

A prática do RPG como estímulo à leitura literária e à reapropriação de lendas e mitos para culturas tradicionais¹

Prof. Dr. Roberto Mibielli - UFRR

Resumo:

A partir de conversas com alunos-professores do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, no sentido de problematiza/conhecer o ensino de literatura em suas comunidades que nos foi dada a oportunidade de compartilhar dos anseios e dúvidas que, em meio a tantas discussões que envolvem a questão do ensino de literatura no mundo, hoje, os afligem mais diretamente. Através da apropriação por parte dos alunos-professores das possíveis técnicas de confecção e uso dos RPGs em sala de aula buscamos transformar o modo como o ensino de literatura se processa nas escolas do estado de Roraima. Este trabalho consiste no relato da experiência do ensino do domínio de técnicas de confecção de textos tipo enrola & desenrola visando a construção de roteiros de RPGs ambientados e com elementos da(s) cultura(s) locais.

Palavras-chave: RPGs, lendas indígenas, ensino de literatura

Introdução:

O estado de Roraima tem atualmente quinze municípios: Amajari, Alto Alegre, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caracará, Caroebe, Iracema, Mucajá, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São Luis, São João da Baliza e Uiramutã. No último censo 45% destes municípios demonstraram ter menos de sete mil habitantes. Alguns deles compõem nossa área de fronteiras internacionais (Brasil-Venezuela-Guiana Inglesa) e interestaduais (Roraima-Amazonas-Pará), a maioria, contudo, detém em seu território grande variedade de culturas e etnias indígenas Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yekuana, Wapichana e Yanomami (Sanumá, Ninan, Yanomam, Yanomamo). Por estar situado acima do rio Amazonas e afluentes – dentre eles o próprio Rio Branco que banha a capital – Roraima não possui vínculo terrestre com nenhum outro Estado, ou cidade, salvo o Amazonas, ainda assim limitado a Manaus e municípios da rota Manaus-Boa Vista. Por este motivo pode-se afirmar que falamos de uma área bastante isolada do restante do país. Além disso, trata-se de uma unidade da federação cuja colonização, muito recente, é fruto da alta migração de diferentes regiões do Brasil e de outros países, sendo a população não-indígena, aqui nascida, minoritária.

Em Roraima, terra em que a carência de bibliotecas e livrarias contrasta com a riqueza das narrativas populares e indígenas, a questão do ensino de literatura, assume relevância diferenciada, em função, não apenas de sua heterogenia, como também dos diversos contextos sociais e tipos de literatura envolvidos. Além do fato de estarmos numa fronteira tríplice (Guiana, Brasil, Venezuela), o Estado de Roraima tem em sua estrutura, como apontamos acima, um contingente considerável de comunidades indígenas, o que equivale dizer, culturas diferenciadas, cuja relação com o objeto literário é, também, diferenciada. Não obstante esta diversidade, o discurso dos professores de literatura (e de Língua Portuguesa), seja nas regiões urbanas, seja nas regiões rurais tem sido o da crise da/na leitura. Neste sentido este trabalho busca fazer a convergência entre o folclórico, o clássico da cultura ocidental e o popular através das narrativas tradicionais e fabulosas. Para LAJOLO (1990), tudo aquilo que era apropriado ao aprendizado das classes (turmas de sala de aula), tudo o que pudesse ser de cunho educativo ou didático (em termos de literatura).

¹ **Roberto MIBIELLI, Professor Doutor – Universidade Federal de Roraima (UFRR)** Departamento de Língua e Literatura Vernáculas/ Colaborador do Nucleo Insikiran de Formação Superior Indígena – email: rmibielli@yahoo.com.br

Conseqüentemente, tudo o que o uso em sala de aula consagrou e perpetuou, tornou-se, em algum momento de nossa história, clássico, canônico. Como as histórias do narrador tradicional em Benjamin, para muitos, precursor do moderno professor, conforme aponta Gagnebin: “as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação (Bildung), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade” (GAGNEBIN, 1995, p.66).

É partindo, portanto, dos chamados “textos clássicos” de cada cultura, de suas narrativas e narradores tradicionais, da suposta facilidade de reconhecimento e identificação que estes textos trazem (e da sua transformação em enredo de jogo) aos sujeitos leitores, que pretendemos recuperar o interesse do aluno pela leitura de textos literários, assim como, discutir criticamente conforme aponta LIBÂNEO (1999) valores contextuais de cada cultura, tanto entre os que a elas pertencem, quanto interculturalmente.

Neste contexto o mito de Makunaima é privilegiado e impera entre algumas das etnias indígenas, especialmente Macuxi, Ingarilkó, Wai-Wai, Wapichana, Taurepang, como parte da teogonia local. A principal lenda reza que Makunaima e seus irmãos viviam aqui e derrubaram a “árvore da vida” (Wasaka) deixando-lhe apenas o toco, ou o que viria a ser hoje o Monte Roraima, um *tepui* (maciço/mesota) que forma a fronteira tríplice entre Brasil, Venezuela e Guiana.

Literatura, RPG e Interculturalidade

Pode-se dizer que a literatura e, conseqüentemente o cânone literário, têm sido, ao longo das eras, a forma mais efetiva de conservação do patrimônio literário, e, porque não dizer, cultural de uma boa parcela dos povos no Ocidente. É particularmente através da literatura (quase sempre canônica), e, portanto, da sua permanência e de sua aparente imutabilidade (no que diz respeito aos textos, não à constituição do próprio cânone), que determinados textos e valores têm podido ser lidos, veiculados e preservados, ou questionados, pelas gerações subseqüentes. Nas culturas ágrafas, por outro lado, o cânone, embora existente, enquanto produto da tradição oral, parece mais sujeito/susceptível a modificações oriundas dos contextos em que é repetido. Embora saibamos que tanto um quanto o outro se modifiquem devido a adaptações de linguagem, ou mesmo referências da própria leitura, este efeito modificador se manifesta de modo mais evidente e, devastador, nos textos da tradição oral, do que nos da tradição escrita, uma vez que, salvo por expurgos, desinteresse ou catástrofes naturais os textos originais são, quase sempre, mantidos, enquanto nas culturas ágrafas estas matrizes quase sempre não podem ser recuperadas porque o processo de modificação que sofrem é, quase sempre, irreversível.

O desinteresse do público leitor é um fator que, embora não possa ser apontado como principal no desaparecimento de determinadas tradições e “textualidades” canônicas, muito contribui para que determinados textos sejam esquecidos, ou meramente substituídos por outros mais recentes, ou cujo apelo seja mais perceptível pelo público leitor/consumidor. A recepção, tanto de textos da tradição mais antiga quanto de textos de extração mais recente, é uma preocupação que não apenas mobiliza escritores e editores nas culturas letradas, mas também, ao seu modo, anciãos e comunidades ágrafas. A escola, no âmbito das culturas que têm centralizada na escrita, os seus esforços de perpetuação do seu *modus vivendi*, tem sido fator preponderante na propagação e conservação de textos e textualidades do cânone literário.

No entanto, há já alguns anos tem-se falado muito em crise da leitura, crise do ensino, de modo geral, crise da/cultura. E neste aspecto o ensino de literatura encontra-se, em nossos dias, diante de inúmeras propostas e indagações que vão desde o questionamento sobre sua pertinência em nossa era, até, sobre as possibilidades conformativas, ou excludentes próprias da literatura (e do cânone) em si.

Durante as últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI, muito se tem discutido em torno da questão do ensino de literatura (ABREU; 2002), tanto no Ensino Médio, quanto nos demais níveis de ensino (Superior e Fundamental). Esta discussão tem, por vezes, apontado no sentido de que há uma crise na leitura (MIBIELLI: 2000; LEITE: 1983), especialmente da leitura dos textos literários no âmbito escolar. Autores como SOARES (1995a e 1995b), KRAMER (1993) e BATISTA (1998) por outro lado, apontam para o texto literário como “um dos agentes do processo educativo” (LEAHY-DIOS: 2000) que, se por um lado, podem ser utilizados como agentes da integração acrítica do sujeito aluno à sociedade, por outro lado, podem funcionar como formadores de uma consciência crítica (FREIRE: 1982), capaz de fazer com que o aluno-leitor perceba as contradições do contexto social no qual se encontra inserido. Mas para que isso ocorra é preciso superar a resistência à leitura, é preciso superar o modo inadequado como a escola vem se apropriando do texto literário (LEITE: 1983; LINS: 1977) muitas vezes no intuito de torná-lo pretexto para outras atividades. Entre os que advogam tal posição encontraremos aqueles que entendem que a leitura, assim como a literatura, não devam ser objeto de “ensino” – e entre estes o português Carlos Ceia (CEIA:1999) – mas de fruição. Neste sentido, cada vez mais, como querem SILVA (1988) e SILVA & ZILBERMAN (1995), tem-se buscado uma prática no ensino de literatura que procure evitar o uso da literatura como pretexto para atividades gramaticais (de leitura sintática, por exemplo) ou léxico-semânticas apenas.

Em consequência desta preocupação têm-se buscado uma visão mais lúdica da leitura literária e do seu lugar na sala de aula e enquanto fonte de conhecimento. Tal fato se deve ao reconhecimento de que a literatura é muito mais que uma disciplina, por conter no seu objeto (o livro) elementos múltiplos e ser a fonte mais comum de práticas interdisciplinares, conforme afirmam ZILBERMAN & SILVA (1995). Deste modo, tem-se cada vez mais continuamente optado por um trabalho didático com textos literários que fujam da obrigação da leitura atrelada a provas, fichas de leitura e trabalhos estruturais ou formais, conforme sugere LAJOLO (1993).

É nesta perspectiva que se insere nossa proposta, de aliar a leitura ao lúdico. Mas antes de irmos direto ao ponto em que estamos atualmente, pretendemos fazer um histórico teorizado do que tem sido nosso trajeto até então. Por se tratar de experiência ainda não encerrada, talvez as nossas conclusões não sejam de todo satisfatórias. O fato é que lidar com o intercultural a partir da própria interculturalidade, para quem está se iniciando neste tipo de trabalho, é praticamente impossível. Há que se partir do que se conhece da própria cultura (ao menos assim temos trabalhado). Por isso mantivemos a forma do texto correspondente à proposta do projeto que formulamos na época, naquilo que julgamos ainda pertinente, uma vez vencida esta etapa inicial. Começamos, pois, pela observação às “regras do jogo”.

O professor que se propõe a utilizar jogos em sala de aula deve, sobretudo, saber jogar. Deve ter jogado o jogo ou o criado com uma finalidade conhecida, senão, tal qual no uso da música o professor poderá acreditar que está propondo algo lúdico, quando está trabalhando no sentido oposto. É preciso já ter jogado o jogo para saber de suas potencialidades, sua proposta, a ideologia que propõe. Uma simples adaptação do jogo “monopólio” ou do jogo “banco imobiliário” para a literatura, por exemplo, pode ser muito boa ou muito ruim, depende de como se vai utilizá-la, depende do que se pretende. Se o objetivo é fazer com que o aluno conheça, ao menos de nome os principais autores e obras do cânone literário, basta trocar os nomes dos bairros, avenidas e ruas por nomes de grandes obras e seus autores e o objetivo terá facilmente, após algumas partidas, se cumprido. Mas se o objetivo for estimular a leitura destes autores e obras, dificilmente (porém, não impossível) este objetivo poderá ser aferido ou alcançado. É pouco provável que alguém tenha querido conhecer a Avenida Nossa Senhora de Copacabana, apenas por ter jogado “Banco Imobiliário” na infância; do mesmo modo não se leria Miguel de Cervantes Saavedra ou o Dom Quixote pelo mesmo motivo.

Jogos de letramento e alfabetização não são incomuns nas escolas de orientação pedagógica menos tradicional. Há para todos os níveis e para todos os gostos, desde dominós de palavras e imagens associadas, até modelos eletrônicos de computador. O jogo “Palavras cruzadas” é um bom exemplo disto. Geralmente utilizado para alunos de terceira série em diante, serve para a ampliação do léxico, estimula a memória e pode servir para ajudar na criatividade e na ortografia. Jogado de modo correto, com a supervisão de um adulto, pode evitar conflitos entre os alunos no que tange à construção ortográfica de determinados vocábulos, ou mesmo no que concerne a existência de certas palavras; associado ao dicionário pode servir de estímulo para que se aprenda, inclusive, a fazer buscas por ordem alfabética e a consultar o “pai-dos-burros”(tal qual se deseja que o aluno faça ao ler e “interpretar” pela primeira vez textos literários). Muito menos se deve utilizá-lo sem que haja ao menos a mediação de um instrumento confiável de consulta, pois, embora os neologismos sejam, quase sempre, provas de criatividade, podem, num contexto de disputa lúdica, resultar em conflito entre os alunos e/ou em aprendizagem de termos com grafia, ou existência, duvidosa. No entanto não é interessante que o adulto jogue junto, pois a disparidade, longe de ser um estímulo pode se tornar traumática. Este é um cuidado que deve ser tomado no sentido de evitar o acirramento da posição de autoridade ou a disparidade de conhecimentos, o que inferiorizaria a posição do aluno por demais.

O conhecimento destes fatores se dá paralelamente ao respeito ao nosso público, aos nossos alunos. Conhecer, não apenas o jogo, suas regras, é importante. Conhecer o aluno é a melhor forma de fazer-se respeitar e de propor o lúdico sem que este seja “apenas” uma forma de fruição. Para aqueles que já pertencem ao universo da educação e que têm uma práxis educativa dialógica, estas linhas parecem afirmar o óbvio: É preciso, para ser respeitado, respeitar o universo do aluno, suas origens, sua cultura, seu meio, seu conhecimento prévio à escola. Muitos, aliás, já disseram coisa semelhante, das mais diversas formas, talvez não ligados à idéia do lúdico ou da interculturalidade, mas à educação como um todo: de Magda Soares a Paulo Freire, de Piaget e Vigotsky a Malatesta, de Freud a Gramsci de Bakhtin a Adorno.

No entanto, ainda há quem ache que consegue ensinar matemática, por exemplo, em quaisquer circunstâncias, simplesmente porque acredita que matemática é matemática e não muda! E a etnomatemática? Perguntamos nós. Quem pode dizer que uma aula de química ou de física é a mesma em qualquer lugar ou circunstância? Há dentre esses os que ainda acreditam que podem “obrigar” o aluno a “aprender” apenas “exercitando-o”, “adestrando-o” e que isto apenas depende do “interesse” e da “atenção” do aluno. Para estes o conteúdo das ciências não é e nem pode ser ideológico. Não pertence a ninguém e não favorece a ninguém. Uma conta de somar é só uma conta de somar e pronto!

Volochinov (BAKHTIN, 1990, pág 36), contudo, afirma o contrário: que qualquer ato ligado à palavra, portanto, ao signo e à linguagem, seja ele matemática, ciência, idioma, ou qualquer outro ato, é ideológico. Neste contexto, vale ressaltar, uma conta matemática só fará sentido, para o aluno, se puder ser compreendida também a noção ideológica que reside nela. É mais difícil (contextualizar) ensinar a dividir àqueles cuja cultura não admite contagem numérica superior a três. Isso porque, para este aluno a mera conta de dividir será um exercício absurdo, embora na prática a divisão dos bens possa ser igualitária. Mas numa sociedade em que o acúmulo de bens inexistente, a divisão de grandes quantidades será um pouco menos vivenciável. Fato que não ocorrerá com o aluno cujo contexto seja diferente, ou seja, com o aluno acostumado a socializar, a dividir, a acumular. O que nos faz pensar que talvez não seja apenas o conteúdo que importa, mas sua relação com a vida do aluno.

Ao mesmo tempo, em que se deve respeitar o conhecimento prévio que a criança/adolescente (e mesmo o aluno universitário) traz e é necessário ouvi-lo, é preciso compreender os papéis sociais que a criança/adolescente desempenha ao brincar/jogar. Saber que papéis e de que modo o lúdico pode vir a contribuir na aprendizagem, sem que seja necessário dizer ao aluno do conteúdo óbvio

que está, literalmente, em jogo. É que o jogo, de modo geral, obra a aprendizagem por meios diferenciados da prática pedagógica a que estamos acostumados nas escolas e, nós, professores, nem sempre estamos capacitados, ou mesmo, atentamos para isso.

Para que um jogo, seja ele literário ou não, funcione é preciso saber propor limites, mas estes limites devem ser co-construídos e, mais que isso, é necessário colaborar para que eles façam sentido, dentro de um contexto e de uma relação sócio-político-educativa. Para que o lúdico seja educativo, a construção dele deve obedecer ao método participativo, em que as regras sejam de autoria coletiva e obedeçam à lógica “da tentativa e do erro”. Isto permitirá maior mobilidade e uma construção lógica das regras a partir do prático.

Na área de Letras alguns sucessos, além dos exemplos já dados, têm sido conseguidos na produção textual, ao longo da segunda metade do século XX, até nossos dias, com o emprego de técnicas lúdicas de construção. Gianni RODARI (1982), em seu livro *Gramática da Fantasia*, aponta para um novo modelo de criação textual aliando jogo, brincadeira, erro e *non sense*. Este modo de criar histórias, ao gosto surrealista, acaba influenciando na recepção, na leitura e faz com que o aluno se sinta mais confiante na hora de produzir textos. Também, pudera! Se até o erro pode se tornar motivo para uma história, porque o aluno se preocuparia? Foi a partir das idéias de Rodari que iniciamos nosso trajeto, com os alunos indígenas da licenciatura intercultural, rumo ao RPG e ao domínio do texto literário.

O “erro criativo”, base e nome de uma das técnicas de produção textual que figuram no livro, é mais uma forma de demonstrar respeito pelo conhecimento do aluno e pela sua capacidade criativa. Mas sua principal função é desmitificar o erro como elemento ruim de um maniqueísmo didático ainda pior. Ao demonstrar que se pode escrever “Lampônia” ao invés de “Lapônia”, RODARI (1982, pág. 34), propõe que se faça uma inversão: ao contrário de castigar, humilhar, ou reprimir, deve-se mostrar que a grafia não corresponde ao termo procurado, inventando um outro lugar, cujo nome corresponda ao que foi grafado com um “m” a mais equivocadamente. Jogar com o erro, estimulá-lo numa perspectiva como esta, abre caminho para que o aluno aprenda distinguindo e cria a possibilidade de que se “pesquise” o novo “achado” a partir do que já existe; ou seja, faz com que o aluno, pautando-se pela pesquisa do que seja “Lapônia”, possa criar o diferente (“Lampônia”), pois para diferir/diferenciar uma coisa de outra é preciso conhecer, é necessário ter parâmetros.

Outra das técnicas de Rodari, o “binômio fantástico” permitiu-nos, dentre outras coisas, uma viagem ao mundo inusitado das associações livres. É uma forma de propor ao aluno a ousadia do pensar. Além do óbvio da brincadeira, da possibilidade de descontração em relação à árdua tarefa de produção textual, há o apelo à criação de uma lógica que justifica a união de palavras tão distantes entre si. Há o desafio de fazer com que esta união faça sentido, de mostrar aos demais que sua idéia/ composição é criativa, diferente, ou, simplesmente, que ela resolve o enigma da união de termos tão estapafúrdios. Para o aluno isto representou um desafio, para o professor, o surgimento de uma lógica textual própria no aluno, além da noção de que os elementos constantes de um texto devem ter sua existência ali justificada por algum motivo. Esta é talvez a lei mais importante, o preceito mais indispensável, para ensinar-se ao aluno o que é “coerência textual” e ele surgiu do que se pode chamar de brincadeira, ou jogo de/com as palavras.

É claro que, em se tratando de um contexto adulto e não infantil, poderá haver provocações por parte do aluno. O armário suscita imagens do imaginário/anedotário adulto às quais julgamos desnecessário nos referir. Longe de propor que o professor deva estimular a (re)produção, do que o senso comum considera “imoralidades”, é preciso perceber que, em se tratando de um momento de contato intercultural a anedota, o chiste, a piada funcionam como elementos capazes de “quebrar o gelo”, gerando maior interesse.

Da produção textual para a leitura e interpretação de textos literários é só um pequeno pulo. E Gianni Rodari o faz com maestria ao propor “As fábulas populares como matéria prima”, mesmo reconhecendo o mau uso, as deformações, que didaticamente elas têm sofrido:

As fábulas populares entraram como matéria-prima em diversas operações fantásticas: do jogo literário (Straparola) ao jogo de corte (Perrault) – do romantismo ao positivismo – para acabar, em nosso século, na grande empresa da filologia fantástica, que permitiu a Ítalo Calvino dar à língua italiana o que ela não recebeu no século XVIII, por falta de um Grimm. Inocentes, as fábulas foram vítimas de imitações, súbitas deformações pedagógicas, desfrutamento comercial (Disney). (RODARI, 1989. pág. 49)

O importante, para Rodari, é que a fábula, que serviu a tantos objetivos (imitativos, pedagógicos, comerciais), possa servir também ao lúdico, ao fantástico, ou nas palavras dele mesmo: “Isto significa que podemos ‘trabalhar’ as fábulas clássicas com uma série de jogos fantásticos” (RODARI, 1989. pág.50). É a partir daí que ele passa a propor uma série de jogos e exercícios de criação textual, não no mesmo feitio dos anteriores, mas exercícios que têm como base a leitura literária. Entre eles destacamos “Errando as histórias”, proposta que consiste em um raconto de histórias já conhecidas do público, contadas de modo equivocado propositalmente. Assim chapeuzinho vermelho, na voz do narrador, se torna amarelo, mora com a avó, conhece uma onça, etc., o que faz com que o público reaja “corrigindo” o narrador a cada momento, a cada novo “erro”. Esta correção, por parte do público ouvinte, é uma forma de reafirmar a tradição literária, através da reconstrução do texto coletivo. O jogo consta em tentar ludibriar o público, fazê-lo buscar coletivamente o texto original, reafirmá-lo. Este exercício foi a base do trabalho subsequente, que desenvolvemos no sentido de que eles nos trouxessem suas fábulas e lendas (Para alguns mitos, ou narrativas “reais”). Uma vez compilado, o conjunto destas narrativas sofreu o mesmo processo, na tentativa de mostrar que era possível lidar com “fatos” sérios da cultura, como narrativas literárias, desmitificando-os.

Outra de suas brincadeiras é a das “fábulas ao contrário” (RODARI, 1989. Pág. 55). Neste tipo de técnica ocorre a inversão de papéis dos personagens. Pegamos, como exemplo, a fábula de “chapeuzinho vermelho”; nela o lobo era bom e chapeuzinho era má, os fatos foram propositalmente invertidos pelo narrador, que teve que avisar que o faria propositalmente. Esta inversão é fundamental, tanto no sentido de reafirmar o já lido quanto no sentido de questionar o maniqueísmo implícito de determinadas “histórias”. Serviu ainda, no caso específico desta fábula em que o animal incorpora a imagem do mal, para repropor a questão a partir de uma perspectiva mais próxima do contexto indígena. O lobo é bom e chapeuzinho é uma criança mal-educada que maltrata e caça lobos, em reservas indígenas, sem o fim específico de alimentar-se deles; só pelo prazer. A figura do caçador tradicional (que na versão original mata o lobo) pode ser facilmente transformada em um valente guerreiro que detém chapeuzinho.

No caso de nossos alunos, a principal fonte de questionamentos, disse respeito às transformações de cenário e da lógica maniqueísta que, para a maioria, não poderia ser fixada senão a partir do contexto e de questões como: este lobo seria um lobo ou um ancestral disfarçado? Seria um Pajé? Que poderes teria? E outras questões referentes à cultura, demonstrando que na lógica deles não há muito espaço para estereótipos fixos.

Outro exemplo de técnica muito semelhante, que serviu para estimular a relação intertextual e o raciocínio em torno de uma lógica textual única, ou da reunião de textos numa única narrativa é a “Salada de fábulas” (RODARI, 1989. pág. 58). Neste tipo de brincadeira o que vale é unir ao longo da mesma história o maior número possível de alusões a outras histórias, fazendo com que os personagens de uma interajam com os de outras. A série de desenhos animados Shrek (I, II e III) é exemplo desta técnica. Neste desenho, à medida que os personagens secundários vão se

apresentando é perceptível o intertexto com inúmeras outras fábulas, de “Branca de Neve” à “Cinderela”, passando pelos “três porquinhos” entre outras.

No nosso caso, fizemos uso dela para mesclar fábulas que eles trouxeram de suas comunidades, com o intuito de prepararmos o caminho para a criação de um texto de Enrola & desenrola, conforme descreveremos adiante.

A propósito dos desenhos animados citados acima é preciso dizer que se, por um lado, as fábulas podem servir de matéria para estimular a criação textual, nada garante, por outro lado, que estas sejam conhecidas pela unanimidade do nosso público escolar. Especialmente por um público intercultural. Em função desta possível lacuna, no conhecimento destes clássicos, optamos, para a difusão rápida do texto literário, pela exibição de alguns filmes. Estes suportes, por vezes midiáticos, por vezes transpostos para outros meios como o filme e os quadrinhos, podem ser auxiliares extremamente importantes no auxílio à leitura e divulgação do texto literário, mas, de modo algum, devem ser considerados substitutos destes. Entendemos ser importante que alunos envolvidos numa atividade lúdica, como estas descritas em torno das fábulas, possam dela tirar o maior proveito possível, nem que para isto tenhamos, eventualmente, que disponibilizar textos ou cópias e tempo para a leitura.

Outro desenho animado, de uma série bastante conhecida de todos nós, ilustrou, a proposta de RODARI (1989, pág. 56) do exercício de criação lúdica intitulado “o que acontece depois”. Trata-se de “Cinderela 3”, desenho (ironicamente dos estúdios Disney, a quem o autor faz duras críticas), cuja trama aborda fatos ocorridos com a personagem depois de ter se casado com o príncipe. Esta é na verdade uma curiosidade que todos nós, em menor ou maior grau, expressamos em algum momento de nossas vidas: - o que acontece com aquelas personagens que nos encantaram por tanto tempo, ou de modo tão intenso, depois que fechamos o livro? Criar uma história a partir do final da história, aproveitando o desejo de permanência inerente ao leitor, pode ser uma forma lúdica de fazer com que o aluno perceba, que ele pode manter vivos em si os personagens de que mais gostar. Ao fazê-lo o aluno reafirma o gosto pela leitura, produz to ou reproduz textos dentro de um modelo literário e pode até questionar determinados valores modificando-os, na sua versão da história, de acordo com sua realidade. Esta foi nossa defesa das possibilidades desta técnica para os alunos dos alunos da licenciatura intercultural. Foi também a forma que encontramos para preparar o próximo passo.

Esta possibilidade, aliás, apontou para uma outra proposta bastante utilizada por alguns professores desde muito tempo. Trata-se de criar com os alunos “ finais alternativos” para as histórias que os alunos não concordassem com o desfecho. Esta técnica, presente na infância e na adolescência de boa parte dos professores de hoje, não fica a dever nada às descritas por Rodari em seu livro. Trata-se de formatar a história segundo o ponto de vista pessoal do aluno, reforçando assim sua visão de mundo diante do narrado.

O lúdico da recriação, da possibilidade de modificar o já sacramentado na literatura brincando, é uma das formas através das quais se entende que podemos modificar o mundo ao nosso redor. E com ele a cultura, atualizando seus fatos, ou recuperando outros. Foi a partir desta atividade que começamos a produzir, com as lendas compiladas por eles e a ajuda da professora de informática, os textos de enrola & desenrola.

Mas o que são Enrola & Desenrola? Na década de oitenta do século XX surgiram no Brasil as primeiras traduções de livros no estilo “enrola & desenrola” da Ediouro. Tais textos, que continham em sua estrutura a possibilidade do leitor optar pelo rumo que a narrativa tomaria, podem hoje ser considerados precursores dos modernos RPGs, que dominaram o mundo na década seguinte, assim como no início do século XXI. Tratam-se de textos, quase sempre de aventura, em que o leitor protagoniza a ação, movendo o personagem pelo enredo através de instruções optativas de pé de

página. Se o leitor não concordar com um rumo, ele opta pelo(s) outro(s) oferecido(s) naquela página mudando o desfecho da narrativa. O livro consiste de muitos finais e é interativo.

A partir do momento em que as narrativas tradicionais foram coletivamente convertidas para o formato múltiplo de Enrola & Desenrola, lidas, apresentadas, desfrutadas e criticadas pelos alunos, convidamos um mestre de RPG, Sascha Borges, para conosco iniciá-los nos segredos do RPG.

RPG é, na verdade a sigla em Inglês para *Role Playng Game*, que significa (numa tradução livre) “Jogo de interpretação de papéis”, algo que mescla em sua estrutura teatro, jogo e literatura. Que nada mais é, que um roteiro, que gravita entre o teatro e o jogo, em que as pessoas que participam da trama, assumem os diversos personagens do enredo e suas características, utilizando-as (ou sendo convocados a utilizá-las) de acordo com a vontade do “mestre” do jogo ao longo da trama, ou a partir de sua crença em seus próprios poderes (voluntariamente). Assim todos são praticamente levados a vivenciar a história que tanto pode ser de curta duração quanto levar semanas para terminar. Embora originalmente os RPGs tenham surgido de histórias de aventura, eles são basicamente adaptáveis a muitos outros tipos de narrativa, quer a tramas agitadas, quer a tramas mais intelectuais. O fascínio que o jogo exerce, aliado a necessidade de conhecimento do texto original por parte dos jogadores, faz com que a leitura ocorra tanto pela necessidade da pesquisa de tipos (na hora de montar seu personagem), quanto pela curiosidade de conhecer que rumos a história pode vir a tomar, ou tinha originalmente de acordo com o contexto em que foi escrita.

O RPG, por ser um jogo de criação textual simultânea, que mescla ao seu roteiro básico, narrativas literárias, logo se tornou um fenômeno mundial. Relatam-se em termos de Brasil inúmeras experiências de adolescentes que aprenderam a língua inglesa apenas para poderem ler os roteiros originais e jogar. No nosso caso, em Roraima, a expectativa maior, não gravitou em torno da aprendizagem de uma outra língua, mas da reincorporação de elementos da tradição de cada povo (língua, costumes, utensílios, etc.), a partir da roteirização de suas lendas para o jogo, ao dia-a-dia da escola.

A primeira experiência, no entanto, não foi muito além das expectativas. O modo “diferente” de propor o texto talvez tenha acanhado os participantes. Tratava-se de uma história de ficção científica. Alguns dos envolvidos, embora tenham assumido papéis por livre e espontânea vontade, não se mostraram muito comunicativos durante o jogo.

Houve, contudo, uma segunda tentativa na qual percebemos algum ganho em termos de pesquisa, pois para criar seus personagens, cada qual teve que paramenta-lo e envolvê-lo numa atmosfera típica de sua cultura. Os próprios alunos, na tentativa de dominar a técnica, “mestrou” o jogo. Encenou-se assim uma das histórias anteriormente transformadas, na qual três jovens teriam sido enfeitiçadas pela senhora das águas. Alguns se apresentaram como pajés, outros como aves, onças e animais diversos, incorporando as características que a tradição diz terem. O cenário, embora imaginário foi bem descrito por cada um dos mestres, que impôs limites e peripécias que para nossa cultura ocidental teriam parecido inverossímeis.

Instados a primarem pela verossimilhança, pelo mestre de RPG, responderam ser este o modo como seus ancestrais e os mais velhos, em especial, narravam, ensinando aos mais jovens as peripécias de seus heróis e seus mitos, observando ainda que por não permitirem jamais que os questionassem quando narravam, esta era a única forma que conheciam.

Conclusões

Embora não seja ainda o momento de tirar conclusões definitivas, pode-se apontar algumas “prévias”: a resposta quase unânime de que não há uma “verossimilhança” nos fez concluir que culturalmente o modelo narrativo destas culturas diverge do nosso pelo fato de que o narrador não

deve ser interrompido nem questionado quando narra. Outra possível conclusão é de que o RPG serve, se melhor estruturado, à construção de um banco de dados e de pesquisa das culturas tradicionais, mas nada garante que ele sirva para fazer com que o aluno, ainda que o jogue e se apaixone pelo jogo, veja a sua cultura com melhores olhos, uma vez que boa parte, diante do preconceito/exclusão que sofre, em função de sua raça, vem aos poucos negando sua origem. Há, no entanto que se dizer que é possível fazer gostar da literatura via RPG, mesmo numa perspectiva intercultural. Isso equivale dizer que tudo depende da intenção. Há os que (romanticamente) defendem a não interferência da nossa cultura sobre a dos indígenas; isto já não é possível. Como, então lidar com a literatura diante da realidade que temos? Cremos, pela experiência, que talvez o RPG e outros sejam modos menos destrutivos ou agressivos na hora de apresentar um modelo de tradição literária, ao mesmo tempo em que tem servido para reavivar e fazer conviver valores tradicionais destas culturas com a nossa através da literatura.

Bibliografia:

- ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.) *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- CEIA, Carlos. *A Literatura ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Colibri, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.
- GAGNEBIN, J.M. *História e narração em Walter Benjamin*. Campinas: Perspectivas, 1995.
- KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: armas e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *O que é literatura?* São Paulo: Círculo do Livro, 1990.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação Literária como Metáfora Social. Desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000
- LEITE, Lúcia Chiappini Moraes. *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LIBÂNEO, José Carlos. Por uma pedagogia crítica que ajude na formação de sujeitos pensantes e críticos. In: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C. *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.
- LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- MIBIELLI, Roberto. *Aprender com Machado: o olhar burlesco e malandro da Literatura para a Educação*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2000.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs.) *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 13 ed. São Paulo: Ática, 1995a.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs.) *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995b:.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs.) *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. 3ªed. São Paulo: Ática: 1995.