após a abertura de sete pistas (uma para cada grupo), tem-se formado o roteiro completo da narrativa e inicia-se a *fase de aventuras*.

O quadro abaixo representa o design dessa fase:



Quadro 3 - Esquema de jogo

O que denominamos *fase de aventuras* é a narrativa criada no RPG. É a etapa de desenlace do problema inicial que foi apresentado na ficha de conflito. Nessa fase, a ficha de personagem e os dados auxiliam e delimitam a história. Os jogadores criam/narram as ações, e o Mestre aplica as regras do jogo. No caso, as ações visam o salvamento de Augusto. Voltaremos a esta etapa na análise da aplicação do jogo.

3.4.1 As cartas-desafio

As *cartas-desafio* foram produzidas para oportunizar atividades contextualizadas e divertidas sobre escolhas lexicais usadas na caracterização das personagens. Deve-se salientar que, dos desafios explicados nesta seção, apenas sete são abertos a cada partida. Por tal fato, as dicas e pistas sobre o vilão estão repetidas e distribuídas nas cartas de modos diferentes.

Para construção dos desafios, seguimos as orientações de alguns materiais destinados à construção de sentidos e ao ensino de vocabulário para alunos da educação básica. Dentre eles, *Introdução ao ensino do léxico* (ILARI, 2002), *Semântica para educação básica* (FERRAREZI, 2008) e *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (BRASIL, 2012). Muitas destas tarefas foram elaboradas de modo a estimular o uso de dicionário, pois acreditamos que ele seja um mecanismo oportuno para o trabalho com o significado das palavras.

Além disso, produzimos atividades que proporcionassem tensão nos estudantes. Assim como nos jogos de videogame, eliminamos algumas orientações sobre o modo de solucioná-los para provocar a dedução e a tentativa pelo acerto e erro, pois conforme admite Johnson (2012, p.35), o desafio é um elemento significativo para a conquista da satisfação, por afetar o “sistema de dopamina de circuitos de ‘busca’ do cérebro”, que nos compele à vontade de explorar.

Nas cartas-desafio inseridas abaixo, a resolução da tarefa é simples: as letras utilizadas na sentença estão no topo da tabela, e, em sua lateral, há a marcação da posição de cada letra. No entanto, algumas letras não foram marcadas, por isso o estudante terá de deduzir algumas palavras. A dificuldade da atividade, logicamente, foi determinada em relação à idade/série dos estudantes - doze anos/sétimo ano do ensino fundamental. Nesse caso, o resultado da Figura 8 informa uma peculiaridade do vilão “Meu carro é grande” que foi apresentada no livro lido, enquanto a carta-

[...] a representação cria nos usuários da língua uma visão de mundo que os guia em sua existência social e individual. É importante compreender o poder de que a língua se reveste em um processo de representação não apenas pelo poder que exercemos sobre os outros, como também pelo poder que os outros exercem sobre nós com suas representações. ” (FERRAREZI, 2008, p. 74)

Para o ensino das representações, ele apresenta variados subtemas que possibilitam ao professor contribuir progressivamente com o desenvolvimento do aluno. Evidentemente não utilizamos todos os preceitos do linguista para a construção da *fase de descobertas*; concentramo-nos naqueles que são utilizados para representar as personagens, suas sensações, poses e características físicas, o que ele nomeia como “descrever o mundo”.

Os desafios abordam a descrição/definição por meio de atributos e poses do emissor do bilhete transcrito na *ficha de conflito* (o sequestrador que lança desafios). Também apresentam informações sobre o estado do sequestrado e ainda descrições sobre as personagens principais do livro que foi lido em classe. São exemplos de atividades de descrição:

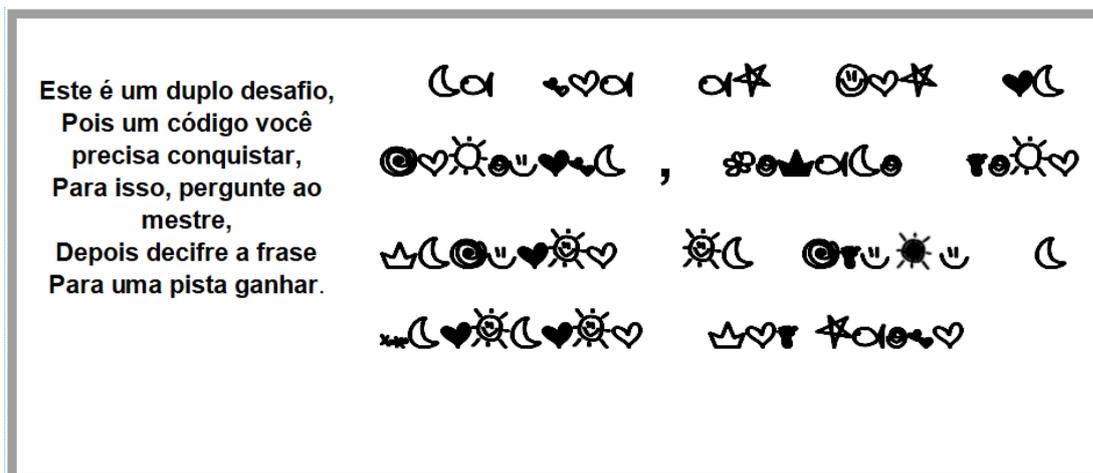


Figura 10 - Carta-desafio A - Personagem Jonas

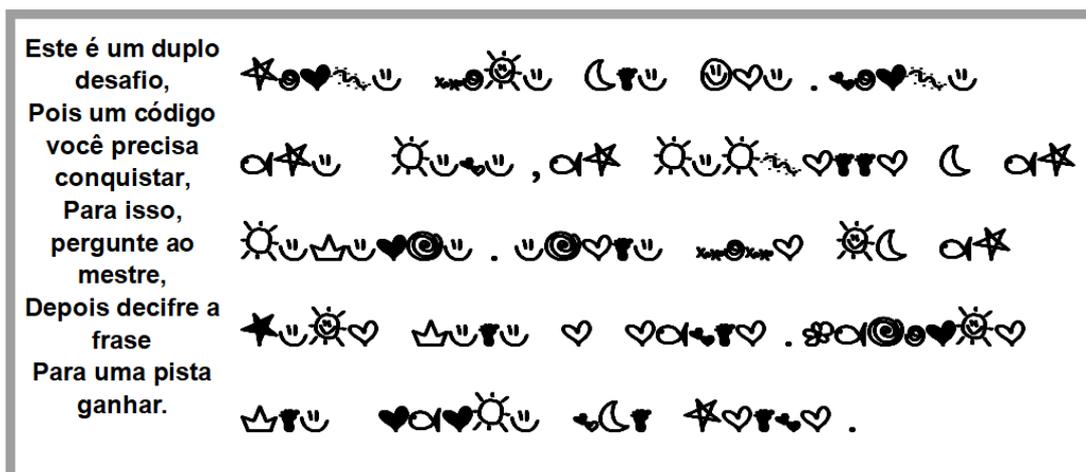


Figura 11 - Carta-desafio A - Personagem João

Essas atividades visam o exercício da dedução e da inferência e apresentam informações sobre o sequestrador “Eu sou um bom negociante, fiquei rico pegando de graça e vendendo por muito” e, na seguinte, “Minha vida era boa. Tinha uma casa, um cachorro e um capanga. Agora vivo de um lado para o outro fugindo *pra* nunca ser morto”. Para resolvê-las, o jogador lança dois dados cujo resultado indicará a quantidade de letras decodificadas que receberá do Mestre (ANEXO 14). Mas se o número de letras for insuficiente, a critério do Mestre, pode haver outro lançamento de dados ou uma disputa de habilidade.

A descrição de Zé Carniça também está distribuída em *cartas-desafio* que reúnem a linguagem verbal e não verbal. Como nas atividades abaixo:



Figura 12 - Carta-desafio B - Personagem Palito

Ferrarezi Jr. (2008, p.91) salienta que para um bom trabalho com as representações é necessário que o professor ofereça atividades que favoreçam as habilidades de especificação e qualificação, pois, segundo o autor, “a habilidade de representar de forma bem-sucedida está diretamente ligada à habilidade de utilizar os recursos da língua para especificar”. Outro fator relevante é que a inserção de personagens em textos narrativos exige um amplo vocabulário que possibilite a especificação.

A atividade posterior requer concentração e capacidade de dedução. O enunciado proferido pelo emissor está inacabado e o jogador precisa completá-lo formando palavras no quadro anexo. Mas, para formá-las, o jogador não pode pular as letras, deve ligá-las em sequência. As respostas para o desafio são as palavras: “bonito”, “alto”, “bigode”, “óculos” e “pretos”.

<p>Come eu sou? Como sou eu? Quer saber? Encontre todas as palavras escondidas que podem ser formadas ligando as letras dadas, mas atenção: NÃO VALE PULAR NENHUMA LETRA !!</p> <p>Fico até emocionado quando me olho no espelho e vejo como eu sou ___ N ___ O!! Sabe, as gatinhas vivem atrás de mim. Afinal, um homem assim tão ___ T ___ impressiona. Tudo em mim é perfeito. O meu B ___ ___ E , meus ___ ___ L ___ da moda, meus cabelos ___ R ___ .</p>	<table border="1"> <tr><td>S</td><td>N</td><td>E</td><td>R</td><td>P</td></tr> <tr><td>O</td><td>T</td><td>I</td><td>O</td><td>C</td></tr> <tr><td>E</td><td>B</td><td>T</td><td>L</td><td>A</td></tr> <tr><td>O</td><td>R</td><td>P</td><td>O</td><td>L</td></tr> <tr><td>C</td><td>T</td><td>A</td><td>C</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>L</td><td>O</td><td>S</td><td>O</td></tr> </table>	S	N	E	R	P	O	T	I	O	C	E	B	T	L	A	O	R	P	O	L	C	T	A	C	T	U	L	O	S	O
S	N	E	R	P																											
O	T	I	O	C																											
E	B	T	L	A																											
O	R	P	O	L																											
C	T	A	C	T																											
U	L	O	S	O																											

Figura 15 - Carta-desafio B - Personagem Daniel

Ilari (2002, p.60) afirma que as palavras cruzadas e os caça-palavras são atividades interessantes por favorecerem a observação, a formulação e a aplicação de definições onomasiológicas. As cartas apresentadas nas Figuras 16 e 17 são exemplos desse tipo de atividade:

Se você for capaz, complete o diagrama e tente descobrir como é o cativo de Augusto.

Uma dica! Para completar o diagrama, use adjetivos!!

1. Lugar que tem muita umidade.
2. Local que está cheio de mofo e de bolor.
3. Local fétido que exala mal cheiro.
4. Lugar que tem muita sujeira, está emporcalhado, imundo.
5. Local que tem baixa temperatura, privado de calor.

1									
2									
3									
4									
5									

Figura 16 - Carta-desafio B - Personagem Zeca

Se você for capaz, complete o diagrama e descubra o tormento de Augusto.

Uma dica! Para completar o diagrama, use adjetivos!!

1. Ele está detido, encarcerado, não tem liberdade de ação.
2. Ele está sequioso. Está com muita sede.
3. Ele está com muita fome.
4. Ele está débil, sem forças, combalido.
5. E, por último, é bom você correr, pois ele está enfermo.

1								
2								
3								
4								
5								

Figura 17 - Carta-desafio B - Personagem João

Essas atividades apresentam informações sobre o avô de João e servem de estímulo à ação dos jogadores/personagens. Nesse caso, o intuito foi de apresentar os adjetivos como principais elementos qualificadores. Por isso, ambos os diagramas são completados por palavras dessa categoria. No primeiro, os adjetivos qualificam o local do cativo: úmido, embolorado, fedido, sujo e frio, respectivamente. No segundo, a situação de Augusto: preso, sedento, faminto, fraco e doente, respectivamente.

As definições também são tratadas em desafios como nos dois caça-palavras abaixo. Ambas as atividades retratam características do vilão. A primeira também tem o foco na adjetivação e traz a descrição que Zé Carniça faz de si. Essa tarefa pode ser solucionada com a união de sílabas que, diferentemente dos caça-palavras comuns, não são contíguas. As respostas são respectivamente: bonito, confiável, sabido, vaidoso, esguio e perfumado.

Agora falarei de mim. Vamos ver se você consegue descobrir...

1. Que é belo. 6 letras
2. Honesto, leal e sincero. 9 letras
3. Inteligente, perspicaz. 6 letras
4. Que tem vaidade. 7 letras
5. Que é alto e magro. 5 letras
6. Que sempre usa perfume. 9 letras

1-	4-
2-	5-
3-	6-

Vou te dar uma colher de chá. As palavras que você usará são adjetivos!

BO	VAI	VEL	PER
CON	SA	FU	ES
BI	DO	TO	DO
SO	GUI	FI	NI
Á	DO	MA	O

Figura 18 - Carta-desafio B - Personagem Jonas

Já o desafio subsequente também traz a dica de onde o vilão reside. Zé Carniça mora em uma favela cercada por mangue denominada Morro da Maré. Informação também apresentada no livro que foi lido pelos alunos.

Quer saber onde me encontrar?

1. “Conjunto de habitações populares que utilizam materiais improvisados em sua construção.”
2. “Designação comum a diversas árvores, espécie da família das rizoforáceas, nativas de regiões costeiras tropicais das Américas, da África e Ásia, em áreas alcançadas pelas marés e onde há uma lama negra [...]”.
3. “Movimento cíclico de elevação [...] e abaixamento das águas do mar”.
4. “Pequena elevação em uma planície”.

(Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2009, p. 878, 1233, 1244 e 1320)

M	O	M	C	D	E	E	D
O	T	F	A	V	E	L	A
F	M	O	R	N	M	M	G
B	H	R	G	O	A	H	S
A	L	R	R	U	R	U	U
G	R	O	S	T	E	O	E
A	J	M	P	E	Q	R	U

Figura 19 - Carta-desafio B - Personagem Alice

Tanto nessas atividades quanto na que está sendo apresentada na Figura 20, o uso do dicionário e da inferência são elementares para a solução. Antunes (2012, p. 144) considera primordial o trabalho com o dicionário para ampliação do vocabulário do estudante:

A importância de se fazer com que seja habitual na escola a consulta ao dicionário, com a finalidade de apanhar informações sobre os vários sentidos ou várias acepções de uma palavra, seus contextos de uso, suas possíveis combinações sua etimologia. Tudo isso motivado pela grande meta de promover a ampliação do repertório lexical do aluno, uma conquista que, de fato, tem muita e relevante aplicação no exercício diário das ações da linguagem, sobretudo daquelas ações ligadas a contextos públicos, formais e especializados da vida profissional de cada um.

Na carta-desafio abaixo, o jogador precisa encontrar, dentre as figuras, quais delas o sequestrador carrega consigo. As definições retiradas do dicionário apresentam palavras difíceis para a idade dos estudantes, por isso o dicionário e a inferência serão importantes:

Adoro torturar esse velho!
Aí do lado estão minhas ferramentas preferidas, mas tem um par que hoje está aqui comigo. Você precisa adivinhar!

“Espécie de torquês ou tenaz, própria para segurar, prender, ou cortar determinados objetos, que se compõe de duas alavancas de ferro ou de aço que giram em torno de um eixo e cujas extremidades, lisas ou serrilhadas, podem ser chatas, recurvadas, cilíndricas ou em ponte.”

+

“Feixe alongado de fibras vegetais (sisal, cânhamo, etc.) ou matéria flexível similar, torcidas em espiral, de grossura e comprimento variáveis.”

(Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2009, p. 95 e 549)



Figura 20 - Carta-desafio C - Personagem Zeca

Alguns desafios foram produzidos com vistas à observação e organização de palavras em seu campo semântico, pois tarefas desse tipo contribuem não só para melhora da capacidade de categorização e agrupamento mais ainda para que as atividades de interpretação sejam mais expressivas. Para tanto, utilizamos alguns exercícios de Bagno (BRASIL, 2012, p.61-63). Nas *cartas-desafio* a seguir, os estudantes devem intuir que as palavras podem ser organizadas de acordo com seus significados:

Para você saber mais sobre mim, fiz uma listinha com minhas palavras favoritas. Mas na minha fuga, a lista rasgou e agora você precisa ter organização ou o velho sofrerá ainda mais na minha mão!



Figura 21 - Carta-desafio C - Personagem Bola



Figura 22 - Carta-desafio C - Personagem Alice

Nas duas *cartas-desafio*, as palavras estão relacionadas ao Zé Carniça. Na primeira, o que ele gosta de ter e de fazer, na segunda, palavras ligadas à sua profissão:

Figura 21	Figura 22
1	Torturar, maltratar, molestar, bater;
2	Desespero, dor, tristeza, angústia;
3	Punhal, faca, espingarda, pistola;
4	Cela, cativo, jaula, cadeia;
	Prender, reter, sequestrar, enclausurar.

Quadro 4 - Resolução - cartas-desafio

Talvez esses desafios necessitem de uma explicação, sobretudo o primeiro, uma vez que é possível que o estudante una os verbos e os substantivos abstratos, já que as palavras **torturar, maltratar, molestar, bater** e *malvadeza, perversidade, ruindade, crueldade* pertencem ao campo semântico da maldade.

Além dessas, há outras tarefas que abarcam as relações léxico-semânticas. Dessa vez, elas foram formuladas para que os estudantes percebam que sempre existe uma intencionalidade do enunciador ao realizar determinada escolha lexical. Cardoso (2013, p.17) reflete que o enunciador utiliza o material linguístico de que dispõe e, em conformidade com a sua intencionalidade, alinhado ao contexto no qual está inserido, escolhe esta ou aquela palavra. Para a autora:

Por trás de todo ato de comunicação existe algo mais do que simplesmente transmitir uma mensagem. Mesmo que o texto seja puramente referencial,

objetivo, ele carrega consigo um aspecto intencional, seja um desejo de impressionar o destinatário, seja um desejo de marcar uma posição.

A respeito da atividade apresentada na Figura 23, os jovens devem discernir que o vilão busca palavras que possam ofender a personagem, por isso devem procurar, dentre as do quadro, aquelas com tonalidades emotivas de julgamento. Ocorre o contrário no desafio subsequente (Figura 24). Neste o antagonista faz referência ao namoro de João e Alice e propõe a escolha de palavras que possam ser utilizadas para elogiar a garota:

Vou adorar ver isso, mas você não tem outra opção. Escolha do quadro as palavras que eu posso usar quando quiser te **ofender**.

Ao invés de dizer que você é um **gordo**, eu poderia falar que você é

Baleia, fofinho, balofo, banhudo, cheinho, corpulento, farto, forte, fofucho, grosso, nutrido, obeso, rechonchudo, redondo, volumoso.

Figura 23 - Carta-desafio A - Personagem Alice

Pensei em ser bonzinho por um momentinho. Adorei o namorico dos chatinhos e estava aqui fazendo um poema para o João entregar à sua namoradinha, mas tenho dificuldade de escolher

boas palavras.

Se a Alice é **magra**, eu posso falar que ela é....

Fuinha, mirrada, murcha, esquelética, esguia, descarnada, magra, esbelta, seca, delicada, esquelética, delgada.

Figura 24 - Carta-desafio A - Personagem Alice

Nessa mesma perspectiva, segue a *carta-desafio* (Figura 25) direcionada ao grupo de Palito. Os jogadores necessitam compreender que, de acordo com o vilão, algumas palavras não podem ser utilizadas para descrever a personagem. Esta atividade requer que os estudantes percebam que o enunciador não escolheria boas

palavras para qualificar seu rival. Portanto, os estudantes precisam compreender o sentido de cada adjetivo do quadro para determinar quais deles não seriam utilizados pelo malfeitor. A resposta correta são as únicas palavras que podem ter conotação positiva: engenhoso e astuto.

Para desvendar este desafio você precisa ser esperto pelo menos uma vez.

No meu ponto de vista, na lista de palavras que seguem, duas não te descrevem. A sua pista só será liberada se você descobrir quais são:

TOLO ABSORTO ASTUTO

INEPTO ALIENADO

NÉSCIO ENGENHOSO

RELAPSO

DISTRAÍDO ALHEIO

Figura 25 - Carta-desafio C - Personagem Palito

Finalmente os três últimos desafios focalizam a construção de personagem e a sua respectiva especificação, mas exigem interpretação e análise de pressupostos e de informações subentendidas. O primeiro (figura 26) opera sobre o campo semântico da habitação (“resido”, “mora”, “domiciliado” e “casa”) para apresentar a moradia do vilão:

Descubra onde eu resido!



- O encenqueiro está domiciliado exatamente à direita da casa que emana cheiro de lenha.
- A estação preferida da fofoqueira é a primavera.
- O relaxado é muito alérgico a pelo de gatos.
- Minha casa é proeminente em todos os aspectos.

	nº4	nº8	nº12	nº16
Encenqueiro				
Relaxado				
Foqueira				
Inteligente				

Figura 26 - Carta-desafio C - Personagem Jonas

Esse desafio propõe a interpretação visual ao dizer que “O encenqueiro está domiciliado exatamente à direita da casa que emana cheiro de lenha”. Demanda também conhecimento de mundo, como pode ser observado na segunda assertiva ao

afirmar que “A estação preferida da fofoqueira é a primavera”) em que é necessário relacionar a estação climática às flores que estão no parapeito da janela da casa amarela.

Já a terceira afirmação, “O relaxado é muito alérgico a pelo de gatos”, solicita do estudante a competência para pressupor que, por ser alérgico, o “relaxado” não seria tutor do gato que está na janela direita da casa azul-claro, informação que será complementada com a última declaração: “Minha casa é proeminente em todos os aspectos”, ou seja, é a maior em tamanho e também no número (16) que marca sua posição na rua.

Assim, a conclusão para a tarefa é a seguinte: o encrenqueiro reside na casa de número quatro (azul), o relaxado na de número oito (marrom), a fofoqueira habita a de número doze (amarela) e, por fim, o enunciador na casa de número dezesseis (azul-claro).

As demais *cartas-desafio* apresentam soluções que requerem mecanismos parecidos com os solicitados no desafio anterior. A atividade reservada ao grupo que representa a personagem Daniel (Figura 27) demonstra Zé Carniça em uma imagem parecida com a ilustração do livro de Leal (2015). Para solucioná-la, os estudantes precisam ler atentamente as dicas dadas e identificar os amigos do sequestrador. A solução indica: 1 - Zé da Dica, 2 - Ricardinho, 3 - Giga, 4 - Zé Carniça, 5 - Mané, 6 - Tião:

Aí está a minha turma!
Se quer saber como eu sou,
essa é a chance!

O bigode mais bonito é o meu.
 A calvície de Tião é genética.
 Mané é míope e estrábico.
 O ruivo sempre me imita.
 Giga é o mais velho de todos.
 Ricardinho é folgado e espaçoso quer ser sempre o primeiro em tudo.
 Zé da Dica se separou da Dica e começou a beber.
 Tião engordou muito no último ano.
 Giga está sempre carrancudo.
 Ricardinho é um ótimo lutador de Taekwondo.

1	
2	
3	
4	
5	
6	



Figura 27 - Carta-desafio C - Personagem Daniel

A correlação entre assertiva e personagem pode ser difícil, mas a solução depende da dedução e da conjunção das informações dadas. A segunda afirmativa, “A calvície de João é genética”, por exemplo, indica duas figuras - Giga e Tião - no

entanto a frase “Giga é o mais velho de todos” determina a resposta, pois há apenas um homem cujos cabelos são brancos.

Isso também ocorre no desafio que traz o vocabulário sobre profissões criminosas (Figura 28). Sabe-se que Zé Carniça é o sequestrador e, diante dessa constatação, o jogador que analisar corretamente as afirmativas dadas, chegará ao seguinte resultado: Tião é um sicário, Mané é ladrão de banco, Zé da Dica é traficante, Giga é falsificador e Ricardinho é estelionatário.

Aí está a minha turma! Se quer saber quem sou, essa é a chance!						
Você deve descobrir a profissão e o nome de cada amigo meu.	Falsificador	Sequestrador	Sicário	Estelionatário	Ladrão De Banco	Traficante
Tião						
Mané						
Zé Da Dica						
Giga						
Ricardinho						
Eu						

Ricardinho está entre Zé da Dica e o sicário.

Mané está à esquerda do traficante.

Tião é careca e está perto do estelionatário.

Mané é ruivo.

Zé da Dica não vai ao cabelereiro.

Ricardinho gosta de andar bem arrumado .

Giga não usa óculos e gosta de amarelo.

Eu estou entre o sicário e o falsificador.



Figura 28 - Carta-desafio C - Personagem João

3.4.2 As cartas-pista

Em busca de seguir a lógica presente no livro de Leal (2015), desenvolvemos pistas que levassem os jogadores à aventura na narrativa interativa produzida. Elas foram escritas em versos e trazem informações a respeito do roteiro da trama ficcional conforme já apresentamos, a saber, qual é o local do cativado de Augusto, quando os adolescentes poderiam salvá-lo, quais deles poderiam adentrar o local e como estará o clima no momento do suposto salvamento.

É preciso lembrar que para o desenvolvimento das *cartas-pista*, utilizamos a mesma técnica da produção dos desafios. Por isso, temos vinte e uma pistas²⁴, mas somente sete são utilizadas a cada jogada. A tabela a seguir demonstra como foram divididos os elementos da narrativa para cada personagem:

²⁴ As cartas-pistas encontram-se distribuídas por personagens nos ANEXOS 14 a 21. .

Elemento da narrativa	Detalhamento da pista	Grupo
Local	Local do cativeiro	Bola
	Localização específica do cativeiro	Alice
Tempo- Clima	Condições climáticas	Daniel
Tempo - Hora	Período possível para a tentativa de resgate	Zeca
Elemento modificador	Pista numérica - dado extra desenvolvido para produção de mistério.	Jonas
Personagens	Personagem permitida para adentrar o cativeiro	João
	Personagem permitida para adentrar o cativeiro	Palito

Quadro 5 - Distribuição das Cartas-pista

Os dados sobre o local do cativeiro de Augusto foram disponibilizados para os grupos que representam as personagens Bola e Alice. As *cartas-pistas* destinadas ao Bola indicam um museu, um cemitério ou uma praça respectivamente:

PISTA A	PISTA B	PISTA C
O passado guardado com anos de história, Código que abre tempos antigos, Ali já se fala de muitos guerreiros, É onde o seu avô jaz prisioneiro.	Plantas ao redor, no chão grama Sentados nos bancos, histórias de quem ama, Rosas e flores, florescem graça, Complete a rima e terá uma	Corpos que aqui passaram Findaram o seu tempo Crânios que já pensaram. Agora só vivem em pensamentos.

Quadro 6 - Pistas Personagem Bola

Todos os ambientes resultantes das pistas acima (Quadro 6) contêm os referentes das pistas a seguir (Quadro 7), destinadas ao grupo representativo da personagem Alice. Elas apresentam um local mais específico. Na devida ordem: um banco, um banheiro e um bebedouro:

PISTA A	PISTA B	PISTA C
Curvas para as costas Acento para o quadril Aqui onde eu existo Já sentaram mais de mil.	A água pra onde olhas Não serve para tomar A sua única função É teus dejetos levar.	Sobe pelo cano Com o aperto do botão Vai pra tua boca Mata sede, meu irmão!

Quadro 7 - Pistas Personagem Alice

Dentre possibilidades de escolha presentes nesses dois grupos de pistas, há nove combinações possíveis para o local do cativo. O homem pode estar preso no banheiro de um cemitério ou próximo a um banco em um museu ou próximo a um bebedouro de uma praça, etc.

A delimitação de clima e de horário foram destinadas aos grupos representantes das personagens Daniel e Zeca (Quadros 8 e 9). Esses dois elementos, muito importantes para a construção de aventuras, são comumente utilizados nos desafios de RPG. Neste caso, as pistas delimitam o clima (muito frio, muito quente e chuvoso) e os horários (pela manhã, fim da tarde ou à noite).

PISTA A	PISTA B	PISTA C
Corta como faca seus ossos doem sem perdão te ataca pegue um agasalho ou a vida empaca.	Nos cerca ao redor prestes a explodir suor na sua testa você não vai rir fuja do fogo ele vai te ferir.	Corre pelo chão gotas que se encontram começa com pouquinho termina com montão flui como rio água, água, essa não!

Quadro 8 - Pistas Personagem Daniel

PISTA A	PISTA B	PISTA C
A hora de muita gente Da notícia e da novela Essa é fácil, essa é quente Após a tarde se revela.	luz que brilha segue a trilha é quase a primeira hora todos dizem: bom dia!	Frio sente a pele No escuro da invernoada Quando aponta esse ponteiro Sem luz, os olhos não veem nada.

Quadro 9 - Pistas Personagem Zeca

As pistas do Quadro 10 foram direcionadas ao grupo de Jonas, que é uma personagem com boas habilidades em matemática. Elas resultam em um número

(dois, quatro ou nove), cujo propósito é instigar a livre criação dos estudantes. Esse número pode ser de uma sala, um código para destravar uma porta ou um cadeado. Enfim, é uma pista desenvolvida para estimular os jogadores ao debate, discussão e solução de um mistério:

PISTA A	PISTA B	PISTA C
<p>Agora eu quero ver você acertar, Aqui sua queridinha matemática não vai te ajudar!</p> <p>Nunca deixe para depois tudo passa num segundo! Tem o início da contagem. Após o um, Descubra o mundo!</p>	<p>Agora eu quero ver você acertar, Aqui sua queridinha matemática não vai te ajudar!</p> <p>Nem tudo que se fez, Está certo no momento. Antes do quinto é o número Que acalma o seu tormento.</p>	<p>Agora eu quero ver você acertar, Aqui sua queridinha matemática não vai te ajudar!</p> <p>Tudo que se move Na direção de uma centena, Ali não está, e sim antes da dezena.</p>

Quadro 10 - Pistas Personagem Jonas

Finalmente, os demais grupos, representantes das personagens Palito e João, são responsáveis por decifrar quem poderá adentrar o cativeiro. As pistas dos Quadros 11 e 12 apresentam atributos e ações de cada herói que faz parte do Clube dos sete, em ordem: Bola e Palito, Jonas, Alice, Zeca, João e Daniel.

PISTA A	PISTA B	PISTA C
<p>Quem vai salvar o velho, não vai sozinho não! É uma dupla de enxeridos que mexe com quem não deve e só causa confusão! O taco e a bola, O fogo e o carvão Um não vive sem o outro E juntos, sofrerão em minhas mãos!!</p>	<p>Você é o mais encrenqueiro, Precisa de amigos pra te aguentar. Não sabe mais nada além dos números, Mas, desta vez, sua queridinha matemática não vai te ajudar!</p>	<p>Você é uma graça, Mas mexeu com a pessoa errada, Agora é muito tarde, Não adianta ter tanta coragem, Pode mandar nos outros, A mim vai ter de obedecer! Pois o Augusto, Só de ida tem passagem.</p>

Quadro 11 - Pistas Personagem João

PISTA	PISTA B	PISTA C
Não fique triste, Choramingar não resolve, Vingue-se do João, Essa é a melhor ocasião.	Você pensa que é esperto Só por que gosta de estudar, Vamos ver se seus conhecimentos, Vão agora te ajudar!	Pessimismo rima com derrotismo Por isso eu quero você nessa missão! No final dessa história malograda Espero ver o choro dessa garotada.

Quadro 12 - Pistas Personagem Palito

Como é possível apenas uma escolha para cada grupo de pistas, são formadas duas equipes de jogadores. A primeira com a finalidade de ir até o cativo (neste caso dois ou três integrantes), pois devido à amizade entre Palito e Bola, eles não serão separados; enquanto a outra discutirá sobre como auxiliá-los. Nessa etapa, espera-se que queiram armar uma emboscada para o sequestrador. Essa ação de separação das personagens é muito comum e proveitosa no RPG. São momentos difíceis para o mestre coordenar, mas importantes por viabilizar o desdobramento da trama.

O desenrolar da trama (a *fase de aventuras*) será explorado adiante quando houver a descrição da aplicação do jogo e a análise da participação dos estudantes.

4. A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM

Flui existência em tempos que se inventam,
 E personagens clamam por viver,
 Há um explodir de invocações que tentam
 Romper o sortilégio e acontecer.
 De tanta rebeldia disfarçada
 Na revoada rubra das gravatas,
 Este grito de voz amordaçada
 A despencar da grita das cascatas.
 Flui o existir em letras que se assustam,
 Em doridas sentenças que têm fome,
 A essas descritas landas que hoje custam
 A descobrir no abismo e som de um nome.
 Flui o existir, celebração de ritos,
 Autor e personagens são escritos.
 (Paulo Bomfim, 1998)

Analisar a personagem não é tarefa fácil, pois ela permeia os limites da realidade e da simulação, do humano e do ficcional. Nesta seção, vamos observá-la do ponto de vista linguístico e textual. Para tanto, esquadrimos Brait (2017), que produz um percurso histórico; Hamon (1976), que a percebe como signo e constrói-lhe um estatuto semiológico e, por fim, Bakhtin (2003) que discute tanto a questão da autoria quanto a questão ideológica da personagem.

4.1 A personagem como elemento linguístico

Brait (2017, p.24) assente que os limites entre realidade e ficção são ínfimos, pois mesmo nas linguagens imagéticas, consideradas mais objetivas, como a fotografia, há uma simulação da realidade, já que o trabalho estético para a captação da imagem, o jogo de luz e sombras, a utilização de adereços, o posicionamento da pessoa ou daquilo que se deseja captar, em suma, os modos de se compor a cena apresentam não apenas um “registro”, mas uma criação do fotógrafo. A partir dessa reflexão, a autora admite que a análise da personagem prescinde, então, da análise do texto, pois ela é uma questão linguística, cuja existência se limita ao papel.

Contudo, desde Aristóteles (2005) a personagem é vista como modo de representação (imitação) do homem. O filósofo grego admitia que mesmo quando distantes do real, as ações e caracterizações das personagens serão verossímeis e

coerentes se, e somente se, estiverem em consonância com a realidade interna da obra já que esta é regida por leis particulares de construção textual.

Já para Horácio a arte deveria ter uma utilidade, uma função. Essa visão utilitarista a apresentava como modelo de ideal cristão, com intuito de desenvolver a moral e os bons costumes. A personagem, então, representa os valores da comunidade:

Quem aprendeu os seus deveres para com a pátria e para com os amigos, com que amor devemos amar o pai, o irmão, o hóspede, qual a obrigação dum senador, qual a dum juiz, qual o papel do general mandado à guerra, esse sabe com segurança dar a cada personagem a conveniente caracterização. (HORÁCIO in ARISTÓTELES, 2005, p. 64)

Os estudos de filósofos como Aristóteles e Horácio foram eixo central de muitas pesquisas durante muito tempo, por isso essa visão perdura até o século XX quando a personagem passa a ser observada com um estatuto próprio e que começa a ser avaliada além da esfera literária. Uma mudança significativa de tal concepção ocorre somente no final da era Clássica. Com o avanço do Romantismo, a produção de narrativas de interesses psicológico e filosófico fornece aos estudiosos diferentes construções de arquétipos que, desta vez, sistematizarão a noção de personagens como “representação do universo psicológico do autor”. Porém, para Brait (2017, p.44, 45), observar a personagem como “projeção da maneira de ser do escritor” é ainda uma análise antropomórfica, pois persiste uma comparação ou ponto de vista humano.

É no século XX, com o advento do formalismo, que se começa a considerá-la como elemento da estrutura da narrativa, momento no qual muitos pesquisadores apresentaram considerações significativas, dentre eles Brait (2017) cita Lukács, Foster, Muir e Propp.

Lukács (1920), autor que busca uma estética marxista para o romance, relacionando seus elementos e organização como resultado das estruturas sociais, vincula o gênero literário ao tempo e contexto social ao qual está inserido. Por meio de uma comparação entre os gêneros épico e romanesco, o autor enxerga as personagens como produtos decorrentes de fatores socioculturais de produção e de consumo de determinada época. Na epopeia, a personagem representa valores morais de dada comunidade, já no romance, elas figuram as contradições sociais e carregam conflitos que as tornam problemáticas, em fuga da alienação capitalista.

Foster (1927) examina as personagens de modo inovador, pois as coloca como seres de linguagem pertencentes à estrutura da obra, ao lado da intriga e da história. Além disso, traz duas acepções importantes: personagens “flat” (tipos) e “round”. As primeiras, traduzidas como planas, são tipificadas, apresentadas sem complexidade psicológica. “Geralmente, são definidas em poucas palavras, estão imunes à evolução no transcorrer da narrativa, de forma que as suas ações apenas confirmem a impressão de personagens estáticas, não reservando qualquer surpresa ao leitor”. (BRAIT, 2017, p.49). Estas podem ser personagens “tipo” (caracterizadas pela profissão, comportamento, classe social ou por alguma particularidade) ou “caricaturais” (única característica é exageradamente apresentada muita vez para provocar humor). Já as do tipo “round”, redondas, são mais complexas, multifacetadas e dinâmicas.

Muir (1928) procura desvencilhar a ficção da realidade apresentando a personagem como resultado da estrutura da obra e não como representação do homem.

Contudo, Brait (2017, p. 52) afirma que Propp é quem desvencilha a personagem do ser humano, analisando-a pelo viés textual. O autor segue os formalistas russos para compor seu trabalho observando-a como um ser de linguagem, um elemento da narrativa que “só adquire sua especificidade de ser fictício na medida em que está submetida aos movimentos, às regras próprias da trama”.

A partir de meados do século XX, com o advento do estruturalismo, há a conjugação dos estudos semiológicos e da teoria literária. Dentre os estudos advindos dessa união, podemos citar os de Hamon (1976, p.80), que procura desenvolver um “Estatuto semiológico da personagem”. Para o autor, a noção de personagem transcende o literário, de forma que diferentes sistemas semióticos apresentam participantes como “o presidente - director geral, a sociedade anónima, o legislador, o mandatário, o dividendo *que* são as ‘personagens’ mais ou menos antropomorfas e figurativas postas em cena pelo texto da lei sobre a sociedade”²⁵. Há de se dizer que nesse sentido, a personagem é um signo e, como tal, um conceito que representa uma realidade social.

No entanto, na esfera literária, as obras possuem códigos, “dimensões e valores específicos”, que dificultam uma análise genérica. Ainda assim, o autor define

²⁵ Grifos do autor

o herói como aquele em que, em dada sociedade, pratica ações moralmente “aceitas”, cuja legibilidade dependerá de aspectos culturais, do espaço e do tempo nos quais ela está inserida. Dessa maneira, em sua construção, pode haver:

- a) “uma qualificação diferencial” em que sua caracterização difere a personagem herói das demais por meio de marcas (ferimentos obtidos em suas façanhas e atos de bravura), antecedentes históricos citados na obra, apelido, descrição física, atos heroicos, motivação psicológica, relação amorosa, conservadora, personagem participante/narrador, tais quais as descritas no quadro de Hamon (1976, p. 83 - 84):

recebe marcas (ex.: um ferimento) após uma proeza	_____ não recebe marcas
genealogia ou antecedentes expressos	_____ genealogia ou antecedentes não expressos
com nome alcunha ou apelido descrita fisicamente	_____ anónima _____ não descrita fisicamente
heroísmo explicitado	_____ heroísmo não explicitado
motivada psicologicamente	_____ não motivada psicologicamente
antropomorfa	_____ não antropomorfa
participante e narradora da fábula <i>leitmotiv</i>	_____ simples participante da fábula _____ sem <i>leitmotiv</i> ²⁶
com relação amorosa com uma personagem feminina central (heroína)	_____ sem relações amorosas determinadas
conservadora	_____ muda
bela	_____ feia
rica	_____ pobre
forte	_____ fraca
jovem	_____ velha
nobre	_____ plebeia

Quadro 13 - Qualificação diferencial do herói

Sobre as qualificações de Hamon (1976, p.154-155), vale salientar que, sobre a genealogia, o autor afirma que quando a obra recebe como título o nome da personagem, isso já a coloca como herói; quanto à classe social, o autor esclarece que a liberdade do romancista depende do sistema cultural ao qual está inserido pois, em “dada sociedade, em dada época, um vassalo, um trabalhador, uma madrasta, um velho não poderão ser heróis ou heroínas”.

- b) “uma distribuição diferencial” em que a personagem herói surge mais frequentemente em pontos distintivos da unidade textual: início e final das sequências narrativas.

²⁶ Modo de nomear a personagem com frequência no interior de uma obra literária, Hamon exemplifica com a expressão “o grande homem”, exemplo retirado de “Son Excellence Rougon” (1976, p.155).

- c) “uma autonomia diferencial” em que a personagem herói manifesta-se sozinha e, em muitos casos, em monólogos, por exemplo, ao contrário das demais, as secundárias, que estão limitadas ao espaço do diálogo. Algumas destas, inclusive, são descritas pela função que ocupam: o policial, o padre, a cozinheira.
- d) “uma funcionalidade diferencial” em que os atributos que constituem essa personagem herói a diferenciam também em função de sua presença no texto, ainda que sem a obrigatoriedade de ação, ela é vitoriosa, glorificada, sabe ou recebe informações, dá ou oferece ajuda, participa do elemento motivador.
- e) “uma pré-designação convencional” em que o gênero define a forma do herói, ou seja, uma ópera designa o tipo de caracterização da personagem, o mesmo ocorre nas narrativas de faroeste ou medievais, por exemplo.

O autor assinala que não há rigidez nos modos de construção do herói, essas formas de distinção podem entrecruzar-se e ser efêmeras, porém, isso é mais comum nos romances mais modernos.

Todos os tipos de processos estilísticos anexos de variação podem enfim vir a diversificar um leque muito rígido: tal personagem pode ser herói permanente ou episodicamente; pode acumular várias definições actanciais (o herói é, por exemplo, sujeito + beneficiário), assegurar uma única ou endossar alternativamente diferentes (às vezes sujeito, às vezes objeto...). (HAMON, 1976, p.86)

Hamon (1976, p. 88-89) divide as personagens em três diferentes categorias: referenciais, embriadoras e anafóricas. As do primeiro tipo são as que “remetem a um sentido pleno e fixo”. Elas são históricas e sua compreensão dependerá do grau de imersão do sujeito em determinada cultura, os seres mitológicos e os heróis de guerra são exemplos desse tipo de personagem. As do segundo tipo, personagens embriadoras, são as que remetem ao autor e ao leitor, são modelos de conexão e só têm sentido no núcleo textual. Seus significados não remetem ao extratextual como as anteriores. Já as do terceiro tipo “tecem no enunciado uma rede de apelos e lembranças” e participam da rede coesiva da narrativa. É no interior do texto que ganham e fornecem sentidos.

A visão bakhtiniana difere dessa abordagem formal e estrutural da personagem e critica seu materialismo, pois, para atingir a excelência, os formalistas analisam a obra e seus elementos constituintes (os processos narrativos, a intriga, a paródia, a

versificação, entre outros), excluindo toda e qualquer relação externa, como o contexto, o autor e os leitores, ignorando, desse modo, “a escolha que um indivíduo singular faz entre os elementos impessoais e genéricos da linguagem” (TODOROV, in BAKHTIN, 2003, p. XVII²⁷). Por isso, Bakhtin vai, no decorrer de sua produção, tratar da questão da autoria mesmo que de modos distintos ao longo do tempo.

Em “O autor e a personagem na atividade estética”, de 1920, Bakhtin (2003) parte do preceito de que existe um autor-pessoa e um autor-criador, onde o primeiro é o escritor que provê o segundo de elementos para a criação da obra, mas é o segundo que nos diz a história (a segunda voz), que constitui, formata a obra estética e que concretiza a relação entre a personagem e seu universo sob valores axiológicos.

Nesse posicionamento de Bakhtin, a questão da exotopia é expressiva para a construção da personagem. Ela faz referência à visão e ao acabamento que temos dos outros indivíduos, do conhecimento que temos do outro que ele mesmo não tem. Neste caso, do autor sobre a personagem, pois o autor-criador sabe mais sobre o ser criado do que diz, ele é a consciência do narrador, a consciência do herói. É um princípio dialógico de construção, pois é o olhar e a perspectiva do outro que dá acabamento à personagem. Trata-se então de uma relação assimétrica onde o autor conhece mais da personagem do que apresenta na obra.

Para Bakhtin, essa assimetria persiste mesmo em personagens bibliográficas, visto que, para falar de um evento ocorrido consigo, o autor necessita estabelecer-se fora de si para contemplar axiologicamente suas ações e seu envolvimento no evento que irá descrever. Em outras palavras, para pensar sobre os fatos de sua vida, existe a necessidade de “se ver” de fora, de pensar em si de um outro modo. Portanto, pode-se dizer que há aí um “excedente” de visão do que será projetado no papel.

Faraco (2005, p. 40, 41) afirma que mais tarde, em meados da década de trinta, a conceituação dada a esses dois elementos é complementada sob as bases teóricas da filosofia da linguagem, cujas estruturas conceituais prescrevem uma “linguagem concebida como heteroglossia, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas”. Desta vez, no fazer artístico, há um deslocamento do discurso do escritor para o autor-criador, caracterizado “como a voz social que dá unidade ao todo artístico”.

²⁷ Prefácio à edição francesa de *Estética da Criação Verbal*

A mudança ocorre graças à análise que Bakhtin procede dos textos de Dostoiévski (escritos em 1929 e revisados 1963), conhecido por suas inovadoras criações artísticas e pela análise da alma humana. Na visão de Bakhtin, os textos do autor russo tinham um caráter peculiar aos de sua geração:

“Em Dostoiévski, a incompletude, (o não cabamento²⁸) do ser humano no plano da vida se converte (...) na inconclusibilidade estético-formal do herói. A peculiaridade do herói, no melhor Dostoiévski, está no fato de ele manter um núcleo inacabado e irresoluto; de ele resistir ao seu acabamento estético.” (FARACO, 2006, p.40-41)

Desse modo, o caráter exógeno e assimétrico da criação artística não se encaixava no padrão de herói que possuía relativa autonomia em relação ao autor-criador. É possível ver esse tipo de personagem na literatura realista machadiana, que nos apresenta um herói consciente de seu lugar no universo fictício e que nos exhibe, de modo dialogado, a sua visão desse mundo e de seu agir sobre ele.

Talvez a questão vista por Bakhtin de maior importância para este trabalho seja a questão axiológica da linguagem, pois, enquanto elemento cultural, a personagem é considerada um signo e, conforme refletem Bakhtin e Volochinov:

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, é *acompanhado de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (2006, p.36).

Isso se deve ao fato de que embora as personagens sejam seres de linguagem, “todos os componentes de uma obra nos são dados através da reação que eles suscitam no autor” (Brait, 2017, p.25) e é a partir dessa reação que este constrói o “todo” da personagem, ou seja, o autor-criador seleciona atos do cotidiano e os (re)organiza no todo estético-textual sob valores éticos que também produzirão valores éticos. Brait (2017, p.65) exemplifica esse conceito bakhtiniano da construção do herói com o modelo da figura militar que, desenhada em narrativas, preserva a memória discursiva e “atua de forma viva, iluminando o passado e oferecendo ao

²⁸ Manteve-se a grafia do autor

presente testemunhos e elementos de reflexão”, não apenas retratando, mas refratando signos carregados ideologicamente.

Dessa forma, ao se optar por determinado tipo de personagem inserido em determinado espaço e caracterizado de determinado modo, não se está apenas retratando uma possibilidade. Essas escolhas refletem, marcam e produzem valores ideológicos. Portanto, conforme já salientamos neste mesmo capítulo, toda opção dentre os elementos da linguagem está assegurada sob um viés ideológico. Bakhtin (2003, p.19) define ainda que “cada elemento concludente, transgrediente à autoconsciência da personagem” pode ser elencado para se produzir uma sátira, um ato heroico ou humorístico.

Assim, é possível a satirização pelo aspecto físico, a limitação, a zombaria da importância ético-cognitiva por meio de sua expressividade externa, determinada, exageradamente humana, mas é possível também a heroificação através da imagem externa (sua monumentalidade em escultura) (...) (BAKHTIN, 2003, p. 19).

[...] a paisagem verbalizada, a descrição do ambiente, a representação dos usos e costumes, isto é, a natureza, a cidade, o cotidiano, etc., aqui são elementos de um acontecimento aberto e único da existência, elementos do horizonte da consciência atuante e operante do homem (que procede de modo ético e cognitivo). Todos os objetos da obra têm e devem ter, indubitavelmente, uma relação essencial com a personagem, senão eles seriam *hors d'oeuvre* (...) (BAKHTIN, 2003, p. 89,90).

Ou seja, ao retratar o negro sempre no papel submisso ou de bandido, preserva-se este estatuto cultural. Exemplos dessa função ideológica dos atos comunicativos em relação à personagem nos é dado nas telenovelas. Na novela global *Avenida Brasil*, de João Emanuel Carneiro (2012), o local de um cativo foi no interior de uma favela, local que não fazia parte do contexto da obra até aquele momento. Situação análoga pôde ser observada no capítulo final de *Senhora do Destino*, de Aguinaldo Silva (2004), onde mais uma vez o local do cativo não fazia parte do cenário ambientado na novela, desta vez, um acampamento do Movimento sem Terra (MST), mal visto por grandes latifundiários no Brasil. Assim, apresentar ações criminosas em determinados ambientes é, certamente, uma escolha expressiva e ideológica.

4.2 A inserção da personagem no texto

A personagem surge no texto por meio de excertos descritivos que podem ser mais longos ou mais curtos. Hamon (1976) nos apresenta três pontos problemáticos acerca dos excertos descritivos inseridos nas narrativas: sua inserção no texto; seu funcionamento interno e seu papel no interior da narrativa.

No primeiro caso, de acordo com o teórico, pode haver o apagamento da personagem em detrimento ao ser/objeto/espço descrito, pois, frequentemente, é a partir de sua percepção - que vê, fala ou age sobre o objeto da descrição - que ocorre a inserção da descrição na cadeia textual. Assim, pode advir de a personagem ver, falar ou agir sob o objeto de sua descrição. No entanto, há de considerar que esses três modos de inserção do descritivo podem ser associados, agregados, acumulados ou meramente omitidos. Mas é interessante observar que, geralmente, uma descrição é inserida por meio de uma justificativa cabível para que não haja um lapso ou uma lacuna à sua inserção para garantia da verossimilhança.

Hamon nomeia os modos tratados de justificativa à inserção do descritivo de “temas introdutórios”:

- a) os meios transparentes: janelas, estufas, portas abertas, luz crua, sol, [...]
- b) Personagens-tipo, como: o pintor, [...] o informador, o explorador de um lugar, etc.
- c) Cenas-tipo, como: a chegada adiantada a um encontro, o surpreender de um segredo, a visita a um apartamento, a intruso num lugar desconhecido, o passeio, a pausa [...]
- d) Motivações psicológicas, como: a distração, o pedantismo, a curiosidade, o interesse [...] (HAMON, 1976, p. 64)

O mesmo tema introdutório da inserção do descritivo será o precursor de sua conclusão. Portanto, se a personagem descreve uma cena ou uma paisagem que vê por uma janela ou vão, ambos podem ser fechados ou a personagem pode se distanciar dali. Se descreve a paisagem que vê durante uma viagem ou no espaço de uma espera, o término da viagem ou da espera a interrompe.

Hamon relata que o funcionamento interior da descrição é diferente da narração e, por tal fato, sua compreensão também se dá de modo distinto e requer mecanismos cognitivos diferentes. Na narração, as ações proporcionam uma “previsibilidade lógica”, ou seja, a ocorrência de um fato pré-determina um fato posterior. Por exemplo, “um abrir de porta implica um fechar de porta, uma partida pede um regresso, um mando implica uma aceitação ou recusa (1976, p. 64 - 65). Assim, a ideia de oposição,

de “correlação” e de “diferença” são intrínsecas ao narrativo e permitem a criação de hipóteses pelo leitor.

Ao contrário disso, na descrição, verifica-se uma “previsibilidade lexical” adquirida em razão do uso dos elementos lexicais que determinam a coesão e a manutenção temática, tais quais os sinônimos, hipônimos e hiperônimos. Na acepção do autor, a descrição:

[...] se apresenta como um conjunto lexical metonimicamente homogêneo cuja extensão está ligada ao vocabulário *disponível* do autor, e não ao grau de complexidade da realidade em si própria considerada; antes do mais ela é uma nomenclatura extensível de fechamento mais ou menos artificial, cujas unidades lexicais constituintes são de uma maior ou menor previsibilidade de aparecimento. (HAMON, 1976, p. 67)

Obviamente, essa previsibilidade será determinada pelo tipo de descrição feita. Nessa perspectiva, pode haver descrições mais ou menos técnicas, mais ou menos poéticas e metafóricas, mais ou menos previsíveis, concluindo, Hamon (1976, p. 65) exhibe seis tipos de descrições²⁹, que se comportam no interior de uma fórmula mais ou menos rígida: P+F+TI (N+PRq/PRf) na qual uma ou mais personagens (P) olha(m), fala(m) ou age(m) (F) sobre o objeto descrito (um cenário, um meio, uma paisagem, outra personagem...) sob a perspectiva de determinado “tema introdutor” (TI) que, por sua vez, é composto (e suscita) por uma determinada “nomenclatura” (N)³⁰ que pode ser expandida em predicativos qualitativos ou predicativos funcionais.

Por outro lado, Adam e Revaz (1997, p.40 - 41) apresentam quatro operações comuns que determinam a produção de um excerto descritivo:

- a) “Operação de localização ou de referenciação”: denominação do objeto da descrição;
- b) “Operação de aspectualização”: atribuição de qualidades ou propriedades do objeto da descrição;
- c) “Operação de relação”: conexão entre o do objeto da descrição e outra época ou espaço ou uma comparação com outro elemento por meio de expressões comparativas e metafóricas;
- d) “Operação de reformulação”: reidentificação do objeto da descrição no decurso do texto ou ao final do excerto descritivo.

²⁹

²⁹ Devemos salientar que o trabalho deste autor incide sobre a descrição do período realista.

³⁰ O autor salienta que em geral, o TI é apresentado no início da descrição, mas com a finalidade de surpreender o leitor ou proporcionar uma “busca pelo saber” é possível colocar essa nomenclatura ao final da descrição ou simplesmente omiti-la (HAMON, 1976, p. 148).

Para Hamon (1976, p. 152), a descrição “desempenha o papel de um ‘organizador’ da narrativa”. É o local em que ocorre o acúmulo de informações sobre as personagens e cenário, oferecendo à narração modos de organizar-se, prosseguir ou concluir-se de modo coerente e verossimilhante.

O autor resume o papel do descritivo em cinco funções, a saber:

- a) uma função demarcativa (sublinhar as articulações da narração);
- b) uma função dilatária (retardar um segmento num desfecho inesperado);
- c) uma função decorativa (‘efeito de real’, ‘efeito de poesia...’) de integração no sistema estético-retórico;
- d) uma função organizativa (assegurar a concatenação lógica, a legibilidade e a previsibilidade da narrativa);
- e) uma função focalizadora (contribuir para o antropocentrismo da narrativa, trazendo uma soma da informação, directa ou indirecta, sobre esta ou aquela personagem - muitas vezes o *herói*). (1976, p. 152)

Por outro lado, para Adam e Revaz (1996, p.43 - 44) a descrição apresenta três funções básicas:

- a) “FUNÇÃO REPRESENTATIVA ou DIEGÉTICA³¹”, em que são apresentados o universo narrativo - personagens, época e espaço;
- b) “FUNÇÃO EXPRESSIVA”, na qual o ponto de vista do autor (via narrador) é marcado;
- c) “FUNÇÃO NARRATIVA”, cuja missão é a de apresentar fatos posteriores ou “sublinhar a progressão de uma intriga”.

Na função representativa, ao invés de caracterizar uma personagem por meio de qualidades, por meio de “predicados qualitativos”, é possível descrevê-la por seus atos. Desse modo, passa-se da “DESCRIÇÃO DE ESTADO” a uma DESCRIÇÃO DE AÇÕES em que se utiliza “predicados accionais”, que para Hamon, são “predicados funcionais”.

Adam e Revaz admitem que, quando a descrição de estado é muito longa, ela pode prejudicar o ritmo da ação narrativa. Em virtude disso, uma solução pode ser a dinamização da descrição. Utilizando a descrição de ação, é possível apresentar as personagens e também os fatos. O trecho abaixo descreve uma ação que se desenrolou no livro *O Clube dos Sete*. A ação descrita apresenta-nos duas personagens secundárias da obra:

O motorista desceu e tocou a campainha. Um homem de paletó, um dos que nos perseguiram, saiu e entabulou uma conversa com ele. O motorista abriu a porta da Kombi e desceram oito pessoas, entre adultos e crianças, vestidas em farrapos. O homem de paletó checou uns e outros como gado, apalpou

³¹ Grifos dos autores.

os corpos, verificou os dentes, mandou que alguns tirassem as camisas. No final, sem dizer nada, tirou um bolo de dinheiro do bolso e passou-o ao motorista. Este contou o dinheiro, lambendo os dedos, falou algo mais, sorridente, e estendeu a mão para o homem de paletó, que não retribuiu o cumprimento. (LEAL, 2015, p. 76)

Nesse caso, a composição linguística foi realizada por meio de predicados verbais cujos verbos estão no pretérito perfeito do indicativo. Adam e Revaz (1996, p.48 - 50) determinam que “só a presença de PRETÉRITOS PERFEITOS SIMPLES não basta para transformar uma simples DESCRIÇÃO DE AÇÕES em NARRATIVA”. Isto porque outros elementos, tais quais a intriga ou o nó desencadeador, não estão presentes.

O que o trecho nos apresenta é uma “ação global” e uma sucessão de “microações”. Ainda que a descrição seja alicerçada em verbos accionais, há a caracterização das personagens por meio de seus gestos. No trecho, foram apresentadas duas personagens-tipo, um vendedor e um funcionário/comprador de escravos. O vendedor é caracterizado como ambicioso e, ao mesmo tempo, amistoso, o que se comprova no trecho “[...] contou o dinheiro, lambendo os dedos, e estendeu a mão para o homem de paletó, [...]”. Por seu turno, o comprador, “homem de paletó”, é caracterizado como arrogante “não retribuiu o cumprimento”, além do que, parece ser cumpridor de uma função: “checou uns e outros como gado”, “apalpou”, “verificou”, “mandou”.

No entanto, na obra escolhida para leitura, as descrições das personagens são, em sua quase totalidade, de estado e são formadas por predicados qualitativos (NOME + adjetivo ou NOME + predicativo do sujeito). Por conta disso, nos desafios que propomos no jogo e nos exercícios de análise, observamos este tipo de descrição.

4.3 As personagens de Marconi Leal

Já adiantamos que *O Clube dos Sete*, livro que serviu de base para a elaboração do jogo e para estimular a leitura e a construção de personagens por parte dos alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental, é uma narrativa destinada ao público juvenil, que apresenta sete personagens principais: João, Alice, Jonas, Zeca, Daniel, Palito e Bola. Elas são inseridas na narrativa em descrições breves e com vocabulário de alta frequência na Língua Portuguesa.

Adam e Revaz (1996) nos instrumentalizam para analisar o modo de construção das personagens de Leal com o quadro de operações para inserção do descritivo abaixo:

<ul style="list-style-type: none"> • Operação de localização ou de referenciação: [a] Denominação do objecto da descrição (todo).
<ul style="list-style-type: none"> • Operação de aspectualização: [b] Fragmentação do todo [a] em partes [b]. [c] Destaque de qualidades ou propriedades do todo [a] ou de partes consideradas em [b].
<ul style="list-style-type: none"> • Operação de relação: [d] Localização temporal (situação de [a] num tempo histórico ou individual). [e] Localização espacial (relações de contiguidade entre [a] e outros indivíduos susceptíveis de se tornarem, por sua vez, objeto de um processo descritivo, ou entre as diferentes partes [b]). [f] Assimilação comparativa ou metafórica que permite descrever o todo [a] ou as suas partes [b] estabelecendo uma relação analógica com os outros objetos-indivíduos.
<ul style="list-style-type: none"> • Operação de reformulação: [g] O todo [a] ou as suas partes [b] podem ser reidentificadas no decurso ou no final da descrição.

Quadro 14 - Operações descritivas de base (ADAN e REVAZ, 1997, p. 40 e 41)

De acordo com as operações apresentadas no quadro, é perceptível que Leal (2015), utilizou a operação [c] com maior frequência.

[...] vovó [a] era católica fervorosa [c]. Não como as beatas [f] de igreja, isso não. Ela [a] tinha suas devoções, rezas e crenças muito próprias [c].[...] vovó fazia doces [c], conta histórias [c] e tem algumas atitudes como as das velhinhas de livros infantis [f], aquelas que a gente vê em cadeiras de balanço [e], cabelos [b] brancos [c], vestidos rodados [c], lendo livros para os seus netinhos [c], mas, por outro lado, é uma vó [g] supermoderna [d], lúcida [c], faz tudo sozinha [c] - dirige automóvel [c], programa videocassete [c], adapta-se às novas tecnologias com mais facilidade do que vovô [f]. (LEAL, 2015, p.20-21, grifos nosso).

Do ponto de vista linguístico, os trechos descritivos são, em geral, construídos por meio de grupos nominais com o uso de nome + adjetivo ou nome + predicativo do sujeito.

Outro procedimento muito utilizado por Leal é o [f]. Frequentemente, as descrições dos cenários e das personagens de Leal são realizadas de modo a contrastar um indivíduo a outro ou um cenário a outro, para isso, ele utiliza antonímias e comparações. Como podemos perceber no descritivo abaixo:

Bola e Palito eram como dois irmãos siameses, pareciam colados. Só que os dois não podiam ser mais diferentes. Bola era baixo, gordo e enérgico, estava sempre lendo ou metido com computadores. Palito era magro como uma vara

de pescar, alto e muito desligado, vivia com a cabeça nas nuvens, sem noção do mundo. De uma coisa, no entanto, tinha noção clara: do perigo. Era medroso que dava pena. Frágil, disparava ao menor sinal de briga. Ainda assim, por incrível que pareça, os dois eram amicíssimos. (LEAL, 2015, p.41)

Com exceção de João, que possui diferenciais em relação as outras personagens, a caracterização atribuída a elas nos leva a analisá-las conforme classificação de Foster (1927, apud BRAIT, p.49) como personagens planas, ou seja, sem aprofundamento psicológico. Podemos dividi-las em “tipos” (Alice, Jonas, Zeca, Daniel) e “caricaturais” (Palito e Bola). A descrição que o narrador faz para apresentá-las é, no geral, curta e objetiva. Limita-se a elencar algumas características mais específicas: trata-se do gordo, do magro, do ciumento, do esperto, do violento, do pessimista e da mocinha.

João, por ser o narrador, não é descrito fisicamente, mas seu plano de consciência nos faz conhecê-lo melhor que aos outros. É órfão, filho de uma médica e de um arquiteto, que foram mortos em um acidente devido a um motorista de caminhão embriagado ter ultrapassado o sinal vermelho. O jovem está sob a tutela de seus avós - Augusto e Marilda - e vive em uma bela casa de um bairro nobre da cidade. João é o líder do clube, é um adolescente que apresenta valores morais: gosta de estudar, é observador, reservado e age com respeito diante das opiniões alheias. Além disso, sua inteligência é um atributo importante para a trama, pois auxilia no desvendamento de enigmas. Também é solidário ao sofrimento dos outros e sente-se descontente com a desigualdade social. Seu pensamento é colocado em ênfase principalmente nos trechos cuja intenção é exibir este descontentamento ou ensinar algum conceito. Nesses momentos, a narrativa parece ser didática. Há uma ruptura em suas ações e se iniciam longos trechos em que ele discursa sobre algum conceito histórico ou filosófico.

Bola é descrito como “baixo, gordo e enérgico” (LEAL, 2015, p.41). Gosta de comer e apresenta dificuldades na prática de atividades físicas, mas gosta de ler e se considera um “hacker”, pois invade páginas da web para, como diz, “testar” a sua segurança. Ele acredita que suas atitudes não são ilegais pois, geralmente, volta aos sites para desfazer suas ações.

Palito é retratado como antítese de Bola, é “magro como uma vara de pescar, alto e muito desligado, vive com a cabeça nas nuvens, sem noção do mundo³²” (LEAL,

³² Grifo nosso.

2015, p.41). É um garoto frágil, mas que com medo se torna muito habilidoso. Ele e Bola são uma alegoria do ditado “os opostos se atraem”. As passagens mais cômicas da obra ocorrem com os dois, embora, frequentemente, eles discutam, Palito não para de repetir o que Bola diz quando este discorda da opinião de algum colega.

Jonas é o mais rico de todos, mas apresenta um problema temperamental e por pequenas discussões é capaz de machucar alguém. Pratica musculação e tem a necessidade de se sentir forte. Seus pais são pessoas muito severas e a figura paterna lhe é prejudicial, pois quase não conversa com o filho a não ser para reprimendas. Toda severidade e castigo de nada adiantam, o efeito é sempre contrário: Jonas não aceita nenhuma autoridade sobre ele. O garoto também apresenta problemas de relacionamento na escola, com professores, diretores e colegas. Apesar de aprender matemática com facilidade, suas notas são abaixo da média. Apenas o pessoal do grupo, que o conhece melhor, consegue perceber suas qualidades. João o retrata como ótimo companheiro, um grande contador de piadas e dono de uma fina ironia, além de imitar vozes como poucos. Seu pai é o antagonista da obra, conhecido pelo grupo ao final da narrativa, era o sequestrador que fazia pesquisas com cobaias humanas na tentativa de alterar as características genéticas dos brasileiros.

Com relação a Zeca, não há descrição física dessa personagem neste volume. Sabe-se que é muito assediado pelas garotas por ser capitão do time de futebol da escola. É um estudante muito aplicado, fala e escreve bem em inglês. Inicialmente, é o namorado de Alice, mas depois os dois terminam o namoro.

Semelhante a Zeca, a respeito de Daniel não há descrição física. Ele gosta das aulas de religião e entende de eletrônica. Ficou triste, pessimista e perdeu a confiança nas pessoas depois da separação dos pais, com os quais ele não tem bom relacionamento. É o mais pobre do grupo, a mãe trabalha muito para o sustento da casa e seu pai, técnico em eletroeletrônica, não vê nem ajuda o filho há meses.

Alice, no início da trama, é namorada de Zeca, mas durante a narrativa se torna o par romântico de João. A garota é descrita como rica, corajosa e bonita. Possui autoridade diante dos garotos e faz curso de teatro. João a descreve como: “filha única, criada pelo seu pai e por uma governanta. Mas não era mimada” (LEAL, 2015, p.51). É possível argumentar que as escolhas lexicais do autor, nessa frase final da descrição de Alice, demonstram uma preocupação em apresentar personagens que sejam moralmente aceitas pelos leitores. Alguns itens nos permitem afirmar isso: o

primeiro é a posição da frase no descritivo. Ela encontra-se solta, sem elementos de ligação, no final do parágrafo. O segundo é a relação desta afirmação no contexto da obra, pois até este excerto, nenhuma atitude ou fala da personagem corroborara para que a frase fosse necessária (a não ser a afirmação de que a garota tinha um motorista particular e que ela e Jonas eram os mais ricos do grupo). E, finalmente, o que nos permite a nossa argumentação é o uso do adjetivo que exprime “julgamento” (mimada) acrescido do advérbio de negação (não) (MARTINS, 2012, p.107).

É possível perceber que o autor procede do mesmo modo com outras personagens. Ele faz a tentativa de amenizar todo ato ou característica negativa relacionada a elas. Isso também pode ser observado pelas escolhas lexicais utilizadas na descrição de Bola:

[...]se bem que nós nos divertíamos quando ele acessava a internet e começava a procurar *sites* interessantes para modificar seu conteúdo. Dizia que era um hacker inofensivo, pois o que danificava na *home pages* podia ser reparado sem maiores prejuízos e que, finalmente, quando o responsável da página não conseguia desfazer sua bagunça, ele mesmo restaurava o site no dia seguinte.

[...]

– Bola você invadiu algum site ontem?”

– Invadir, não. Eu não invado sites, apenas testo sua segurança”. (LEAL, 2015, p. 9 e p. 45)

Nesse caso, o autor trabalhou com o significado dos verbos *testar* e *invadir* para amenizar a ilegalidade das ações de Bola. Sabe-se que hackers são indivíduos cujas habilidades em informática e em programação são tão amplas que eles são capazes de descobrir falhas em sistemas e redes de computadores. Muitos utilizam essas habilidades para invadir redes de empresas, com a finalidade de roubar dados e tirar proveito financeiro. Contudo, ainda que não haja dano financeiro, o ato de invadir uma rede de computador é ilegal. Por isso, o autor utilizou a justificativa de que Bola seja um “hacker inofensivo”, que apenas “testa” a segurança dos sites.

Conforme vimos em Hamon (1976), para ocupar o lugar de herói, a personagem precisa de elementos/atributos que a faça ser aceita no contexto social em que a obra esteja inserida. Neste caso, Leal (2015) construiu uma personagem habilidosa nas tecnologias da informação que, apesar de agir ilegalmente, possui os atributos necessários para ocupar o lugar de herói da narrativa.

Outras personagens são integrantes da obra e fazem o papel de secundárias. Entre elas, a descrição que o narrador faz é assimétrica. Pois são apresentadas com

maiores detalhes apenas os avós de João (Marilda e Augusto), o professor de história (Antônio) e os antagonistas³³ Zé Carniça e Ricardo, o pai de Jonas. As demais personagens são apenas mencionadas. Dentre as quais estão três jovens (Wilson, Raimundo e Clara) que participam no desvendamento do mistério, Maria (funcionária que trabalha na casa de João), Lourival (tio de Raimundo), os homens de terno que os perseguem. No quadro abaixo, adaptado de Hamon (1976, p. 95), podemos perceber assimetria das descrições das demais personagens:

Caracterização	Descrição física	Descrição psicológica	Descrição positiva de seu espaço	Situação financeira favorável	voz	Ação (ões) positiva (s)	genealogia ou antecedentes expressos
Personagens da obra							
Marilda		+	+	+	+	+	+
Augusto		+	+	+	+	+	+
Maria	+				+	+	
Zé Carniça	+	+	+	+	+		+
Wilson	+				+	+	
Raimundo					+	+	
Clara							
Ricardo	+	+	+	+	+		+
Lourival					+		
Doutor	+				+		

Quadro 15 - Aspectos diferenciais das personagens secundárias

É possível depreender com a análise do quadro que as personagens Marilda e Augusto (avós de João) e Ricardo recebem mais qualificações diferenciais do que as demais. Com exceção de Zé Carniça, pode-se dizer que o grau de parentesco/proximidade entre o narrador e estas personagens permite uma observação mais atenta delas.

Por outro lado, embora Zé Carniça resida no Morro da Maré, João faz uma descrição metódica do espaço físico tanto da favela quanto da casa do antagonista e apresenta o malfeitor com uma situação financeira favorável, dono de um imóvel que destoa das outras moradias da favela em que habita. Portanto, se o adicionarmos aos outros três, serão quatro as personagens que recebem qualificações diferenciais que desfrutam de uma situação econômica mais favorável em relação as outras, menos descritas.

Outra característica intrigante da obra é o entrelaçamento das ações, dos cenários e das personagens nela descritos. Hamon (1976, p.100) afirma que a

³³ Vale salientar que, embora Zé Carniça e o pai de Jonas sejam antagonistas, não recebem muito destaque, portanto podem entrar no estatuto das outras personagens como secundárias.

descrição do cenário é um modo de redundância e de demarcação da personagem como significante. Tanto é que, geralmente, quando a personagem se sente bem, ela estará inserida em um cenário tranquilo, em uma paisagem ideal, bucólica ou pastoril (“locus amoenus”) e, quando a personagem está infeliz, descreve-se um lugar angustiante, lúgubre e medonho. Na obra de Leal, a personagem sente-se infeliz em relação ao meio em que está, ou seja, o cenário age sobre ela.

As ações que acontecem na obra, apresentam essas mesmas características. As ações negativas ocorrem em espaços mais pobres, já as positivas acontecem em ambientes economicamente mais favorecidos. Por exemplo, um grupo liderado pelo pai de Jonas faz experiências genéticas e laboratoriais sem consentimento em pessoas sequestradas. O sequestro ocorre na favela e o confinamento dessas pessoas em uma área velha da cidade. Vale salientar que o autor justifica os sequestros sucedidos no Morro da Maré por comportar indivíduos sem voz, “invisíveis” perante a sociedade.

Bakhtin (2003, p.121) observa que, em um texto narrativo, tudo que cerca a personagem apresenta um determinado valor. As escolhas do autor são responsivas de forma que:

Em arte, o mundo dos objetos em que vive e se movimenta a alma da personagem é esteticamente significativo como ambiente dessa alma. O mundo da arte não é o horizonte do espírito *ascendente* mas o ambiente da alma que se afastou ou está se afastando. A relação do mundo com a alma (relação esteticamente significativa e combinação do mundo com a alma) é análoga à relação da sua imagem visual com o corpo, ele não se contrapõe a ela, mas a envolve e abarca, combinando-se com as fronteiras dela; o dado do mundo se combina com o dado da alma.

Nessa perspectiva, as escolhas de Leal, implicitamente, apresentam as pessoas de classes econômicas mais desfavorecidas como seres tristes e sofridos, que são dignos de pena, por outro lado, apresenta as personagens-heróis (integrantes do clube) como seres cujas características morais e valores éticos estão relacionadas ao ambiente em que vivem.

5. DIRECIONAMENTOS DIDÁTICOS

*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
(Freire, 1997).*

Neste capítulo, faremos observações sobre o conjunto de atividades a que esta pesquisa se destinou. As considerações incidirão sobre as atividades produzidas, o contexto de aplicação e os resultados.

O conjunto de atividades propostas neste capítulo foi produzido tendo em vista os conceitos dos PCNs de Língua Portuguesa que orientam para o desenvolvimento de habilidades de leitura, de reflexão e de produção sob os domínios das “dimensões discursiva e pragmática da linguagem” (BRASIL, 1998, p.34).

5.1 Objetivos gerais e específicos

A sequência de atividades proposta foi dividida em três etapas: a de leitura, a de brincadeira e a de atividades de reflexão e produção.

1ª Etapa – Leitura – 1 mês

Objetivo geral:

Contribuir para a instauração de leitores proficientes e críticos por meio leitura do livro *O Clube dos Sete*, de Marconi Leal (2015).

Objetivos específicos:

- Incentivar a leitura;
- Promover espaços e momentos prazerosos de leitura;
- Produzir cartazes coletivos com as escolhas lexicais do autor para a construção de suas personagens;
- Dialogar a respeito das personagens, de suas ações e dos espaços descritos na obra.

Antes de iniciar a leitura do texto, é importante uma explicação sobre a sequência didática e sobre a construção da personagem. É um momento propício para

perceber o conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto. Para isso, a atividade *Para início de conversa* (ANEXO 1) deve ser aplicada. Cartazes podem ser afixados na sala de aula para o acompanhamento da leitura e a criação do descritivo de personagens.

2ª Etapa – Produção da narrativa interativa – 4 a 6 aulas

Objetivo geral:

Compreender a importância da caracterização da personagem para a coerência interna da narrativa.

Objetivos específicos:

- Compreender a importância dos atributos das personagens para o jogo RPG;
- Refletir sobre as escolhas lexicais para desvendar pistas e enigmas.
- Contribuir para ampliação do vocabulário a partir de diferentes estratégias para reconhecimento de novas palavras.
- Produzir uma narrativa coletiva utilizando as personagens da história lida.
- Colaborar para a aprendizagem do trabalho em equipe e a divisão de tarefas por meio da tomada de decisões coletivas e superação de desafios.

Após a leitura do livro, há o preenchimento da ficha de personagem (ANEXOS 4 e 5). O jogo está dividido em duas fases: a *fase de descobertas* e a *fase de aventuras*. Duas aulas são suficientes para a primeira etapa, mas a segunda é uma fase aberta, de construção da narrativa, por isso, não é possível determinar a sua duração. Espera-se que esta fase seja concluída entre duas e quatro aulas.

3ª Etapa - Resolução de atividades - 4 a 5 aulas

Objetivo geral:

Propiciar o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva a respeito das escolhas lexicais na construção de personagens

Objetivos específicos:

- Analisar os modos de construção de personagens tanto na obra lida, quanto na narrativa produzida.
- Refletir sobre os elementos linguísticos mais utilizados na caracterização das personagens de Leal (2015).
- Descrever personagens que sejam coerentes com a obra lida.
- Discutir sobre os resultados das observações e promover a reflexão sobre a personagem como signo linguístico que não apenas retrata, mas também reflete valores sociais.
- Construir personagens observando as escolhas lexicais para uma nova narrativa interativa.

Essa etapa pode ser realizada em duas aulas, mas após o seu término, é importante que haja um momento de discussão (1 aula) para concatenar as reflexões instigadas pelas questões referentes às duas atividades anteriores (a leitura, a brincadeira).

Além do conjunto de questões, para finalizar a sequência didática, planejamos uma atividade de produção para se realizada como tarefa de casa ou em classe. A atividade será realizada individualmente numa ficha idêntica à ficha de personagem com o diferencial de que em seu verso há linhas para a escrita do texto (ANEXO 27).

Para a produção escrita, pede-se que os estudantes criem uma personagem para um novo jogo de RPG. Para isso, a orientação é de que produzam um histórico de sua vida apresentando dados de seu nascimento, aspectos culturais, espaciais, temporais, além das características físicas e psicológicas que devem ser relacionadas ao seu contexto histórico-cultural.

5.2 Comentários sobre o conjunto de questões

Dividimos o conjunto de atividades em quatro partes.

- A primeira, denominada *Para início de conversa*, visa relacionar as personagens do livro a outros artefatos culturais dos quais os estudantes gostam. Ela é composta de duas atividades e uma roda de conversa;
- A segunda, *Entrando no Texto*, é composta por seis questões destinadas a uma leitura reflexiva da construção das personagens de Leal (2015);

- A terceira, *Construção de personagens*, visa à observação dos aspectos linguísticos para a caracterização das personagens por meio de seis atividades.
- A última é destinado à criação de uma personagem.

As questões desta etapa (ANEXOS 22 a 25) foram produzidas tendo por base os pressupostos bakhtinianos a respeito dos aspectos discursivos e axiológicos da linguagem e a Estilística Léxica, que propõe o estudo das escolhas lexicais para compreensão da intencionalidade do autor.

Para começar as atividades, desenvolvemos a tarefa abaixo que é composta de duas perguntas: a primeira visa elencar as personagens que os alunos mais gostam, deve ser feita antes da leitura do livro; a segunda deve ser feita após o término da leitura.

Na tarefa de número um, os estudantes escolhem uma personagem presente na narrativa de um livro, desenho animado, filme, seriado, novela ou jogo. O professor precisa orientá-los a fim de que os alunos destaquem as características mais peculiares de suas personagens:

Vamos pensar um pouquinho sobre personagens?	
1 - Escolha um outro livro, filme, série, novela ou jogo que tenha pessoas como personagens. Pode ser um que você mais gosta e preencha a ficha abaixo:	
Tipo: <input type="checkbox"/> livro <input type="checkbox"/> filme <input type="checkbox"/> série <input type="checkbox"/> novela <input type="checkbox"/> jogo <input type="checkbox"/> desenho animado	
Nome: _____	
Nome da personagem principal _____	
Características físicas: _____	
Características psicológicas: _____	
Local que habita _____	
Nome do antagonista (vilão): _____	
Características físicas: _____	

Características psicológicas: _____	

Local que habita: _____	

Quadro 16 - Para início de conversa - Questão 1

Depois do preenchimento da primeira questão, os alunos podem ser estimulados a apresentar as suas personagens preferidas e a falar sobre os jogos de que gostam, se eles conhecem o RPG e se sabem da existência de livros-jogos e de livros sobre jogos. Caso, por eventualidade, o professor tenha algum livro-jogo, ele pode apresentar aos alunos e fazer a leitura de um descritivo de personagem. No entanto, caso não tenha, há exemplos nos ANEXOS 2 e 3 em que apresentamos uma ficha e um descritivo de personagem do jogo *O Um Anel - Aventuras além do Limiar do Ermo* (NEPITELLO, 2012). Após a leitura do livro, o professor devolve a tarefa para o preenchimento da segunda atividade que precisa ser analisada por meio da exposição e do diálogo.

Agora que você já leu o livro, vamos comparar as suas personagens aos integrantes do Clube dos Sete:

2 - Pensando nas características que você anotou. Responda:

- a) Em que elas diferem das personagens do Clube dos Sete?
- b) Em que se assemelham?

Quadro 17 - Para início de conversa - Questão 2

É importante que após esse momento, os estudantes tenham compreendido que a maior parte das personagens dos livros, dos desenhos, das novelas, etc. são personagens “tipo”, mas que geralmente as personagens “redondas” são ganham papéis mais importantes em uma narrativa (BRAIT, 2017, p.49). Para exemplificar, pode-se citar o narrador do livro lido e compará-lo às demais personagens da obra.

Após essa etapa, inicia-se a resolução do segundo grupo de atividades.

A primeira questão da seção *Entrando no texto* pede que os estudantes relacionem as descrições dos ambientes a algumas personagens do livro. A partir dessa relação, espera-se (na segunda atividade) que concluam que o grupo de personagens principais habita espaços economicamente mais favoráveis em relação ao grupo de personagens secundárias:

1 - Ao nos contar a história, João, o narrador, descreve as personagens e os locais das ações. Começaremos nossa reflexão relacionando as personagens a seus espaços de convivência:

- 1 - Daniel (...) era um amontoado de causas paupérrimas e palafitas, suas ruas eram becos emporcalhados e enlameados, com gente subnutrida, miserável, sem dentes, sem roupas, sem nada.
- 2 - Jonas “sua casa (...) era de alvenaria, tinha dois andares e duas salas espaçosas. Em seu interior, objetos de valor, como som estéreo, televisão de trinta polegadas e videocassete”.
- 3 - Clube da Maré: Wilson, Raimundo e Clara “(...) a nossa casa que parecia um brinquedo. Flores nos canteiros, plantas, árvores altas, como a mangueira, os pés de sapoti e de oiti, e baixas, como a pitangueira e as bananeiras, a grama verdinha, o caminhozinho de pedra, a fachada branca, janelas azuis ...”
- 4 - Zé Carniça “(...) as escadarias de sua colossal mansão (...)”
- 5 - João A casa (...) era pequena. A menor de todas.

2 – Utilizando a relação feita na primeira questão, responda: o que podemos concluir sobre as personagens principais e secundárias em relação aos locais em que habitam?

Quadro 18 - Sequência de atividades - Entrando no texto - exercícios 1 e 2

As escolhas do autor para a construção de suas personagens foram analisadas na questão de número três. O objetivo desta tarefa é de promover uma reflexão sobre os mecanismos utilizados pelo autor para desenvolver uma personagem. Conforme vimos em Hamon (1976), para ocupar o lugar de herói, a personagem precisa de elementos/atributos que a tornem diferentes das secundárias, além disso, precisa ser moralmente aceita no contexto social em que a obra esteja inserida. Nessa tarefa, os questionamentos solicitam a reflexão sobre o uso do adjetivo “inofensivo” na construção da personagem Bola:

3- Leia o trecho abaixo:

*“Dizia que era um hacker **inofensivo**, pois o que danificava na home pages podia ser reparado sem maiores prejuízos e que, finalmente, quando o responsável da página não conseguia desfazer sua bagunça, ele mesmo restaurava o site no dia seguinte. (LEAL, 2015, p. 9)*

*“– Bola você **invadiu** algum site ontem?*

*– **Invadir**, não. Eu não invado sites, apenas **testo** sua segurança”. (Op. Cit., 2015, p. 45)*

a) Levante hipóteses. Por que o autor escolheu o adjetivo “inofensivo” para descrever as ações de Bola?

b) Dê a sua opinião: se Bola não fosse um hacker “inofensivo”, ele ainda seria uma personagem querida pelo leitor?

Quadro 19 - Sequência de atividades - Entrando no texto - exercício 3

A quarta atividade, também é de análise das escolhas lexicais do autor. Nesse caso, é necessária a releitura de um longo trecho do livro. É importante observar que, no trecho selecionado para a leitura, o narrador descreve sua visita ao Morro da Maré. Nessa descrição, ele demonstra indignação com toda a pobreza que vê, por isso inicia um longo discurso em que reflete sobre as explicações de seu professor de história a respeito das desigualdades sociais. Por isso, há o emprego de inúmeras palavras e expressões que indicam:

- a) enternecimento: era a ‘perda da dignidade’, de que falava o professor”;
- b) comparação entre as situações socioeconômicas: “ia me dando conta de como eu e meus amigos vivíamos num mundo de fantasia”;
- c) abalo e perturbação: “com gente subnutrida, miserável, sem dentes, sem roupas, sem nada”;
- d) culpa: “nossa gente”, “comecei a sentir remorso” (LEAL, 2015, p.86 a 90).

Nos itens *a* e *b* o estudante é convidado a refletir sobre esses mecanismos lexicais que o autor utilizou para deflagrar a pobreza e a desigualdade social. Já no item *c*, sua reflexão incidirá sobre os processos de transformação do herói na ficção:

4 - Para realizar esta atividade, releia as páginas de número 86 a 90, momento no qual João descreve suas impressões sobre sua ida ao morro da Maré pela primeira vez.

Embora o vocabulário do texto sejam escolhas feitas pelo autor, quando ele as faz, deve vinculá-las às características da personagem. É possível perceber isso quando João compara o seu espaço de vivência aos locais que visita e não conhecia - como na ida à região central, local do galão “arruinado” e quando sobe o Morro da Maré.

- a) Sobre isso, você acha que é possível afirmar que o autor quis provocar no leitor compaixão pelas pessoas que vivem dificuldades econômicas como os moradores do Morro da Maré?
- b) Há palavras que o autor utilizou que podem justificar sua resposta?
- c) É possível afirmar que o conhecimento de novos lugares (e novas situações econômicas) provocou uma transformação no narrador personagem? Justifique sua resposta:

Quadro 20 - Sequência de atividades - Entrando no texto - exercício 4

As duas últimas tarefas da seção *Entrando no texto* foram desenvolvidas para estimular a criação de personagem. Estas atividades devem ser discutidas e analisadas em uma roda de conversa após a resolução do próximo conjunto de questões, pois elas propõem questionamentos relacionados às escolhas individuais de cada aluno e também à observação dos tipos comuns de personagens:

5 - Você pôde notar que os três jovens do clube da maré não foram descritos. Como você acha que eles são? Imagine que você seja o João e faça uma descrição. Vamos retomar o momento do encontro:

“(…) foi quando vimos um menino da nossa idade, mais ou menos, à porta de um casebre, entre os matos.

– Por aqui! – Chamou-nos, indicando a entrada da casinha. (…)

Ele olhou para mais dois companheiros que estavam também dentro do casebre, um menino e uma menina.

6 - Pensando nas características que você escolheu para descrever os integrantes do Clube da Maré:

- a) Em que elas diferem das personagens do Clube dos Sete?
- b) Em que se assemelham?

Quadro 21 - Sequência de atividades - Entrando no texto - exercício 5 e 6

Durante a correção desta etapa, é necessário o incentivo ao diálogo, é importante também destinar um tempo para uma discussão sobre as escolhas que os estudantes realizaram no desenvolvimento das personagens Raimundo, Wilson e Clara. Pois nessa tarefa, é necessário produzir descrições que sejam coerentes com o universo fictício desenvolvido por Leal.

A última etapa das atividades de reflexão é destinada à observação dos aspectos linguísticos para a construção das personagens. Marconi Leal produziu suas

personagens apresentando aspectos físicos e psicológicos e por meio de comparações entre as personagens. Desse modo, as questões desta seção ponderam apenas sobre esse tipo de construção:

1 - Observe este trecho do livro “O Clube dos Sete”:

“Bola era baixo, gordo e enérgico, estava sempre lendo ou metido com computadores. Palito era magro como uma vara de pescar, alto e muito desligado, vivia com a cabeça nas nuvens, sem noção do mundo. De uma coisa, no entanto, tinha noção clara: do perigo. Era medroso que dava pena. Frágil, disparava ao menor sinal de briga. Ainda assim, por incrível que pareça, os dois eram amicíssimos.”

a) Como você pôde perceber, este é um trecho descritivo da história. Nele há alguns atributos de duas personagens. Há características que são físicas e psicológicas. Vamos separá-las?

· **Sobre o Bola:**

Características físicas: _____

Características psicológicas: _____

· **Sobre o Palito:**

Características físicas: _____

Características psicológicas: _____

2 - Como você viu, Bola e Palito são amigos inseparáveis, no entanto um é bem diferente do outro. Para demonstrar essa diferença, ao criá-los, autor utilizou antônimos, palavras que apresentam significado oposto entre si. Quais são elas? (Caso queira, separe-as em uma tabela)

Quadro 22 - A construção da personagem - questões 1 e 2

Nas atividades subsequentes, a atenção é voltada para os elementos caracterizadores utilizados nas construções predicativas: adjetivos e substantivos.

3 - Observe agora o seguinte enunciado:

*“Bola era **baixo, gordo e enérgico**”*

a) Podemos dizer que os elementos em destaque são os termos mais importantes desse enunciado? Por quê?

b) A qual classe gramatical eles pertencem?

Quadro 23 - A construção da personagem - questão 3

Atletismo:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<p>4 - Observe na imagem ao lado que a lista de atributos da ficha de personagem é construída com substantivos, não com adjetivos. No entanto, no interior da ficha, eles demonstram claramente qualidades. Dessa forma, é correto dizer que somente os adjetivos qualificam os outros seres?</p> <hr/>
Atenção:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Exploração:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Cortesia:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Persuasão:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Furtividade:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Investigação:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Raciocínio:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Tecnologia:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Interação:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Liderança:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Coragem:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

Quadro 24 - A construção da personagem - questão 4

Para a conclusão das tarefas, é primordial um diálogo com os estudantes que vise à construção de algumas considerações sobre a construção das personagens.

Para isso, algumas perguntas são essenciais:

- a) Como as características de uma personagem podem influenciar a construção na narrativa?
- b) Que tipos de palavras são mais utilizadas na construção de uma personagem?
- c) É possível caracterizar uma personagem utilizando a comparação?
- d) Algumas personagens do livro sofreram um processo de transformação, vocês já perceberam se isso pode ocorrer com outras personagens?
- e) Para concluir, o que precisamos pensar antes de construirmos uma personagem?

5.3 Aplicação da proposta e discussão dos resultados

Todo o conjunto didático que desenvolvemos para este trabalho foi aplicado entre agosto e setembro de 2017. As atividades delineadas nesta pesquisa foram aplicadas na Escola Estadual Aurora Scodro Groff que se situa na zona norte da cidade de Indaiatuba (Região Metropolitana de Campinas) e é vinculada à diretoria de ensino de Capivari.

A instituição é de tamanho mediano e atende cerca de setecentos alunos, distribuídos em dois períodos: matutino e vespertino. A maioria dos discentes é oriunda de zona urbana, residente nos arredores da escola. A escola é bem

conservada, limpa e arejada, contudo está com o prédio inacabado e não é acessível para alunos que tenham alguma deficiência de locomoção.

A presente sequência didática destinou-se a 34 estudantes de 7º ano. Dentre eles, há duas crianças que recebem tratamento especial, mas apenas uma não é alfabetizada e por isso sua atividade não foi computada. É uma turma com idade homogênea, pois quase todos completam treze anos a partir de novembro de 2017. Os estudantes são assíduos e bem disciplinados, mas falam bastante. São participativos e apenas 15% apresenta dificuldades para acompanhar os conteúdos disciplinares.

5.3.1 Considerações sobre a leitura

A atividade escrita que antecedeu a leitura do livro (ANEXO 1) demonstrou que as personagens prediletas dos estudantes são, a maioria, oriundas de desenhos animados, jogos e filmes cinematográficos. Apenas dois alunos citaram personagens de livros sendo uma delas Harry Potter, que a estudante conheceu por meio dos filmes.

Também houve, nesse momento inicial, um questionamento sobre a percepção dos estudantes a respeito do RPG. Ainda que a maioria das meninas afirmasse que jogava jogos de tabuleiro e jogos digitais, apenas duas conheciam o RPG, uma delas inclusive disse que jogava por meio do aplicativo WhatsApp. No entanto, dentre os meninos, ele era conhecido pela maioria. Houve, a seguir, a apresentação de dois livros-jogos³⁴ e, logo após, realizou-se a leitura do descritivo de personagem que está inserido no ANEXO 3.

A leitura da obra escolhida ocorreu em casa e em classe. Houve às segundas-feiras um diálogo sobre o texto lido (cerca de dez minutos) e uma aula de leitura (sessenta minutos) às quartas-feiras. Nesses momentos, ocorreu uma retomada dos últimos acontecimentos narrados e a atualização dos cartazes de acompanhamento da leitura.

Essa turma já estava acostumada com aulas e momentos destinados à leitura. Já é o segundo ano na mesma escola e com as mesmas estratégias. Alguns alunos

³⁴ Livro do Mestre e do Aventureiro do jogo *O Um Anel - Aventuras além do Limiar do Ermo* (NEPITELLO, 2012)

escolhem livros e fazem a leitura constantemente, mas a maioria só lê em classe e prefere as leituras compartilhadas de contos e poemas ou de histórias em quadrinho.

No entanto a influência do jogo produziu um aumento qualitativo da quantidade de alunos que se interessaram por essa leitura. Pode-se afirmar que essa etapa foi proveitosa. Mesmo quando foi direcionada para casa, poucos estudantes admitiam não ter cumprido com o combinado. Em classe, ela foi realizada em voz alta por uma aluna que foi escolhida pois transmitia emoção. De fato, a estudante se sensibilizava com as intrigas amorosas entre as personagens Alice e João e isso causava um alvoroço durante a leitura. Houve momentos em que o final da aula coincidia com o desenrolar de alguma ação e eles se negavam a guardar o livro.

Durante essa etapa, os estudantes foram convidados a produzirem cartazes coletivos com os atributos das personagens, os espaços e as ações da narrativa. Os cartazes ficaram afixados na sala de aula. A construção deles foi importante, pois facilitou a exposição do texto e a mediação da leitura coletiva.

Os estudantes foram autônomos em relação ao preenchimento dos cartazes e escreveram mesmo em aulas de outras disciplinas. Além disso, fizeram a reescrita das informações obtidas do livro. Embora grande parte das informações fossem cópias, em alguns casos houve a reescrita. Como exemplo, citam-se os adjetivos “machista” e “nerd” usados para caracterizar a personagem Bola:

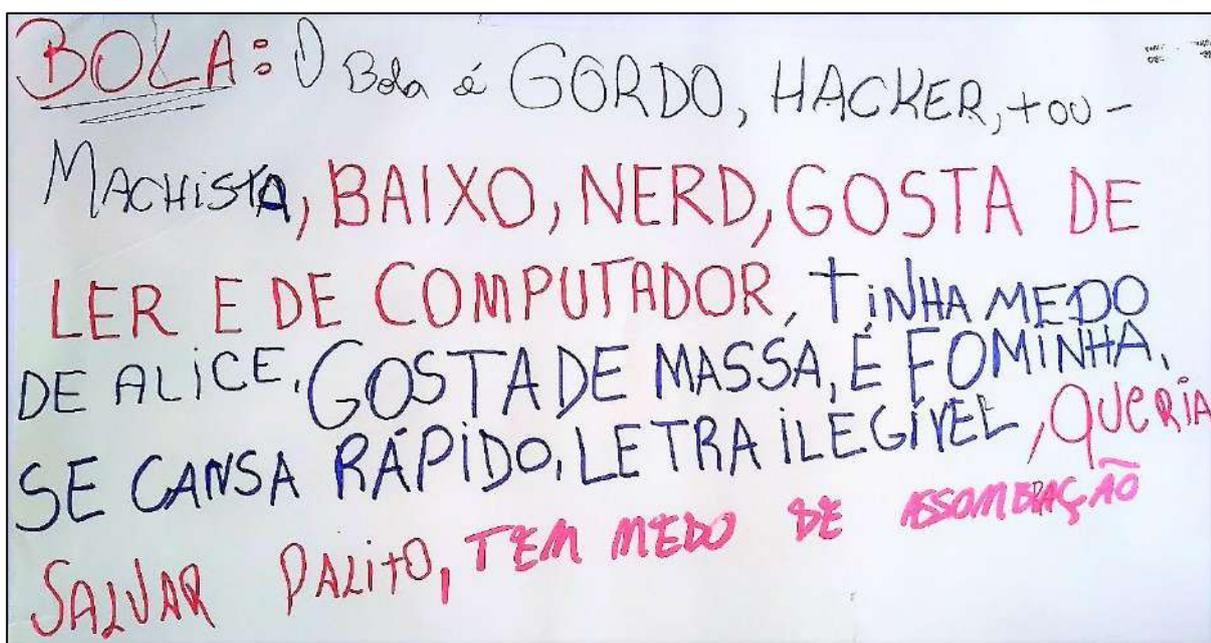


Figura 29 - Cartaz para acompanhamento da leitura - Bola

Para o cartaz destinado à caracterização da personagem João, também houve a reescrita, pois, por ser o narrador, a apresentação de seus atributos ficou distribuída por todo o livro e, geralmente, foi apresentada por meio de atitudes ou mesmo em diálogos:

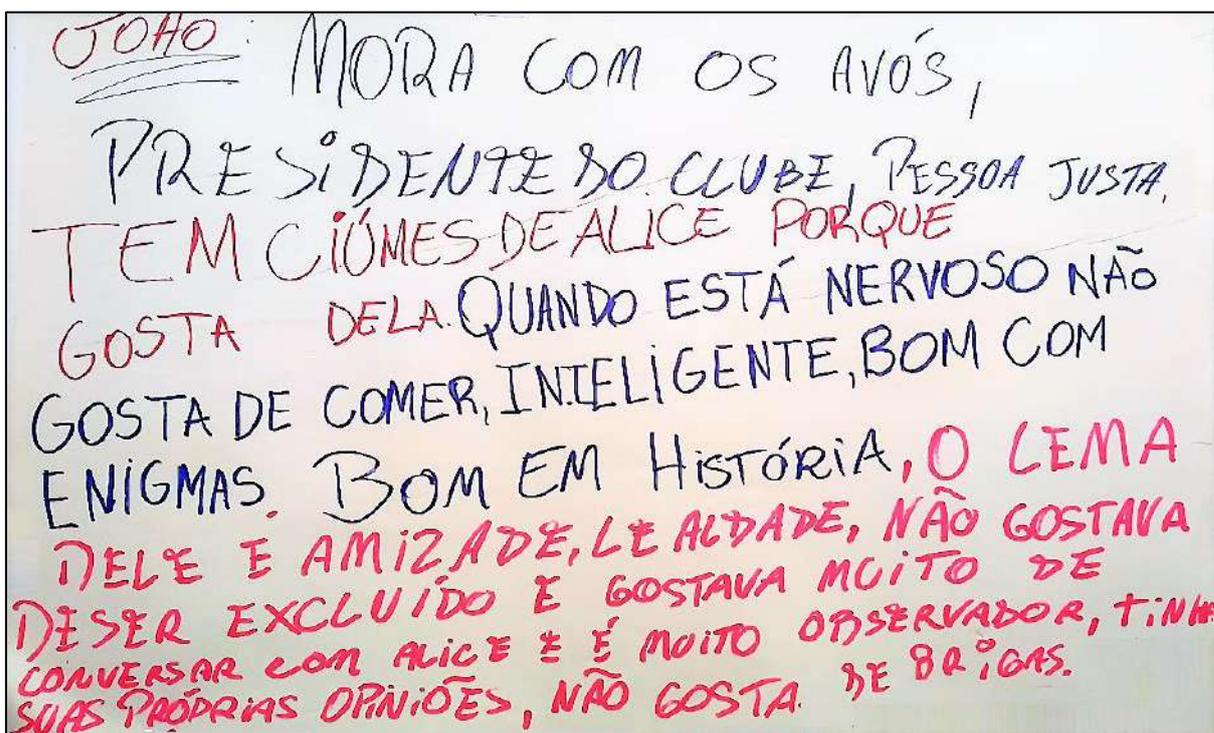


Figura 30 - Cartaz de acompanhamento de leitura - João

Como já havíamos dito, esse livro costuma ser frequentemente escolhido para a leitura, uma vez que agrada à maioria dos estudantes. No entanto, duas meninas reclamaram da obra. Uma reclamou da infantilidade e a outra dos prolongados trechos explicativos. Mas com o intuito de avaliar esta etapa da atividade, é possível dizer que o resultado foi bastante positivo e que a conexão entre o jogo e a leitura foi importante para estimulá-la.

Após essa etapa, retomamos o questionário para a resolução da segunda questão. Quando questionados sobre as semelhanças entre as personagens de que gostam e as do Clube dos Sete, os estudantes apresentaram explicações ligadas às ações das personagens e não às características físicas ou psicológicas. Foram constantes respostas que citavam: as boas intenções, a busca pela aventura, a coragem para enfrentar o desconhecido e desvendar os mistérios. O mesmo ocorreu na atividade em que eles deveriam mencionar as diferenças entre a personagem que escolheram e os heróis do livro. Neste caso, foram frequentes citações que remetiam

às perícias e poderes mágicos e de luta, às diferenças socioeconômicas, ao uso de armas, às atitudes violentas (mortes) e aos locais de ação e de moradia das personagens, como no exemplo abaixo:

Nome da personagem principal	<u>Pica Pau</u>	
Características físicas:	<u>passa ro de crista vermelha</u>	
Características psicológicas:	<u>gosta de pasta de amendoim, louco</u>	
Local que habita	<u>florista</u>	
Nome do antagonista (vilão):	<u>Nate Grimes e Ottis Grimes</u>	
Características físicas:	<u>caçadores um gordo e outro magro</u>	
Características psicológicas:	<u>não gostam de animais, caçam para empalhar e vender, um é muito atento e outro desatento</u>	
2 - Pensando nas características que lembrou.		
a) Em que elas diferem das personagens do Clube dos Sete?		
<u>Os vilões moram em uma casa velha na mata, e Pica Pau mora em uma casa de madeira.</u>		
b) Em que se assemelham?		
<u>O Pica Pau quer salvar a florista para não destruir em fazer o bem, os vilões não se assemelham.</u>		

Figura 31 - Para início de conversa - Questão 1

Na conversa para exposição das respostas dadas ao questionário os estudantes conseguiram perceber que as caracterizações dadas às personagens são comuns em diferentes narrativas. Eles compreenderam que os tipos de construção das personagens de Leal podem ser encontrados em outras narrativas e citaram alguns tipos, tais como:

- Gordo/magro: as personagens de Leandro Hassum e Marcius Melhem em *Os caras de pau*; Timão e Pumba do *Rei Leão*;
- Fortão/ violento: Joey Caruso em *Todo mundo odeia o Cris*; Zeca Urubu do *Pica-pau*; Rodrick, irmão de Greg Heffley, do *Diário de um banana*;
- Mocinha: Barbies; princesas da Disney;
- Pessimista: Asahi Azumane, de *Haikyu*; Omoi, de *Naruto*;
- Desligado/desatento: Patrick, de *Bob Sponja*; urso Po do *Kong Fu Panda*; Holmer Simpson.

5.3.2 Considerações sobre a aplicação do jogo

Após a etapa de leitura, ocorreu o preenchimento da ficha de personagem (entre os dias 18 e 19 de setembro) em duas aulas de 50 minutos. Primeiro houve a explicação das regras do jogo e a busca nos dicionários das palavras desconhecidas³⁵. Em seguida os grupos debateram para distribuírem os pontos em cada habilidade.

No geral, o preenchimento não ocasionou dúvidas. Apenas o grupo de Daniel apresentou insegurança para a resolução. No livro, há poucos aspectos positivos sobre esta personagem. Daniel é descrito negativamente - triste, pessimista, desconfiado - então o grupo solicitou para que pudesse complementar suas características. Houve a permissão sob a condição de que as novas características estivessem em concordância com a personagem.

Todos os grupos anotaram algum defeito sobre a sua personagem, em geral, características descritas no livro. Apenas a turma que representou a personagem Alice utilizou um defeito que não era uma característica da personagem (Figura 33). O adjetivo “curiosa” surge em uma conversa entre Alice e João. Ela demonstra interesse pela vida afetiva do menino e faz perguntas sobre um antigo relacionamento do garoto:

- [...] – E acabou por quê?
 – Não sei. Acho que deixei de gostar dela.
 – Acha?
 Cocei a cabeça, soprei ar pela boca.
 – Não. Tenho certeza.
 – Algum motivo especial... Digo, você deixou de gostar dela por algum motivo específico?
 – Por que as perguntas, Alice?
 – Por nada. Só estou curiosa. [...] (LEAL, 2015, p. 118).

Esse preenchimento causou alvoroço no grupo, uma vez que alguns estudantes discutiam a efemeridade da caracterização e a intencionalidade da garota. Finalmente, o adjetivo foi colocado, pois os alunos decidiram que isso a faria mais forte para a superação dos desafios. As imagens que seguem (Figuras 32 e 33) apresentam a ficha de Alice preenchida.

³⁵ As palavras furtividade, cortesia e persuasão eram desconhecidas por grande parte dos estudantes.

Ao final da segunda aula, todos os grupos haviam preenchido a ficha, elencado as características da personagem que representavam e anotado quatro “objetos” que seriam inseridos para a narrativa.

A primeira etapa do jogo, a *fase de descobertas*, ocorreu na quarta-feira, 20 de setembro de 2017, em duas aulas seguidas. Os alunos foram encaminhados à sala de leitura, pois o local era mais propício por haver mesas separadas que permitiram a união dos grupos.

No início houve a leitura da *ficha de conflito* (ANEXO 6) e, a seguir, a explicação de como seria a distribuição dos desafios e das pistas. As cartas foram distribuídas em uma mesa e escolhidas pelos estudantes: primeiro um desafio e em seguida uma pista.

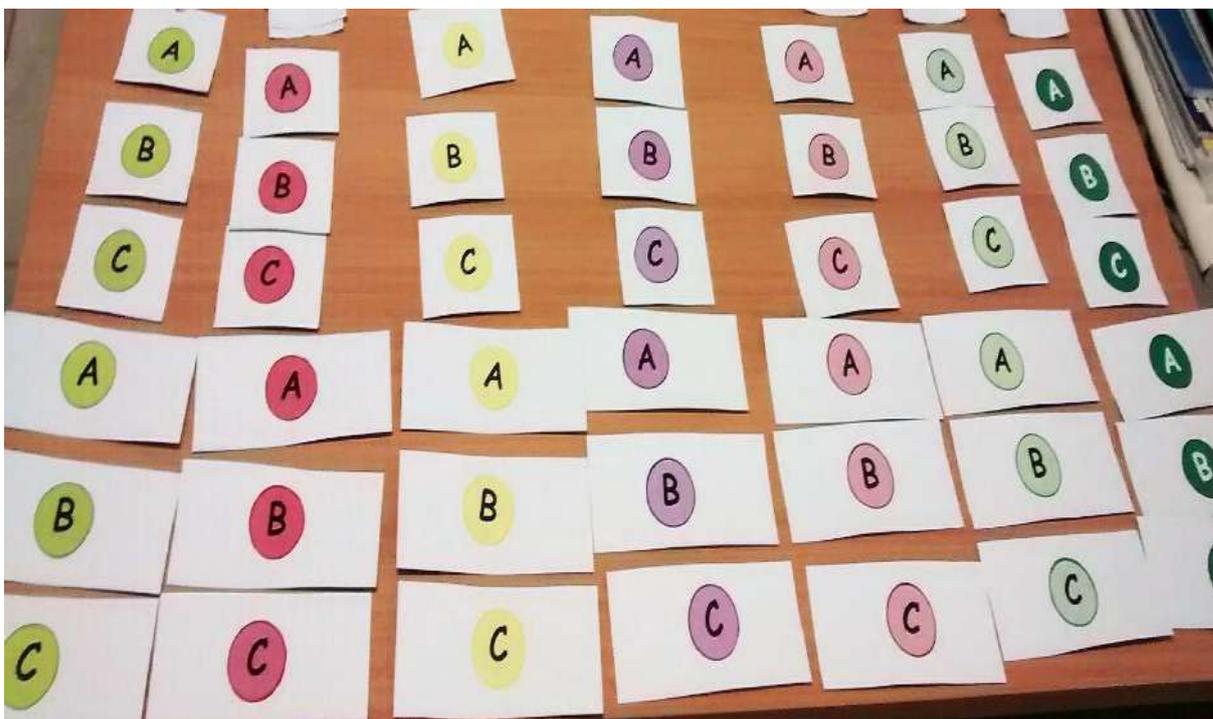


Figura 34 - Distribuição das cartas do jogo

Houve muito interesse dos alunos nesta fase. Todos, sem exceção, participaram. Além disso, os grupos mais rápidos na solução de suas cartas pediram para auxiliarem os demais grupos a pesquisar palavras no dicionário ou a desvendar algum enigma.

Dentre as 21 *cartas-desafio* e as 21 *cartas-pista*, foram selecionadas as seguintes pelos grupos:

Grupo representante da personagem:	Carta-desafio escolhida	Carta-pista escolhida	
		Carta	Resultado da pista
Alice	C	A	Banco
Bola	A	B	Praça
Daniel	A	A	Clima frio
João	A	C	Personagem Daniel
Jonas	C	C	Número 9
Palito	B	A	Personagem Jonas
Zeca	B	A	Período da noite

Quadro 25 - Cartas escolhidas no jogo

Com exceção da pista A desenvolvida para o grupo de Bola, todas as atividades escolhidas foram solucionadas sem maiores problemas. Para esse grupo, foi entregue outra pista.

Ao final da segunda aula, todos haviam cumprido suas tarefas. Ocorreu, então, a socialização das descobertas. O resultado dessas escolhas apresentou o seguinte roteiro para a *fase de aventuras*:

- Um local onde Augusto estaria: um banco de uma praça (deduziram ser em um bairro distante e pouco movimentado);
- As personagens poderiam tentar salvá-lo até as 21 horas do mesmo dia, sob clima extremamente frio (os estudantes associaram o frio ao clima chuvoso).
- Somente duas personagens poderiam tentar salvar o idoso: Jonas e Daniel.

Após a socialização desses resultados os estudantes foram instigados a apresentar, na aula seguinte, modos para concluir a tarefa.

A etapa final do jogo - *fase de aventuras* - ocorreu dia 21 de setembro. Após a formação dos grupos, alguns alunos apresentaram propostas para o desfecho da narrativa. Ficou combinado que as equipes representantes das personagens Jonas e Daniel iriam até a praça para libertar o idoso utilizando a força de Jonas e a habilidade de Daniel com sistemas elétricos, enquanto as demais personagens distraíam o vilão, que, segundo a narrativa criada, estaria próximo do local para fazer alguma maldade para os adolescentes.

A proposta dos alunos era desconcentrar o sequestrador com diferentes armadilhas. Contudo, antes de iniciarem a caminhada até a tal praça, o mestre questionou sobre a possibilidade de saírem à noite sem a permissão de seus responsáveis e propôs um desafio de persuasão para os convencerem a deixá-los sair. Para isso, houve uma disputa nos dados (personagens X mestre). Nessa disputa,

duas equipes tiveram resultados desfavoráveis porque não tinham pontos na habilidade requerida.

Para que eles pudessem participar da aventura, o grupo de Daniel - que foi muito ativo na construção da narrativa - lembrou-se de um fato do livro em que todos os integrantes do Clube dos Sete ajudaram a esconder o sumiço de Palito e que nessa nova narrativa, também poderia existir a possibilidade de as personagens se reunirem para ajudarem os grupos que ficariam de fora. Dessa forma abriu-se a exceção de as demais personagens auxiliarem no convencimento e os dados foram jogados novamente.

Quando todos os grupos tinham permissão de seus responsáveis para saírem de casa à noite, o mestre pediu para que cada grupo definisse uma estratégia para distrair o malfeitor. Como elas seriam verificadas sob as regras de habilidades, jogando-se os dados, houve a orientação para que as estratégias estivessem de acordo com as características de cada personagem.

As artimanhas para distração do sequestrador ocorreriam, segundo as propostas dos estudantes, do seguinte modo:

- a) O grupo representante de Bola, personagem habilidosa em tecnologia, invadiria o celular de Zé Carniça;
- b) O grupo de Alice, associado ao grupo de Zeca, enviaria mensagens para distraí-lo;
- c) Os representantes de João, esbarrariam disfarçadamente no antagonista;
- d) O grupo de Palito jogaria pedras com um estilingue que a equipe representante de Daniel emprestaria.

Com exceção das mensagens escritas pelos representantes de Alice, que foram lidas, votadas e escolhidas pelos colegas, os demais desafios foram disputados nos dados. Apenas o grupo de João não obteve sucesso. No entanto, a derrota foi importante para que os estudantes percebessem a importância das características das personagens para a coerência da narrativa. João foi descrito com muitas habilidades, mas a furtividade não era uma delas e, por essa razão, perdeu na disputa.

Outras equipes se dispuseram a atirar pedras no vilão e, após feri-lo, o amarraram com uma corda que pertencia ao grupo de João. Enquanto isso, as outras duas personagens desativaram a bomba e salvaram Augusto.

O sucesso nas disputas dos dados possibilitou que a narrativa fosse concluída rapidamente. A brincadeira perdurou por aproximadamente quarenta minutos. Após o

desfecho, os estudantes apresentaram insatisfação pelo término da atividade, tentaram convencer o mestre de que havia modos de continuar a narrativa apresentando várias possibilidades para sua continuação. Entretanto, como Zé Carniça já estava preso, o mestre os alertou sobre as incoerências das propostas expressas e os convenceu de que poderiam jogar novamente em outro momento.

5.3.3 Considerações sobre a resolução das atividades

A primeira parte do conjunto de atividades, denominada *Entrando no Texto* (ANEXOS 22 e 23), foi aplicada em uma aula (22 de setembro). Trinta e três alunos a realizaram. Os estudantes foram orientados a sentarem-se em duplas e a responder as quatro primeiras questões. As de número 5 e 6 foram resolvidas como tarefa de casa.

O intuito nesta etapa era deixá-los discutir e resolver as questões sozinhos, portanto não houve intervenção da docente no desenvolvimento.

A primeira questão solicitou que o estudante fizesse a conexão entre algumas personagens e seus locais de moradia ou convivência. Houve poucos desvios nos resultados: apenas dois estudantes (uma dupla) apresentaram mais de dois equívocos. Vinte e três responderam satisfatoriamente e oito confundiram a moradia de Daniel e a casa de Zé Carniça.

Em provas e outras avaliações, as atividades cuja habilidade requerida é a de relacionar, geralmente apresentam resultados insatisfatórios. Porém, no caso da questão dois cujo intuito era de relacionar a situação socioeconômica à importância da personagem na narrativa o resultado foi positivo. O gráfico abaixo ilustra os resultados:

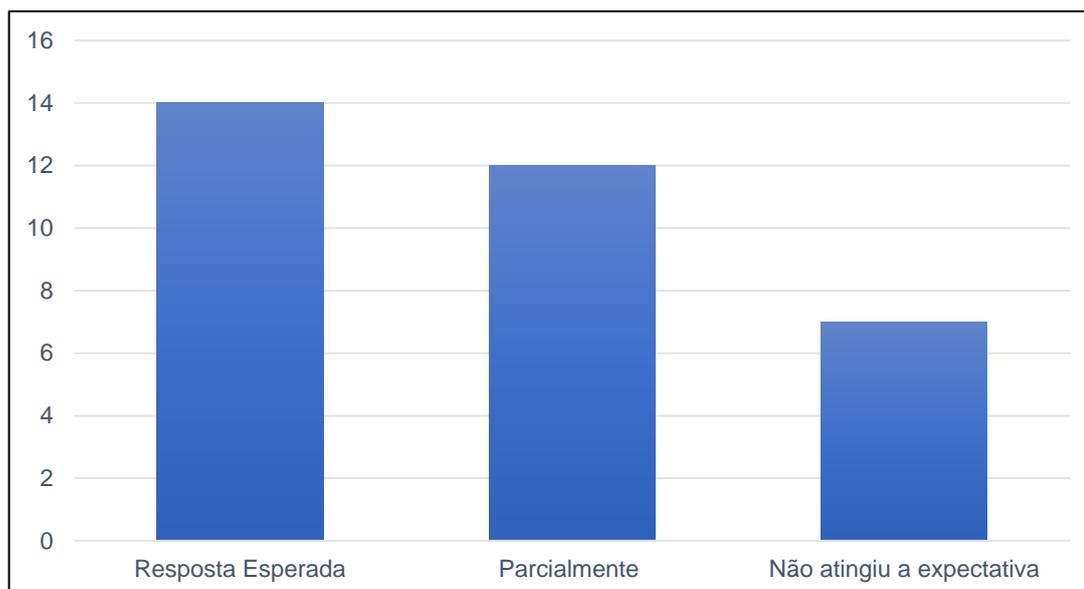


Gráfico 1 - Entrando no Texto - Questão 2 - Resultados

Quatorze estudantes compreenderam que, nesta obra, as personagens principais são todas de classe econômica mais favorecida que a maioria das secundárias. Doze respostas foram consideradas parcialmente respondidas, pois houve apenas a observação das condições financeiras dos grupos ou a discriminação de quais das personagens descritas na atividade eram as principais e as secundárias. Sete estudantes responderam equivocadamente, pois apenas apontaram o grupo de personagens principais.

A atividade de número três foi composta por dois itens (a-b):

- a) Levante hipóteses. Por que o autor escolheu o adjetivo “inofensivo” para descrever as ações de Bola?
- b) Dê a sua opinião: se Bola não fosse um hacker “inofensivo”, ele ainda seria uma personagem querida pelo leitor?

Elas permitiram ao estudante a observação das escolhas lexicais do autor para a construção da personagem Bola. A discussão principal era sobre a adequação do adjetivo “inofensivo” na caracterização de Bola. O gráfico abaixo mostra como foram as respostas ao item “a” dessa questão:

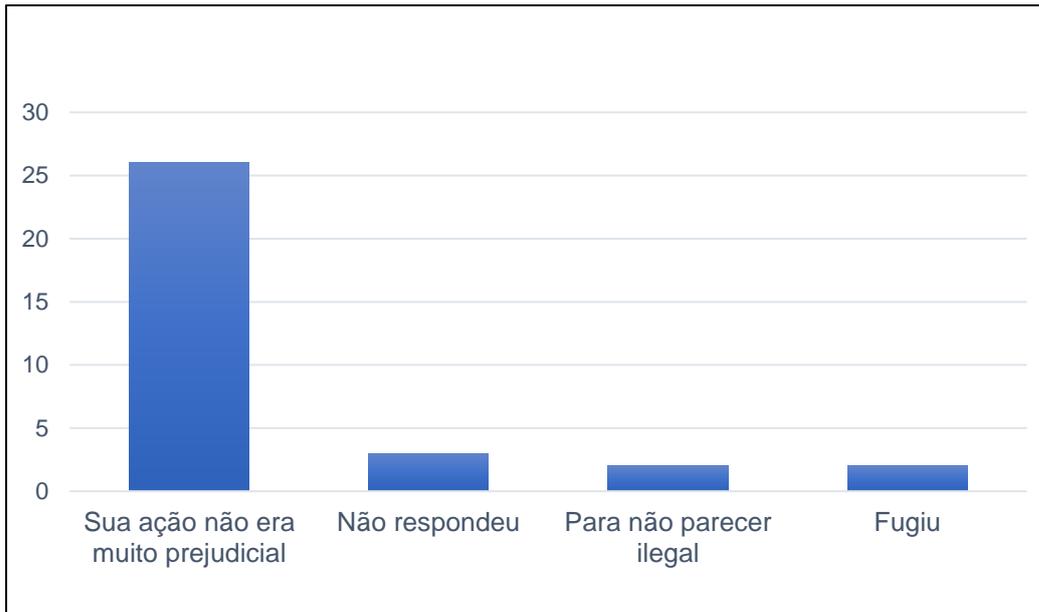


Gráfico 2 - Entrando no Texto - Questão 3 - Resultados

Vinte e seis estudantes admitiram que o autor utilizou o adjetivo “inofensivo” porque, para a personagem, a ação não era criminosa, ou seja, eles justificaram a colocação do adjetivo pela fala de Bola, que se dizia preocupado com a segurança dos sites que invadia. Isso pode ter ocorrido pela visão antropomórfica que, de acordo com Brait (2017), acompanha a personagem desde os estudos aristotélicos. Algumas respostas dos alunos nos apresentaram esse ponto de vista:

(Exemplo 1)

Porque Bola não tem a intenção de prejudicar ninguém.

(Exemplo 2)

Bola? porque ele não prejudicava as pessoas (era um hacker bonzinho)

No exemplo 2 o aluno justifica sua resposta com a frase “era um hacker bonzinho”. A colocação é interessante por apresentar a personagem como um ser cujas ações não são prejudiciais e, por isso, inofensivo.

Dois estudantes, no entanto, entenderam que o adjetivo foi utilizado para apresentar ao leitor uma personagem que não causava danos aos outros:

(Exemplo 3)

Para parecer que não afetava, machucava.

(Exemplo 4)

Porque ele não queria que o Bola aparecesse com um ladrão ou malandro.

Ambos os estudantes compreenderam que o adjetivo foi utilizado para construir uma personagem com atributos morais positivos.

No item “b”, o questionamento buscava a compreensão dos alunos sobre as qualidades morais de Bola e sua relação como o leitor. Trinta e um estudantes responderam a esta questão, dentre eles, vinte e cinco explicitaram a importância da moralidade para que o leitor gostasse da personagem. Isso demonstra que os alunos entendem que o autor escolheu o adjetivo “inofensivo”, pois é comum que a personagem principal tenha “uma qualificação diferencial” (HAMON, 1976, p. 84), como por exemplo, um valor moral:

(Exemplo 5)³⁶

Não, pois as pessoas que leem o livro não iriam gostar do (Ulão) como um dos principais

No entanto, no livro *O Clube dos Sete*, Bola é o responsável pelo nó desencadeador da história. Logo no início da narração, ele modifica o conteúdo de uma página de internet e isso provoca todo o restante da história. Quatro estudantes, concatenaram as características de Bola ao problema inicial da narrativa, afirmando a necessidade de Bola ser um hacker para que a narrativa existisse:

(Exemplo 6)

Não, pois se não existisse o hacker Bola, não haveria plot e distorção da história. etc.

³⁶ Deve-se ressaltar que os exemplos de número 2 e 5 foram produzidos pelo mesmo aluno. Isso demonstra que o enunciado da questão pode ter deixado os estudantes em dúvida.

A quarta pergunta solicitava a opinião sobre as intenções do autor ao descrever o Morro da Maré. A questão era composta de três atividades (a - b - c):

a) [...] você acha que é possível afirmar que o autor quis provocar no leitor compaixão pelas pessoas que vivem dificuldades econômicas como os moradores do Morro da Maré?

b) Há palavras que o autor utilizou que podem justificar sua resposta?

c) É possível afirmar que o conhecimento de novos lugares (e de novas situações econômicas) provocou uma transformação no narrador personagem? Justifique sua resposta.

Apenas um estudante não respondeu a esse conjunto de questões. Sobre o item “a”, ainda que o descritivo não pedisse a justificativa do aluno, pois isso seria feito no item ‘b’, vinte e quatro respostas foram devidamente explicadas de formas variadas:

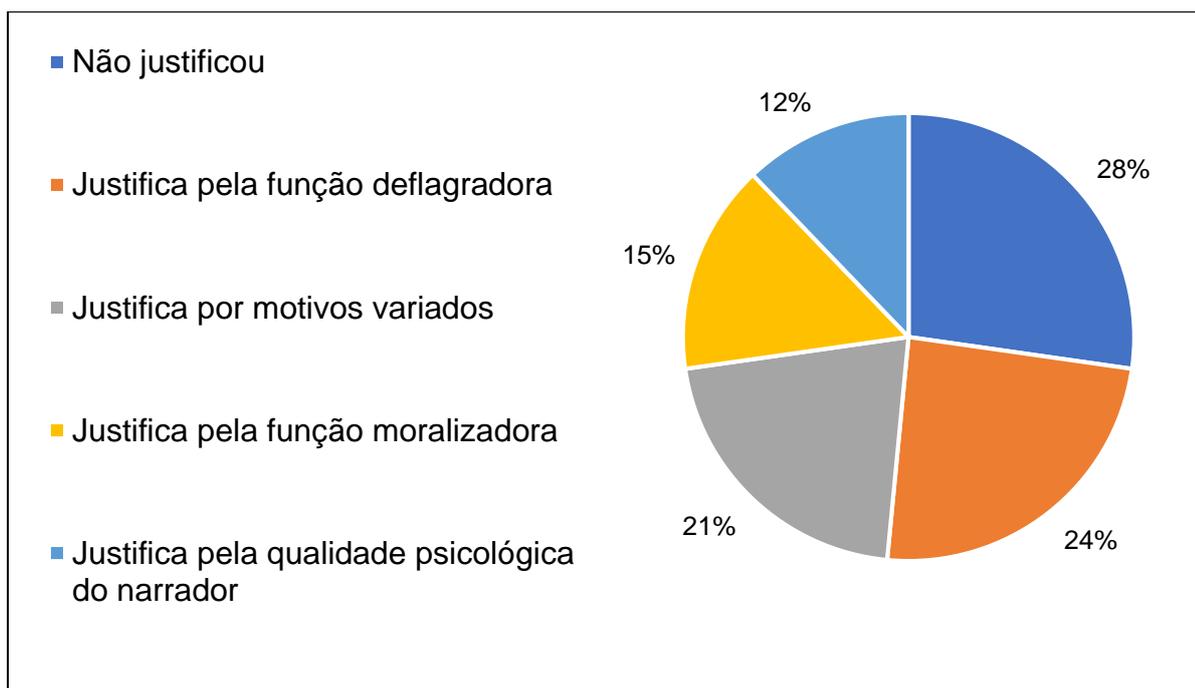


Gráfico 3 - Entrando no Texto - Questão 3 - Resultados

Um grande número de respostas mencionava a função deflagradora e panfletária da descrição (Exemplo 7), as alegações dos estudantes defendiam que o autor tencionava apresentar as desigualdades sociais do país. Outros resultados aludiram a um intuito moralizante cuja função de ensinar usava o descritivo como exemplo (Exemplo 8). Houve ainda, estudantes cuja justificativa foi pautada na humildade e no bom caráter do narrador ou na relação de assombro que ele teve ao

conhecer uma favela de perto. Porém, uma parcela significativa justificou as intenções do autor relatando a quantidade de descrições que o narrador faz do local. Por fim, houve um grupo de alunos que conseguiu atrelar em uma mesma resposta, várias explicações (Exemplo 9):

(Exemplo 7)

Sim, porque elas são pessoas necessitadas que passam dificuldades, por conta das falta de suas vidas.

(Exemplo 8)

Sim, porque tem muitas pessoas que reclamam do mundo, e as pessoas que tem a graça do graças a Deus.

(Exemplo 9)

Sim, porque o autor fala muitas vezes sobre as dificuldades das condições e vida miserável de quem vive lá, e em uma parte já se põe no lugar deles.

Embora essas respostas sejam variadas, elas demonstram que, quando questionado, o estudante é capaz de observar as intenções do autor. Obviamente, este trabalho precisa ser apresentado gradualmente, mas se iniciado logo nos primeiros anos da educação básica, é possível pensar em uma melhoria significativa da capacidade leitora.

O item b dessa questão foi satisfatoriamente respondido por uma parcela significativa de alunos. Porém, uma parte considerável, não retirou palavras e respondeu por meio de frases e excertos. Houve também, aqueles que escreveram justificativas e sinalizaram com grifos ou aspas as palavras que indicavam a compaixão.

(Exemplo 10)

Sim, "Aquela gente, a morra gente..." "A morra gente morria e vivia pra servir como no tempo da escravidão". "A sociedade sempre nós temos eu fazia parte da sociedade, eu também era"

Sete estudantes não concluíram o exercício. Três apontaram as páginas cujas palavras seriam encontradas, outros quatro responderam apenas "sim".

A última tarefa, o item c, solicitava ao estudante a reflexão sobre a transformação do narrador. A resposta para essa questão foi unânime. Todos concordaram que as ações da narrativa modificaram o narrador-personagem. Essa questão foi discutida na roda de conversa que houve depois da realização das tarefas, momento em que procuramos evidenciar a questão do processo de transformação da personagem principal da narrativa (ADAM e REVAZ, 1997, p.75).

Embora houvesse a concordância sobre a ocorrência da transformação da personagem na questão, as justificativas dadas também foram diversificadas. Grande parte dos estudantes atribuiu a mudança de João ao contato com a pobreza e pela diferença entre a situação socioeconômica dele e dos habitantes do Morro da Maré. No entanto, quatro estudantes justificaram sua resposta com uma informação do livro, pois, após a aventura, os integrantes do Clube dos Sete começaram a frequentar a favela e a ajudar com doações.

As duas últimas questões (5 e 6) dessa parte da sequência foram realizadas em casa. Devido a isso, houve um número maior de abstenções. A tarefa de número cinco solicitava a produção da descrição de três personagens secundárias (Raimundo, Wilson e Clara). Na narrativa, quando alguns integrantes do clube sobem o Morro da Maré e entram em situação de perigo, eles são auxiliados por essas três personagens secundárias.

Vinte e sete alunos realizaram essa questão. Dentre eles, seis estudantes não conseguiram concluir a atividade, visto que apenas enumeraram características para as personagens, como no exemplo abaixo:

(Exemplo 11)

O menino se chamava Raimundo, era baixo e magro.
 O menino se chamava Jovana, era alto.
 E o outro menino se chamava Wilson, era alto e gordo.

Dentre os vinte e um estudantes que produziram satisfatoriamente a descrição, seis não citaram nenhuma palavra que indicasse a situação econômica das personagens que descreveram. A tarefa, no entanto, requeria que os alunos se colocassem no lugar do narrador para a descrição, portanto, pode-se afirmar que estariam mais coerentes com o discurso do narrador as descrições que apresentassem o reflexo da pobreza nas personagens. O retrato abaixo, Exemplo 12, é uma amostra desse tipo de descritivo:

(Exemplo 12)

5- O menino era alto gordo, tinha cabelos mal arrumados, sua pele era clara, seus cabelos eram castanhos, usava roupas muito bregas, esse era Raimundo.
 O Wilson era baixo magro, pele escura, cabelos negros, usava roupas combinando, olhos claros e parecia o líder.
 A Clara era metida, patricinha e usava roupas caras, sua pele era clara, cabelos loiros, olhos claros, era toda arrumada, era meio baixa e era magra.

Por outro lado, dezesseis atividades apresentaram coerência entre as personagens e o universo narrativo.

(Exemplo 13)

Quem havia aberto a porta era Wilson, estava com os pés sujos e um chinelo desgastado, usava roupas rasgadas e parecia não se importar. Ele era magro e baixo, estava sempre atento ao que acontecia.

A menina se chamava Clara, era do mesmo tamanho que Alice, usava um vestido simples que estava meio sujo de terra. Ela era loira e tinha seus cabelos ao vento, não usava nada nos pés. Apesar disso, parecia ser feliz ali e era corajosa.

O outro menino era Palmundo, era alto e negro, estava usando uma blusa regata e um shorts rasgado. Não era de falar muito, mas também não era tímido, falava só o necessário.

(Exemplo 14)

O menino já foi logo se apresentando. Seu nome era Wilson. Um menino magro, aparentemente fraco, com a pele morena, e pelo que pude ouvir sobre ele, deduzi que era extrovertido, corajoso, ativo, motivado e tinha gosto para ser líder.

Palmundo, era alto, mais forte que Wilson, mas era tímido que dava dó. Tinha um cabelo curto, era quase careca. Não pude conversar muito com ele, tanto porque não tínhamos tempo e também porque não falava.

Clara era do altura de Alice, e, por acaso, as duas se pareciam. Também cabelo curto, eram de estatura média, sem falar das semelhanças psicológicas. O único diferença era a cor e o cabelo de Clara era mais ondulado. Era extrovertido, mas parecia estar com medo de algo.

Os resultados dos descritivos foram satisfatórios, pois demonstraram que os estudantes compreenderam a importância da caracterização da personagem para a verossimilhança da narrativa. Além disso, mesmo nas atividades em que não houve o uso de palavras que mostrassem a pobreza das personagens, os recursos linguísticos

que utilizaram corroboram para nosso argumento de que o uso do jogo pode auxiliar a ampliação do vocabulário.

A questão seis deveria ser respondida observando-se o descritivo anterior. Composta por dois itens (a e b) que ponderavam sobre as diferenças (item a) e as semelhanças (item b) entre as personagens que descreveram e as personagens do Clube dos Sete. Essa questão foi respondida por vinte e sete alunos.

Dentre as respostas, deve-se observar que no item “a”, nas marcações das diferenças entre as personagens houve a persistência de palavras do campo semântico da pobreza. Destacam-se as palavras e sintagmas: *pobre, pobreza* (em doze questionários); *má aparência* e *roupas feias* (oito questionários); *habitam em local ruim* (seis questionários). Além dessas escolhas, verifica-se a presença dos adjetivos *feios, medrosos, coitados, descalços*, dos sintagmas *cabelo ruim, roupas rasgadas, e do verbo fedem*.

Para as semelhanças, houve, no geral, a aparição de palavras de significados mais positivos: *preocupados, ajudar, salva* (surgiu dezenove vezes); *coragem e generosidade* (nove vezes). Dentre as palavras que mais surgiram destacam-se: *humildes, unidos, corajosos, legais, ajudam*.

O segundo grupo de atividades, que enfoca a construção linguística das personagens (ANEXOS 24 e 25), foi aplicado em uma aula (25 de setembro). Quatro alunos faltaram neste dia. Desta vez os estudantes fizeram os exercícios individualmente. Na primeira atividade, havia o seguinte trecho:

“Bola era baixo, gordo e enérgico, estava sempre lendo ou metido com computadores. Palito era magro como uma vara de pescar, alto e muito desligado, vivia com a cabeça nas nuvens, sem noção do mundo. De uma coisa, no entanto, tinha noção clara: do perigo. Era medroso que dava pena. Frágil, disparava ao menor sinal de briga.” (LEAL, 2015, p.41)

A atividade requeria a divisão e separação das características físicas e psicológicas das personagens. Dentre os 30 questionários respondidos, apenas um estudante apresentou mais de dois desvios, pois colocou apenas uma palavra para cada resposta. No geral, as respostas demonstraram que as características físicas são mais fáceis de serem identificadas, com exceção do adjetivo “frágil”, característica de Palito, que foi apontado em apenas 5 questionários:

		Palavras retiradas para caracterização	Quantidade de apontamentos
Bola	Características físicas	Baixo	29
		Gordo	29
	Características psicológicas	Enérgico	22
		Leitor, tecnológico ou hacker	12
Palito	Características físicas	Alto	29
		Magro	28
		Frágil	05
	Características psicológicas	Desligado	25
		Medroso	20

Quadro 26 - A construção da personagem - Questão 1

O resultado também foi muito satisfatório para a questão de número 2, pois houve a correta correlação entre pares de antônimos utilizados para a descrição das personagens (gordo X magro, alto X baixo.)

A terceira tarefa apresentava o seguinte período: “*Bola era **baixo, gordo e enérgico***” e, em seguida, os questionamentos:

- a) Podemos dizer que os elementos em destaque são os termos mais importantes desse enunciado? Por quê?
- b) A qual classe gramatical eles pertencem?

O item “a” foi respondido por todos os presentes na data de aplicação. Sem exceções, as justificativas apontavam para a importância dos vocábulos que qualificam o sujeito, denotando sua aparência e seu modo de ser. O item “b” foi corretamente respondido por 21 alunos. Outros 5 apontaram o adjetivo outra classe gramatical: substantivo ou verbo ou advérbio. Por fim, 2 indicaram outra classe e 2 não fizeram.

O último exercício também foi satisfatoriamente respondido. A pergunta 4 retomou a tabela utilizada na ficha de personagem do jogo para provocar a reflexão sobre a característica que os substantivos têm de também qualificar. Apenas cinco alunos erraram a resposta, sendo que três justificaram que na ficha poderia haver outras qualidades, demonstrando que não compreenderam o enunciado. Outros três não responderam. Portanto, vinte e dois alunos responderam satisfatoriamente à pergunta. Segue, abaixo, um exemplo das respostas:

(Exemplo 15)

Não, pois, outras classes gramaticais podem designar qualidades no caso dos substantivos.

Na aula seguinte da conclusão dessas tarefas (26 de Setembro) ocorreu uma roda de conversa cujo intuito era de concluir esse seguimento. Algumas questões foram realizadas e os apontamentos foram colocados na lousa.

Em resposta à primeira questão (como as características de uma personagem podem influenciar na construção na narrativa?), os estudantes lembraram-se do jogo e mencionaram o trabalho que tiveram para propor ações para distrair o vilão e não serem prejudicados.

Em resposta à segunda questão (que tipos de palavras são mais utilizadas na construção de uma personagem?) também compreenderam que os adjetivos e os substantivos são elementos linguísticos responsáveis pela predicação. Isso pode ser comprovado pelo índice de acertos nas questões 2 e 3. No entanto, acreditamos que o trabalho com as unidades linguísticas que fizemos pode (e deve), ser complementado, devido ao fato de que não adentramos na questão do foco descritivo nem da construção de personagem por meio de “predicados accionais” (ADAM e REVAZ, 1997, p.48 - 50).

Além disso, quando questionados sobre a descrição da personagem feita a partir de uma comparação, os estudantes lembraram o caso de Palito e de Bola. Ampliamos a pergunta com o objetivo de que eles relacionassem a comparação como um método bastante usual para a descrição. Nesse momento, houve a citação do modo como o narrador descreveu os locais em que esteve. Um aluno argumentou que não gostou do relato do narrador e disse que já havia visitado uma favela e não era tão “triste” como estava no livro.

Devido a essa alegação, a conversa tomou outro sentido e discutimos a respeito da situação financeira das personagens do livro. Então fizemos um comparativo com outras obras ficcionais para tentar compreender se essa relação (personagem principal/rica X personagem secundária/pobre) era comum na construção de personagens. Os alunos apresentaram várias obras nas quais as personagens principais são de classe social alta. Os contos de fadas em suas vertentes fílmicas foram citados continuamente. No entanto, outras personagens

foram lembradas que não se encaixavam nessa situação. Houve a menção de várias personagens pobres que são destaques em desenhos e narrativas infanto-juvenis. Dentre elas, os alunos enfatizaram a personagem Naruto³⁷ que, segundo os alunos, embora tivesse nascido numa situação econômica favorável, teve uma infância traumática, porque seus pais morreram quando ele nasceu. Além de ter crescido sozinho foi amaldiçoado por uma kuybi (uma raposa de nove caudas) selada dentro dele e rejeitado por todos da vila onde vivia. Mesmo com todas essas adversidades que enfrentou (inclusive a fome), ele dedicou sua vida à proteção do local em que vivia.

Essa mesma figura foi lembrada quando ocorreu o questionamento sobre o processo de transformação que pode ocorrer com as personagens ao longo da trama.

Também foi citada: a personagem Elsa, da animação Frozen, que, segundo os alunos, tinha medo de que seus poderes machucassem alguém e os manteve escondidos, mas, diante de várias ações ocorridas na história, ela adquiriu mais confiança em si mesma e começou a utilizar seus poderes.

Ainda que essa conversa final tenha se alongado mais do que o previsto (duas aulas em vez de uma), é possível dizer que conseguimos um resultado positivo a partir dessas discussões. Os estudantes demonstraram compreender como ocorre a construção mais habitual de personagens. Também acreditamos ter iniciado a construção da “ponte” que Butlen (2015, p. 560) prescreve para a formação de leitores, pois não rejeitamos as obras ficcionais que eles estão habituados a ler e a assistir. A partir disso, temos a expectativa de introduzir outras obras que apresentem outros tipos de personagens. Esse momento de diálogo também possibilitou que eles percebessem que todo ato comunicativo possui um valor que reflete e demarca a sociedade. Eles apresentaram isso nas construções da última atividade desse conjunto didático, que apresentamos na seção que segue.

5.3.4 Considerações sobre a produção de personagens

A tarefa de criação de personagem foi desenvolvida por dois motivos. O primeiro se refere ao caráter pragmático que deve nortear o ensino de língua materna; o segundo, à possibilidade que teremos, diante das produções dos estudantes, de

³⁷ Naruto é personagem de uma série de animação japonesa criada por Masashi Kishimoto (1974).

perceber se as discussões propostas na etapa anterior foram apreendidas. Em suma, a função desta etapa final é atrelar as reflexões proporcionadas pela sequência de atividades para criar uma personagem.

Diante das observações da aula anterior, houve a orientação para que os estudantes criassem uma personagem para um “suposto” jogo de RPG. Podemos avaliar que o resultado foi muito positivo, pois trinta e dois estudantes fizeram as suas personagens como tarefa de casa. Dentre as produções, apenas três podem ser consideradas insatisfatórias, pois o texto do descritivo, situado no verso da ficha de produção não foi concluído.

Houve o predomínio de criação de personagens femininas com idade entre 10 e 20 anos. Conforme apresentamos no quadro abaixo:

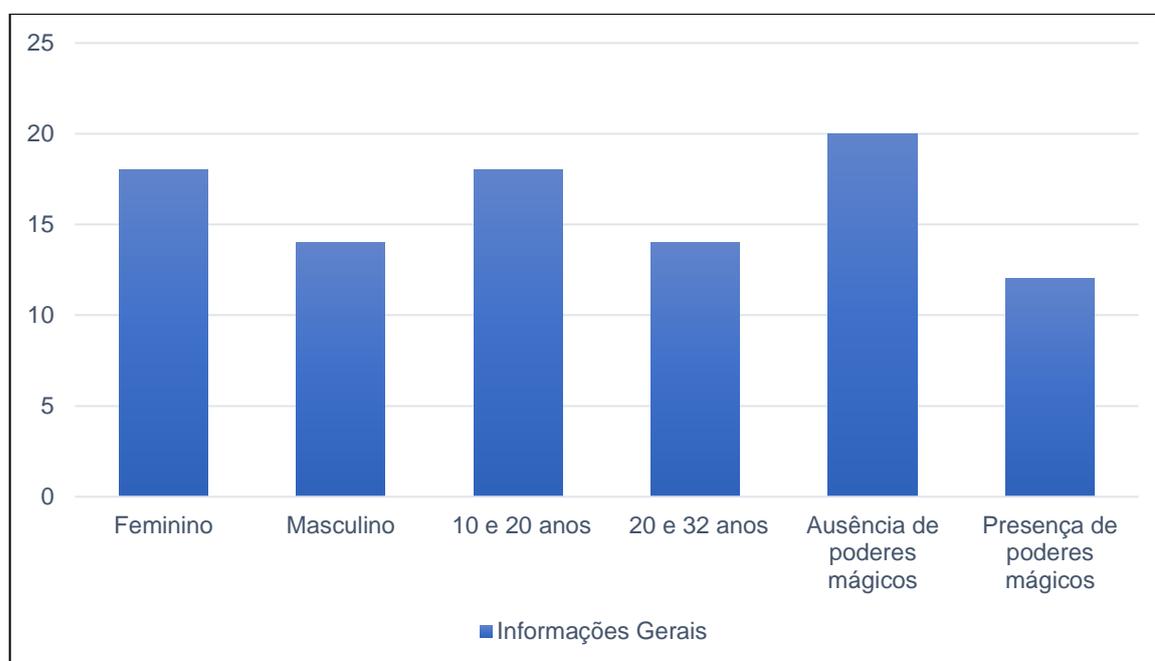


Gráfico 4 - Produções dos estudantes - Caracterização geral

Grande parte das meninas produziu personagens femininas. Foi frequente a preocupação em produzir qualificações que transformassem suas criações em elementos únicos, com aspectos que as diferenciavam do comum. Por isso, houve a atribuição de valores e caracterizações peculiares que Hamon (1976, p. 83 - 84) determina como “qualificação diferencial”.

No geral, as meninas são vaidosas, mas falam palavrões, não têm paciência, são corajosas e praticam vários esportes. Dentre outras, destacam-se: Judite (barraqueira, grossa, egoísta que tem tatuagem na perna esquerda); Marissa (bruxa

que luta artes marciais); Emily Fields (lésbica, nadadora e líder de torcida); Cherry (gamer e youtuber que faz vídeos sobre jogos digitais); Demetra (usa arco e flecha, é curiosa e furtiva); Safirah (bruta e ansiosa); Divani (brava, bipolar e depressiva), Aria Paivan (skatista que não sabe tricotar) e Jamie Kelly, uma garotinha de 13 anos:

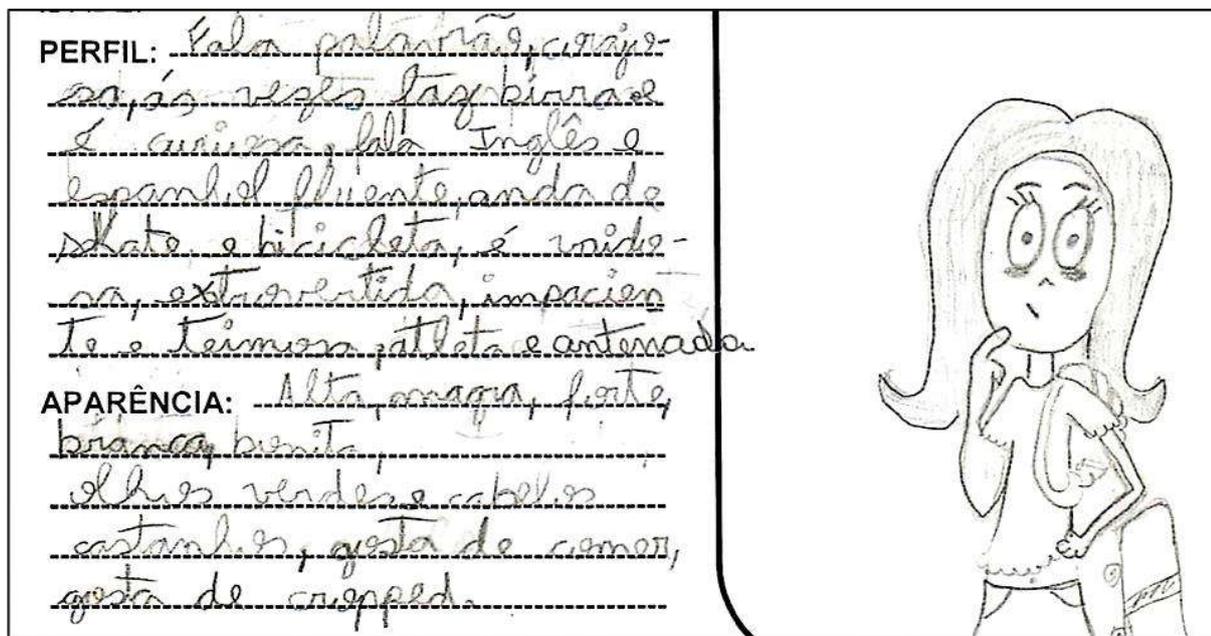


Figura 35 - Exemplo de personagem feminina

Os meninos, produziram mais personagens masculinas e com poderes mágicos. Eles gostam muito de figuras japonesas e, por isso, muitas criações se assemelham (ou são cópias) de heróis de mangás e de desenhos animados.

O verso da ficha para a produção textual foi destinado ao desenvolvimento do descritivo das personagens. Observou-se que os estudantes se preocuparam em justificar suas escolhas lexicais apresentando eventos ocorridos na vida da personagem que estavam a criar, ou seja, em busca de uma coerência para as caracterizações, os produtores explicaram fatos do nascimento, da composição familiar e de acontecimentos trágicos que explicassem suas atitudes e características. O quadro abaixo, demonstra a preocupação com as escolhas lexicais para a manutenção da coerência da personagem³⁸:

“Seus pais eram Nino Umiha e Mara Iamanaka. Desde que nasceu, Nagato Umiha era alegre, mas no dia de seu aniversário de 8 anos, ele viu seu irmão, Pain Umiha, matar seus pais na frente dele. Desde esse dia, ele jurou que iria matar o irmão e se tornou vingativo. [...]”

Quadro 27 - Justificativa para caracterização baseada em evento trágico

³⁸ Transcrevemos o trecho do aluno porque ele contornou a imagem do anverso da folha e comprometeu a leitura desse excerto.

O estudante construiu, habilmente, uma personagem cujos atributos são justificados por um evento trágico. Observa-se, no uso da expressão “Desde que nasceu [...] era alegre”, que ele fez suas escolhas lexicais consciente e premeditadamente, porque, a seguir, ele utiliza a expressão adverbial “Desde esse dia” complementada por outro predicado: “se tornou vingativo”.

O mesmo observa-se no descritivo da personagem Demetra (FIGURA 36), em que a estudante fez a justificativa para suas escolhas lexicais desde o início do texto:

Demetra, tem uma história muito trágica de sua vida, mas que não comenta com ninguém pois tem vergonha de não ter propriamente uma pequena vila, morava um casal, pobre, e morando, não queriam ter filhos e surgiu a ideia de ter uma mulher, Diana, que era irmã de um belo rapaz, o pai colocou-a numa casa e se apaixonou no meio da floresta, era Demetra. Ela...

Foi criada pelos lobos, os quais ela considera seus pais verdadeiros. Por conta dessa história trágica, ela tem algumas características psicológicas como a raiva, a coragem e a ansiedade. Também possui poucas amigas e é curiosa, atlética, furtiva, etc.

Ela vive numa cabana, onde ajuda na caça, com um arco e flecha e uma manta, pulando de árvore em árvore, escondida entre as folhas verdes da floresta.

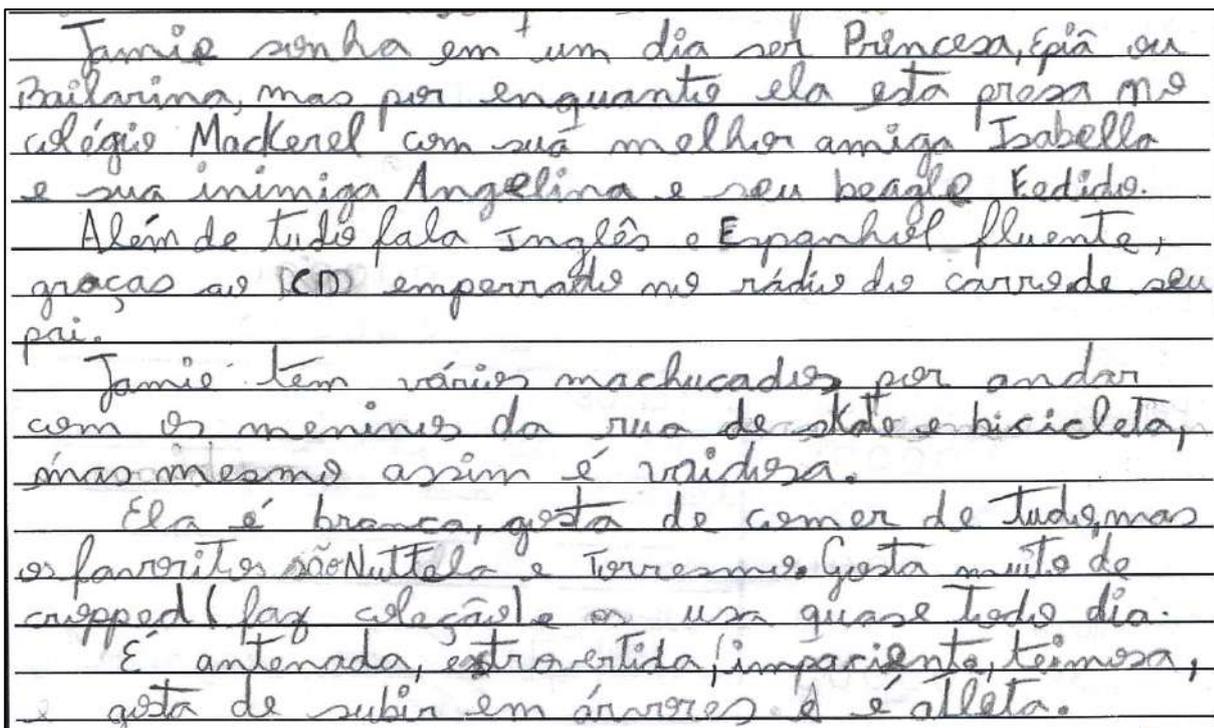
Figura 36 - Justificativa para caracterização baseada em histórico familiar

A “raiva, a coragem e a ansiedade” são resultados da história trágica da personagem, já as outras características - “curiosa, atlética, furtiva” - são singularidades proporcionadas pelo meio em que vive.

Este texto é, também, um ótimo exemplo de como o jogo pode auxiliar a ampliação do vocabulário do aluno. A ficha de personagem denota característica por

meio de substantivos abstratos: “atletismo, curiosidade e furtividade”. A estudante, no entanto, os transformou em adjetivos: “curiosa, atlética, furtiva”³⁹. Ainda que “curiosa” seja uma palavra de alta frequência na língua portuguesa, as demais, geralmente, não pertencem ao vocabulário corrente de estudantes desta faixa etária.

Os recursos para predicação foram bem utilizados em grande parte dos textos. Na descrição abaixo (figura 37) a estudante que a compôs elenca uma boa quantidade de recursos lexicais para caracterizar Jamie Kelly:



Jamie sonha em ser um dia ser Princesa, Espiã ou Bailarina, mas por enquanto ela está presa no colégio Mackerel com sua melhor amiga Isabella e sua inimiga Angelina e seu beagle Kedido. Além de tudo fala Inglês e Espanhol fluente, graças ao ICD emprestado no rádio do carro de seu pai. Jamie tem vários machucados por andar com os meninos da rua de skate e bicicleta, mas mesmo assim é vaidosa. Ela é branca, gosta de comer de tudo, mas as favoritas são Nuttella e Terresme. Gosta muito de cappuccino faz colazione ou um quise todo dia. É antenada, extrovertida, impaciente, teimosa, e gosta de subir em árvores. É atleta.

Figura 37 - Uso de vocabulário para a predicação - Descritivo de Jamie Kelly

Outro exemplo da boa utilização de vocabulário pode ser observado no texto abaixo em que, para descrever Sara, a sua personagem, a estudante apresenta outras duas que possuem características peculiares: Cleue (uma albina tipo I) e Manu (uma negra ruiva).

³⁹ Há de se ressaltar que a palavra “furtiva” surgiu em outros três descritivos.

Ao completar 3 anos, passa pro pai, foi pai que conheceu suas duas melhores amigas, Cleu e Manu, pelas três se diferenciarem das outras crianças, Cleu era albina tipo 1 e Manu era uma negra suíça, já Sara, de cabelos pretos como a noite, nasceu com uma mecha branca (foi diagnosticada com mancha capilar clara), e também por terem nascidas no mesmo mês, Sara 24, Cleu 27 e Manu 15 de março de 2003.

Figura 38 - Uso de vocabulário para a predicação - Descritivo de Sara

Para a caracterização de Sara, ela utiliza, ainda, o recurso da comparação (cabelos pretos como a noite) e também apresenta um “diagnóstico” para uma mecha de cabelo branca que a personagem possui e que foi graficamente demonstrada na imagem produzida no anverso da ficha da personagem:

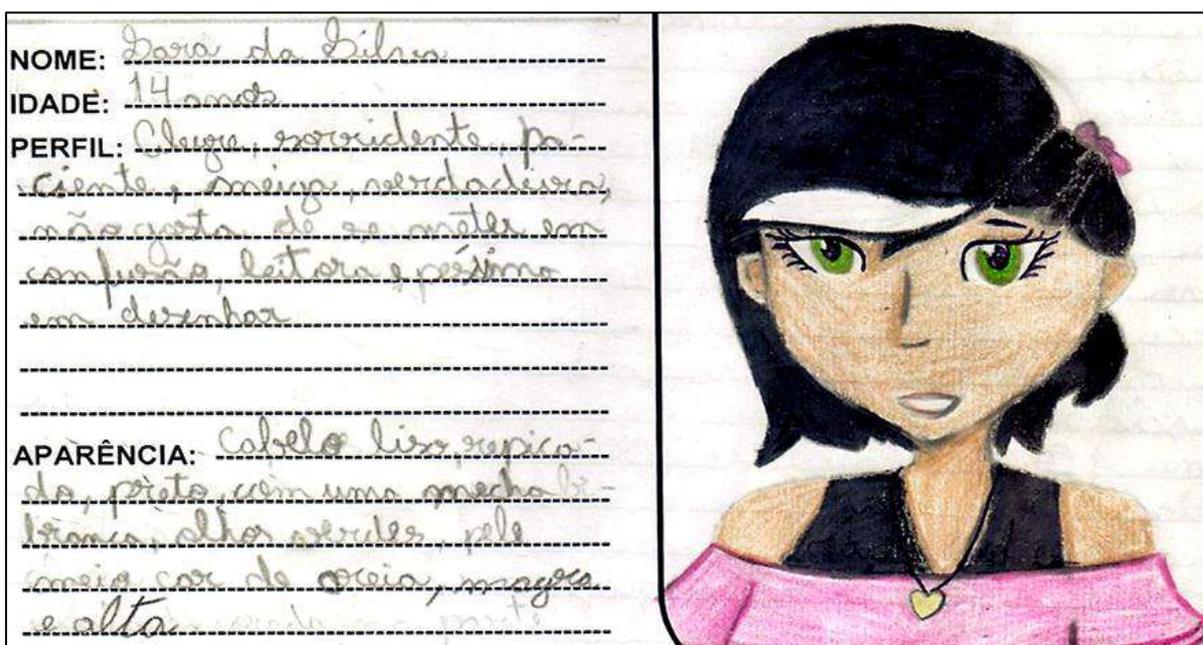


Figura 39 - Representação visual de Sara

Outros estudantes também denotaram característica de outras personagens que inseriram no texto. Na descrição de Jamie Kelly, a estudante atribuiu um ou dois predicativos para cada participante da vida de Jamie (Figura 40):

O pai de Jamie o Tim é alto, gentil e educado. A mãe, Michele, gosta de cozinhar, é alta e bonita. Ela mãe tem irmão mas tem 2 primos pentelhos, o Chiclete, que é o mais novo, tem 8 anos e come lápis. A Judy tem 10 e come borracha e de sobressa firmigas. Um Terror só! A parte afetiva de Jamie é um desastre, ela é apaixonada pelo Lucas Ribari, mas a atenção dele é pouca, pelo que diz ele "A Jamie é bonita mas a Angelina é mais". Jamie recebe

Figura 40 - Descritivo de Jamie Kelly

Essa imagem também nos apresenta um modo de organização textual que foi empregado por vários estudantes: a divisão da caracterização da personagem em campos (familiar, afetivo, social).

A estudante que produziu Jamie Kelly, por exemplo, (Figuras 35 e 38) explicou as relações familiares, afetivas e, informou essa divisão ao leitor ("A parte afetiva de Jamie é um desastre").

Em suma, diante dessas observações, podemos depreender que as produções foram satisfatórias e que os estudantes se preocuparam e começaram a perceber a importância de suas escolhas lexicais nas atividades comunicativas. Também podemos concluir que o jogo, como recurso lúdico, é eficaz como estratégia de ensino por mobilizar e por propiciar a aprendizagem espontânea de vocabulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Somente um canto de euforia
Segue a passos de revelia
O anseio de um tormento
O que mantém o mundo
É o criar de um pensamento*

Segue adiante...

(Alex L. Basa, 2017)

Sabe-se que as novas tecnologias incorporadas ao mundo contemporâneo produziram indivíduos que não estão mais adeptos a um ensino estático e inexpressivo. Isso tem corroborado para que continuamente o Brasil apresente baixos índices nos resultados de avaliações de leitura. Em vista disso, o estudo aqui delineado procurou apresentar uma estratégia diferenciada para inserir a leitura e a escrita em sala de aula.

Essa sequência de ensino envolveu o RPG, um jogo narrativo propício para o ensino porque é vinculado a uma obra fictícia e requer um profundo conhecimento dela. Além disso, ele é relevante diante da importância que artifícios lúdicos têm para o ser humano. Tanto é que Huizinga (2014) outorgou o termo *homo ludens*, caracterizando o homem como ser construído por meio da ludicidade. Para o autor o lúdico está nas raízes da sociedade de modo que a cultura nasce sob a forma de jogo. É possível evidenciar, ainda, que por ser um modo de contar histórias coletivamente, o RPG provê aos jogadores a capacidade de analisar, relacionar, sistematizar e tomar decisões, além de propiciar o desenvolvimento de habilidades de cooperação, leitura e interpretação de forma lúdica.

Essas competências estimuladas pelo RPG se dão pela capacidade inerente ao jogo colaborar para uma experiência subjetiva e dramática de manifestação e experimentação do “eu” no papel de protagonista. Conforme Murray (2013, p.140,141) admite, essa experiência pode ocorrer sob diferentes perspectivas:

Eu encontro um mundo confuso e descubro sua lógica.
Eu encontro um mundo em pedaços e reconstruo um todo coerente.
Eu me arrisco e sou recompensado pela minha coragem.
Eu encontro um difícil oponente e triunfo sobre ele.
Eu encontro um desafiador teste de habilidade ou estratégia e sou bem-sucedido. [...]
Eu falho num teste importante e sofro a derrota.
Eu decido tentar repetidamente até obter sucesso.

Eu decido vencer trapaceando, isto é, agindo fora das regras, pois estas foram feitas para serem quebradas.
Eu me dou conta de que o mundo está contra mim e contra os outros como eu.

Diante do paradigma sociocultural que vivemos, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado no compromisso de colaborar para que o estudante crie estratégias para leitura crítica tanto dos textos que a escola oferece quanto dos artefatos culturais a que ele tem cada vez mais acesso. Nesse sentido, acreditamos que a reflexão sobre as escolhas lexicais do autor na criação de suas personagens pôde auxiliar a ampliação da capacidade leitora do estudante e, contribuiu para a construção de habilidades como a identificação e reflexão sobre os juízos de valor imbuídos nas escolhas lexicais.

Na aplicação da sequência de ensino aqui delineada, houve bastante interesse dos alunos tanto na leitura do livro *O Clube dos Sete*, de Leal (2015), quanto nas duas etapas de produção textual (a narrativa interativa e o descritivo de personagem). Acreditamos que além do estímulo proporcionado pelo jogo, ao escolhermos uma obra juvenil de que os estudantes gostam, mostramos-lhes que todo artefato cultural nos traz ensinamentos. Isso provocou uma troca salutar, pois já nos diálogos iniciais existentes nas atividades preliminares de leitura, foi possível perceber um interesse e uma receptividade para as atividades.

Por todo o processo, existiram esses momentos de trocas e diálogos em que percebemos a importância da correlação entre os conteúdos escolares e as produções culturais a que os estudantes têm acesso. Essas trocas também foram importantes, uma vez que nos permitiram alcançar aos modos de como os produtos culturais, que são plurissignificativos e ideológicos, afetam os estudantes. Acreditamos que a junção entre a obra, o jogo e a abertura ao diálogo foi um passo inicial de conexão entre as culturas muito importante, mas que precisa ser continuado. O trabalho com a leitura deve ser projetado para construir o vínculo entre as leituras do aluno e outras leituras que também podem oferecer prazer, fruição e propiciarem contato com experiências linguísticas, estéticas e temáticas que são essenciais para a construção de leitores reflexivos e autônomos.

Os resultados das atividades escritas, expressaram que o estudante é capaz de fazer uma leitura reflexiva, mas que a intervenção do professor é primordial. Embora as respostas das atividades tenham sido satisfatórias, foi durante as rodas de

conversa que a compreensão de fato aconteceu. Houve realmente a aprendizagem quando conseguiram relacionar os pontos estudados aos textos que fazem parte de seu cotidiano. Acreditamos também que o conjunto de questões que aplicamos pode ser ampliado para o ensino do texto descritivo que extrapole as características da obra lida e que enfoque também a inserção do descritivo objetivo e subjetivo. Não pudemos abarcar todo esse conteúdo neste trabalho, mas ele pode ser feito a partir dessa mesma sequência de ensino.

Tanto a produção oral quanto a escrita demonstraram que os gêneros vernaculares são sedutores e propiciam um estímulo ao protagonismo e à livre criação, pois, ao contrário do que é demonstrado nos resultados educacionais, as personagens criadas pelos alunos são constatações de que eles são capazes de aprender e de produzir quando se sentem estimulados. Por fim, a produção escrita também evidenciou que os estudantes são capazes de refletir sobre as escolhas lexicais na produção de signos e valores ideológicos.

Um fator que motivou a criação do jogo *O sequestro* foi a verificação de que os objetos lúdicos destinados à aprendizagem, geralmente, abordam a palavra solta, distante do texto e de um contexto comunicativo. Dessa forma, utilizamos o RPG como uma possibilidade de construir um jogo que tivesse o intuito de promover a reflexão do jogador sobre os elementos do léxico. No entanto, sabe-se que a construção de um jogo, como o proposto aqui, é laboriosa e, talvez, difícil de ser realizada pelo professor. Porém, acreditamos que mesmo uma versão de RPG em que houvesse apenas a leitura e a criação posterior da narrativa, ainda seria uma excelente estratégia mobilizadora de leitura e de compreensão de textos.

Ao desenvolvimento das cartas-desafio e das cartas-pista que compuseram o jogo pudemos nos certificar de que é possível desenvolver objetos de ensino lúdicos pautados em obras literárias que sejam motivadores de aprendizagem significativa. Acreditamos que tarefas como essas precisam estar disponíveis aos professores. Mas para isso, é importante um estudo mais aprofundado em relação às mecânicas, sistemas e design de jogos, para uma relativa simplificação de suas regras.

Diante dos resultados apresentados, acreditamos que o trabalho com a leitura e com o jogo, a fim de mostrar a importância das escolhas lexicais para a caracterização de personagens, foi fundamental para estimular os alunos e despertar neles a vontade de escrever.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel; REVAZ, Françoise. *A análise da narrativa*. Trad. Maria Adelaide Coelho da Silva. Lisboa: Gradiva, 1997. 113 p.

ARISTÓTELES, *A poética clássica/ Aristóteles, Horácio, Longino*; Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005. 114 p.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho*. Belo Horizonte: Parábola, 2007. 166p.

_____. *Língua, texto e ensino – outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009. 240p.

_____. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aulas*. São Paulo: Parábola, 2012. 176p.

BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.

_____. *Os gêneros do discurso*. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo:34, 2016, p.11-69.

_____.;VOLOCHINOV, Valentin. N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 196p.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton C. Mota. São Paulo: Parábola, 2015. 272p.

BASA, Alex L. *Nossa companheira, a senhora morte*. 2017. Arquivo pessoal do autor.

BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 93p.

BIDERMAN, Maria Tereza. C. *Teoria linguística: (Teoria lexical e linguística computacional)*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 356 p.

BRAIT, Beth. *A Personagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 117p.

BRASIL. INEP. *Relatório Nacional PISA 2015: Resultados Brasileiros*. – Brasília: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf Acesso em: 22 de janeiro de 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. e 4º. Ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Elaboração de Egon Rangel. Brasília: MEC/SEB, 2012. 148p.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar*. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> . Acesso em 07/11/2017.

BUENO, Belmira O.; REZENDE, Neide L. *Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 02, p. p. 543-564, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220154102002>> Acesso em: 12/11/2017.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2. ed. revisada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 184 p.

CARDOSO, E. A. *Escolhas lexicais: a caracterização de personagens femininas no discurso literário*. Revista Linha d'Água, v. 26, p. 15-28, 2013.

CUPERTINO, Edson Ribeiro. *Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2008. (Dissertação, Mestrado em Letras).

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*; Coordenação da tradução: Izidoro Blikstein. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. 653 p.

FARACO, C. A. Autor e autoria. in: BRAIT, B. (org.), *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 37 a 78.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica para a educação básica*. 1 ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 252 p.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

_____. *Bons Videojogos + Boa Aprendizagem*. Revista Perspectiva, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em 19 de outubro de 2016.

GONÇALVES, Genival Oliveira; Baleiro, Zeca; Higo; Melo. O Peso das palavras. Intérpretes: GOG; Zeca Baleiro; Melo Higo. in *Genival Oliveira Gonçalves. 2015. Só Balanço*.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós- Modernidade*. 9a. ed. (trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Loureiro). RJ: DP&A, 2006.

HAMON, Philippe. *O que é uma descrição?*. In: ROSSUN-GUYON, Françoise Van; HAMON, Philippe; SALLENAVE, Daniele. *Categorias da narrativa*. Lisboa: Vega, 1976, p. 57-76.

_____. Philippe. *Para um estatuto semiológico da personagem*. In: ROSSUN-GUYON, Françoise Van; HAMON, Philippe; SALLENAVE, Daniele. *Categorias da narrativa*. Lisboa: Vega, 1976, p. 77-102.

HARRY Potter e as Relíquias da Morte - Parte 2. Direção: David Yates. Produção: David Heyman e J.K. Rowling. Londres: Warner Brothers, 2011.

HENRIQUES, Claudio Cesar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre a palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. 231p.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2014.

ILARI, R. *Introdução ao estudo do Léxico – brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Prova Brasil. *Resumo dos Resultados SAEB 2015*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206

JOHNSON, Steven. *Tudo que é ruim é bom para você: como os games e a TV nos tornam mais inteligentes*. Trad. Sérgio Góes. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

KLEIMAN, Angela. (org). *Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras. 1995, p.15-61.

_____. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 9 ed. Campinas: Pontes Editores, 2002. 155p.

_____. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 12 ed. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012. 216p.

LAPA, Manoel Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEAL, Marconi. *O Clube dos Sete*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *O Sumiço*. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. *Perigo no Sertão*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

LEMINSKI, Paulo. *O ex-estranho*. 1.ed. Organização e seleção de Alice Ruiz S. e Áurea Leminski. Curitiba: Iluminuras, 1996. 76p.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MARTINS, Nilce Sant'anna. *Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T.A. Queirós/EDUSP, 1997. 320p.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. *Game On: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @*. São Paulo: Alínea, 2007. 260 p.

MURRAY, Janet H. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo, Itaú Cultural, UNESP, 2003. 282p.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto, 1990. 67 p.

_____, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 4ª ed. – São Paulo: Contexto, 2011. Edição Kindle

NEGRINE, Airton. O Lúdico no Contexto da Vida Humana: da primeira infância à terceira idade. In SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 15 a 24.

NEPITELLO, Francesco. *O Um Anel - Aventuras além do Limiar do Ermo* - livro do Mestre. Tradução de Leandro Lima Rodrigues e M.C. Zanini. São Paulo: Devir. 2012. 143 p.

_____. *O Um Anel - Aventuras além do Limiar do Ermo* - livro do Aventureiro. Tradução de Leandro Lima Rodrigues e M.C. Zanini. São Paulo: Devir. 2012. 192 p.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PINILLIA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. in VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Edição Kindle.

PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick; Eliana Lúcia Madureira Yunes Garcia. *Uma ponte pela Escrita: A narratividade do RPG como estímulo à escrita e à leitura*. Rio de Janeiro, 2008. 200 p. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino do Português*. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974. 443p.

ROCHA, Gilson. *Mercenários de Espada e magia/Sistema pé na porta*. 2013. Disponível em: <http://rpgsimples.blogspot.com.br/2013/01/mercenarios-de-espada-e-magia-sistema.html> Acesso em: 07/01/2017.

ROJO, Roxane. *Letramento (s) práticas de letramento em diferentes contextos*. In: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. Cap. 6. São Paulo: Parábola, 2009, p. 95-122.

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012. 261p

_____. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. 215p.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino de literatura*. In: DALVI, M. A. et al. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17 a 35.

SALEN, Katie e ZIMMERMAN, Eric. *Regras do Jogo. Fundamentos do Design de jogo*. Volume 1, São Paulo: Blucher, 2012. 167p.

_____. *Regras do Jogo. Fundamentos do Design de jogo*. Volume 3, São Paulo: Blucher, 2012. 258p.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: Uma introdução à ciência da significação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964. 574p.

VASQUES, R. *As potencialidades do RPG na educação escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista de Araraquara, Universidade Estadual de São Paulo, 2008.

XATARA, SOUZA E MORAES. *A Aquisição Do Vocabulário Básico e a Competência Lexical*. Caderno Seminal Digital, Ano 14, Nº 10, V 10 (Jul/Dez 2008) Claudia Maria Xatara/ Vanzorico Carlos de Souza/ Adriana Cardoso de Moraes - (UNESP - São José do Rio Preto).

ANEXOS

ANEXO 1 - PARA INÍCIO DE CONVERSA

Para início de conversa

Vamos pensar um pouquinho sobre personagens?

1 - Escolha um outro livro, filme, série, novela ou jogo que tenha pessoas como personagens. Pode ser um que você mais gosta e preencha a ficha abaixo:

Tipo: livro filme série novela jogo desenho animado

Nome: _____

Nome da personagem principal _____

Características físicas: _____

Características psicológicas: _____

Local que habita _____

Nome do antagonista (vilão): _____

Características físicas: _____

Características psicológicas: _____

Local que habita: _____

Agora que você já leu o livro, vamos comparar as suas personagens aos integrantes do clube dos sete:

2 - Pensando nas características que você anotou. Responda:

a) Em que elas diferem das personagens do Clube dos Sete?

b) Em que se assemelham?



ANEXO 2 - EXEMPLO DE DESCRITIVO DE PERSONAGEM



homens - da floresta das - TERRAS ERMAS

A NOIVA

Você nasceu a oeste do Grande Rio, numa das aldeias mais próximas das montanhas. Você mal tinha 15 anos quando viu pela primeira vez o rapaz que seria seu noivo numa assembleia reunida no Salão da Montanha, numa época em que os orcs representavam uma ameaça séria para o seu povo.

Alguns meses depois, você se mudou para o outro lado do rio, para ficar perto dele, pois ele pertencia à gente que vivia na floresta. Enquanto esperava o dia do casamento, você aprendeu a levantar a caça no meio das árvores, e seu amor pela caçada era tão grande quanto seu amor por seu futuro marido.

Certa noite, pouco antes do dia do casamento, ele partiu com uma comitiva de homens da aldeia, recusando-se a levar você com eles e sem dar qualquer explicação. Somente seu fiel cão de caça voltou, gravemente ferido. Quando viram as marcas das garras no cachorro, os anciões da aldeia sacudiram a cabeça e mencionaram a temida Fera da Floresta das Trevas...



ANEXO 3 - EXEMPLO DE FICHA DE PERSONAGEM

Um Anel

Nome A Noiva

Cultura Homens da Floresta das Terras Ermas **Padrão de Vida** Frugal

Bênção Cultural Mateira (vantagem tática na floresta)

Vocação Matadora **Vulnerabilidade à Sombra** Maldição da Vingança

- ASPECTOS -

Especialidades Arte da Cura, Conhecimento do Inimigo (lobos), Conhecimento dos Animais

Características Distintivas Franca, Ranzinza

- ATRIBUTOS -

Corpo 3 (6 preferencial) **Coração** 4 (5 preferencial) **Esperteza** 7 (9 preferencial)

- PERÍCIAS COMUNS -

Assombro ■■■■■■	Inspiração ■■■■■■	Persuasão ■■■■■■
Atletismo ■■■■■■	Viagem ■■■■■■	Furtividade ■■■■■■
Atenção ■■■■■■	Intuição ■■■■■■	Investigação ■■■■■■
Exploração ■■■■■■	Cura ■■■■■■	Caça ■■■■■■
Cantigas ■■■■■■	Cortesia ■■■■■■	Enigmas ■■■■■■
Ofício ■■■■■■	Batalha ■■■■■■	Conhecimento ■■■■■■

- PERÍCIAS COM ARMAS -

Machado de Cabo Longo ■■■■■■	dano _____	gume _____	trauma _____	carga _____
Lança ■■■■■■	dano _____	gume _____	trauma _____	carga _____
Punhal ■■■■■■	dano _____	gume _____	trauma _____	carga _____
_____ ■■■■■■	dano _____	gume _____	trauma _____	carga _____

- RECOMPENSAS -

- VIRTUDES -

Cão de Caça da Floresta das Trevas (um companheiro fiel)

- EQUIPAMENTO -

arma machado de cabo longo, lança, punhal	carga 3, 2
armadura corselete de couro	carga 8
escudo broquel	carga 1
capacete	carga

- GRUPOS DE PERÍCIAS -

Experiência Total

Valor

Sabedoria

Dano

A distância

Aparar

Escudo

Capacete

Exausto

Abatido

Ferido

- RESISTÊNCIA -

Resistência Pontuação Inicial 24 **Fadiga**

Esperança Pontuação Inicial 16 **Sombra**

Fonte: NEPITELLO, 2012, p.183a

ANEXO 5 - FICHA DE PERSONAGEM -VERSO

FICHA DE PERSONAGEM - VERSO

REGRAS BÁSICAS

PREENCHIMENTO DA FICHA:

- ♦ Todas as personagens iniciam a partida com dois pontos de experiência e dois de narrare.
- ♦ Distribua **7** pontos nas habilidades, escolha as que seguem as características da sua personagem (para isso pinte as bolinhas).
- ♦ Você pode ganhar até **4** pontos a mais se escolher **4** defeitos (um ponto para cada defeito), mas saiba que eles podem influenciar no jogo em caso de empate.

REGRAS PARA OS DESAFIOS:

1. Cabe ao mestre escolher a habilidade que está sendo testada.
2. Um dado (d10) é jogado pelo Mestre e serve para avaliar a dificuldade do desafio (Caso a habilidade testada tenha valor 0 de atributo, o Mestre jogará um dado (d6), neste caso, não há somatória.);
3. Um dado (d6) é jogado pela personagem que soma o resultado ao número de pontos que marcou na habilidade testada para verificar o Atributo/Habilidade dela.

AO ROLAR OS DADOS PODE HAVER TRÊS SITUAÇÕES:

Após a escolha da habilidade a ser testada e o lançamento dos dados, pode haver três situações:

ÊXITO: a personagem tira mais pontos que o Mestre e ganha um ponto no campo da habilidade testada ou no campo *Experiência* ;

EMPATE: a soma do jogador e o resultado dos dados do Mestre apresentam o mesmo valor. Nesse caso, o jogador escolhe entre as duas opções abaixo:

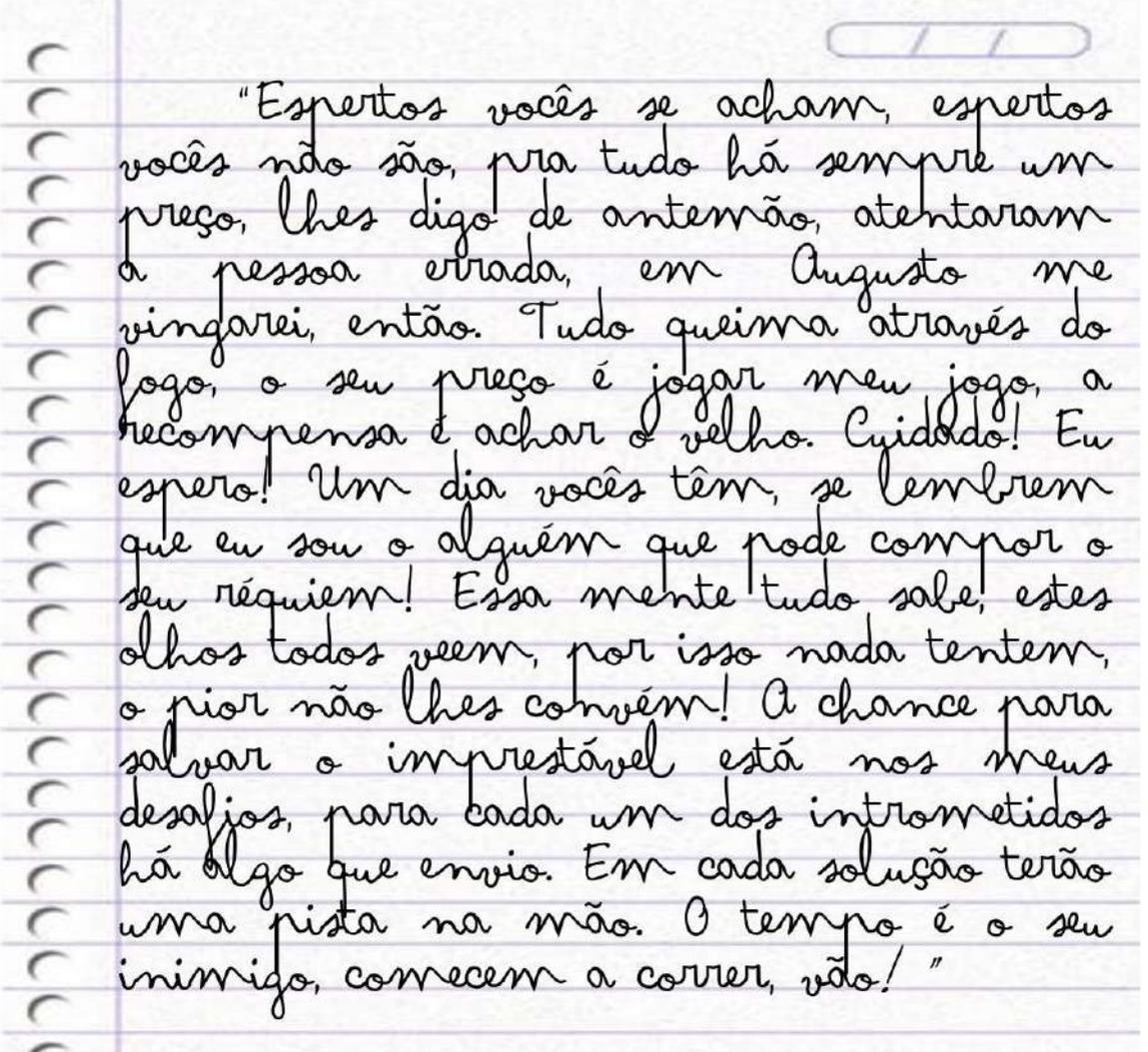
1. Perder um ponto de experiência para desempatar. No entanto, caso haja um defeito diretamente relacionado ao atributo testado, a personagem é proibida de tentar o desempate;
2. Admitir o fracasso e perder um ponto do atributo testado. Caso não tenha pontos nesse atributo, ela perde um ponto de experiência.

FRACASSO: a soma do jogador é menor resultado dos dados do Mestre. Nesse caso, ele perderá um ponto do atributo testado. Caso não tenha pontos nesse atributo, ela perde um ponto de experiência.

ANEXO 6 - FICHA DE CONFLITO

João chega em casa e encontra a avó chorando. Lá fora, a chuva cai, os relâmpagos clareiam o céu, enquanto Maria, a empregada, ao telefone, conversa desesperadamente com a polícia. O garoto, intrigado, resolve questioná-las. Descobriu então que o avô havia saído para comprar pães e não voltara para casa. Logo vem à mente a sua última aventura que se iniciou quando o avô fora surrado por culpa de Bola.

Pensamentos rápidos agitam a sua mente, João se vira deixando as duas para trás e parte em direção ao sótão, a sede do clube dos sete. Ao entrar já percebe que alguém estivera ali. Diante dos seus olhos, sobre a mesa de pingue-pongue, havia uma caixa. Pegou e abriu ligeiro para encontrar lá dentro um bilhete, escrito com uma caligrafia horrível, os seguintes dizeres:



"Espertos vocês se acham, espertos vocês não são, pra tudo há sempre um preço, lhes digo de antemão, atentaram a pessoa errada, em Augusto me vingarei, então. Tudo queima através do fogo, o seu preço é jogar meu jogo, a recompensa é achar o velho. Cuidado! Eu espero! Um dia vocês têm, se lembrem que eu sou o alguém que pode compor o seu réquiem! Essa mente tudo sabe, estes olhos todos veem, por isso nada tentem, o pior não lhes convém! A chance para salvar o imprestável está nos meus desafios, para cada um dos intrometidos há algo que envio. Em cada solução terão uma pista na mão. O tempo é o seu inimigo, comecem a correr, vão!"

ANEXO 7 - CARTAS-DESAFIO - PERSONAGEM ALICE

DESAFIO A

Pensei em ser bonzinho por um momentinho.
Adorei o namorico dos chatinhos e estava aqui
fazendo um poema para o João entregar à sua
namoradinha, mas tenho dificuldade de
escolher

boas palavras.

Se a Alice é **magra**,
eu posso falar que ela é....

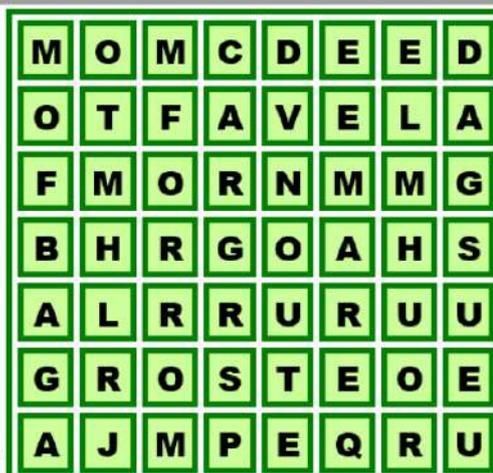
Fuinha, mirrada,
murcha, esquelética,
esguia, descarnada,
magra, esbelta, seca,
delicada, esquálida,
delgada.

DESAFIO B

Quer saber onde me encontrar?

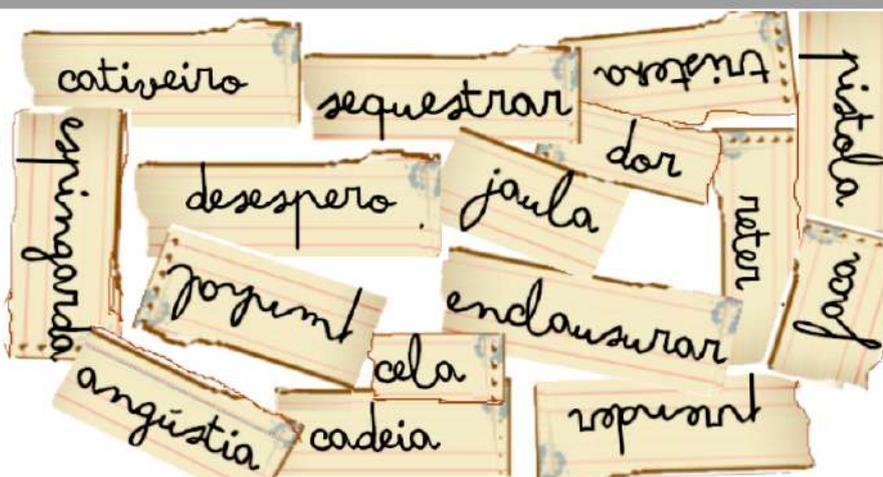
1. "Conjunto de habitações populares que utilizam materiais improvisados em sua construção."
2. "Designação comum a diversas árvores, espécie da família das rizoforáceas, nativas de regiões costeiras tropicais das Américas, da África e Ásia, em áreas alcançadas pelas marés e onde há uma lama negra [...]".
3. "Movimento cíclico de elevação [...] e abaixamento das águas do mar".
4. "Pequena elevação em uma planície".

(Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2009, p. 878, 1233, 1244 e 1320)



DESAFIO C

Fiz uma listinha
com palavras
sobre a minha
profissão. Mas na
minha fuga, a
lista rasgou e
agora você
precisa ter
organização ou o
velho sofrerá
ainda mais na
minha mão!



ANEXO 8 - CARTAS-DESAFIO - PERSONAGEM BOLA

DESAFIO A

Vou adorar ver isso, mas você não tem outra opção. Escolha do quadro as palavras que eu posso usar quando quiser te **ofender**.

Ao invés de dizer que você é um **gordo**, eu poderia falar que você é

Baleia, fofinho, balofo, banhudo, cheinho, corpulento, farto, forte, fofucho, grosso, nutrido, obeso, rechonchudo, redondo, volumoso.

DESAFIO B

O Augusto já está angustiado Vamos logo! Este enigma precisa ser desvendado!

Mas atenção à regra:

Para resolver, é proibido escrever !!



- LHO + NHA +



+



- P + 1ª LETRA +



BO +



- A

DESAFIO C

Para você saber mais sobre mim, fiz uma listinha com minhas palavras favoritas. Mas na minha fuga, a lista rasgou e agora você precisa ter organização ou o velho sofrerá ainda mais na minha mão!



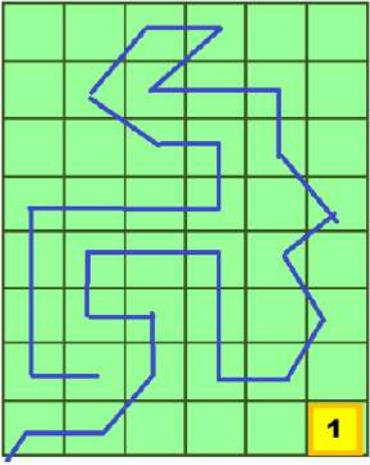
ANEXO 9 - CARTAS-DESAFIO - PERSONAGEM DANIEL

DESAFIO A

Quero averiguar se você sabe obedecer

Siga o caminho do quadro 1 e quem sou, você vai logo entender!

O	M	I	C	O	L
P	A	O	G	E	I
Q	N	N	T	N	J
G	E	D	E	H	E
E	U	M	I	R	F
N	U	O	L	R	T
T	E	S	U	S	J
E	U	B	T	C	2



DESAFIO B

Come eu sou? Como sou eu?
Quer saber?

Encontre todas as palavras escondidas que podem ser formadas ligando as letras dadas, mas atenção: **NÃO VALE PULAR NENHUMA LETRA !!**

Fico até emocionado quando me olho no espelho e vejo como eu sou ___ N ___ O!!
Sabe, as gatinhas vivem atrás de mim. Afinal, um homem assim tão ___ I ___ impressiona.
Tudo em mim é perfeito. O meu B ___ ___ E , meus ___ ___ L ___ da moda, meus cabelos ___ R ___ .

S	N	E	R	P
O	T	I	O	C
E	B	T	L	A
O	R	P	O	L
C	T	A	C	T
U	L	O	S	O

DESAFIO C

Aí está a minha turma!
Se quer saber como eu sou, essa é a chance!

1	
2	
3	
4	
5	
6	

O bigode mais bonito é o meu.
A calvície de Tião é genética.
Mané é míope e estrábico.
O ruivo sempre me imita.
Giga é o mais velho de todos.
Ricardinho é folgado e espaçoso quer ser sempre o primeiro em tudo.
Zé da Dica se separou da Dica e começou a beber.
Tião engordou muito no último ano.
Giga está sempre carrancudo.
Ricardinho é um ótimo lutador de Taekwondo.



ANEXO 10 - CARTAS-DESAFIO - PERSONAGEM JOÃO

DESAFIO A

Este é um duplo desafio,
 Pois um código você precisa conquistar,
 Para isso, pergunte ao mestre,
 Depois decifre a frase
 Para uma pista ganhar.

DESAFIO B

Se você for capaz, complete o diagrama e descubra o tormento de Augusto.

Uma dica Para completar o diagrama, use adjetivos!!

1. Ele está detido, encarcerado, não tem liberdade de ação.
2. Ele está sequioso. Está com muita sede.
3. Ele está com muita fome.
4. Ele está débil, sem forças, combalido.
5. E, por último, é bom você correr, pois ele está enfermo.

1						
2						
3						
4						
5						

DESAFIO C

Aí está a minha turma! Se quer saber quem sou, essa é a chance!

Você deve descobrir a profissão e o nome de cada amigo meu.	Falsificador	Sequestrador	Sicário	Estelionatário	Banco	Ladrão De	Traficante
Tião							
Mané							
Zé Da Dica							
Giga							
Ricardinho							
Eu							

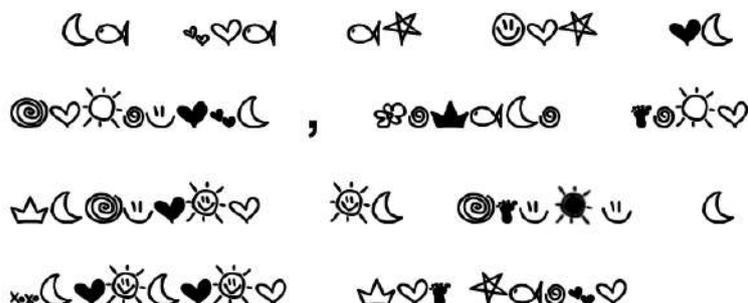
Ricardinho está entre Zé da Dica e o sicário.
 Mané está à esquerda do traficante.
 Tião é careca e está perto do estelionatário.
 Mané é ruivo.
 Zé da Dica não vai ao cabelereiro.
 Ricardinho gosta de andar bem arrumado .
 Giga não usa óculos e gosta de amarelo.
 Eu estou entre o sicário e o falsificador.



ANEXO 11 - CARTAS-DESAFIO - PERSONAGEM JONAS

DESAFIO A

Este é um duplo desafio,
 Pois um código você
 precisa conquistar,
 Para isso, pergunte ao
 mestre,
 Depois decifre a frase
 Para uma pista ganhar.



DESAFIO B

Agora falarei de mim. Vamos ver se você
 consegue descobrir...

1. Que é belo. 6 letras
2. Honesto, leal e sincero. 9 letras
3. Inteligente, perspicaz. 6 letras
4. Que tem vaidade. 7 letras
5. Que é alto e magro. 5 letras
6. Que sempre usa perfume. 9 letras

1-	4-
2-	5-
3-	6-

Vou te dar uma colher de chá.
 As palavras que você usará
 são adjetivos!

BO	VAI	VEL	PER
CON	SA	FU	ES
BI	DO	TO	DO
SO	GUI	FI	NI
Á	DO	MA	O

DESAFIO C



Descubra onde eu resido!

- O encrenqueiro está domiciliado exatamente à direita da casa que emana cheiro de lenha.
- A estação preferida da fofqueira é a primavera.
- O relaxado é muito alérgico a pelo de gatos.
- Minha casa é proeminente em todos os aspectos.

	nº4	nº8	nº12	nº16
Encrenqueiro				
Relaxado				
Fofqueira				
Inteligente				

ANEXO 12 - CARTAS-DESAFIO - PERSONAGEM PALITO

Para saber o que farei ao Augusto, leia a tabela a seguir!

E									.								
V		.					.										
P				.							.						
L												.					
O	.																
A																	
X																	
D																	
R																.	
H					.												
I																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

DESAFIO B

O Augusto já está angustiado
Vamos logo!
Este enigma precisa ser desvendado!
Este enigma precisa ser desvendado!
Mas atenção à regra:
Para resolver, é proibido escrever !!

- PN + TI + - GALI +
1 + + MU + - MOSQU
+ - SIL + VO

DESAFIO C

Para desvendar este desafio você precisa ser esperto pelo menos uma vez.
No meu ponto de vista, na lista de palavras que seguem, duas não te descrevem. A sua pista só será liberada se você descobrir quais são:

ANEXO 13 - CARTAS-DESAFIO - PERSONAGEM ZECA

DESAFIO A

Para saber quem sou eu, leia a tabela a seguir!

U							X								
U		X													
D													X		
G											X				
N								X							
E											X				
A				X											
M	X														
C			X												
R					X					X					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

DESAFIO B

Se você for capaz, complete o diagrama e tente descobrir como é o cativoiro de Augusto.

Uma dica! Para completar o diagrama, use adjetivos!!

1. Lugar que tem muita umidade.
2. Local que está cheio de mofo e de bolor.
3. Local fétido que exala mal cheiro.
4. Lugar que tem muita sujeira, está emporcalhado, imundo.
5. Local que tem baixa temperatura, privado de calor.

1														
2														
3														
4														
5														

DESAFIO C

**Adoro torturar esse velho!
Aí do lado estão minhas ferramentas preferidas, mas tem um par que hoje está aqui comigo. Você precisa adivinhar!**

“Espécie de torquês ou tenaz, própria para segurar, prender, ou cortar determinados objetos, que se compõe de duas alavancas de ferro ou de aço que giram em torno de um eixo e cujas extremidades, lisas ou serrilhadas, podem ser chatas, recurvadas, cilíndricas ou em ponte.”



“Feixe alongado de fibras vegetais (sisal, cânhamo, etc.) ou matéria flexível similar, torcidas em espiral, de grossura e comprimento variáveis.”

(Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2009, p. 95 e 549)



ANEXO 14 - TABELA DE SÍMBOLOS

				
A	B	C	D	E
				
F	G	H	I	J
				
K	L	M	N	O
				
P	Q	R	S	T
				
U	V	W	X	Y
				
Z	Ç			

ANEXO 15 - CARTAS-PISTA - PERSONAGEM ALICE - INFORMAÇÃO DE LOCAL

Pista A
Resposta: Banco

Curvas para as costas
Acento para o quadril
Aqui onde eu existo
Já sentaram mais de mil.

Pista B
Resposta: Banheiro

A água pra onde olhas
Não serve para tomar
A sua única função
É teus dejetos levar!

Pista C
Resposta: Bebedouro

Sobe pelo cano
Com o aperto do botão
Vai pra tua boca
Mata sede, meu irmão!

ANEXO 16 - CARTAS-PISTA - PERSONAGEM BOLA - INFORMAÇÃO DE LOCAL

Pista A
Resposta: Museu

O passado guardado com anos de história,
Código que abre tempos antigos,
Ali já se fala de muitos guerreiros,
É onde o seu avô jaz prisioneiro.

Pista B
Resposta: Praça

Plantas ao redor, no chão grama
Sentados nos bancos, histórias de quem
ama,
Rosas e flores, florescem graça,
Complete a rima e terá uma

Pista C
Resposta: Cemitério

Corpos que aqui passaram
Findaram o seu tempo
Crânios que já pensaram
se acabaram seus tormentos!

ANEXO 17 - CARTAS-PISTA - PERSONAGEM DANIEL - INFORMAÇÃO DE
CONDIÇÕES CLIMÁTICAS

Pista A
Resposta: frio

Corta como faca
seus ossos doem
sem perdão te ataca

pegue um agasalho
ou a vida empaca.

Pista B
Resposta: Quente

Nos cerca ao redor
prestes a explodir
suor na sua testa

you não vai rir
fuja do fogo
ele vai te ferir.

Pista C
Resposta: Chuvoso

Corre pelo chão
gotas que se
encontram
começa com
pouquinho

termina com montão
flui como rio
água, água, essa
não!

ANEXO 18 - CARTAS-PISTA - PERSONAGEM JOÃO - INFORMAÇÃO DE PERSONAGENS

Pista A
Resposta: Palito e Bola

Quem vai salvar o velho	O taco e a bola,
não vai sozinho não!	O fogo e o carvão
É uma dupla de enxeridos	Um não vive sem o outro
que mexe com quem não	E juntos, sofrerão em minhas
deve e só causa confusão!	mãos!!

Pista B
Resposta: Zeca

Não fique triste,
Choraminger não resolve,
Vingue-se do João ,
Esta é a melhor ocasião.

Pista C
Resposta: Daniel

Pessimismo rima com derrotismo
Por isso eu quero você nessa missão!
No final dessa história malograda
Espero ver o choro dessa garotada!!

ANEXO 19 - CARTAS-PISTA - PERSONAGEM PALITO - INFORMAÇÃO DE PERSONAGENS

Pista A
Resposta: João

Você pensa que é esperto
Só porque gosta de estudar,
Vamos ver se seus conhecimentos,
Vão agora te ajudar!

Pista B
Resposta: Alice

Você é uma graça,	
Mas mexeu com a pessoa	Pode mandar nos outros,
errada,	A mim vai ter de obedecer!
Agora é muito tarde,	Pois o Augusto,
Não adianta ter tanta	Só de ida tem passagem.
coragem,	

Pista C
Resposta: Jonas

Você é o mais encrenqueiro,
Precisa de amigos pra te aguentar,
Não sabe mais nada além dos números,
mas desta vez, sua queridinha matemática não
vai te ajudar!

ANEXO 20 - CARTAS-PISTA - PERSONAGEM JONAS - DADO MISTERIOSO

Pista A
Resposta: Número dois

Agora eu quero ver você acertar, Aqui sua queridinha matemática não vai te ajudar!	Nunca deixe para depois tudo passa num segundo, Tem o início da contagem Após o um, Descubra o mundo!
---	---

Pista B
Resposta: Número quatro

Agora eu quero ver você acertar, Aqui sua queridinha matemática não vai te ajudar!	Nem tudo que se fez, Está certo no momento. Antes do quinto é o número Que acalma o seu tormento.
---	---

Pista C
Resposta: Número nove

Agora eu quero ver você acertar, Aqui sua queridinha matemática não vai te ajudar!	Tudo que se move Na direção de uma centena, Ali não está e sim antes da dezena.
---	---

ANEXO 21 - CARTAS-PISTA - PERSONAGEM ZECA - CONDIÇÕES CLIMÁTICAS

Pista A**Resposta: Início da noite**

A hora de muita gente
Da notícia e da novela
Essa é fácil, essa é quente
Após a tarde se revela.

Pista B**Resposta: Início da manhã**

Luz que brilha
segue a trilha
é quase a primeira hora
todos dizem:
bom dia!

Pista C**Resposta: Meio da noite**

Frio sente a pele
No escuro da invernada
Quando aponta esse ponteiro
Sem luz, os olhos não veem nada.

ANEXO 22 - ATIVIDADES - ENTRANDO NO TEXTO 1 - Questões 1, 2 e 3

Entrando no texto

1 - Ao nos contar a história, João, o narrador, descreve as personagens e os locais das ações. Começaremos nossa reflexão relacionando as personagens a seus espaços de convivência:

1 - Daniel (...) era um amontoado de causas paupérrimas e palafitas, suas ruas eram becos emporcalhados e enlameados, com gente subnutrida, miserável, sem dentes, sem roupas, sem nada.

2 - Jonas “sua casa (...) era de alvenaria, tinha dois andares e duas salas espaçosas. Em seu interior, objetos de valor, como som estéreo, televisão de trinta polegadas e videocassete”

3 - Clube da Maré: Wilson, Raimundo e Clara “(...) a nossa casa que parecia um brinquedo. Flores nos canteiros, plantas, árvores altas, como a mangueira, os pés de sapoti e de oiti, e baixas, como a pitangueira e as bananeiras, a grama verdinha, o caminhozinho de pedra, a fachada branca, janelas azuis ...”

4 - Zé Carniça “(...) as escadarias de sua colossal mansão (...)”

5 - João A casa (...) era pequena. A menor de todas.

2 – Utilizando a relação feita na primeira questão, responda, o que podemos concluir sobre as personagens principais e secundárias em relação aos locais em que habitam?

3- Leia o trecho abaixo:

*“Dizia que era um hacker **inofensivo**, pois o que danificava na home pages podia ser reparado sem maiores prejuízos e que, finalmente, quando o responsável da página não conseguia desfazer sua bagunça, ele mesmo restaurava o site no dia seguinte. (LEAL, 2015, p. 9)*

*“– Bola você **invadiu** algum site ontem?*

*– **Invadir**, não. Eu não invado sites, apenas **testo** sua segurança”. (Op. Cit., 2015, p. 45)*

a) Levante hipóteses. Por que o autor escolheu o adjetivo “inofensivo” para descrever as ações de Bola?

b) Dê a sua opinião: se Bola não fosse um hacker “inofensivo”, ele ainda seria uma personagem querida pelo leitor?

ANEXO 23 - ATIVIDADES - ENTRANDO NO TEXTO -- Questões 4, 5 e 6

4 - Para realizar esta atividade, releia as páginas de número 86 a 90, momento no qual João descreve suas impressões sobre sua ida ao morro da Maré pela primeira vez.

Embora o vocabulário do texto sejam escolhas feitas pelo autor, quando ele as faz, deve vinculá-las às características da personagem. É possível perceber isso quando João compara o seu espaço de vivência aos locais que visita e não conhecia - como na ida à região central, local do galão "arruinado" e quando sobe o Morro da Maré.

a) Sobre isso, você acha que é possível afirmar que o autor quis provocar no leitor compaixão pelas pessoas que vivem dificuldades econômicas como os moradores do Morro da Maré?

b) Há palavras que o autor utilizou que podem justificar sua resposta?

c) É possível afirmar que o conhecimento de novos lugares (e novas situações econômicas) provocou uma transformação no narrador personagem? Justifique sua resposta:

5 - Você pôde notar que os três jovens do clube da maré não foram descritos. Como você acha que eles são? Imagine que você seja o João e faça uma descrição. Vamos retomar o momento do encontro:

"(...) foi quando vimos um menino da nossa idade, mais ou menos, à porta de um casebre, entre os matos.
 – Por aqui! – Chamou-nos, indicando a entrada da casinha. (...)
 Ele olhou para mais dois companheiros que estavam também dentro do ca-

6 - Pensando nas características que você escolheu para descrever os integrantes do Clube da Maré:

a) Em que elas diferem das personagens do Clube dos Sete?

b) Em que se assemelham?

ANEXO 24 - ATIVIDADES - A CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS -- Questões 1,2 e 3

A construção das personagens

1- Observe este trecho do livro "O clube dos Sete":

"Bola era baixo, gordo e enérgico, estava sempre lendo ou metido com computadores. Palito era magro como uma vara de pescar, alto e muito desligado, vivia com a cabeça nas nuvens, sem noção do mundo. De uma coisa, no entanto, tinha noção clara: do perigo. Era medroso que dava pena. Frágil, disparava ao menor sinal de briga. Ainda assim, por incrível que pareça, os dois eram amicíssimos."

a) Como você pôde perceber, este é um trecho descritivo da história. Nele há alguns atributos de duas personagens. Há características que são físicas e psicológicas. Vamos separá-las?

• **Sobre o Bola:**

Características físicas: _____

Características psicológicas: _____

• **Sobre o Palito:**

Características físicas: _____

Características psicológicas: _____

2 - Como você viu, Bola e Palito são amigos inseparáveis, no entanto um é bem diferente do outro. Para demonstrar essa diferença, ao criá-los, autor utilizou antônimos, palavras que apresentam significado oposto entre si. Quais são elas? (caso queira, separe-as em uma tabela)

3 - Observe agora o seguinte enunciado:

*"Bola era **baixo, gordo e enérgico**"*

a) Podemos dizer que os elementos em destaque são os termos mais importantes desse enunciado? Por quê?

b) A qual classe gramatical eles pertencem?

ANEXO 25- ATIVIDADES - A CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS - Questão 4

Atletismo:	○ ○ ○ ○ ○ ○	4 - Observe na imagem ao lado que a lista de atributos da ficha de personagem é construída com substantivos, não com adjetivos. No entanto, no interior da ficha, eles demonstram claramente qualidades. Dessa forma, é correto dizer que somente os adjetivos qualificam os outros seres? _____ _____ _____ _____ _____
Atenção:	○ ○ ○ ○ ○ ○	
Exploração:	○ ○ ○ ○ ○ ○	
Cortesia:	○ ○ ○ ○ ○ ○	
Persuasão:	○ ○ ○ ○ ○ ○	
Furtividade:	○ ○ ○ ○ ○ ○	
Investigação:	○ ○ ○ ○ ○ ○	
Raciocínio :	○ ○ ○ ○ ○ ○	
Tecnologia:	○ ○ ○ ○ ○ ○	
Interação:	○ ○ ○ ○ ○ ○	
Liderança:	○ ○ ○ ○ ○ ○	
Coragem:	○ ○ ○ ○ ○ ○	

ANEXO 28 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tema da pesquisa: As escolhas lexicais na caracterização das personagens: uma atividade reflexiva por meio da narrativa interativa para o ensino fundamental.

Nome da pesquisadora: Patrícia Torres

Nome da orientadora: Elis de Almeida Cardoso Caretta

Instituição de origem: USP/FFLCH

1. **Natureza da pesquisa:** Pesquisa de aplicação prática destinada a contribuir para ampliação da capacidade leitora e reflexiva da construção de personagens por meio de atividades de natureza lúdica (narrativa interativa em jogo de RPG) e análise lexical.
2. **Participantes da pesquisa:** 7º ano A do Ensino Fundamental II.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, a direção permitirá que os alunos participem das diversas fases da pesquisa:
 - a) Leitura: Obra O Clube dos Sete - Marconi Leal (2015)
 - b) Brincadeira: Jogo de RPG destinado à aprendizagem e reflexão sobre o léxico.
 - c) Reflexão e produção: atividades destinadas à análise da construção de personagens da obra lida sob os aspectos: lexical, ideológico, contextual e linguístico.
4. **Sobre as atividades:** todas as atividades propostas envolvem a aquisição de habilidades requeridas e norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e serão cumpridas em sala de aula e como tarefa de casa compondo a avaliação bimestral dos alunos.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usuais oferece riscos à dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, a instituição não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes ao ensino de língua materna, de forma que o conhecimento que será construído a partir

desta pesquisa possa trazer diretrizes para as questões de leitura, compreensão e aquisição do léxico e, ainda, produção de textos com base na multimodalidade.

8. **Pagamento:** a escola não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, esperamos o seu consentimento de forma livre para consentir que a turma descrita possa participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em permitir a participação dos alunos do 7º A na pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Vice diretora: Andreia Machiaveli de
Souza

Assinatura do Orientador

Diretora: Bianca Yukari Matoba de
Souza Leme

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH
Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras
Pesquisadora Principal: Patrícia Torres
Contato: (19) 99195-5312 / Email: patriciatorres@usp.br
Orientadora: Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso Caretta