



Processo de construção de sentidos em narrativas de *role-playing games* (RPG): aspectos linguísticos

Rafaela Araújo Jordão Rigaud Peixoto¹
UFPE/ICA-FAB

Resumo: o processo de construção de sentidos está relacionado a uma gama de variáveis tanto de cunho linguístico quanto sócio-histórico. Nas narrativas de *role-playing games* (RPG), isto é, jogos de interpretação de papéis, esse processo de compreensão e construção de sentidos é apresentado de maneira muito mais aguçada. Por este motivo, interessamo-nos em uma análise mais detida dos mecanismos utilizados pelos interactantes para construir sentidos durante sua atuação nas partidas de RPG. Neste trabalho, recorte de uma dissertação de mestrado, apresentamos nosso estudo sobre a análise das variáveis linguísticas, especificamente, com o intuito de delimitar um parâmetro possível de narração de jogos de RPG, tanto em termos macro quanto microestruturais. Para tanto, utilizamos o aporte teórico do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999, 2006 & 2008) e da arquitetura textual por ele idealizada para propor categorias de análise. Com base nos dados gerados em novembro de 2009, por dois grupos de participantes em Recife-PE, foram propostos movimentos interacionais, sequenciados ou não, como elementos constitutivos da macroestrutura de uma partida de RPG. No que tange à apreciação da microestrutura, propusemos a análise de aspectos linguísticos característicos destes jogos. Como resultado, verificamos que tanto a macroestrutura quanto a microestrutura de uma partida de RPG são idênticas a outras situações de construção de sentidos, assim como à interação em diversos contextos. Dessa forma, os resultados sugerem o potencial didático do RPG, jogo semelhante a diversas situações cotidianas, o que possibilita uma abordagem de ensino mais significativa para os alunos em sala de aula.

Palavras-chave: interacionismo sócio-discursivo, construção de sentidos, *role-playing games*.

Abstract: the process of meaning construction is related to a range of variables of linguistic nature as well as socio-historical. In *role-playing games* (RPG), this process of comprehension and meaning construction is presented in a more acute way. Therefore, we aimed at analyzing more carefully the mechanisms used by interactants to construct meaning while performing their roles in RPG games. On this paper, part of a Master's thesis, we presented our study about the analysis of linguistic variables, specifically, with the purpose of delimitating a possible parameter of RPG narration, in terms of macro and microstructure. For this, we were based on Bronckart's sociodiscursive interactionism (1999, 2006 & 2008) and the textual architecture theorized by him to propose categories of analysis. Based on the data generated in November 2009, by two groups of participants from Recife-PE, some interactional movements were proposed, in sequence or not, as constitutive elements of the RPG macrostructure. Regarding the microstructure analysis, we proposed an analysis of linguistic aspects characteristic of these games. As a result, we verified both the macro and microstructures of RPG games are identical to other situations of meaning construction, as well as to the interaction in various contexts. Thus, the results suggest the didactic potential

¹ rafaela.peixoto@gmail.com



of RPG, a game similar to many day-to-day interactions, what enables a more significant teaching approach to students in the classroom.

Keywords: sociodiscursive interactionism, construction of meaning, role-playing games.

1. Introdução

Nosso uso de linguagem está sempre imbricado de características sócio-históricas, qualquer que seja o contexto de interação, pois isso é inerente à nossa vida em sociedade. Ao enunciarmos um determinado texto, deixamos transparecer nossas perspectivas do mundo e de ação, elementos que antecipam nosso ponto de vista ao abordar um assunto. Como bem pontua Souza (2007, p.170), “o agir da linguagem (texto), ao ser criado, é permeado de valores históricos e socioculturais que dão origem aos gêneros de determinada língua. O agir de linguagem é agir no texto (no sentido do discurso)”. Tal caracterização é expressa por marcas linguísticas bastante significativas, tanto no nível macro quanto microestrutural.

No nível macroestrutural, buscamos delimitar, com base na análise das variáveis linguísticas, um parâmetro possível de realização das narrações dos jogos de RPG. Para tanto, propusemos uma categorização do discurso, segundo uma separação de âmbitos de realização das ações em partidas de RPG. No nível microestrutural, realizamos uma análise mais detida dos mecanismos utilizados pelos interactantes para construir sentidos durante sua atuação nas partidas de RPG, seja por meio de mecanismos de textualização (conectivos, etc. Cf. BRONCKART, 1999, 2006 & 2008) ou mecanismos de enunciação (modalizadores, etc. Cf. Idem).

Dois grupos de jogadores foram acompanhados: o grupo A era composto de sete participantes (nomeados A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7) e jogou D&D; e o grupo B era composto de seis jogadores (B1, B2, B3, B4, H. e V.) e jogou Lobisomem. Para a pesquisa, foram gravadas duas partidas, uma de cada grupo, de cerca de duas horas cada. Em seguida, houve a transcrição e análise das partidas, realizada pela própria pesquisadora.

O *corpus* foi apreciado com base em categorias interacionais cunhadas, segundo uma proposta de *continuum* interacional. Isto, pois, o ambiente de construção de sentidos está alicerçado na comunicação entre os jogadores, interrelacionada a vários aspectos sócio-históricos vivenciados por esses sujeitos e refletidos em seus discursos. Neste artigo, os dados



analisados exploram os aspectos linguísticos atuantes na construção de sentidos, sob a luz do Interacionismo Sócio-discursivo.

2. Interacionismo sócio-discursivo

O interacionismo sócio-discursivo (ISD) é uma vertente da Linguística que considera o momento da interação como essencial para o *agir* discursivo, o qual é influenciado e determinado por condições de produção específicas e normas sociais.

É patente a assertiva de que a constituição de nosso mundo depende de nossa interação, o significado de palavras e signos é reformulado ao longo dos anos, como resultado de nossa trajetória de vida, de nossas vivências. Isso é o que representa a dinamicidade da língua: não é uma entidade estanque. Nessa esteira, nunca poderemos dizer que algo está certo ou errado, apenas que não se adéqua a determinado contexto, ao ambiente interacional ao qual se destina. Em um primeiro momento, essa colocação parece simples e tácita; contudo, não é aplicada coerentemente, fazendo jus ao que significa. Seria difícil imaginar uma língua que não mudasse com o tempo. Assim como um mesmo livro lido em momentos distintos nos faz ter representações únicas em cada um desses momentos, o vernáculo também está impregnado de significados únicos de acordo com o momento sócio-histórico e, pode, portanto, ter seu sentido completamente modificado ao longo do tempo.

Com base nessas teorias filosóficas, Bronckart (2008, p.71) situa os estudos do ISD fundamentado em duas teses centrais: (a) “dado que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, *constitutiva* das unidades representativas do pensamento humano”; e (b) “na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social.”

O estudo do discurso é feito de maneira estratificada, segundo suas dimensões. A Escola de Genebra realiza suas pesquisas segundo cinco módulos:

- “- O módulo *lexical*, que “consiste em um dicionário que define a pronúncia, a ortografia, as propriedades gramaticais e o sentido das palavras das diferentes variedades da língua” (Roulet, Fillietaz, Grobet 2001, p. 44).
- O módulo *sintático*, que “consiste em um conjunto de regras que determinam as categorias e as construções das cláusulas em uso em uma língua” (p.45).
- O módulo *hierárquico*, que “define as categorias e as regras que permitem gerar as estruturas hierárquicas de todos os textos possíveis” (p.45) e que distingue três tipos



de constituintes (a troca, a intervenção e o ato), assim como três tipos de relações possíveis entre eles (a dependência, a interdependência ou a independência).

- O módulo *referencial*, que se constitui como a “descrição das relações que o discurso mantém com o mundo em que é produzido assim como o(s) mundo(s) que ele representa” e que visa mais especificamente a “dar conta das ações languageiras e não languageiras realizadas ou designadas pelos locutores e dos conceitos implicados em tais ações” (p. 103).

- Enfim, o módulo *interacional*, que “trata das informações relativas à materialidade das interações”, a saber, o canal, o modo e o lugar de interação (p. 141).” (BRONCKART, 2008, p.85, grifos do autor)

Esses módulos são estudados e descritos consoante os parâmetros físicos e socio subjetivos do agir languageiro. Os elementos dos parâmetros físicos são definidos por Bronckart (2008, p.88) como emissor, receptor e espaço-tempo do ato de produção; e os parâmetros socio subjetivos, como tipo de interação social em curso, objetivos possíveis nesse quadro e papéis atribuídos aos protagonistas da interação.

Durante a conferência de abertura do 14º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA), de 22 a 24 de abril de 2004, o Professor Jean-Paul Bronckart (Cf. PINTO, R., 2007, p.112-113, grifos nossos) enunciou os cinco princípios básicos do quadro teórico e metodológico do ISD:

“O **primeiro** assume a idéia de que o objeto de estudo das ciências humanas e sociais compreende todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas. Por esse princípio, opondo-se aos ideais positivistas de fracionamento dessas ciências, os interacionistas assumem ser, ao mesmo tempo, o sociólogo, o psicólogo, o linguista, o antropólogo, o educador etc. O **segundo**, opondo-se a todas as formas de idealismo e de subjetivismo que predominaram nos estudos do desenvolvimento das condutas e da linguagem humanas, estabelece como base para o estudo do desenvolvimento e funcionamento dessas condutas a caracterização e a constituição sócio-histórica das mesmas. Ou seja, assume-se que os pré-construídos humanos estão na base de todo processo de desenvolvimento, sobre a qual novos conhecimentos são construídos e reelaborados. Um **terceiro** se baseia na ideia de que todo desenvolvimento humano se efetiva no “agir” humano, e não em elocubrações produzidas por uma atividade meramente cerebral, restritas a um espírito ou a uma alma. **Além disso**, esse agir implica um posicionamento de ordem epistemológica e política, ou seja, os conhecimentos científicos do humano devem ser construídos diretamente em trabalhos de “intervenção” social e, por isso mesmo, devem ser direcionados para uma evolução positiva tanto dos grupos sociais, quanto de cada um de seus membros. Com base no quarto princípio, assume-se que o desenvolvimento humano se realiza através de duas vertentes complementares e indissociáveis: a do processo de socialização e a do processo de formação individual. Por **último**, como quinto princípio, postula-se que em todo processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível. Porém, não uma linguagem entendida como sistema, estrutura ou código, mas como uma “atividade”, em sua perspectiva social e discursiva. Em síntese, esses princípios fundamentam claramente a conexão entre o



ISD e os processos de inserção social, de construção da cidadania e da formação do quadro de crenças e valores existenciais individuais.”

É interessante observar que a teoria de Bronckart, o Interacionismo Sócio-discursivo, trabalha com a questão da linguagem como construída socialmente. Tanto Vygotsky quanto Bronckart consideram o desenvolvimento da linguagem e do pensamento como concomitantes. Para Vygotsky, a fala é uma instância da linguagem que não se desenvolve ao mesmo tempo que o pensamento. Isso é fácil perceber mesmo por ocasião de momentos em que a fala não acompanha o raciocínio, mostrando que o raciocínio é desenvolvido primeiramente.

Vale distinguir, entretanto, o conceito de fala egocêntrica, diferente para Piaget e para Vygotsky. Enquanto aquele afirma que a fala é a primeira a se desenvolver, para este, a fala é não mais do que um resultado da ação do mundo sobre o sujeito. Piaget introduz o conceito de fala egocêntrica, momento em que a criança passaria a produzir linguagem devido à sua maturação individual. Em um primeiro momento, uma fala não compreensível, necessariamente, pelos outros. Para Vygotsky, esse momento de produção de linguagem é decorrente da internalização de um pensamento coletivo. Em suas palavras (2008[1987], p.IX), explica que

“é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento”

Para Vygotsky, a fala egocêntrica é justamente o estágio intermediário entre a fala oral (denominada fala socializada por Piaget) e a fala interior (não considerada por Piaget). (Cf. VYGOTSKY, 2008[1987], p.23) A fala interior seria o estágio “sedimentado” do pensamento individual, isto é, momento em que as ideias se apresentam de maneira concatenada. A fala interior, portanto, seria a transformação da fala egocêntrica. (Cf. VYGOTSKY, 2008[1987], p.164)

Observa-se, assim, que os fatores social e afetivo são indissociáveis do desenvolvimento humano e da formação da linguagem. Pinto, R. (2007, p.114-115) pronuncia-se sobre o assunto, afirmando que:

“a linha de pensamento vygotskyano aponta para uma perspectiva de linguagem ligada e voltada para o desenvolvimento do ser humano, de seu pensamento



consciente e de sua consciência. O desenvolvimento da consciência envolve a interação com os valores mobilizados por uma sociedade: nossa consciência emerge e se desenvolve na medida em que interagimos com (e absorvemos os valores que deverão determinar nossa vida e nossos comportamentos nas sociedades nas quais vivemos). Valendo-me aqui da boa interpretação de Maurício Érnica (2006), Vygotsky considera que o pensamento verbal ocorre na união dos processos afetivos e intelectuais. Assim, a apreensão e a elaboração do pensamento intelectual atinente às ideias do ISD não acontecem isoladamente, sem levar em conta os impulsos, as tendências, os desejos, as impressões e as imagens idiossincráticas da percepção do mundo que nos rodeia. Ao contrário, Vygotsky afirma que um pensamento desprovido da coloração emocional seria inútil e que toda idéia contém de forma reelaborada a relação afetiva que os homens têm com a realidade que ela representa. Logo, conclui Érnica, o pensamento verbal se forma associando-se as relações lógico-predicativas com as imagens intuíto-afetivas.”

Nesse momento, faz-se premente trazer à baila que Vygotsky considerava o processo sociolinguageiro como sendo o único determinante da habilidade de linguagem, a qual estava alicerçada em fatores de ordem social. Contudo, é patente que o fator cognitivo também se desenvolve de maneira particular em um indivíduo, não totalmente influenciado pelo fator social, não obstante este esteja presente desde o início da formação do indivíduo, pois inerente à própria vivência no mundo. Essa distinção é explicitada na teoria de Vygotsky por ocasião da definição de duas vertentes em separado para explicar o desenvolvimento humano, quais sejam: o processo de socialização e o processo de individuação. O processo de individuação seria, pois, decorrente do processo de socialização. O ISD, por sua vez, considera o desenvolvimento humano como um processo contínuo e imbricado das “duas vertentes” postuladas pelo interacionismo social de Vygotsky. Bronckart (2006, p.10-11, grifos do autor) explicita esse parênteses de sua teoria – em relação à de Vygotsky (2008[1987]; VYGOTSKY, LURIA & LEONTIEV, 2010[1988]) – no excerto abaixo:

No desenvolvimento da tese partilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos linguageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que *as práticas linguageiras situadas* (ou os *textos-discursos*) *são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (...) O importante aqui é considerar que a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um *processo segundo*, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem.

Acreditamos que o posicionamento de Bronckart apresenta-se mais coerente, pois não podemos desconsiderar a capacidade inata do indivíduo, seu potencial cognitivo particular,



que pode ou não vir a ser desenvolvido durante sua vida. Não houvesse essa particularidade, quaisquer pessoas que vivenciassem um mesmo processo de aprendizagem teriam um desenvolvimento semelhante. Contudo, este não é o caso, pois muitas vezes deparamo-nos com pessoas que passam por dificuldades extremas e, em meio à adversidade, conseguem apresentar um desenvolvimento bastante destacado, muitas vezes autodidata. Por outro lado, pessoas imersas em um contexto sociolinguageiro bastante vantajoso algumas vezes não conseguem acompanhar esse desenvolvimento.

Aqui, podemos considerar que fatores outros também influenciam nesse processo. Dentre eles, podemos citar o afetivo como sendo uma variável bastante influente nesse processo de agir de linguagem (Cf. PINTO, A., 2002). A motivação de um leitor ou aluno é imprescindível para que haja processamento da informação e consequente constituição de sentidos em um discurso. Se a interação entre os interlocutores ou o assunto tratado não for de interesse dos participantes dessa interação, provavelmente não haverá estabelecimento de uma conexão entre as partes.

A consideração desse aspecto é muito importante em um ambiente de ensino-aprendizagem, não apenas quanto à relação professor-aluno, mas também quanto à relação escola-professor-aluno. A motivação também é estimulada pela escola, ao contratar professores bem preparados, com formação adequada; incentivar políticas escolares democráticas, com participação do aluno no processo de gestão da escola, fazendo sugestões; dentre outras ações.

Em seu artigo “A conexão leitura-escrita no processo discursivo do agir do professor”, Pinto, A. (2008) atenta para o cerne da questão das relações de ensino-aprendizagem, e debate a aplicação dos pressupostos do interacionismo sócio-discursivo em sala de aula, por meio da comparação entre os modelos de educação de países em desenvolvimento e de países desenvolvidos, momento em que levanta variáveis relativas à gestão e à motivação, para promover uma melhor integração entre os interactantes e consequente desenvolvimento das habilidades trabalhadas.

Nessa esteira, seria interessante, portanto, que os princípios do interacionismo sócio-discursivo fossem aplicados em sala de aula, de maneira a criar um ambiente integrado de aprendizagem, levando em consideração aspectos contextuais e do *background* dos alunos para estimular a aprendizagem.



3. A arquitetura textual

Para a realização de qualquer texto, usamos vários recursos linguísticos, cognitivos, dentre outros. Bronckart (1999), inicialmente, segmentou o folhado textual em três estratos: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Mais tarde (2006), passou a denominar o folhado textual como arquitetura textual, subdividindo-a em infraestrutura, coerência temática (processos isotópicos) e coerência pragmática (engajamento enunciativo), respectivamente. Recentemente (2008), atualizou a nomenclatura da arquitetura textual, segmentando-a nos níveis infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos de responsabilização enunciativa.

A **infraestrutura do texto** subdivide-se nos regimes de (a) planificação geral, regida cognitivamente, e de (b) tipos de discurso, segmentos de textos que abrigam as sequências textuais (Cf. ADAM, 1992) ou tipos textuais (Cf. MARCUSCHI, 2005[2002]).

Os tipos de discurso são configurações de unidades languageiras específicas, classificadas em dois eixos: (a) podem se referir ao actante e à sua situação (implicados) ou à coletividade (autônomos); (b) podem constituir representações sediadas em um actante, representações individuais (narrativos) ou representações sediadas nas instâncias coletivas, representações coletivas (expositivos). Tais eixos podem configurar um relato interativo (narrativo implicado), uma narração (narrativo autônomo), um discurso interativo (expositivo implicado) ou um discurso teórico (expositivo autônomo). Vale ressaltar, ainda, que, conforme postula Bronckart (2008, p. 92, aspas do autor), “os tipos de discurso podem ser “puros” ou “ideais”, mas podem também se combinar ou se interpenetrar em modalidades complexas”. A sequência textual utilizada (descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa ou dialogal) vai depender do tipo de discurso. Há geralmente uso de mais de um tipo de sequência; entretanto, predomina aquela relacionada ao tipo de discurso.

Os **mecanismos de textualização**, que atribuem coerência temática ao texto, são segmentados em três séries isotópicas, quais sejam: (a) mecanismos de conexão, que usam uma série de organizadores textuais para marcar a progressão temática, tais como conjunções, advérbios, locuções adverbiais, dentre outros conectivos; (b) mecanismos de coesão nominal, que utilizam unidades ou processos anafóricos para retomar ideias anteriormente expostas no texto, por meio de pronomes, sintagmas nominais e elipses; e (c) mecanismos de coesão verbal, os quais organizam a temporalidade dos processos por meio do uso de verbos,



advérbios e grupos preposicionais. Esses mecanismos possuem importância fundamental para encadear coerentemente os enunciados do texto, e todos dependerão, também, do tipo de discurso.

Os **mecanismos de responsabilização enunciativa**, por sua vez, oferecem coerência pragmática (ou interativa) ao texto. A instância geral de gestão do texto evidencia o que Bronckart (2008) chama de textualizador (equivalente a narrador/enunciador). Nesta, há a distribuição das vozes (vozes dos personagens, vozes de instâncias sociais, vozes do autor), as quais podem apresentar eventuais avaliações/modalizações. A modalização verifica-se importante por atribuir nuances de sentido ao texto, indiretamente, isto é, por expressar a opinião do autor. De acordo com o teórico supracitado, ela pode ser lógica, apreciativa, deôntica ou pragmática. As modalizações lógicas apresentam julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciativas (e.g.: produziria talvez, necessariamente, é evidente que, etc); as apreciativas analisam o fato subjetivamente (e.g.: infelizmente, felizmente, etc) ; as deônticas procuram analisar os enunciados de acordo com a adequação a preceitos sociais e morais (e.g.: deve, pode, etc); e as pragmáticas referem-se à responsabilidade do agente em relação ao processo (e.g. quis, pretendeu-se, etc). (Cf. BRONCKART, 1999)

Para facilitar a compreensão da arquitetura textual, oferecemos, na próxima página, o seguinte esquema:



Arquitetura Textual



Quadro 1: Arquitetura textual

Fonte: Organizada segundo Bronckart (2008)

Os *role-playing games* constituem uma narração, tipo de discurso narrativo autônomo, pois se referem a uma coletividade, com base em representações individuais, segundo a atuação de cada um dos interactantes (BRONCKART, 1999, 2006 & 2008). Ou seja, cada um dos participantes age de acordo com o que é esperado de seu personagem; contudo, essas ações devem ser coerentes com a expectativa de ação deste personagem enquanto apenas um dos membros do grupo, coletividade que deve agregar as ações dos participantes como um todo único, condizente com a estória narrada pelo mestre.

Em consonância com o esquema de arquitetura textual, exporemos, no próximo tópico, nossa análise do *corpus*, no qual categorizamos o discurso em cinco pares, quais sejam: 1) discurso de jogo x *relieve scene* (cenas não relacionadas ao enredo da partida); 2) discurso do narrador x discurso dos jogadores; 3) discurso interativo x discurso de regras; 4) narração em *on* x narração em *off* (metadiscurso, falando sobre o jogo); e 5) discurso direto x discurso indireto. Quanto a essas duas últimas subcategorias, propomos – com base nas camadas



sugeridas por Bronckart (2008) infraestrutura do texto e mecanismos de responsabilização enunciativa – um modelo de Separação de Âmbitos de Realização das Ações em Partidas de RPG. Nessa classificação proposta, separamos os âmbitos de realização em externo e interno (de acordo com os tipos discursivos), este último como direto e indireto, segundo a perspectiva utilizada (voz do autor/jogador ou voz do personagem). Além disso, também apreciamos a utilização de outros elementos linguísticos, tais como mecanismos de textualização e de responsabilização enunciativa.

4. Aspectos linguísticos: categorização do discurso e elementos linguísticos

Para a análise dos aspectos linguísticos, houve apreciação, inicialmente, da estrutura narrativa da partida, levando em consideração aspectos do próprio jogo e da interação entre os jogadores. Essa análise foi centrada na categorização do discurso da partida, demonstrada no quadro da página seguinte:



Quadro 2: Categorização do discurso de uma partida de *role-playing games*

Fonte: PEIXOTO (2011)



Como é possível observar, a análise segmentou-se em duas vertentes: 1) discurso de jogo x *relieve scene*; e 2) discurso do narrador x discurso dos jogadores. A primeira vertente buscou quantificar o percentual da partida que constitui, efetivamente, o jogo e o percentual da partida que constitui diálogos paralelos, seja para descontração ou algum outro assunto relacionado ao jogo, mas não diretamente envolvido com o momento em ação na partida. A segunda vertente buscou verificar a importância da atuação do narrador na partida, para orientar os jogadores.

A primeira vertente foi destrinchada em mais três subclassificações encadeadas (isto é, cada uma posterior em função de uma subclassificação anterior), quais sejam: (a) discurso interativo x discurso de regras – comparação com o intuito de verificar o percentual de utilização das regras na partida em detrimento da efetiva participação interativa dos participantes; (b) narração em *on* x narração em *off* – análise da interação dos participantes como falando, de fato, durante a atuação de seu personagem no jogo (em *on*) ou por meio da interação com o narrador ou outros jogadores fora da partida em si (isto é, em *off*), decidindo sobre que atitude irão tomar e, ainda, fazendo perguntas para esclarecer momentos que não ficaram tão claros na narração do mestre; e (c) discurso direto x discurso indireto – apreciação do percentual de falas “*in game*” (como personagens) ou apenas anunciando suas ações (do ponto de vista do jogador e não do personagem). Vale salientar, aqui, que não foi considerado como critério de análise para essa classificação a referência ao participante do ponto de vista do jogador ou do ponto de vista do personagem (isto é, se ele era chamado pelo seu próprio nome ou pelo nome do personagem que criou), mas tão somente o aspecto linguístico característico de discurso direto e discurso indireto.

O percentual de frequência de aspectos linguísticos, em relação ao grupo A e ao grupo B, assim como a média entre os dois grupos, é exposto na tabela a seguir:

PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA DE CATEGORIAS DE DISCURSO			
ASPECTO	GRUPO A (%)	GRUPO B (%)	MÉDIA (%)
Discurso de jogo	92%	98%	95%
Relieve scene	8%	2%	5%



Discurso do narrador	47%	17%	35%
Discurso dos jogadores	53%	83%	65%
Discurso interativo	97%	46%	71,5%
Discurso de regras	3%	54%	28,5%
Narração em on	39%	45%	42%
Narração em off	61%	55%	58%
Discurso direto	46%	28%	37%
Discurso indireto	54%	72%	63%

Tabela 1: Percentual de frequência de categorias de discurso

Fonte: PEIXOTO (2011)

Para facilitar a análise dos excertos das transcrições – e visualização por parte do leitor –, os trechos foram sombreados em cores distintas, correspondentes a cada categoria proposta. Dessa forma, é possível compreender melhor a exposição dos argumentos.

O discurso de jogo foi, como esperado, bastante presente, sem muita interferência de discursos outros, alheios à temática da partida. Há de se notar, contudo, que o discurso de *relieve scene* foi significativamente mais marcante no grupo A do que no grupo B. Tal constatação demonstra a maior interatividade entre os participantes do primeiro grupo, situação corroborada pela acentuada presença do narrador durante o discurso de jogo (47%), fato que não ocorre tão marcadamente no grupo B, no qual o narrador participa em apenas 17% do discurso de jogo.

A comparação da incidência de discurso interativo nos dois grupos sugere, ainda, a importância de um ambiente receptivo para a atuação dos jogadores: no primeiro grupo, prevaleceu esse tipo de discurso (97%), ao passo que o discurso de regras sobressaiu-se no grupo B (54%). Essa constatação evidencia, de maneira prática, o impacto da relação dos jogadores com o narrador e dos jogadores entre si. No grupo B, o narrador não atua tanto na partida, tornando necessário que os participantes recorram a regras para resolver conflitos. A partir do momento em que não há compreensão, por todas as partes envolvidas, do objetivo do jogo e das relações que devem ser estabelecidas, faz-se necessário recorrer a regras, para que essa delimitação seja realizada. A ausência de um posicionamento mais efetivo do



narrador é “compensada”, portanto, pelo aporte das regras. Mesmo em uma situação como essa, um ambiente favorável para questionamentos (em que as dúvidas não são consideradas irrelevantes) pode minimizar o impacto de um contexto de interação não tão bem sucedido.

A narração em *on* e a narração em *off* são dois momentos do discurso interativo. A presença mais marcante de discurso em *off* deixa transparecer a necessidade de interação entre os participantes e entre os participantes e o narrador, demarcando a atuação deste como mediador do processo de construção da narrativa no jogo, sem, contudo, limitar a autonomia dos participantes para a construção do próprio discurso. O narrador apresenta uma situação discursiva para os participantes, para que eles reflitam e decidam como têm que agir, levando em consideração as diversas variáveis envolvidas e as possíveis consequências. Nesse momento, vale trazer à tona, ainda, a natureza distinta das partidas do grupo A e do grupo B. O primeiro grupo, que jogava D&D, apresenta uma abordagem focada na interação do grupo como um todo, haja vista a natureza colaborativa do jogo D&D (JENNINGS & DI, 1996).

Já no caso da partida de Lobisomem, jogada pelo grupo B, os participantes não estão necessariamente juntos no combate ao inimigo (os espíritos da Wyrn), mas há certa ordem e relação de cooperação entre os participantes. No grupo B, essa interação é explicitada quando do pedido de intervenção de um dos participantes, o Philodox, que desempenha função pacificadora no jogo, como observado no excerto abaixo:

(01)

B2: aí eu vou dizer pro PHILODOX *Páre... ou ele vai morrer*

no qual Olhos dos Mortos (personagem de B2) pede que o Philodox John (personagem de B3), intervenha no combate, encerrando-o, para evitar que Urik (personagem de B4) morra.

No que concerne ao discurso direto e ao discurso indireto da narração em *on*, foi observado que ambos os grupos fazem uso mais acentuado do discurso indireto. Este foi considerado como todo momento de enunciação em que o participante anunciava sua ação ao invés de “praticá-la”. O discurso direto, por seu turno, foi considerado como todo momento em que a voz sofria modulação, representando, de fato, a fala do personagem.

O grupo A apresentou 54% de discurso indireto e o grupo B, 72%. Essa constatação, mais uma vez, demonstra a prevalência da perspectiva dos participantes como jogadores na partida, e não como personagens. Aqui, poderia ser traçado um perfil sociológico, de como,

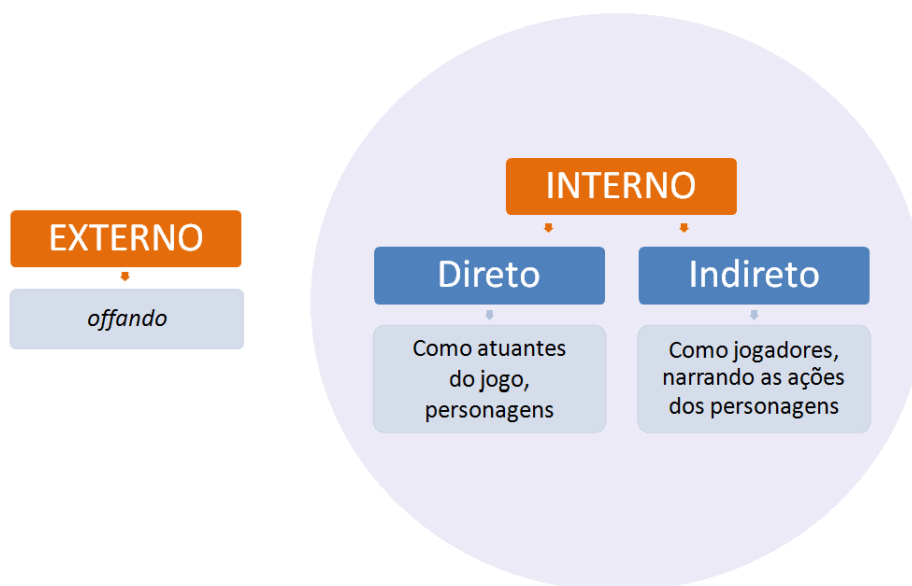


dentro do contexto do jogo, os interactantes lidam com o processo de construção de narrativa do ponto de vista do próprio jogador e não do personagem, i.e. como sua atuação seria planejada em função de um outro e não de si mesmo enquanto personagem ativo. De uma certa maneira, essa constatação demonstra que os participantes estão bastante cientes de seus papéis como jogadores. Esse percentual elevado de discurso indireto, portanto, aponta para a importância dada à interação, como elemento crucial para um encadeamento narrativo coerente, em consonância com a atuação de outros jogadores.

Nesse momento, trazemos à baila a separação de âmbitos de realização das ações em partidas de RPG. O discurso pode ser externo ou interno ao âmbito de realização; isto é, os participantes podem atuar no jogo de maneira secundária (âmbito externo), por meio de um metadiscurso, sobre como serão suas ações imediatas, qual o estágio em que estão, quais ações deverão tomar a seguir; ou de maneira ativa (âmbito interno), seja narrando suas ações do ponto de vista do personagem (âmbito interno – direto) ou do ponto de vista do jogador (âmbito interno – indireto). Essa classificação pode ser melhor visualizada no quadro da página seguinte:



SEPARAÇÃO DE ÂMBITOS DE REALIZAÇÃO DAS AÇÕES EM PARTIDAS DE RPG



Quadro 3: Separação de âmbitos de realização das ações em partidas de RPG

Fonte: PEIXOTO (2011)

Em ambas as representações do âmbito interno, assume-se uma voz social diferenciada, em que o participante passa a internalizar uma representação planejada (embora falem como jogadores, em alguns momentos essa relação é internalizada) de acordo com a ficha do personagem. Dessa forma, sua maneira de pensar e as relações de associação são todas condicionadas a este esquema pré-concebido: seguem-se regras e, assim, os participantes também se conscientizam de que é necessário ter um direcionamento coerente, condizente com o esperado, e não aleatoriamente. Isso é evidenciado, ainda, quando do resgate de regras por parte dos jogadores, no momento da partida – fato que ocorreu de maneira mais acentuada no grupo B.

O modo do discurso do narrador e dos jogadores em partidas de RPG varia bastante, aparentemente em função da desenvoltura na partida e com os outros jogadores da sessão de jogo. Observou-se que no grupo B, onde essa interação apresentou-se mais truncada, os jogadores fizeram uso mais significativo de discurso interno indireto (72%; o grupo A, 54%),



isto é, narrando as ações como jogadores, dizendo o que iria acontecer com o seu personagem. Mesmo, quando houve discurso direto, isso era feito somente depois de haver uma introdução (por exemplo, “**B2:** eu digo *Desiste?*”), o que demonstra que os participantes posicionaram-se mais como jogadores do que como personagens (ver, mais adiante, o elemento referência dos participantes). No caso do grupo B, especificamente, estavam bastante preocupados com as regras do jogo. Algumas vezes, inclusive, recorria-se ao livro de regras para fundamentar a argumentação sobre determinado ponto de vista.

Isso não ocorreu de maneira tão demarcada no primeiro grupo, onde era possível perceber maior desenvoltura: os interactantes não se preocupavam muito com as regras; o próprio rolamento de dados não ocorria tanto. Buscava-se uma maior interação entre os jogadores, maior interdependência das ações: um sempre estava pensando em como poderia ajudar o outro a sair de alguma situação e em como suas ações estariam coerentes com o objetivo comum do grupo. Algumas vezes, as ações eram direcionadas para reverter outra ação que prejudicava outro personagem ou evitar que alguma ação negativa o afetasse.

Há de se salientar, ainda, a incidência de outros elementos linguísticos, tais como a utilização bastante marcada de palavras do registro informal, sejam gírias, regionalismos ou mesmo palavrões. Esses usos demarcam a relação de interatividade entre os participantes. No primeiro grupo, juntos há mais tempo, houve uso mais expressivo desses termos.

Além disso, houve, também, presença de protocolos verbais, ou seja, exteriorização dos pensamentos sobre as ações a serem tomadas e suas possíveis consequências, para que houvesse discussão entre os participantes e decidissem, em conjunto, o que poderia ser feito, dentro dos limites de sua atuação no jogo e de acordo com o enredo da narrativa. A ocorrência desses protocolos é exemplificada na seguinte passagem:

(02)

A3: *Vamo lá... minhas opções SÃO... MORRER... e Aí vocês não lucram nada... ou SOBREVIVER... permiti::ndo que vocês façam alguma coisa comigo... na minha opinião/ vocês sabem que existem coisas que são piores do que a morte*

A1: *EXATO... MORRER nunca foi uma opção sua*

A3: *Pois é... EXATAMENTE é essa a questão... morrer nunca foi uma opção... e eu tô sentindo que eu posso passar por coisas piores... inclusive empurrar esse negócio/ empurrar esse negócio GOELA abaixo... sem saber o que é... não saber o que é... a gente não tá negociando? então tô esperando sua oferta... me DIGA o que você tá me OFERECENDO... que eu digo se ACEITO ou não*



Nesse contexto da partida, o sentido é construído por meio de perguntas, como é explicitado mais detalhadamente no excerto abaixo:

(03)

A1: beleza... você sabe A3... BOM você é CONTRA... você começa a correr... o esquema é o SEGUINTE... você vai sem/deixa eu ver se você vai sentir... ah pelo menos a parte do toque... é::: você sente como se fosse uma/um TOM metálico uma GARRA puxando... agarrando o seu tornozelo

A3: eu sei o que É?

A1: BOM... aparentemente não... só se você for olha:::r procura:::r

A3: eu vou olhar NÉ?

A4: tu dá uma olhada tá ligado? e ele já tá gesticula:::ndo... provavelmente um movimento telecinético... beleza? ele tá fazendo o mesmo movimento com a mão só que tá pegando você à disTÂNCIA... então provavelmente é telecinese que ele tá usando

A utilização de perguntas aqui acontece de maneira semelhante ao que ocorre no processo de ensino-aprendizagem: é bastante salutar para a construção de sentidos, pois possibilita ao aluno expor os pontos que não ficaram claros, permitindo tanto ao educando compreender o que foi ensinado quanto ao professor, reavaliar sua postura didática em sala de aula para, assim, verificar em que aspecto a sua atuação foi falha e precisa ser aperfeiçoada.

Em seu trabalho sobre perguntas didáticas, Araújo (2003) expõe a importância das perguntas como instrumento de construção de sentidos em sala de aula. O professor geralmente faz mais uso desse “instrumento”, de maneira intencional, para levar os alunos a responderem aquilo que eles já sabem. As perguntas também envolvem valores sócio-ideológicos e institucionais, podendo ser intencionais ou não.

Esse recurso é bastante produtivo em um processo de construção do conhecimento. Por isso, os alunos deveriam ser estimulados a fazer perguntas em qualquer ambiente de ensino-aprendizagem – e não apenas em fases iniciais de escolarização. Em outras palavras, o professor deveria sempre atentar para as dificuldades dos alunos, não as desprezando. Muitas vezes, um determinado conhecimento é considerado “óbvio” para um dado estágio de aprendizagem e, por isso, não é sequer valorizado pelo professor.



Durante minha experiência na graduação, por exemplo – como aluna, monitora e participante de projeto de iniciação científica –, percebi que alguns alunos não sabiam como fazer um resumo. Por ser considerado um gênero “óbvio”, ele não era trabalhado em sala. Contudo, o aluno deveria não apenas estar familiarizado com o gênero (isto é, estar acostumado a lê-lo), como também com os processos cognitivos envolvidos em sua produção, a apreciação e a seleção das partes mais importantes, e a adequação à estrutura discursiva, organizando o resumo de maneira coerente e não como frases desconexas dentro de um texto, semelhante a uma colcha de retalhos. Devido a essa lacuna, alguns alunos seguiam sua trajetória acadêmica com alguma defasagem e, posteriormente, sentiam-se ainda mais acanhados em fazer perguntas, pois “já deveriam saber” isso (Cf. PEIXOTO & PINTO, A., 2010b).

Outro elemento linguístico verificado foi a utilização de conectivos. Esse mecanismo de textualização da arquitetura textual é essencial para que haja o coerente encadeamento do enredo narrativo, possibilitando uma conexão entre o que é exposto pelo narrador e pelos jogadores.

A presença de modalizadores busca defender a face do interactante em relação às ações narradas por seus personagens, evitando fazer com que entrem em choque com o que os outros personagens dizem. Há, mesmo no jogo, preocupação com o que os participantes dizem, para que não infrinjam nenhuma das regras de polidez.

(04)

A3: Beleza **A5...** foi mal () É a gente pode fazer um acordo... SE eu disser tudo que eu sei... não existe garantia nenhuma de que eu vou sobreviver... eu posso dizer PARTE... e NUNCA foi de verdade a minha intenção... levar min/levar essa espada pra onde meus companheiros QUEREM que ela vá... então TALVEZ eu possa falar alguma coisa/ falar dentro do que eu sei... o que vai me deixar vivo... e vocês possam DE ALGUMA FORMA... me localizar... até que eu localize a espada

Ainda na esteira dos elementos linguísticos que atuam no processo de construção de sentidos, temos a utilização de mímicas como elementos importantes para o estabelecimento dessa relação.



O foco narrativo da partida ocorre ora em 1ª pessoa (do ponto de vista dos jogadores), ora em 3ª pessoa (do ponto de vista dos personagens). No concernente à referência dos participantes, no **grupo A**, houve mais referência aos nomes dos jogadores e não dos personagens, o que também demonstra a maior interação entre eles, os participantes, do que envolvimento no enredo do jogo. No grupo A, houve referência majoritária do nome dos jogadores e, algumas vezes, referência à classe dos personagens dos jogadores (por exemplo, druida, personagem de A2) e ao nome do personagem (como Harder, personagem de A4), como é explicitado nas seguintes passagens:

No **grupo B**, por sua vez, houve presença bem mais significativa de referência aos personagens. Essa preferência é bastante marcada quando, diversas vezes, o narrador se preocupa em corrigir seu discurso, ao referir-se ao jogador e não ao personagem. Essa ocorrência evidencia-se em:

(05)

B1: teve UM que MORREU... e tem DOIS aí... em CIMA de VOCÊS... só que:: DOIS do outro LADO... um em CIMA de V.... um em cima de Stormheart

(06)

B1: é... aí não adianta nem CHAMAR... tu observasse essa CENA?... porque V.... Stormheart TAMBÉM... isso vai SAINDO daí e/

Essa mesma preocupação, contudo, não ocorre de maneira tão acentuada com os demais participantes que, algumas vezes, fazem referência ao nome do jogador, como em:

(07)

B4: eu:: tem um que tá:: mordendo V. ... nas COSTAS dele... e::

O narrador do grupo B referia-se aos personagens dos jogadores mesmo quando o diálogo era em *off*, como é verificado em:

(08)

B1: tu sente:: essa RAIVA sobrenatural... que vem a parti::r... de um dos ESPÍRITOS () tu... URIK



Esse uso provavelmente foi decorrente do próprio perfil do grupo, que não se conhecia há muito tempo e, por isso, não tinha tanto tempo de interação juntos. A participação era, então, centrada apenas na partida.

4. Considerações finais

Os indícios apresentados pelos dados expostos neste artigo nos levam a crer que o ambiente de ensino-aprendizagem pode ser mais proveitoso se introduzirmos uma situação real para ser apresentada e vivenciada pelos interactantes, promovendo maior apropriação dos aspectos inerentes àquela situação comunicativa e maior motivação, uma vez que estão observando sua aplicação prática. Essa postura tende a explorar potencialidades dos alunos, expandindo sua zona de desenvolvimento proximal e, assim, tornando-os familiarizado com situações comunicativas que provavelmente não conseguiriam desempenhar sem algum tipo de mediação. Some-se a isso o fato de o ambiente lúdico também oferecer uma maior liberdade em relação ao que pode ou não ser realizado, sem oferecer risco ao participante. Como corrobora Mattar (2010, p.18),

“nos games, o custo do fracasso é normalmente diminuído – quando os jogadores fracassam, eles podem recomeçar de seu último jogo salvo. Além disso, o fracasso ao matar um mestre, por exemplo, é em geral encarado como uma maneira de aprender e, numa próxima oportunidade, tentar vencer. Essas características do fracasso nos games permitem que os jogadores arrisquem-se e experimentem hipóteses que seriam muito difíceis de testar em situações em que o custo do fracasso é maior, ou em que nenhum aprendizado deriva do fracasso.”

Todavia, deve-se fazer ressalvas quanto à prática excessiva da técnica de RPG, pois há de se salientar que deve ser dada ênfase tanto aos saberes procedimentais e atitudinais quanto aos conceituais, conforme previsto pelos PCNs. Assim, há de se deixar margem de tempo, em sala de aula, para poder destrinchar esses saberes, sem dar prevalência a um <único>. A participação do aluno de maneira ativa e a interação entre os seus pares é tão importante quanto a mediação do professor em relação aos novos conhecimentos a serem internalizados pelos alunos. Do contrário, a prática escolar/acadêmica perderia o seu sentido primário.



Em relação aos aspectos linguísticos, destacaram-se determinados elementos linguísticos, principalmente relacionados aos mecanismos de textualização e de responsabilização enunciativa, os quais influenciaram significativamente a construção de sentidos das narrativas. A presença de protocolos verbais e o uso de perguntas também foram bastante marcados e deixaram transparecer movimentos cognitivos dos participantes.

A argumentatividade se fez presente em praticamente toda a partida, haja vista os participantes sempre terem tido a preocupação de agir conforme os objetivos traçados e, ainda, coadunando-se com o planejamento do narrador e as expectativas dos outros jogadores. Em alguns momentos, o uso da argumentação foi determinante para se dar prosseguimento à narrativa, como no caso de réplicas e tréplicas em uma discussão entre o mestre e A3, para que cedesse a uma ‘tortura’ e revelasse onde estava um artefato cobiçado por todos: uma das espadas Calibã (vide excerto 02).

Os *role-playing games* são práticas que visam a um engajamento, pois simulam situações diversas de nosso cotidiano. O enfoque no aprendizado de situações específicas (como um sistema de regras próprio) também contribui para uma maior apropriação das práticas sociais, na medida em que condicionam os participantes a “aprender a aprender”, em um processo de “deuteraprendizagem”. Nas palavras de Newman & Holzman (2002, p.157),

“a deuteraprendizagem se refere ao fato de que ao aprender uma coisa particular (como “dar tchau” com a mão, como pilotar um avião) as pessoas também estão aprendendo a aprender. Cada ato particular de solução de problema é uma peça de aprendizagem simples, mas na atividade de resolver tais problemas as pessoas também aprendem a resolver problemas. (...) cada instância de troca conversacional ensina-lhes não só algo particular (sobre som, sentido, sintaxe, discurso) mas algo mais geral, como fazer o que o adulto pede, tomar turnos no diálogo e interpretar as intenções dos outros.”

Essa característica dos RPGs, de prática de situações diversificadas, verifica-se instigante, pois os participantes podem ser levados a vivenciar situações bastante originais, simulando contextos situacionais onde nunca estiveram, para desempenhar papéis que nunca tiveram a oportunidade. Isto, pois, é importante que os indivíduos sejam motivados a se posicionar e *agir* em vários contextos, para que ampliem suas possibilidades de interagir nas mais diversas situações.

As reflexões acima levam-nos a afirmar que o pensar linguístico (e, principalmente, da Linguística Aplicada) subentende uma atitude reflexiva constante, para que nunca nos



limitemos a apenas seguir modelos pré-estabelecidos, mas, antes de tudo, possamos contribuir de maneira significativa para nosso *agir* no mundo. Destarte, espera-se que os aspectos debatidos neste trabalho possam contribuir para uma reflexão sobre os planejamentos didáticos atuais e abram novas portas para que sejam utilizadas em sala de aula abordagens mais abrangentes, que não enfatizem apenas os aspectos formais. Isto, pois, a Linguística Aplicada deve passar a se preocupar com questões mais amplas, que realmente tentem promover mudanças impactantes na vida das pessoas; e não deixar os parâmetros sociais se perpetuarem, sem uma discussão crítica sobre o que representam e se promovem a inserção social da maioria da população.

Assim, para os *role-playing games*, defendemos que as produções (escritas e orais) – realizadas em seu *locus* estabelecido e devidamente situado, em função do planejamento inicial do jogo – constituem-se como instrumentos privilegiados de atividade, pois são adaptados pelos participantes, que incorporam as ações a serem realizadas, e não as representam apenas com uma mera atividade escolarizada. O professor, então, atua como agente mediador, orientando as ações dos jogadores, ação crucial de estímulo à construção de sentidos, assim como em uma situação de sala de aula.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. *Les Textes: Types et Prototypes*. Lausanne: Nathan, 1992.
- ARAÚJO, Silvano Pereira de. *Perguntas do professor universitário de língua inglesa na aula de produção oral: um enfoque etnográfico*. Recife: UFPE, 2003. Tese de Doutorado em Linguística. Orientadora: Abuêndia Padilha Peixoto Pinto.
- BRONCKART, Jean.-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- JENNINGS, Clara M. Jennings & DI, Xu. Collaborative learning and thinking: the Vygotskian approach. pp.77-91. In: DIXON-KRAUS, Lisbeth. *Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment*. Longman: University of West Florida, 1996.



- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005[2002].
- MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução de Macos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.
- PEIXOTO, Rafaela Araújo Jordão Rigaud & PINTO, Abuêndia Padilha Peixoto. O gênero resumo no âmbito acadêmico: um estudo de caso. In: MOURA, Maria Denilda; SIBALDO, Marcelo Amorim & SEDRINS, Adeilson Pinheiro (org.) *Novos desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: UFAL, 2010b. pp.277-285.
- PINTO, Abuêndia Padilha Peixoto. Leitura: perspectiva socioconstrutivista. In: *Leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Unicamp. n. 38. 2002.
- _____. *A conexão leitura-escrita no processamento discursivo e o agir do professor*. 2008. [no prelo].
- PINTO, Rosalvo. O Interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. pp. 111-119.
- SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. pp. 169-176.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. 4. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e revisão técnica de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008[1987].
- _____; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010[1988].