



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



PROFLETRAS

AUGUSTO SILVA GARCIA

**DIÁRIOS DE AVENTURA: uma jornada imersiva de letramento e
apropriação subjetiva do *legendarium* de Tolkien**

UBERLÂNDIA

2026

Augusto Silva Garcia

**DIÁRIOS DE AVENTURA: uma jornada imersiva de letramento e
apropriação subjetiva do *legendarium* de Tolkien**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação do Mestrado Profissional em
Letras (PROFLETRAS) da Universidade
Federal de Uberlândia como requisito final
para obtenção do grau de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Pedro Afonso Barth

UBERLÂNDIA
2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G216 2026	Garcia, Augusto Silva, 1986- Diários de Aventura [recurso eletrônico] : uma jornada imersiva de letramento e apropriação pessoal do legendarium de Tolkien / Augusto Silva Garcia. - 2026. Orientador: Pedro Afonso Barth. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.376 Inclui bibliografia. 1. Linguística. I. Barth, Pedro Afonso, 1990-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título. CDU: 801
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br

**ATA**

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	19 de março de 2026	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	18:30
Matrícula do Discente:	12412MPL001				
Nome do Discente:	Augusto Silva Garcia				
Título do Trabalho:	Diários de Aventura: uma jornada imersiva de letramento e apropriação subjetiva do legendarium de Tolkien				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Entre identidades e universos possíveis: tendências e temáticas da literatura juvenil contemporânea				

Reuniu-se remotamente em ambiente virtual, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP; Profa. Dra. Fernanda Aquino Sylvestre, Doutora em Estudos Literários pela Faculdade de Ciências e Letras - UNESP; Prof. Dr. Pedro Afonso Barth, Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Pedro Afonso Barth, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao(a) discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do(a) discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Aquino Sylvestre, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/03/2026, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Usuário Externo**, em 20/03/2026, às 14:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Afonso Barth, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/03/2026, às 19:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7157093** e o código CRC **D5992AF1**.

Referência: Processo nº 23117.018010/2026-37

SEI nº 7157093

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, que nunca tolheu meus sonhos, mas guiou-me em segurança pelas sendas do mundo acadêmico.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto de Letras e Linguística, que, desde a graduação, têm expandido a minha consciência; e ao programa PROFLETRAS e o incentivo financeiro da fundação CAPES, por fornecer os meios para que esta pesquisa se efetivasse do modo como eu a idealizei.

À Escola Estadual José Ignácio de Sousa, minha segunda casa, onde há mais de uma década tenho ensinado e aprendido.

Aos meus colegas de pós-graduação, Diego e Cláudia, por me tolerar e ajudar. O mundo precisa de mais professores como vocês.

Aos meus pais, Manoel e Marieta, cujas preciosas lições sobre honestidade e bondade eu passarei adiante para os meus filhos e alunos.

Ao meu irmão Cassiano, professor admirável, que me ajudou enormemente com a estética deste trabalho; e à minha irmã Manuela, enfermeira de excelência, que sempre cuidou da minha saúde.

Aos meus filhos, cujo apetite de hobbit sempre foi um grande incentivo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À professora Débora, Mestre em Letras e doutora em gatos, cujo carinho e compreensão tornaram meu mestrado possível — eu não teria chegado até aqui sem você.

Aos professores que contribuíram para a minha formação, especialmente o saudoso professor de literatura Aldo Luís Colesanti e os professores da pós-graduação Biella e Marlúcia Alves.

Às professoras Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Carolina Duarte Damasceno Ferreira, pelas inestimáveis contribuições a este trabalho na etapa de qualificação, e à professora Fernanda Aquino Sylvestre, por aceitar, juntamente com a professora Eliane, contribuir na defesa final.

Aos nerds do site Valinor, que há décadas têm carregado o estandarte de Tolkien no Brasil e colaboraram na compra dos livros para os meus alunos.

Ao Dr. Reinaldo José Lopes, que encontrou tempo entre suas atribuições de tradutor, mago e Doutor em Tolkien para me ajudar; e à Dra. Cristina Casagrande, cujas palavras doces ajudaram a tornar as Duas Árvores ainda mais resplandescentes nos pensamentos dos meus alunos.

E, finalmente, aos meus alunos — especialmente ao meu eterno amigo Pedro, meu “Sam”. Vocês têm justificado diariamente o meu esforço e a minha existência. Obrigado.

Dedico este trabalho aos meus avós, minhas raízes, em especial à memória de minha avó Maria, mãe do meu pai. Antes mesmo que a senilidade lhe roubasse as lembranças dos filhos ou de mim, D. Maria — surda, analfabeta e de origem miserável — já não dispunha dos instrumentos intelectuais para compreender este trabalho. Ainda assim, foi sua luta para criar os filhos que possibilitou que eu estivesse aqui para dar testemunho do poder e da beleza que a literatura enseja. Após mais de um século de vida, minha avó partiu enquanto esta pesquisa era construída.

É um destino trágico aquele que Eru Ilúvatar reservou aos homens... apesar disso, resta-nos a fantasia para suavizar a dor e nossa derradeira travessia para o Oeste.

[...]
Me fosse dado reviver
A melodia e o canto agora,
Sucumbiria a tal prazer,
Que à longa música sonora
Eu ergueria no ar o monumento —
O Palácio ao sol! As grutas de granizo!
E ouvindo, iriam ver nesse momento,
E ouvindo, proclamar “Atento! Atento!
O olho que brilha, a cabeleira ao vento!
Faz-lhe à volta três círculos no piso,
E cerra os olhos com temor sagrado,
Pois ele de maná foi saciado
E bebeu do leite do Paraíso”.

Samuel Taylor Coleridge, *Kubla Khan* (Tradução
de Alípio Correia de Franca Neto)

RESUMO

Este trabalho explora potencialidades da literatura de alta fantasia ainda subestimadas no contexto de aulas de Língua Portuguesa. Apoiando-se no conceito de letramento literário, conforme Rildo Cosson (2014), e na valorização da leitura subjetiva defendida por Vincent Jouve (2010) e Annie Rouxel (2010), foi elaborada e aplicada uma sequência didática centrada no romance *O Hobbit*, de J. R. R. Tolkien, e nos elementos do universo ficcional mais amplo em que se insere. O contato com o *legendarium* de Tolkien ocorreu por meio de atividades imersivas desenvolvidas em diferentes mídias e buscou promover o protagonismo e a expressão do sujeito leitor, bem como o envolvimento afetivo duradouro com a obra. A metodologia, baseada na Pesquisa-Ação de Michel Thiollent (2003), envolveu estudantes do 2º ano do Ensino Médio na escrita de *Diários de Aventura* digitais que registram, de modo criativo, suas experiências com o livro e o *legendarium* como um todo. Essas produções foram analisadas qualitativamente em busca de indícios do desenvolvimento da escrita e do investimento subjetivo na leitura, com resultados positivos, ainda que os efeitos variem conforme predisposições individuais e trajetórias leitoras distintas. Além disso, a proposta oferece estratégias adaptáveis a outros mundos de fantasia.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Tolkien; Leitura Subjetiva; Alta Fantasia; Letramento Literário

ABSTRACT

This study explores the pedagogical potential of high fantasy literature, which remains underestimated in Portuguese language education. Grounded in the concept of literary literacy proposed by Rildo Cosson (2014) and in the emphasis on subjective reading advanced by Vincent Jouve (2010) and Annie Rouxel (2010), a didactic sequence was developed and implemented centered on *The Hobbit*, by J. R. R. Tolkien, and on elements of its broader fictional universe. Engagement with Tolkien's legendarium was fostered through immersive, multimodal activities aimed at promoting student agency, the expression of the reader as subject, and a lasting affective involvement with the text. The methodology, based on Michel Thiollent's (2003) Action Research framework, involved second-year high school students in the creation of digital Adventure Diaries that creatively documented their experiences with the novel and its legendarium. These texts were qualitatively analyzed to identify evidence of writing development and subjective investment in reading, with positive results, while acknowledging variations related to individual predispositions and distinct reading trajectories. The proposal also offers adaptable strategies for the pedagogical use of other fantasy worlds.

Keywords: Literature Teaching; Tolkien; Subjective Reading; High Fantasy; Literary Literacy.

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1 - Capa do diário de Elariel</u>	<u>24</u>
<u>Figura 2 - Página do diário de Oin com a foto do Professor Tolkien à esquerda</u>	<u>30</u>
<u>Figura 3 - Página do diário de Portelârg em que ele exhibe os livros que comprou</u>	<u>44</u>
<u>Figura 4 - Página do diário de Nyx com personagem criado com o Hero Forge</u>	<u>48</u>
<u>Figura 5 - Foto dos livros expostos em sala. Atrás, o mapa de Beleriand</u>	<u>52</u>
<u>Figura 6 - Foto dos livros (à direita, os volumes adquiridos pelo pesquisador)</u>	<u>54</u>
<u>Figura 7 - Foto do contrato de Aventura</u>	<u>56</u>
<u>Figura 8 - Foto tirada durante a atividade de criação dos personagens com o Hero Forge</u>	<u>63</u>
<u>Figura 9 - Mapa da Terra-média exposto aos alunos</u>	<u>64</u>
<u>Figura 10 - Foto do material contendo a genealogia dos Altos Elfos até os reis de Númenor</u>	<u>67</u>
<u>Figura 11 - Cardápio do filme</u>	<u>69</u>
<u>Figura 12 - Foto do início da sessão de cinema imersiva</u>	<u>71</u>
<u>Figura 13 - Os instrumentos do mestre</u>	<u>74</u>
<u>Figura 14 - Ficha de personagem do RPG Discentes e Dragões</u>	<u>76</u>
<u>Figura 15 - Recapitulação da Sidequest da aula 3</u>	<u>79</u>
<u>Figura 16 - Página da aula 5, acessível pelo Livro do Mestre, com a premissa da campanha</u>	<u>81</u>
<u>Figura 17 - Mesa com as fichas de personagens dos alunos</u>	<u>85</u>
<u>Figura 18 - Os personagens criados por meio do Hero Forge</u>	<u>95</u>
<u>Figura 19 - Uma de quatro páginas similares do diário de Oin</u>	<u>97</u>
<u>Figura 20 - QR code para acesso à biblioteca virtual</u>	<u>99</u>
<u>Figura 21 - Foto da lombada do livro com o monograma de Tolkien</u>	<u>101</u>
<u>Figura 22 - Livro O Hobbit em versão econômica de bolso (editora HarperCollins)</u>	<u>102</u>
<u>Figura 23 - Screenshot tirado pelo professor-pesquisador durante o jogo Word Cloud</u>	<u>103</u>
<u>Figura 24 - Primeira página do diário de Sebastião</u>	<u>104</u>

<u>Figura 25 - Página do diário de Erupoldie com personagem</u>	<u>107</u>
<u>Figura 26 - Página do diário de Elariel com personagem</u>	<u>113</u>
<u>Figura 27 - Capa do single Bard's Song (In the forest)</u>	<u>124</u>
<u>Figura 28 - Página do diário de Mariana com personagem</u>	<u>128</u>
<u>Figura 29 - Página do diário de Thorfinn</u>	<u>131</u>
<u>Figura 30 - Página do diário de Nyx parcialmente ilegível</u>	<u>133</u>
<u>Figura 31 - Página do diário de Thoror</u>	<u>139</u>
<u>Figura 32 - Gráfico 1 - Avaliação do projeto</u>	<u>149</u>
<u>Figura 33 - Gráfico 2 - Interesse pela literatura</u>	<u>151</u>
<u>Figura 34 - Gráfico 3 - Interesse por alta fantasia</u>	<u>152</u>
<u>Figura 35 - Gráfico 4 - Interesse por Tolkien</u>	<u>153</u>
<u>Figura 36 - Gráfico 5 - Obras de interesse</u>	<u>153</u>
<u>Figura 37 - Gráfico 6 - Marcas do Projeto</u>	<u>154</u>
<u>Figura 38 - Última página escrita do diário de Sebastião</u>	<u>156</u>
<u>Figura 39 - Carta-presente dos alunos com texto em élfico</u>	<u>159</u>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 BASES TEÓRICAS	17
1.1 Letramento literário	17
1.2 Leitura subjetiva e sujeito leitor	21
1.3 A alta fantasia e Tolkien	25
1.4 O Hobbit: um clássico atemporal — para o público jovem?	30
2 METODOLOGIA	36
2.1 O caminho não trilhado: o perfil da pesquisa e aplicação	36
2.1.1 O público-alvo	36
2.1.2 Pesquisa-ação	38
2.1.3 Os dados	40
2.1.4 Expandindo a sequência básica	41
2.2 Os instrumentos: utilizando o texto para falar de si	44
2.3 O mapa da jornada: a sequência didática	49
2.4 A húbris e o salto no escuro: o jogo de RPG	71
2.4.1 A teoria	72
2.4.2 As atividades de confecção de personagens	75
2.4.3 As regras	79
2.4.4 A campanha	81
2.4.5 A aventura: as salas de desafio	82
2.4.6 Quarto andar: a eucatástrofe	84
3 ANÁLISE DA APLICAÇÃO	86
3.1 De aventureiros a bardos: os participantes	86
3.1.1 Predisposição a aspectos constituintes da SD	86

<u>3.1.2 Hábitos de leitura e conhecimentos prévios sobre Tolkien</u>	<u>87</u>
<u>3.1.3 Conhecimentos prévios sobre RPG</u>	<u>91</u>
<u>3.1.4 O jogo de RPG em si</u>	<u>93</u>
<u>3.2 As canções dos bardos: os Diários de Aventura</u>	<u>97</u>
<u>3.3 Uma floresta silenciosa: diários não escritos</u>	<u>125</u>
<u>3.4 Uma faísca na escuridão: subjetividades e letramentos nascentes</u>	<u>134</u>
<u>4 DISCUSSÃO</u>	<u>139</u>
<u>4.1 Lições agri doces: problemas externos e internos</u>	<u>139</u>
<u>4.1.1 Problemas externos</u>	<u>141</u>
<u>4.1.2 Problemas internos</u>	<u>145</u>
<u>4.2 As sementes: objetivos alcançados</u>	<u>148</u>
<u>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>156</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>160</u>
<u>APÊNDICES</u>	<u>168</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>171</u>

INTRODUÇÃO

O início do século XXI testemunhou um fenômeno cinematográfico sem precedentes com o lançamento da trilogia *O Senhor dos Anéis*, dirigida pelo cineasta neozelandês Peter Jackson. Aclamados pela crítica e pelo público, os filmes adaptam a obra do escritor britânico J. R. R. Tolkien e somam 17 prêmios da Academia, dos quais 11 foram conquistados pelo terceiro longa — *O Senhor dos Anéis: O Retorno do Rei* (2003) —, incluindo o Oscar de melhor filme. Com esse feito, a produção passou a dividir com *Ben-Hur* (1957) e *Titanic* (1997) o posto de obra mais premiada da história da cerimônia¹.

O êxito da trilogia evidenciou a expressiva rentabilidade da literatura de fantasia e de suas adaptações audiovisuais. Exemplo disso é o sucesso da saga *Harry Potter*, da autora britânica J. K. Rowling, cujos oito filmes dominaram as bilheterias ao longo da primeira década deste século². Na década seguinte, a série televisiva *Game of Thrones* (2011–2019) consolidou-se como um fenômeno cultural global. Baseada na obra *As Crônicas de Gelo e Fogo*, do escritor estadunidense George R. R. Martin, a produção deu origem a séries derivadas, como *A Casa do Dragão* e *O Cavaleiro dos Sete Reinos*.

Entretanto, a ampla circulação dessas narrativas não deveria se restringir ao entretenimento. Sua presença no cotidiano dos jovens — por meio do cinema, da televisão e das plataformas digitais — suscita reflexões sobre seu potencial pedagógico. A hipótese que orienta esta pesquisa é a existência de uma predisposição do público juvenil para a literatura de fantasia, gênero cujas características podem favorecer a aproximação dos jovens com práticas leitoras e promover a centralidade da literatura na formação do indivíduo.

Em consonância com essa perspectiva, o estudo envolveu o desenvolvimento e a aplicação de uma sequência didática (SD), fundamentada na pesquisa-ação de Michel Thiollent (2003). A SD incorpora textos multimodais³ em suportes digitais e impressos, reconhecendo que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura precisa dialogar com as transformações tecnológicas contemporâneas.

¹ Dados extraídos da reportagem “Veja quais foram os filmes mais premiados na história do Oscar”, publicada pelo portal CNN Brasil em 2025.

² Conforme dados compilados por Daniela Bazi para a revista *Recreio* (2025), *Harry Potter e as Relíquias da Morte: Parte 2* lidera o faturamento com cerca de US\$ 1,341 bilhão, enquanto *O Prisioneiro de Azkaban* ocupa a oitava posição.

³ Assume-se aqui “multimodalidade” ou “textos multimodais” como a diversidade de modos de comunicação — linguísticos, visuais e gestuais — presentes tanto em mídias tradicionais quanto digitais. (Street, [s.d])

Essas escolhas encontram respaldo nas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente EM13LP18 e EM13LP19, que orientam o uso de tecnologias digitais para a criação de textos multimodais e a expressão pessoal em contextos diversos (BNCC, 2018, p. 509–511). A articulação desse conhecimento com o gênero de fantasia visa alcançar os objetivos gerais da pesquisa: promover a expressão subjetiva, por meio da escrita, e o protagonismo dos discentes como sujeitos leitores.

Para alcançar tais objetivos, a SD organizou-se em torno de atividades de imersão no *legendarium* de Tolkien, que inclui, dentre muitas obras, *O Silmarillion* (1977), livro que apresenta a complexa mitologia criada pelo autor e narra os eventos dos Dias Antigos. Esses eventos situam-se milhares de anos antes da trilogia *O Senhor dos Anéis* (1954–1957).

O livro escolhido para a SD, *O Hobbit* (1937), de escopo muito mais reduzido que o de *O Silmarillion* e *O Senhor dos Anéis*, funciona como porta de entrada para o universo de Tolkien, cujos elementos permeiam as atividades e os textos paradidáticos selecionados. Para essa escolha, a equipe pesquisadora considerou não apenas a natureza mais acessível da obra, mas também pelo potencial para promover identificação com o público adolescente, em razão de seus temas, linguagem e enredo, algo que a pesquisa se comprometeu a testar.

Com base nessas decisões, torna-se necessária a filiação a um referencial teórico adequado para esta pesquisa. Para isso, foram mobilizados conceitos de letramento literário de Rildo Cosson (2014) e a valorização da leitura subjetiva por Vincent Jouve (2010) e Annie Rouxel (2014). O conceito de letramento literário, conforme Cosson (2014), refere-se ao desenvolvimento contínuo da competência leitora do indivíduo a partir de seu contato com a literatura. Esse processo traduz-se na apreensão de temas, recursos estilísticos e concepções estéticas, assim como na expansão de sua visão crítica do mundo.

As contribuições de Jouve (2010) e Rouxel (2014) consistem na defesa da subjetividade e do foco no leitor, em detrimento de abordagens exclusivamente formalistas. Com vistas à valorização do aluno enquanto sujeito leitor, foram escolhidos os diários de leitura (Rouxel, 2012), aqui ressignificados como *Diários de Aventura*. Produzidos digitalmente, esses registros contemplam não apenas impressões sobre a leitura de *O Hobbit*, mas também sobre seu contato com o *legendarium*, constituindo-se como espaço de construção de sentidos singulares.

Para promover esse contato, a SD inclui elementos de RPG (*role-playing game*⁴), prática lúdica surgida nos anos 1970, na qual os participantes assumem personagens e constroem narrativas coletivas. O jogo estimula a imersão, a criatividade e a construção de sentidos por meio da assunção de papéis ficcionais e da tomada de decisões coletivas. Esses elementos foram mobilizados na elaboração das atividades e se refletem nos Diários de Aventura.

Diante do exposto, surgem as seguintes questões: em que medida as estratégias de imersão na fantasia favorecem a expressão subjetiva? Até que ponto o uso de textos multimodais estimula a participação? Os registros refletem um investimento efetivo do leitor ou mera reprodução de conteúdo? A partir dessas questões, delineia-se a presente pesquisa.

Em sua estrutura, esta dissertação divide-se em cinco seções, sendo elas: bases teóricas; metodologia; análise da aplicação; e discussão. Essa organização ortodoxa coexiste com escolhas estilísticas que visam o engajamento do leitor e a proximidade com o objeto de estudo, de natureza artística e subjetiva. Algumas dessas escolhas são os títulos de subseções, progressivamente mais expressivos, e a articulação entre a dissertação e as epígrafes, que se originam, em sua maioria, em obras literárias de fantasia.

A seção de análise da aplicação foi concebida como uma metanarrativa em três atos: inicialmente serão contemplados os êxitos, seguidos pela discussão sobre os insucessos observados durante a pesquisa. Por fim, serão abordados resultados não previstos, mas que justificam as escolhas pedagógicas feitas pela equipe pesquisadora.

Optou-se também por incluir, desde o início da dissertação, imagens das produções dos participantes. Embora não sejam analisadas detalhadamente nesses momentos, sua presença busca ilustrar aspectos discutidos nas respectivas seções. A equipe pesquisadora entende que o contexto verbal é suficiente para justificar essas inclusões. Essa e demais escolhas estilísticas têm como objetivo promover uma leitura intelectualmente estimulante da dissertação que se segue.

⁴ Termo em inglês que pode ser traduzido como “jogo de interpretação de papéis”.

1 BASES TEÓRICAS

1.1 Letramento literário

*[...] uma mente necessita de livros da mesma forma
que uma espada necessita de uma pedra de amolar
para se manter afiada [...] É por isso que leio
tanto, Jon Snow.*

Tyrion Lannister, *A Guerra dos Tronos* (p. 159)

A epígrafe, retirada do romance *A Guerra dos Tronos*, livro inicial da saga *As Crônicas de Gelo e Fogo*, ecoa Rildo Cosson (2014, p. 15): “Do mesmo modo que atrofiaremos o corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade”. Com “outros corpos”, o autor refere-se a “[...] um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional [...]”, ou seja, a dimensões da existência humana, cuja vitalidade depende de seu exercício.

Entre elas, destaca-se o corpo linguagem, entendido como instância que traduz e molda a realidade: “[...] quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo” (Cosson, 2014, p. 16). No âmbito desta pesquisa, interessa investigar a possibilidade de expansão de múltiplos *mundos* — no plural —, como será aprofundado posteriormente.

Em consonância com essa perspectiva, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) propõem o conceito de *letramento literário*. Para compreendê-lo, é necessário analisar o conceito de *letramento* — sem adjetivos:

[...] um termo que se acrescenta e se associa à aprendizagem do sistema alfabético [...] para nomear esta outra faceta da aprendizagem da língua escrita [...]: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções⁵.

⁵ Glossário CEALE, organizado pela UFMG. (Soares, 2026)

Nessa perspectiva, a alfabetização constitui condição, mas não esgota o letramento. Ao articular língua e prática social, o conceito implica participação ativa e autonomia intelectual. Desdobra-se, assim, em diferentes esferas, como o letramento digital e o científico, que se complementam na formação do sujeito leitor. A opção por não incluir a palavra “literário” no título desta dissertação se justifica pela compreensão de que a sequência didática mobiliza, em menor grau, outras formas de letramento, particularmente o digital. Embora os estudantes estejam imersos em ambientes digitais, muitas vezes, isso não se traduz no domínio crítico e produtivo das ferramentas disponíveis, o que demanda esforços pedagógicos nesse sentido.

O letramento literário, especificamente, é definido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Essa síntese reúne três dimensões fundamentais: trata-se de um *processo* formativo contínuo, e não de um evento pontual; envolve a *apropriação* da obra pelo leitor, que lhe atribui sentidos próprios; e compreende a *literatura* como linguagem específica, marcada por recursos estéticos, simbólicos e ficcionais próprios.

Para que o letramento literário se efetive, torna-se necessária a revisão de práticas escolares que historicamente têm orientado o ensino de literatura, as quais reduzem o texto literário a instrumento de verificação ou suporte para conteúdos linguísticos, esvaziando sua dimensão estética e formativa. Ao limitar a leitura à identificação de respostas previamente definidas, restringe-se a expansão do corpo linguagem e consolida-se uma postura passiva diante da obra.

Em sentido contrário a essa perspectiva reducionista, Cosson (2014, p. 16) propõe a “constituição de um sujeito de escrita”, afirmando que “[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem [...]”. Em outras palavras, ao entrar em contato com narrativas que deslocam perspectivas, questionam valores ou criam mundos alternativos, o leitor toma consciência de que convenções sociais e linguísticas sobre família, gênero, autoridade e identidade são arbitrárias, historicamente construídas e, portanto, passíveis de questionamento e análise crítica.

Em suma, a apropriação e a ressignificação da literatura pelo sujeito — expressas em formulações como “fazer as palavras suas” ou “tornar-se dono da linguagem” (Cosson, 2014, p. 16) — evidenciam que o letramento literário envolve fruição, ressignificação e

posicionamento crítico diante da obra. No contexto escolar, esses movimentos são de difícil quantificação, mas tornam-se visíveis, de modo privilegiado, nas produções escritas dos alunos, as quais constituem material profícuo para a análise qualitativa do modo como cada participante se envolve ao longo da leitura. Em outros termos, as diferentes formas de interpretação e de mobilização da obra literária lida configuram dados relevantes, passíveis de problematização à luz dessa concepção de ensino-aprendizagem.

Ancorada nessa perspectiva, a presente investigação propõe não apenas a leitura de um livro, mas a completa imersão dos leitores no mundo secundário do qual *O Hobbit* faz parte — o *legendarium* de Tolkien. Por meio de músicas, ilustrações, mapas, entre outros, o estudante é convidado a adentrar e interagir com um mundo secundário com regras e linguagem próprias, justificando a referência prévia à expansão das fronteiras de *mundos*.

As atividades propostas visam, portanto, à constituição de espaços de experimentação discursiva, nos quais os alunos podem ressignificar a linguagem e os elementos dessa fantasia para construir personagens, cenários e interações significativas. Sobre esse processo de assimilação e reconfiguração da literatura, assinala Cosson:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ele é a incorporação do outro em mim sem renúncia da própria identidade. (2014, p. 17)

Esse trecho reforça, simultaneamente, o caráter de expressão da subjetividade, por meio da literatura — aspecto que será aprofundado na seção seguinte —, e reconhece que a apropriação da obra literária ou da linguagem não se configura como mera reprodução, mas como produção, na medida em que implica a elaboração de algo singular, orientado pela individualidade.

Ademais, a expressão “incorporação do outro em mim” adquire, nesta investigação, um significado específico quando articulada ao contexto do RPG. Nesse ambiente, o aluno é instado a criar um personagem — um *outro* — e levado a interagir e cooperar com outros jogadores para a solução de desafios ficcionais. Nesse sentido, o RPG não apenas amplia a experiência literária, mas a desloca para um regime de coautoria, no qual os leitores deixam de ser apenas intérpretes e passam a atuar como agentes na construção conjunta da narrativa.

O jogador, ao assumir um avatar⁶, o faz “sem renúncia da própria identidade”, pois as escolhas implicadas na criação do personagem são atravessadas por gostos, repertórios culturais e valores individuais. Paralelamente, no processo imaginativo mobilizado pelo RPG, o sujeito pode superar as imposições da realidade empírica, como o gênero biológico, sua aparência, constituição física e habilidades.

Criar e interpretar um personagem permite ao jogador explorar novas perspectivas, outros sistemas de valores e outras formas de agir no mundo. Tal movimento não implica apagamento do indivíduo, mas sua reconfiguração criativa em um universo ficcional. Como afirma Rildo Cosson (2014, p. 17), “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”.

A literatura — e, por extensão, o RPG enquanto prática narrativa e simbólica — possibilita ao sujeito questionar fronteiras entre eu e outro, real e imaginário, em um exercício de alteridade mediado pela linguagem. A aproximação entre literatura e RPG revela-se, assim, teoricamente produtiva. Ambos os campos operam pela construção de mundos possíveis, exigem a mobilização de repertórios culturais e convocam o leitor/jogador a tomar decisões interpretativas. Ao articular leitura literária e jogo narrativo, amplia-se o espaço de atuação do aluno como sujeito da linguagem, favorecendo práticas de imersão, autoria e posicionamento crítico.

O autor acrescenta que “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Cosson, 2014, p. 17). Por essa razão, interessa a esta pesquisa promover vivências efetivas — de leitura, imersão e jogo simbólico — em lugar de práticas centradas na recepção passiva. Nessa direção, o êxito da proposta será avaliado segundo o nível de imersão e investimento pessoal do leitor, tanto na leitura de *O Hobbit* quanto para além dela. Espera-se que as produções escritas revelem marcas de autoria e articulem experiências e repertórios individuais ao mundo literário trabalhado. Ao final da sequência didática, pretende-se que os participantes se constituam leitores e escritores mais proficientes do que quando a iniciaram, ampliando o domínio da escrita e fortalecendo seu letramento literário.

⁶ Originário do sânscrito *avatara* (literalmente, “descida do céu à terra”), o termo possui significado espiritual dentro do hinduísmo e passou, desde o final da década de 1990, a ser usado para se referir à representação do jogador ou usuário em um ambiente virtual. (Rodrigues, 2020)

1.2 Leitura subjetiva e sujeito leitor

Suponha que, de fato, só sonhamos, ou inventamos, todas essas coisas — árvores, relva, sol, lua, estrelas e o próprio Aslan. [...] Somos apenas bebês inventando um jogo, se tiver razão. Mas quatro bebês jogando um jogo podem fazer um mundo de brinquedo que dá de dez a zero em seu mundo real. Por isso vou ficar do lado do mundo de brinquedo. [...] mesmo que não haja nenhum Aslan [...] mesmo que não exista Nárnia.

Poçafrito, *A Cadeira de Prata* (p. 179-180)

No romance *A Cadeira de Prata*, Poçafrito e seus amigos se veem presos em um profundo feitiço. Aproveitando o estado sonolento e confuso desses, uma poderosa feiticeira tenta convencê-los de que só existe o seu reino, e de que a Terra — e Nárnia — são falsos. Em sua simplicidade, Poçafrito rejeita os argumentos da vilã e abraça sua verdade interior, *seu* mundo.

De modo similar à postura da feiticeira, persiste no ensino de literatura a prática de reconhecer um único caminho ou interpretação legítima para uma obra. Ao fazê-lo, a escola ignora as crenças, valores e anseios dos alunos — seus mundos —, que não se prestam à objetividade que orienta análises sintáticas, resumos literários ou questões de múltipla escolha. Em sentido contrário a essas práticas, urge procurar outros caminhos que valorizem a subjetividade.

Com isso, não queremos desmerecer as contribuições da análise objetiva da realidade para a vida em sociedade, como o método científico, as leis ou o relógio. Porém, se desejamos promover uma formação humanizadora e uma relação longa do indivíduo com a literatura, é necessário colocar o leitor na centralidade das práticas de ensino ou, como diz Annie Rouxel (2012, p. 281), “acolher os sentimentos dos alunos”. Entretanto, isso exige uma profunda mudança pedagógica.

Ao analisar o panorama do ensino de literatura na França, Annie Rouxel (2014, p. 19) se depara com uma situação de desinteresse e distanciamento discente em relação ao texto. A realidade brasileira não é diferente: muitos adolescentes mal leem as obras recomendadas;

outros, talvez, as leiam, mas apenas na perspectiva de um ganho pessoal, seja a aprovação na escola ou a entrada na universidade. Esses indivíduos tornam-se adultos que não leem por prazer, pois a literatura não constitui para eles uma parte central de suas existências.

A escola é parcialmente responsável por esse cenário, à medida em que silencia a experiência estética, entendida por Rouxel (2014) como o encontro pessoal e significativo entre leitor e obra. A autora aponta como responsável o excesso de formalismo no ensino de literatura, ou seja, a predominância de atividades que usam o texto como pretexto para atividades analíticas.

A construção desses saberes teóricos contribui para uma leitura mais “refinada”, porém ao custo do apagamento do leitor, como a autora denuncia (Rouxel, 2014, p. 20). Sem o investimento pessoal, o aluno não consegue enxergar os benefícios inerentes à literatura, por intangíveis — ou difíceis de se mensurar — que sejam:

[...] aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação (Rouxel, 2012, p. 21).

Dizer que o texto “toma vida e significação” é reconhecer seu poder como “discurso proteiforme⁷”, como elabora Cosson (2014, p. 17). Ou seja, compreender que o texto pode ser ressignificado por cada um à sua maneira. Essa “aventura interpretativa”, segundo Rouxel (2014), leva a reações subjetivas imprevisíveis que não constituem um desvio a ser corrigido, mas sim uma etapa fundamental do processo formativo do indivíduo.

Em lugar do formalismo, portanto, a autora defende uma didática que faça da experiência estética, “[...] um momento privilegiado na formação do leitor para trazer à luz aquilo que, na obra, interpela e implica sua sensibilidade, sua memória, seus valores, sua visão de mundo” (Rouxel, 2012, p. 19).

Os Diários de Aventura, concebidos pela equipe pesquisadora, tentam oferecer esse espaço, apresentando-se como uma folha em branco em meio a muitos testes escritos enfadonhos, convidando o leitor a preenchê-la. As imagens, cores e formas disponíveis na ferramenta se tornam instrumentos para que os aventureiros falem sobre si, enquanto falam

⁷ Refere-se a Proteus, deus marinho na mitologia grega, que tinha o poder da profecia e de assumir múltiplas formas. (Theio, 2017)

sobre a obra. Esses diários, sendo digitais, podem durar indefinidamente. O questionamento que a pesquisa tenta responder é se a “aventura da leitura” proposta também terá o resultado duradouro esperado.

Rouxel (2014, p. 22) argumenta que uma condição para que ela marque “duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade” é a intensidade. Para esse efeito, esta pesquisa traz uma contribuição: enquanto os estudos de Rouxel (2014) e Jouve (2010) concentram-se no texto verbal, a SD expande *O Hobbit* por meio de textos multimodais diversos e do RPG. Com isso, outra questão pertinente se apresenta: uma experiência literária imersiva pode ser intensa demais? — pergunta que a pesquisa tentará responder.

Em consonância com Rouxel (2014), Jouve (2010) também advoga em favor da implicação do sujeito no ensino de literatura. Nesse sentido, interessa o ponto de vista do autor no que se refere à escolha das obras literárias para a sala de aula:

Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (Jouve, 2010, p. 53–54).

Jouve mostra uma preocupação com a motivação discente e a relevância estratégica da valorização da subjetividade, reflexão pertinente quando se consideram os desafios contemporâneos da educação básica e do letramento. A sugestão de que o objeto — a obra escolhida — fale sobre o aluno e dialogue com seus anseios implica a discussão sobre as escolhas literárias para a sala de aula, sobretudo no que concerne à linguagem, aos temas e suportes.

Se desejamos que o livro fale com o leitor e que este tome o livro para si, de modo que essa apropriação seja duradoura, como defende Rouxel (2014), é importante que a obra tenha para ele um valor pessoal. Similarmente, esse valor não pode ser encontrado se a obra provocar nele tão somente alienação e apatia. Condicionar, portanto, as escolhas literárias a preocupações com o cânone, exclusivamente, significa negligenciar possibilidades para o desenvolvimento do letramento discente.

Aqui as perspectivas de Cosson (2014) e de Jouve (2010) se complementam: a competência leitora não é somente produto do contato com os livros; é também requisito para

que esse contato seja profícuo. Do mesmo modo que o letramento literário presume a alfabetização para acontecer, também a apropriação subjetiva depende do letramento e simultaneamente o potencializa.

Por esse motivo, a complexidade da obra também pode representar um obstáculo: se o nível de letramento do aluno não permite fazer uma apropriação efetiva do texto, suas oportunidades de investimento pessoal nele ficam comprometidas. O texto não pode, portanto, ser para aquele aluno uma muralha de gelo colossal a ser escalada, mas ser convidativo como uma toca de hobbit.

O leitor não deve, no entanto, acomodar-se e contentar-se com obras que não o desafiem. Rejeitar o chamado da aventura da leitura é evitar sim os perigos ou, retomando Rouxel (2014), “seus riscos, suas instabilidades, suas contradições”. Mas declinar o convite é também abrir mão das surpresas, descobertas e sucessos que a jornada guarda.

Figura 1 – Capa do diário de Elariel



Fonte: Produção da participante (Elariel).

1.3 A alta fantasia e Tolkien

A noção de que carros motorizados sejam mais “vivos” do que, digamos, centauros ou dragões é curiosa; a de que eles sejam mais reais do que, digamos, cavalos é pateticamente absurda.

Tolkien, *Sobre Histórias de Fadas* (p. 70)

A alta fantasia é um gênero literário caracterizado pela construção de um mundo secundário autônomo, à parte do mundo primário – ou seja, a realidade –, em que não existem centauros ou dragões. Nas obras pertencentes a esse gênero, somam-se aos seres fantásticos elementos como “[...] mitos, lendas, religiões, bem como um passado histórico, artístico e cultural”, que conferem autonomia a esse cenário ficcional. Em contrapartida, obras em que os dois mundos — primário e secundário — coexistem, a exemplo de *As Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis, podem ser compreendidas como baixa fantasia (Matangrano, 2018 – p. 2-3).

O escritor britânico John Ronald Ruel Tolkien (1892–1973), amigo de Lewis, é amplamente reconhecido como o “pai” da fantasia moderna e comumente associado ao termo alta fantasia, devido à complexidade e detalhamento de seu mundo ficcional⁸. Embora o autor seja primariamente conhecido pelas obras *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*, adaptadas para o cinema, Tolkien destacou-se em muitas áreas associadas à linguagem. Além de escritor, era filólogo, tradutor, professor de línguas e de literatura e tinha como passatempo, desde jovem, a criação de línguas fictícias.

Tolkien não construiu uma língua, mas várias, com diferentes níveis de elaboração. Esses línguas, entretanto, careciam de um cenário de fundo e de falantes. É nesse contexto que surge o universo fantástico criado por Tolkien — o seu *legendarium*. Esse conjunto de lendas se destaca das demais obras de fantasia pela sistematicidade com que articula cosmogonia, mitologia, genealogias e línguas artificiais, compondo um corpus integrado que o autor compreendia como um exercício de “subcriação”⁹.

⁸ Segundo Penedo (2025), Lord Dunsany, William Morris e George McDonald são alguns nomes de autores anteriores a Tolkien que exploraram a criação de mundos ficcionais.

⁹ Entende-se por “subcriação” o exercício tolkieniano de compor um corpus integrado (mitologia, genealogias e línguas) dotado de consistência interna. Definição conforme o Oxford English Dictionary (2026).

Um tomo relativamente desconhecido para o grande público é *O Silmarillion*, compilado, editado e lançado postumamente por Christopher Tolkien, filho do autor, em 1987. Seu pai dedicou muito de sua vida à construção das histórias reunidas neste livro, que servem de pano de fundo para suas línguas ficcionais e suas obras mais conhecidas.

Entre outras coisas, *O Silmarillion* traz o mito de criação de Eä, o universo, o relato da origem e luta de povos de diferentes raças contra a crueldade do primeiro Senhor do Escuro, bem como os eventos cataclísmicos que moldaram o planeta Arda. O autor se engajou em todo esse processo criativo ao longo de décadas para explicar como duas de suas línguas ficcionais — quenya e sindarin — se separaram e se transformaram ao longo de uma história marcada por perda, guerras, traição, coragem e amor. Sua mitopoesia¹⁰, portanto, nasce da necessidade filológica de historicizar as línguas que concebeu. O mundo é que foi criado para as línguas, e não o contrário.

Histórias como *Beren & Lúthien*, *A Queda de Gondolin* e os *Filhos de Húrin*, presentes em *O Silmarillion* e expandidas em seus respectivos livros, encantam por sua inventividade, complexidade e lirismo, e juntas ajudam a tornar o *legendarium* a obra que define toda a fantasia moderna. Por todos esses motivos, justifica-se a necessidade de estudos sobre Tolkien no âmbito acadêmico.

O presente momento revela-se fortuito para novos estudos sobre o autor. A editora HarperCollins, que detém os direitos de publicação das obras do autor mundialmente, constituiu, em 2018, um Conselho de Tradução no Brasil. Tradutores especialistas em Tolkien reuniram-se para decidir conjuntamente questões de consistência lexical e integridade semântica entre as obras do *legendarium*. Foram lançadas, desde então, obras nunca traduzidas para o português brasileiro, a exemplo dos livros *Beren & Lúthien* e *A Queda de Gondolin*.

Paralelamente, a alta fantasia tem se consolidado no meio acadêmico brasileiro, que passou a reconhecer sua complexidade estética, sua elaboração mitopoética e sua ampla recepção cultural. Esse movimento fortaleceu a base teórico-crítica do gênero e ampliou as pesquisas sobre seu potencial pedagógico, inserindo-o de modo mais consistente nas discussões sobre formação leitora e ensino de literatura. Tal consolidação implicou a superação de estigmas históricos — como a associação negativa à cultura de massa ou ao

¹⁰ Conforme, infopédia (2026), do grego *mythopoesis*, significa “criação de mitos e fábulas”.

escapismo. Ademais, a obra de Tolkien relaciona-se fortemente com a tradição anglófona. Sobre isso, o próprio autor reflete em uma de suas cartas:

[...] desde cedo eu era afligido pela pobreza de meu próprio amado país: ele não possuía histórias próprias (relacionadas à língua e solo), não da qualidade que eu buscava e encontrei (como um ingrediente) nas lendas de outras terras. Havia gregas, celtas e românicas, germânicas, escandinavas e finlandesas (que muito me influenciaram), mas não inglesas [...] (As Cartas de J.R.R. Tolkien, 2020, carta 131, p. 214 - 215)

Como pode ser visto nesse registro, a motivação de Tolkien foi criar lendas e uma mitologia para a Inglaterra. Tal premissa contraria o projeto de construção e valorização da identidade nacional brasileira, enraizado na tradição do ensino de literatura no país. Entretanto, esse nacionalismo metodológico pode ser tão nocivo para a educação quanto a rotulação de histórias com centauros e dragões como mero exercício de escapismo.

O próprio epílogo desta seção origina-se no ensaio, posteriormente convertido em livro, *On Fairy Stories (Sobre Histórias de Fadas)*, em que Tolkien responde às críticas de que sua obra seja escapista sem, contudo, limitar-se a isso. A obra é sobretudo uma investigação das origens e significado do termo *história de fadas* e uma defesa dos seus méritos *literários*. A esta pesquisa, coube investigar além e estudar os méritos *pedagógicos* dessas narrativas.

Trabalhar com a alta fantasia exige, portanto, que sejam combatidos preconceitos tradicionalmente presentes no ensino de literatura no Brasil, como a resistência à literatura de origem e língua estrangeira. Tal resistência pode ser convertida na compreensão da experiência literária como potencial para o diálogo entre culturas, e não o isolamento delas.

Sobre esse diálogo entre culturas, Rossi e Stainle (2021) discorrem:

[...] Nesse contexto, o interesse pelo que é estrangeiro, de e em língua estrangeira, também tem seu espaço e seu valor, já que não é possível conhecer adequadamente a si mesmo sem conhecer também o(s) outro(s); não existem culturas e línguas completamente isoladas, e transitar é outra característica puramente humana, bem como o interesse pelo diferente (Rossi; Stainle, 2021, p. 12).

Essa contribuição ecoa Cosson (2014), que reconhece a literatura como um exercício de alteridade, como dito previamente. Não só ela, mas o RPG, o teatro e a empatia também

têm isso em comum. O interesse pelo diferente, conforme discorrem os autores, é uma característica humana e, para os fins desta pesquisa, pode favorecer a fruição de uma obra de fantasia pelos participantes.

Entretanto, aquilo que é estranho também pode afastar. Essas histórias sobre dragões e hobbits podem ter dificuldade em vencer a barreira da resistência por parte de muitos leitores. Isso, além dos preconceitos já discutidos, incita que busquemos justificativas para a presença do *legendarium* nas salas de aula. Nesse sentido, esta pesquisa levou os participantes a adentrarem um mundo ficcional e se tornarem imersos nele, apresentando-lhes o *diferente* como algo natural, o que pode não encontrar o mesmo nível de receptividade entre todos os participantes.

Por outro lado, se essa ambientação de fantasia pode ser exótica demais para alguns, os temas universais presentes no *legendarium* podem constituir uma potência para o alcance do leitor jovem. Sendo assim, é necessário que a academia e os educadores enxerguem, para além do estranho, o familiar, e que reconheçam as temáticas que a obra enseja.

Rossi e Stainle (2021, p. 22), destacam o trabalho inaugural sobre Tolkien no Brasil, de 1984: uma dissertação de mestrado em que Lúcia Lima Polachini identifica como temas em *O Senhor dos Anéis*: valorização do passado; livre-arbítrio; identidade; amor; e a luta do bem contra o mal. Essas e outras temáticas, como coragem, sacrifício, esperança e piedade, presentes na obra de Tolkien, têm um caráter universal e transcendem barreiras geográficas e temporais, reafirmando o valor não só estético, mas formativo do *legendarium*.

Desde esse estudo pioneiro, houve uma abertura progressiva da academia em relação à alta fantasia. A respeito de Tolkien e sua obra, Rossi e Stainle (2012) afirmam:

[...] criaram um novo gênero-modo ficcional, a *High Fantasy* — extremamente influente ao longo de toda a segunda metade do século XX e neste início do século XXI, em todas as línguas e culturas e em quase todas as plataformas ficcionais conhecidas, desde a literatura até os videogames —, bem como uma nova modalidade, uma nova materialidade da ficção [...], o RPG, que tem mecanismos, características e regras — forma e estrutura — próprias (Rossi; Stainle, 2021, p. 53-54).

Essa presença de Tolkien e da *High Fantasy* (alta fantasia) em diferentes mídias, como sinalizada pelos autores, é proveitosa para a imersão que essa pesquisa propõe, inclusive através do RPG mencionado pelos autores. Embora falem adjetivos que expressem

adequadamente a dimensão da obra de Tolkien, a pesquisa não teve o intuito de intimidar os discentes. Através das escolhas de textos e atividades, buscou-se apresentar esse universo como um direito de todos e como um convite ao exercício da imaginação e à aventura da leitura.

Dada a vastidão do *legendarium*, a SD não pretende abranger toda a linha do tempo, que se divide em três eras, com duração de milhares de anos cada. Por essa razão, as atividades se centraram em dois períodos: os eventos principais da Primeira Era — os Dias Antigos —, narrados em *O Silmarillion*; e a jornada de Bilbo em *O Hobbit*, já no fim da Terceira Era. Sua sequência, *O Senhor dos Anéis*, situada no fim da cronologia publicada, não foi contemplada diretamente nesta pesquisa, embora seja a mais conhecida do *legendarium*. Sua omissão deve-se à extensão da obra, motivo que orientou também a escolha de *O Hobbit*, muito mais breve, como a obra central para esta pesquisa.

A escolha por trabalhar a gênese desse universo serviu a dois propósitos: o de expandir e contextualizar a natureza, raças e demais elementos de *O Hobbit*, buscando potencializar a apropriação desse universo pelos alunos; e o de servir de pano de fundo para a narrativa do RPG. Durante a Primeira Era, o primeiro Senhor do Escuro assistia de seu trono aos esforços de elfos, homens e anões contra a tirania e destruição espalhadas por seus exércitos monstruosos. Trata-se de uma era remota, com uma forte presença de magia e perigo, até para os padrões de Tolkien. Por esse motivo, constitui campo fértil para a imaginação, a criação e interpretação de papéis na aventura.

Outra escolha consciente feita nesta pesquisa refere-se à exposição de conteúdo biográfico sobre Tolkien. As críticas contrárias ao ensino de literatura centrado no autor são muitas — e justificadas. Tradicionalmente, a escola tem gastado tempo valioso em enumerações pedantes de dados biográficos de escritores, que em nada contribuem para a formação do sujeito leitor. Esta pesquisa, como o aporte mobilizado sugere, também se construiu em sentido contrário a essa abordagem.

Por esse motivo, não nos ocuparemos das minúcias biográficas sobre o autor. Entretanto, a SD reconhece o potencial que emerge do diálogo com os aspectos mais notórios de sua vida: seu amor por estudar e criar línguas; sua participação na 1ª Guerra Mundial; e o modo como sua história de amor com Edith Mary Tolkien influenciou suas lendas. Todos esses aspectos se prestam à construção de uma relação intensa com a literatura, como defende

Rouxel. Ao comentar sobre as obras que mais frequentemente são mencionadas como fundadoras pelos leitores, ela acrescenta:

Os professores podem apostar na intensidade existencial dessas obras para favorecer nos seus alunos essa experiência do ser. Mas, trata-se mesmo de uma aposta, uma vez que as práticas de sala de aula são cada vez mais únicas e que os caminhos pelos quais os leitores chegam à experiência estética são indescritíveis. (Rouxel, 2014, p. 29, grifo do pesquisador)

É uma aposta desta pesquisa, mas deve-se reconhecer que poucos autores tiveram uma vida tão inspiradora, e menos ainda são creditados por terem criado um gênero literário inteiro, cujo vasto legado se estende por diferentes mídias. Talvez, um dos caminhos para a experiência estética passe pelo respeito à figura do Professor, com ‘P’ maiúsculo, e por todo o vasto universo que ele criou.

Talvez, para um ou outro aluno, o caminho passe pelo reconhecimento da devoção que o professor de língua portuguesa e tantas pessoas — *youtubers*, tradutores, escritores, músicos, ilustradores, fãs — têm pela obra de Tolkien. Essas pessoas olharam para o mundo real e concluíram que ele não bastava; mas encontraram nesse universo de fantasia: a emoção de batalhas grandiosas da luz contra as trevas; histórias de amor que transcendem o tempo; coragem e sacrifícios heroicos das mais improváveis origens; mas também o conforto e o sossego de uma toca de Hobbit.

E tudo isso começou com uma única folha em branco...

Figura 2 – Página do diário de Oin com a foto do Professor Tolkien à esquerda

Fonte: Produção do participante (Oin).

1.4 O Hobbit: um clássico atemporal — para o público jovem?



*Se mais de nós dessem
valor à comida, à
alegria e às canções
acima do ouro
entesourado, este seria
um mundo mais feliz.*

Thorin
Escudo-de-Carvalho,
O Hobbit (p. 377-378)

Segundo o próprio Professor, em 1968, ao corrigir testes de alunos em sua casa, durante o verão — tarefa que ele descreve como “enfadonha” —, ele se deparou com um teste que continha uma página totalmente em branco, o que ele definiu como “glorioso”. No papel, Tolkien escreveu “*Numa toca no chão vivia um Hobbit*”. A frase seria o começo de uma história que o autor inicialmente concebeu como uma leitura para os seus filhos na hora de dormir. Pessoas próximas a Tolkien reconheceram o valor da história do hobbit Bilbo e o encorajaram a publicá-la. Em 1937, foi lançado então *O Hobbit: ou lá e de volta outra vez*, que se tornou um sucesso de vendas desde então (As Cartas de J.R.R. Tolkien, 2020, carta 163, p. 324).

A obra narra a história de Bilbo Bolseiro, um hobbit, que vive em sua toca confortável no Condado, lar de seres com estatura baixa e pés peludos, mas que, no geral, não divergem muito em relação aos humanos fisicamente. No entanto, diferentemente do Povo Grande, como eles nos chamam, eles não se envolvem em guerras, conquistas ou avanços científicos. Hobbits amam a vida simples, a terra cultivada, comida e conforto.

A vida pacata do Sr. Bolseiro tem uma reviravolta quando é visitado, sem esperar, por 13 anões¹¹ e pelo mago Gandalf, que enxerga no hobbit mais do que Bilbo aparenta — e acredita — ser. O relutante Bilbo é então empurrado para uma aventura até terras distantes, na companhia de Gandalf e dos anões, em busca de um vasto tesouro guardado por um dragão, e então de volta ao conforto de sua casa.

A despeito do quão reconhecidamente imersivo é o *legendarium* de Tolkien, Farah Mendlesohn (2008), não classifica *O Hobbit* ou *O Senhor dos Anéis* como fantasia imersiva, argumentando que ambos se tratam do que ela chama de *quest fantasy* (fantasia de jornada, em tradução livre). Mendlesohn (2018, p. 1-3) coloca juntas a fantasia de jornada e a de portal. Nessas narrativas, está imbricado o mundo primário, pois o personagem atravessa deste para o secundário, a exemplo de *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa*, de C.S. Lewis, em que o móvel do título funciona como um portal entre os dois mundos. Isso colocaria a fantasia de portal — e a de jornada, por extensão — dentro da categoria de baixa fantasia, de acordo com Matangrano (2019).

¹¹ De acordo com Harper Collins Brasil (2019), a opção pelo termo *anões*, em detrimento de *anões*, é uma escolha estilística pautada em critérios linguísticos estabelecidos pelo próprio Tolkien.

Mendlesohn (2018, p. 67) assinala *O Silmarillion* como a obra tolkieniana que é, de fato, uma fantasia imersiva, destacando que os eventos são centrados em personagens “de dentro” (tradução nossa) desse mundo fantástico. A autora argumenta que em *O Senhor dos Anéis*, o personagem Frodo parte de sua casa e sua vida mundana e familiar no condado em uma *jornada* para um mundo muito mais vasto e cheio de fantasia. Em *O Hobbit*, Bilbo faz essa mesma transposição entre mundos.

Ao longo da jornada, Bilbo não só enfrenta desafios externos, como trols, lobos e aranhas gigantes, mas também confronta seus medos, limites e valores internos. Trata-se de uma narrativa episódica, em que cada capítulo representa um novo perigo. O *Lá e de Volta Outra Vez* contido no subtítulo do romance ganha, portanto, um significado profundo. O *lá* refere-se tanto ao destino quanto à própria viagem, que é estruturada na obra em formato episódico, em que cada capítulo traz um novo teste e um novo perigo.

Já o *de volta outra vez*, isto é, o retorno de Bilbo à sua toca, corresponde ao que Campbell (2007) denomina “retorno com o elixir”. Nesse caso, o elixir consiste no amadurecimento e na ampliação dos horizontes do herói após a jornada, que é apenas uma das muitas etapas que compõem o “monomito” ou a jornada do herói de Campbell (2007). Esta pode ser definida como uma macroestrutura narrativa e simbólica que orienta os mitos e lendas de todos os povos. Segundo o autor, todas essas histórias guardam a mesma essência, ainda que os elementos mudem (Campbell, 2017, p. 42). Assim comenta o autor, a respeito dessas diferenças:

[...] serão encontradas variações surpreendentemente pequenas na morfologia da aventura, nos papéis envolvidos, nas vitórias obtidas. Caso um ou outro dos elementos básicos do padrão arquetípico seja omitido de um conto de fadas, uma lenda, um ritual ou um mito particulares, é provável que esteja de uma ou outra maneira, implícito — e a própria omissão pode dizer muito sobre a história e a patologia do exemplo [...] (CAMPBELL, 2007, p. 42)

É importante observar que *O Hobbit* (1937) foi lançado antes de *O Herói de Mil Faces* (1949). Além disso, o Professor Tolkien era notoriamente avesso à ideia de alegoria ou da esquematização de narrativas, entendendo que isso reduzia seu potencial imersivo:

Desagrada-me a alegoria — consciente e intencional; todavia, qualquer tentativa de explicar o propósito dos mitos ou dos contos de fadas deve

empregar uma linguagem alegórica. (E, é claro, quanto mais “vida” a história tiver, mais facilmente ela será suscetível a interpretações alegóricas, enquanto que quanto melhor uma alegoria deliberada for feita, mais prontamente ela será aceitável apenas como uma história.) (*As Cartas de J. R. R. Tolkien*, carta 131)

Tolkien não escreve isso em resposta ao monomito de Campbell, mas no contexto de uma carta a Milton Waldman, na qual expõe seu projeto mitológico. Depreende-se da carta que o impulso criativo por trás das obras do *legendarium* não era sua adequação a estruturas prontas ou um pretexto para uma alegoria moral, religiosa ou política. O que motivava o autor era tornar “viva” sua história, ou seja, conferir-lhe consistência, profundidade e autenticidade, tornando-a imersiva, assim como propõe a SD aqui contida.

As associações entre Tolkien e o monomito foram feitas em retrospecto, por estudiosos e leitores, no entanto, ambos podem ser tensionados, de modo a identificar pontos de contato ou de distanciamento. Algumas etapas têm grande paralelismo com a aventura de Bilbo — o chamado e a inicial recusa da aventura, por exemplo —; em outros pontos, a história pode se destacar justamente pelas diferenças. Segundo Campbell (2007, p. 28), o herói retorna de sua jornada “transfigurado” e traz uma lição para o mundo ou para a cultura local de onde saiu. As lições de Bilbo, ao contrário, são suas — e de quem o leu.

As relações entre *O Hobbit* e a jornada do herói também podem ser contrastadas com as jornadas dos heróis que a atual geração conhece. Os filmes de super-heróis, lançados aos montes, trazem a resolução do conflito por meio da força física e da guerra. O exemplo de Bilbo, no entanto, é de humildade e abnegação — de alguém que, mesmo tendo passado pelos maiores perigos, ainda oferece todo o seu tesouro para a *resolução* do conflito.

Os valores universais que a obra traz, e que a epígrafe desta seção exemplifica, oferecem um papel formativo, não meramente moralizante, para o leitor. O processo de autodescoberta de Bilbo pode ser um sutil, assim como o do leitor, que se aventurou com ele pelas páginas. Seus efeitos podem não ser percebidos imediatamente, assim como o letramento literário, mas deixam sementes. Segundo Campbell: “A função primária da mitologia e dos ritos sempre foi a de fornecer os símbolos que levam o espírito humano a avançar [...]” (Campbell, 2007, p. 21).

Essas e outras potencialidades de *O Hobbit*, apontam que essa não se trata de uma obra infantil, a despeito de suas origens. Pelo contrário, a jornada de autodescoberta e amadurecimento de Bilbo pode ser associada à dos jovens que transicionam para a vida

adulta. Essas qualidades nos incitam a explorar seu potencial para o ensino de literatura no Brasil, seja ela uma obra estrangeira ou não. Infelizmente, quando analisado o quadro das produções acadêmicas sobre esse potencial, o terreno mostra-se acidentado: se, por um lado, a crítica e o contexto teórico-acadêmico têm se aberto a essas histórias de elfos e hobbits, o mesmo não se pode dizer sobre as produções voltadas para a aplicação prática em sala de aula.

Uma busca realizada no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 16 de fevereiro de 2026, utilizando os descritores “Tolkien” e “fantasia”, retornou mais de 25 trabalhos acadêmicos. Isso evidencia a presença consolidada e a relevância crítica da obra de J. R. R. Tolkien no cenário universitário brasileiro.

Entretanto, ao refinar a busca com os termos “Ensino; Literatura; Tolkien”, identificou-se apenas uma dissertação, a saber: *O espaço narrativo em O Hobbit, de J. R. R. Tolkien: uma proposta de abordagem para o sétimo ano do Ensino Fundamental II*, de Delane Teodora de Oliveira Leonardo, defendida no ano de 2021 no Mestrado Profissional em Letras da unidade da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os dados revelam uma lacuna significativa no que se refere à articulação entre os estudos sobre a obra tolkieniana e as práticas de ensino de literatura na educação básica, especialmente quando se considera o potencial formativo de narrativas como *O Hobbit* no desenvolvimento do letramento literário de estudantes do ensino fundamental e médio.

Diferentemente da pesquisa desenvolvida por Leonardo (2021), que se concentra na categoria do espaço narrativo em *O Hobbit* e propõe uma aplicação pedagógica voltada ao sétimo ano do Ensino Fundamental II, a presente investigação desloca o foco tanto do objeto de análise quanto do público-alvo. Tal reposicionamento pode contribuir para responder à questão que intitula esta seção.

Outra diferença é que embora também tome como corpus a obra de J. R. R. Tolkien, o interesse central desta pesquisa não reside na dimensão estrutural da narrativa, mas na experiência de leitura dos estudantes do Ensino Médio, privilegiando perspectivas relacionadas à leitura subjetiva, à construção de sentidos e à compreensão do conceito de mundo secundário — elemento fundamental da poética tolkieniana. A atual pesquisa, portanto, se justifica pela necessidade de explorar esse campo fértil e continuar trilhando o caminho que Polachini (1984) abriu no cenário dos estudos acadêmicos e que Leonardo

(2021) converteu em aplicação prática. Nesse sentido, os esforços admiráveis de Tolkien, da fortuna crítica e de educadores se convergem neste estudo sob a premissa de criar uma SD imersiva — que intensifique o contato do aluno com um universo ficcional —; e, sobretudo, expressiva — que forneça ferramentas para recontextualização e expressão desse universo pela escrita autoral e subjetiva.

No aclamado filme *Lawrence da Arábia*, é dito que “*Coisas grandes têm pequenos começos*”¹². Como um exemplo disso, o nosso contato ao vasto universo contido na mente de Tolkien deve-se a uma singela frase escrita numa página em branco. É justamente nessa página em branco que esperamos desenhar um trabalho que consiga despertar nos alunos uma centelha do afeto que temos pelas obras do Professor; e que esses aventureiros se utilizem de suas páginas em branco — seus diários — para escrever suas próprias histórias. Esse pode ser o empurrão de Gandalf para que os alunos se engajem na aventura da leitura.

¹² Conforme IMDb [s.d].

2 METODOLOGIA

2.1 O caminho não trilhado: o perfil da pesquisa e aplicação

*É o trabalho que nunca foi começado que leva
mais tempo para terminar.*

Samwise Gamgee, *O Senhor dos Anéis: A
Sociedade do Anel* (p. 384)

2.1.1 O público-alvo

A pesquisa foi desenvolvida na sede de uma escola da rede estadual localizada na região central da cidade de Uberlândia, MG. A instituição funciona nos três turnos, atendendo ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, e possui anexos em distritos rurais. Ao todo, atende aproximadamente 1200 estudantes e figura entre as escolas estaduais mais tradicionais da cidade.

Em razão da localização da sede, observa-se que a maioria dos estudantes dispõe de vestuário, alimentação e material escolar adequados. Em consulta online, o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) da escola foi classificado como médio-alto (nível 6), em uma escala de 1 a 7. Segundo dados disponibilizados pela plataforma QEdU (2026), considerando a maioria dos estudantes, a mãe e/ou o pai/responsável possuem ensino médio completo ou ensino superior completo. A maior parte das famílias dispõe de bens como geladeira, dois ou mais quartos, banheiro, *wi-fi*, máquina de lavar roupas, freezer, carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó, havendo, em parte dos casos, dois ou mais computadores e três ou mais televisões.

O repertório sociocultural dos estudantes também tende a ser mais amplo quando comparado ao de instituições situadas em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. Ainda assim, os índices educacionais da instituição, em avaliações internas e externas, confirmam deficiências sistêmicas da educação pública brasileira como um todo, o que reforça a necessidade de ações voltadas à promoção do letramento.

No ano de 2025, o professor-pesquisador lecionou a disciplina de Língua Portuguesa para quatro turmas de 2º ano do Ensino Médio, cada uma com aproximadamente 30 a 40

estudantes matriculados. A fim de evitar possíveis vieses, a escolha da turma participante ocorreu antes do conhecimento aprofundado do perfil dos discentes, que não haviam tido aulas com o professor-pesquisador anteriormente. No dia 13 de fevereiro de 2025, ainda na segunda semana letiva, a gestão escolar orientou os docentes a organizar a eleição do representante estudantil em cada turma. Aproveitando essa circunstância administrativa, definiu-se, naquele momento, que a pesquisa seria desenvolvida no 2º ano “B”.

A disciplina de Língua Portuguesa organizou-se, em 2025, em quatro aulas semanais, não havendo divisão específica entre Literatura e Redação. As 16 aulas da sequência didática (SD) — descrita posteriormente — foram aplicadas nas quatro turmas ao longo do mês de novembro. Todavia, a coleta de dados ocorreu exclusivamente com o 2º ano “B”, que, durante a pesquisa, contava com 38 alunos frequentes.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e com autorização da gestão escolar, os discentes e seus responsáveis foram convidados para uma reunião destinada à apresentação da pesquisa. O convite foi formalizado por meio de carta entregue a todos os estudantes da turma, para ciência de seus responsáveis. Optou-se por realizar a reunião em dois turnos — manhã e noite — considerando a disponibilidade dos interessados. Ambas ocorreram na biblioteca da escola, no dia 20 de outubro.

Na ocasião das reuniões, com duração aproximada de uma hora cada, compareceram voluntariamente 21 discentes, com idades entre 16 e 17 anos, e seus responsáveis, aos quais foram apresentados os objetivos, os procedimentos e a duração da pesquisa, bem como esclarecidos os direitos dos participantes. Estes foram informados de que a análise dos dados seria de natureza qualitativa, com base na análise de suas produções e da participação nas atividades da SD.

Além disso, o professor-pesquisador explicitou os possíveis benefícios formativos decorrentes da proposta pedagógica e os riscos envolvidos — ainda que mínimos — relacionados à eventual identificação dos discentes. Foram detalhadas as medidas adotadas para garantir o anonimato, como o uso de pseudônimos e a ocultação dos rostos em registros fotográficos. Em seguida, foram distribuídos os termos de assentimento e consentimento.

Todos os 21 discentes e seus respectivos responsáveis manifestaram interesse em participar da pesquisa e assinaram a documentação necessária. Considerando que o delineamento metodológico previa a participação de aproximadamente 15 a 20 estudantes, uma aluna não foi incluída na amostra. Por razões de objetividade e imparcialidade, foi

adotada como critério a ordem de entrega dos termos de consentimento. Desse modo, compuseram a amostra inicial 20 participantes, sendo 7 do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

De acordo com os critérios estabelecidos para a coleta de dados — que exigiam frequência mínima de 50% nas atividades previstas na sequência didática — a participante ‘Y’ foi posteriormente excluída da análise, embora tenha permanecido nas atividades pedagógicas junto aos demais colegas não integrantes da amostra. Não houve, entretanto, comprometimento da análise, dada a quantidade suficiente de dados produzidos durante a pesquisa.

2.1.2 Pesquisa-ação

A pesquisa realizada é de caráter primariamente qualitativo, salvo pela análise quantitativa pontual de dados levantados por questionários. Tendo em vista que o trabalho se concretizou como uma aplicação prática em sala de aula, foram mobilizados os conceitos de Thiollent (2003) sobre pesquisa-ação. O autor assim define essa abordagem:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2003, p. 14).

De especial atenção aqui são a delimitação do que o autor, em linhas gerais, define como *problema* e o aspecto de *cooperação* mencionado pelo autor. O “problema”, no caso desta pesquisa, é a necessidade de expansão do letramento literário do aluno participante da pesquisa. Já a cooperação é inerente a qualquer relação professor-aluno que não seja pautada no autoritarismo. Ademais, a pesquisa é cooperativa no sentido em que visa desenvolver, no aluno, seu conhecimento; e, no professor, o aprimoramento de suas estratégias de ensino.

Ao resumir os principais aspectos da pesquisa-ação, Thiollent (2003) lista os seguintes itens:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;

- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 2003, p. 16)

O item “a” tem especial relevância para pesquisas desenvolvidas em sala de aula, em razão da interação entre professor-pesquisador e aluno/participante. Nesta pesquisa, o RPG adiciona a dimensão *mestre e jogador*. Essas relações e os papéis assumidos orientaram a definição das prioridades de problemas e intervenções a serem tomadas (item “b”).

No que se refere ao item “c”, cumpre reconhecer que, além da preservação da identidade dos participantes, estes representam, coletivamente, a categoria mais ampla de *aluno*. As soluções delineadas ao longo da pesquisa não se destinam exclusivamente a um sujeito, elas são concebidas com vistas à aplicação em diferentes contextos escolares. Embora haja variáveis como nível socioeconômico e repertório cultural, o estudo busca contribuir para o aprimoramento do conhecimento acadêmico-científico sobre o ensino de literatura, ampliando o arcabouço teórico da área, conforme indicado no item “f”.

À semelhança do conhecimento científico, o letramento literário também se configura como processo contínuo. Essa compreensão suscita uma reflexão acerca do item “d”, que menciona a “resolução” do problema. Nesta pesquisa, contudo, o letramento literário exige permanente problematização, experimentação e estímulo.

O item “e” diz respeito às responsabilidades do pesquisador e da pesquisa sobre a coleta e análise de dados, em conformidade com o método científico. Esse princípio orientou todas as etapas de aplicação do estudo, de modo a assegurar o registro sistemático das informações e a preservação de dados relevantes para o relatório e a discussão dos resultados.

Por fim, quanto ao item “f”, importa salientar que, apesar do envolvimento afetivo da equipe pesquisadora pelo objeto selecionado, esta pesquisa manteve compromisso com o

método científico. Buscou-se elaborar um material passível de replicação, testagem e aprimoramento por discentes e pesquisadores em diferentes contextos.

2.1.3 Os dados

Para a análise dos resultados desta aplicação, serão utilizados dados de três naturezas: os registros feitos pelo professor-pesquisador sobre o comportamento e participação dos alunos durante as aulas; as respostas dos alunos a questionários aplicados de maneira digital via formulários *Google*; e, por último, as produções finais dos alunos — os Diários de Aventura —, que dão nome a esta pesquisa.

Os registros sobre os comportamentos dos participantes em sala não englobam a totalidade dos eventos. As interações que o pesquisador privilegiou nesta análise são aquelas que informam sobre o interesse manifesto pelos alunos em relação ao *legendarium* e às atividades, assim como posturas dos participantes ao longo do projeto, seja de encantamento e identificação, ou mesmo de estranhamento e resistência.

Além disso, em meio às muitas atribuições como professor e pesquisador e os problemas que naturalmente emergem no contexto da escola e com a tecnologia, é inevitável que alguns detalhes finos, embora não sem importância, se percam. Durante o jogo de RPG, quando se adicionou a dimensão de mestre e narrador à dinâmica, capturar a totalidade das interações tornou-se mais complexo. Entretanto, todos os registros capturados e aqui registrados foram feitos de forma imparcial e objetiva.

Os dados contidos nos questionários aparecerão pontualmente ao longo da SD quando pertinente para: endereçar tensões, problemas e potencialidades que emergirem durante a análise. Além disso, eles servem para traçar um perfil do público-alvo no que tange às suas expectativas e impressões sobre a SD; e sobre seu repertório cultural e trajetória literária prévios.

Esses questionários foram aplicados em três momentos distintos da pesquisa e se dividem do seguinte modo: questionário 1 (Q1) — aplicado antes do início da SD de modo não-anônimo, buscou fornecer elementos que contextualizam o desempenho dos alunos em resposta aos estímulos propostos; questionário 2 (Q2) — respondido de forma anônima, foi aplicado no marco de 75% da SD concluída (12 de 16 aulas), buscou informar as ações pedagógicas a serem conduzidas durante a etapa final da pesquisa-ação; questionário 3 (Q3)

— também respondido anonimamente, ele buscou não só aferir as percepções como um todo, mas produzir reflexões no sentido de aprimoramentos para as estratégias envolvidas na SD.

Os Diários de Aventura constituem o principal produto e o dado de maior relevância para esta pesquisa. Dado o volume das produções, apenas uma fração das páginas e dos textos estará presente nesta dissertação. Entretanto, todas as produções encontram-se disponíveis publicamente e a forma de acesso será informada posteriormente para que eles possam ser analisados em sua totalidade.

2.1.4 Expandindo a sequência básica

Cosson (2014) propõe uma sistematização teórico-metodológica para o ensino de literatura orientada ao letramento literário, organizada em duas modalidades: a *sequência básica* e a *expandida*. A sequência básica estrutura-se em quatro etapas assim definidas (Cosson, 2014, p. 51–69):

— *Motivação*: consiste em uma atividade preparatória que visa inserir os alunos no universo da obra a ser lida. Deve ser breve e ter como finalidade aproximar o estudante do texto — na SD, ela pode consistir na apreciação de ilustrações, vídeos breves, questionamentos, entre outras ações que visam o engajamento discente;

— *Introdução*: igualmente concisa, corresponde à apresentação da obra, podendo contemplar aspectos como recepção, projeto gráfico, temáticas ou elementos relevantes de sua circulação, a fim de favorecer o primeiro contato do leitor com o texto — na SD, ela frequentemente apresenta o conteúdo da aula e simultaneamente retoma os das aulas anteriores, no sentido de orientar a imersão nesse universo;

— *Leitura*: etapa central da proposta, requer planejamento quanto aos prazos e à regularidade, aspectos fundamentais para a efetividade da sequência didática. O autor também enfatiza a importância de momentos de verificação da leitura, preferencialmente organizados em intervalos — na SD, as aulas foram planejadas numa sequência orientada pelo ritmo de leitura sugerido para melhor aproveitamento das conexões entre o livro e as atividades;

— *Interpretação*: refere-se à apreensão global da obra, constituindo espaço para o registro das impressões do leitor e para a manifestação de sua subjetividade — na SD, isso traduz-se nos Diários de Aventura, que serão aprofundados no capítulo seguinte.

Na sequência expandida, adicionam-se a essas etapas outras três (Cosson, 2014, p. 75–96):

— *Contextualização*: etapa fundamental para esta pesquisa, compreendida como um movimento de focalização em aspectos específicos da obra ou de seu suporte. Trata-se de um aprofundamento analítico que incide sobre o texto e seu contexto de produção e circulação. Nesse sentido, estabelece-se um diálogo entre a ideia de “mergulho” analítico e a noção de “imersão” presente no título da dissertação.

— *Segunda interpretação*: realizada após a contextualização, consiste em uma reflexão mais fundamentada sobre a obra. Nesse momento, o leitor empreende uma “viagem guiada” pelo texto, com atenção direcionada a um de seus aspectos específicos (Cosson, 2014, p. 92).

— *Expansão*: etapa final da proposta, refere-se às relações intertextuais e à “ultrapassagem do limite de um texto para outros textos” (Cosson, 2014, p. 94).

Cosson (2014) enumera algumas formas que a contextualização pode assumir, sendo duas delas especialmente importantes para a SD: a *contextualização temática*, que focaliza os temas e problemáticas da obra, articulando-os a relações intertextuais e à experiência leitora; e a *contextualização crítica*, que aproxima o texto da fortuna crítica, promovendo o contato com interpretações consolidadas sobre a obra e o autor.

Na SD, a contextualização temática manifesta-se no diálogo constante entre os temas de *O Hobbit* — coragem, autodescoberta, humildade e lealdade — com os do *legendarium* como um todo — poder e tentação, perda e construção mitológica. Já a contextualização crítica materializa-se por meio de notícias, posicionamentos especializados e vídeos que apresentam os méritos estéticos de Tolkien e seu legado.

Outras modalidades de contextualização aparecem pontualmente. Em uma das aulas, por exemplo, discutiram-se críticas contemporâneas acerca de supostos elementos racistas na obra de Tolkien. Ao problematizar tais leituras, o professor expôs o sentimento antinazista expresso por ele em suas cartas, reconhecendo, entretanto, que obra e autor são produtos de seu tempo. Trata-se de um caso de contextualização *presentificadora*, em que se articulam debates atuais ao horizonte histórico de produção do texto.

Há ainda traços de contextualização *histórica*, com a leitura sobre as experiências de Tolkien na Primeira Guerra Mundial, em um de seus momentos mais sangrentos: a batalha do Somme. A dimensão *poética* emerge de forma mais sutil, nas situações de leitura compartilhada em que o professor destaca escolhas linguísticas e recursos expressivos empregados na construção estética da narrativa.

Todos esses pontos ajudam a justificar a expressão “expandindo a sequência básica”. Enquanto a configuração de cada aula, isoladamente, reflete a sequência básica, quando consideradas no contexto completo da SD, encontra-se esse constante movimento que articula a dimensão narrativa com recepção crítica, temas, suporte e legado.

E não apenas isso: a *expansão* se manifesta enquanto *O Hobbit* não é tratado como uma história à parte, mas imbricado num contexto narrativo complexo, que se desdobra em outras obras do autor apresentadas nas aulas. Ainda que sejam lidos apenas excertos ou adaptações, as ações objetivam mobilizar o interesse discente de não somente terminar sua jornada no “de volta outra vez” — o retorno de Bilbo à sua toca, em segurança; mas de sair porta afora novamente e lançar-se em outras aventuras literárias que o esperam.

Figura 3 – Página do diário de Portelârg em que ele exibe os livros que comprou



Fonte: Produção do participante (Portelârg).

2.2 Os instrumentos: utilizando o texto para falar de si

*Em meus pensamentos e em meus sonhos
Elas estão sempre em minha mente
Essas canções de hobbits, anões e homens e elfos
Aproxime-se, feche os olhos
Você também pode vê-los*

Blind Guardian, *The Bard's Song (In the Forest)*
(tradução nossa)

A canção *The Bard's Song (In the Forest)* — *A Canção do Bardo (Na floresta)*, em tradução livre — é a mais famosa da banda de *power metal*¹³¹⁴ alemã *Blind Guardian*. Os bardos eram poetas da Idade Média cujas composições transmitiam histórias épicas, lendas e mitos. Nos shows, a execução dessa balada é um momento para a voz de Hansi Kürsch descansar. As vozes de milhares de fãs cantam em uníssono numa comunhão solene e intensa¹⁵. Essa imensa plateia divide com a banda um interesse em comum: a fantasia.

As influências da banda não são um segredo: muitas de suas músicas trazem menções a elementos das obras de Tolkien e o *opus maximus* da banda é o álbum *Nightfall in Middle-earth*¹⁶ — *Anoitecer na Terra-média*, em tradução livre —, de 1998, que narra os eventos principais de *O Silmarillion*, da destruição das Duas Árvores pelo Senhor do Escuro, até a Guerra da Ira, que encerra a Primeira Era de Arda.

A canção do *Blind Guardian* exalta a figura do bardo como guardião da memória coletiva — as pessoas desaparecem, mas suas histórias permanecem. Seus versos finais convidam o ouvinte a escutar as canções do bardo e a fechar os olhos, pois assim verão: “canções de hobbits, anões e homens e elfos”. É um reconhecimento, simultaneamente, do poder da narrativa e da imaginação. Entretanto, cabe a pergunta: quando as pessoas fecham seus olhos, elas veem as lendas da mesma forma? A imagem mental que se faz de um elfo ou de um hobbit é a mesma para todas as pessoas? E para os participantes desta pesquisa, como eles verão essas lendas?

A respeito disso, Jouve (2010) afirma:

O modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura. [...] Essas imagens mentais, fundadas em nossa memória pessoal, têm necessariamente uma dimensão afetiva (Jouve, 2010, p. 54).

Depreende-se dessa reflexão que a trajetória de vida do leitor molda sua imaginação do texto, uma vez que nenhuma experiência de leitura se repete entre indivíduos. Nesta

¹³ Roadimetal (2020), afirma grupo alemão Blind Guardian é reconhecido pela sistematicidade com que transpõe a mitologia de Tolkien para a linguagem musical.

¹⁴ Segundo fandom Power Metal (2026), trata-se do subgênero do *heavy metal* que mistura temas épicos e fantásticos com influências eruditas.

¹⁵ Uma dessas demonstrações pode ser vista no Youtube “The Bard's song – Wacken Open Air, 2024”.

¹⁶ Considerado o *opus maximus* da banda por sua complexidade narrativa e fidelidade à cosmogonia tolkieniana, o álbum é explorado como um exemplo de intertextualidade entre música e literatura. (França, 2013)

pesquisa, esse princípio é intensificado pelo contato com um *legendarium* de grandes dimensões, o que amplia de modo significativo as possibilidades de construção imaginativa.

Contudo, não se espera apenas que o aluno leia e imagine esse universo, mas que o represente por meio da escrita e da imagem, compartilhando-o com os demais. Tal movimento tensiona a ideia de espontaneidade presente na citação, pois desloca a experiência imaginativa do campo da evocação involuntária para o da produção deliberada. O que emerge, nesse contexto, é um investimento ativo do sujeito leitor, que precisa transformar imagens internas em forma expressiva.

Ao tratar da “subjetividade necessária”, Jouve (2010) argumenta que o texto literário exige a participação imaginativa do leitor, convocado a preencher lacunas e a projetar sentidos que não estão dados. Nas atividades propostas nesta pesquisa, esse investimento se intensifica, pois o aluno é instado a criar um personagem e inseri-lo no universo ficcional, realizando escolhas e projeções que mobilizam sua subjetividade. O nível de detalhamento, coerência e originalidade dessas criações pode indicar o grau de engajamento do discente com a proposta e com o *legendarium*.

Outro conceito discutido por Jouve (2010), pertinente a esta investigação, é o de subjetividade accidental, entendido como o movimento pelo qual o sujeito leitor extrapola as possibilidades interpretativas e os limites textuais da obra.

No contexto desta pesquisa — uma imersão progressiva em um mundo secundário de reconhecida complexidade no âmbito da alta fantasia — é esperado que ocorram imprecisões interpretativas. Tais desvios podem manifestar-se nas fichas de personagens, quando o aluno atribui habilidades incompatíveis com a raça ou classe escolhida, ou ainda em anacronismos e confusões relativas a personagens, eventos ou espaços do universo ficcional.

No entanto, essas imprecisões são, em sua maior parte, relativizadas em favor da expressão da individualidade discente. Embora o professor possa — e deva — intervir para esclarecer dúvidas e qualificar escolhas, a ênfase da proposta não recai sobre a fidelidade estrita ao universo ficcional, mas sobre o protagonismo do sujeito leitor no processo de criação. Privilegia-se, assim, a forma como o aluno se apropria dos elementos do *legendarium*, reelaborando-os a partir de seu repertório e de sua experiência, em um movimento que articula compreensão do mundo ficcional e produção de sentidos próprios.

Nesse percurso, foram utilizados suportes digitais como o *Hero Forge*, que permite aos usuários criar e personalizar personagens em 3D, com controle sobre aparência, vestimentas, armas, poses e cores, diretamente no navegador.

Em paralelo, os diários de leitura constituem referência central desta proposta. Essa prática convida o leitor a registrar interpretações, reflexões e valorações de sua experiência. Segundo Rouxel (2012), “a prática dos diários de leitura é uma forma privilegiada de explorar o processo de leitura, observar como se dá a lógica associativa (intertextualidade e interleitura), como se elabora, por afirmação de si ou por questionamentos, a construção identitária” (p. 20).

Nesta pesquisa, a escolha pelo nome Diário de Aventura se constituiu pela sonoridade (leitura; aventura) e por uma questão temática pertinente ao gênero de fantasia. Além disso, a proposta adiciona outras dimensões: o registro das impressões sobre o mundo ficcional; a construção do personagem por meio de instruções ao longo da SD; e respostas escritas a perguntas elaboradas pelo professor.

A adoção de um suporte digital para as produções discentes foi orientada sobretudo pela coerência interna com os textos paradidáticos multimodais e pelo engajamento propiciado. A dimensão visual foi, portanto, um critério que orientou essa decisão, além de tornar as produções discentes disponíveis para os demais professores-pesquisadores interessados.

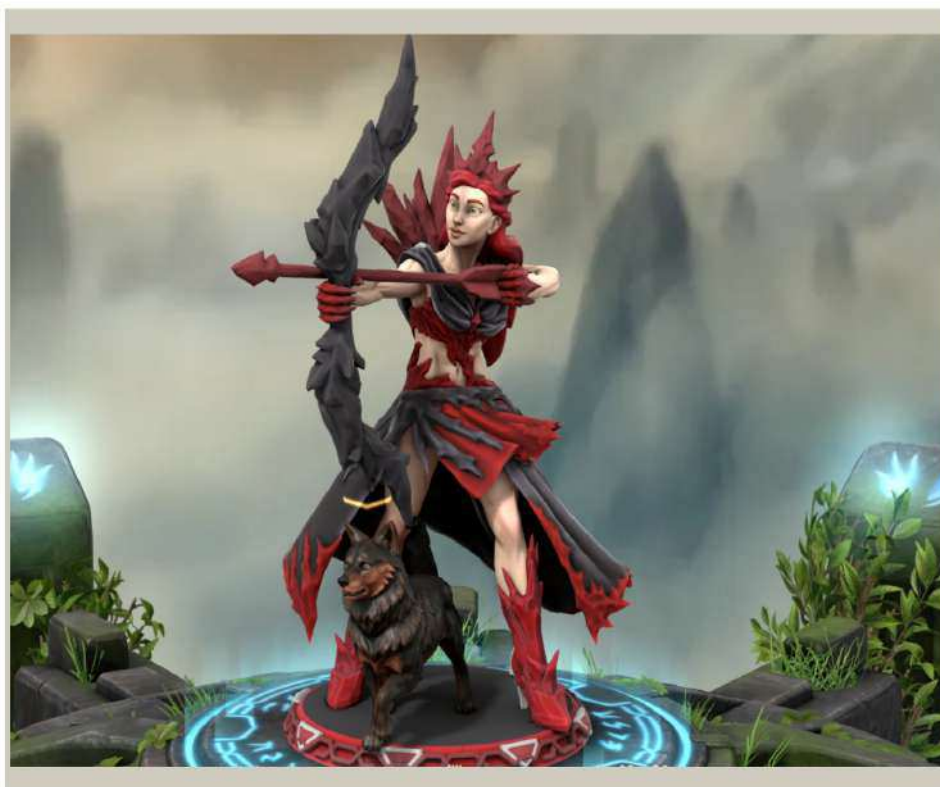
Além disso, buscou-se a produção de um registro autoral longo com valor afetivo, que possa ser revisitado anos depois. Como as possibilidades e formas de apropriação literária e estética são infinitas, o conteúdo desses diários permanece um mistério até que sejam abertos — e talvez permaneçam depois, pois seu sentido só é completo na relação com o autor.

O suporte digital escolhido foi a plataforma *Book Creator*, disponível em versão gratuita e paga, na forma de site e aplicativo para *smartphones*. Diante da aplicação da SD em múltiplas turmas e mais de cem alunos, optou-se pela assinatura anual, que amplia os recursos e a capacidade de armazenamento.¹⁷

¹⁷ A contratação, feita em outubro de 2025, teve custo de R\$ 736,11 após conversão cambial (de dólares para reais). Isso só foi possível devido aos recursos provenientes da bolsa Capes.

Além do uso pelos alunos, todas as aulas da SD foram preparadas pelo professor na própria ferramenta, de modo a incentivar os alunos e, orientado pelos parâmetros da pesquisa-ação, antecipar e solucionar problemas que pudessem emergir.

Figura 4 – Página do diário de Nyx com personagem criado com o Hero Forge



Fonte: Produção da participante (Nyx).

2.3 O mapa da jornada: a sequência didática

*A pé e com o coração iluminado, adentro a estrada
[aberta.
Saudável, livre, o mundo adiante de mim,
A longa senda marrom em minha frente,
[conduzindo-me para onde quer que eu escolha.*

Walt Whitman, *Folhas de Relva* (p. 160)

São apresentadas a seguir as escolhas paradidáticas de cada aula da SD e suas respectivas justificativas. Tais escolhas foram pautadas por critérios como a validade e clareza das informações — dicção, eloquência e qualidade audiovisual dos vídeos selecionados — e a eficiência na síntese e apresentação dos conteúdos. As escolhas didáticas dialogam entre si, em constante referência, de modo a conferir coerência à SD.

Este material não é capaz de suplantiar o desconhecimento ou a falta de entusiasmo discente sobre o universo de fantasia em questão. O gosto legítimo por esse universo é condição necessária para essa jornada e para o engajamento discente. Ainda assim, professores que desejarem aplicar e adaptar esta SD completa ou parcialmente encontrarão dicas voltadas para sua operacionalização.

Por fim, trata-se de uma SD reconhecidamente intensa, com uma vasta gama de textos, atividades e suportes, mas ela não deve ser vista como intimidadora. Os materiais e procedimentos — fruto de extensa pesquisa, curadoria e elaboração — podem ser replicados e adaptados conforme as possibilidades e objetivos de cada docente. As estratégias aqui delineadas podem, inclusive, ser mobilizadas para outros universos de fantasia, segundo os interesses de professores e alunos.

AULA 1/16: a gênese da mitologia de Tolkien

Motivação: os alunos são questionados sobre a definição e exemplos de mitos de criação; o professor complementa brevemente com o que julgar necessário.

Dica: para fins de engajamento, instigue os alunos a compartilharem seus repertórios individuais (literatura, jogos eletrônicos, mitologia) sobre mitos de criação.

Introdução: o professor informa que lerá com os alunos um mito de criação guarani, pertencente um dos povos originários do território brasileiro.

Leitura: *O Sopro de Tupã*

No princípio o deus Tupã morava no vazio, numa escuridão sem fim. Primeiro, Tupã criou o céu e as estrelas, onde fez sua morada e abaixo criou as águas. Depois, Tupã desceu lá de cima, em grande redemoinho. Logo que Tupã tocou as águas, o sol surgiu no arco do céu. Quando o sol chegou ao ponto mais alto, seu calor rachou a pele de Tupã. E finalmente, quando o sol desapareceu do outro lado do céu, a pele de Tupã caiu do corpo dele, se estendeu sobre as águas e formou as terras. No dia seguinte, o sol apareceu no céu e percebeu a mudança. O sol chegou novamente ao ponto mais alto e Tupã pegou um pouco de barro, amassou e moldou o primeiro Homem. Soprou-lhe o nariz e lhe deu vida. O Homem cresceu e ficou grande como Tupã, mas não falava. O grande deus soprou em sua boca e começou a falar. Então, Tupã soprou na orelha esquerda a inteligência e na orelha direita a sabedoria. Na cabeça do Homem, Tupã desenhou os raios e trovões sagrados que são os de pensamentos. No corpo do Homem, Tupã colocou as águas das emoções e dos desejos que se movimentam para criar ou para destruir. Por fim, Tupã deu ao Homem o poder de escolher entre criar e destruir. Terminada a criação, Tupã voltou para o céu montado em seu redemoinho. (Claro, 2014, p. 4)¹⁸

A leitura do mito de criação guarani precede e contextualiza a apresentação do mito de criação do *legendarium* de Tolkien que será feita a seguir. Em contraste, as duas leituras objetivam mostrar a grandiosidade e criatividade do universo criado pelo autor. Ademais, o contato dos alunos com esse texto, alinha-se com a Lei nº 11.645, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

Leitura: vídeo sobre o amor de Tolkien por descobrir e inventar línguas (1'23")

No vídeo, o autor escreve uma frase em um idioma e sistema de escrita élficos criados por ele.

Leitura: vídeo sobre o mito de criação do *legendarium* e a origem do primeiro Senhor do Escuro (16'34")¹⁹

¹⁸ Trecho do livro de Regina Claro: Encontro de história: do arco-íris à lua, do Brasil à África, 2014.

¹⁹ O vídeo está disponível no Youtube "O Senhor de Sauron: Morgoth - A origem de Melkor - PARTE 1".

O vídeo menciona *O Senhor dos Anéis*, obra mais conhecida do *legendarium*, e destaca que o principal antagonista dessa obra, Sauron, é apenas um servo do primeiro Senhor do Escuro, que é um Vala²⁰ muito maior em poder. Isso alude a um universo mais vasto do que aquele contido nos filmes, os quais são, possivelmente, o único contato de muitos alunos com o *legendarium*.

É curioso que, diferentemente do mito de criação guarani lido no início da aula, o vídeo não está centrado no criador benevolente, mas no inimigo que se coloca contra o criador e sua criação. A escolha do vídeo, portanto, apresenta o perigo representado por Melkor/Morgoth, ao passo que sinaliza para a mitologia maior do universo em que o aluno está adentrando. A presença da expressão “PARTE 1” no título do vídeo, bem como a referência a obras do *legendarium* e a eventos futuros de sua cronologia, já apontam para essa história como um fragmento de algo maior.

Dica: uma alternativa, caso a escola não disponha de recursos audiovisuais adequados, pode ser uma caixa de som para a apresentação do áudio, sem imagens, e o convite ao exercício da imaginação; o professor pode discutir posteriormente sobre as percepções individuais dos discentes; podem ser levados também materiais impressos com ilustrações sobre o *legendarium* amplamente disponíveis *online*; essas estratégias se aplicam a outros momentos desta SD.

Leitura: matéria *130 anos de J. R. R. Tolkien: vida e legado do pai da literatura fantástica moderna*²¹

A notícia, de 2022, serve simultaneamente para informar sobre a relevância da obra de Tolkien e suas influências, sobre seu apreço pela linguagem e pela criação de línguas, bem como lançamentos de novas traduções de livros que compõem o *legendarium*. Novamente, há aqui uma referência à sua obra mais conhecida, *O Senhor dos Anéis*.

Exposição dos livros do *legendarium*: Esse é um momento para que se traga, pela primeira vez, a materialidade do livro para a sala de aula. O contato dos alunos com as capas, o projeto gráfico e a variedade de livros cumprem papel formativo e motivacional.

²⁰ Como apresentado por Tolkien Gateway (2016) em *legendarium*, os *Valar* (singular *Vala*), são também chamados de “Senhores do Oeste” e de “Poderes do Mundo”; junto com os *Maiar* (singular *Maia*), que os auxiliam. Juntos, compõem os *Ainur*, seres angelicais co-participes da criação. Sauron é um Maia corrompido.

²¹ A relevância da obra de J.R.R. Tolkien para a literatura fantástica moderna é discutida pelo portal institucional da UFMG, que destaca seu legado como fundamentação para o gênero e objeto de estudo acadêmico contemporâneo.

Dica: uma alternativa à indisponibilidade das obras é a exibição, em tela, das capas dos muitos livros que compõem esse universo; outra alternativa é a disponibilização de material impresso.

Figura 5 – Foto dos livros expostos em sala. Atrás, o mapa de Beleriand²²



Fonte: Acervo do pesquisador.

AULA 2/16: As raças do *legendarium* e a entrega do livro e contrato de aventura

Motivação: exibição de ilustrações de John Howe e Ted Nasmith sobre raças (elfos, anões) do *legendarium* de Tolkien; breve retomada do mito de criação — *Ainulindalë* — da aula anterior e ênfase na ausência de homens e anões no relato apresentado.

Dica: momento oportuno para abordar o possível estranhamento dos alunos com o plural “anões” — e não “anões”²³ — e justificá-lo como uma escolha

²² Região no Noroeste de Arda onde transcorrem os eventos principais de *O Silmarillion*. Beleriand foi completamente destruída na Guerra da Ira ao final da Primeira Era.

²³ Nas escolhas paradigmáticas desta SD, os dois termos ocorrem devido à familiaridade de muitos dos produtores de conteúdo com as traduções anteriores à da HarperCollins Brasil.

estética dos tradutores para distingui-los das pessoas reais com nanismo; discuta as representações dessas raças em outras obras de fantasia; aponte, por exemplo, as diferenças entre os elfos de Tolkien e os da série Harry Potter; incentive as contribuições discentes.

Introdução: informação de que a canção do Criador anunciava a vinda de apenas duas raças — os elfos (primogênitos), que despertariam primeiro; e os homens (seguidores), que despertariam apenas milhares de anos depois, com o primeiro nascer do sol —; informação de que somente Eru, o Criador, possui a chama imperecível e o poder da criação; alunos instados a questionar, portanto, sobre a origem dos anãos.

Leitura: trecho (p. 77–81) do capítulo II (*De Aulë e Yavanna*) do livro *O Silmarillion*, que narra a origem mitológica dos anãos no *legendarium*; discussão sobre os temas presentes na narrativa.

A escolha pela leitura dessa passagem cumpre os objetivos de: trazer a materialidade do livro para a sala de aula e fruir sua leitura em conjunto com os discentes; situar *O Silmarillion* como um tomo complexo de narrativas mitológicas, porém acessível para a faixa etária dos estudantes; valorizar e contextualizar essa raça tão relevante nos eventos de *O Hobbit* — 13 dos 15 aventureiros na Demanda de Erebor são anãos —; e, pensando na criação de personagens vindoura, combater vieses desfavoráveis em relação aos anãos, por razões de desconhecimento, ou preconceitos estéticos como *heightism*²⁴.

Leitura: vídeo-resenha (05 '45")²⁵ sobre *O Hobbit* (canal *Ler antes de morrer*)

Esse vídeo exemplifica bem o poder de síntese das escolhas paradidáticas desta SD. Simultaneamente ele cumpre os papéis de: despertar curiosidade sobre o livro *O Hobbit*; apresentar o contexto de criação da obra (a página em branco), pois contém parte de uma entrevista com o próprio Professor Tolkien; expõe aos alunos um gênero textual (vídeo-resenha literária) com evidentes benefícios para a formação do sujeito leitor e de uma comunidade leitora.

²⁴ Termo de origem inglesa ainda não difundido amplamente no Brasil. Refere-se à discriminação em razão de estatura. (Educalingo, [s. d.])

²⁵ Vídeo disponível no *Youtube* “O Hobbit, de J. R. R. Tolkien (#23)”.

Dica: o vídeo completo possui quase 11 minutos, porém os 5 minutos e 45 segundos iniciais são suficientes. Apresentar um recorte de um vídeo pode economizar tempo e evitar *spoilers* (revelações sobre o enredo), redundâncias e trechos irrelevantes ou de qualidade inferior.

Entrega do livro: Para esta SD e a pesquisa que ela engloba, foi decidido presentear os alunos com o livro *O Hobbit*, em sua edição econômica de bolso, pela editora *HarperCollins Brasil*. A entrega dos livros aconteceu posteriormente à exibição do vídeo como uma surpresa para os alunos. Com esse gesto, buscamos associar a apropriação da linguagem do *legendarium* à apropriação literal do livro, com vistas ao investimento pessoal do aluno.

Dica: Infelizmente, nem sempre as bibliotecas escolas dispõem dos recursos desejados. Optamos pela compra de edições econômicas de bolso a preço reduzido. O custeio foi feito pelo próprio professor-pesquisador, como é habitual em pesquisas como esta, o que confirma a falta de estrutura e de recursos na educação brasileira. A aquisição dos livros foi viabilizada pelo programa de bolsas Capes. Mediante solicitação do professor-pesquisador, a escola também abriu licitação para a compra de outros exemplares para a biblioteca, porém em número insatisfatório. Espera-se que a atual SD possa convencer educadores do potencial da obra *O Hobbit* para o letramento dos alunos, justificando sua presença nas bibliotecas escolares e o investimento do poder público.

Figura 6 – Foto dos livros (à direita, os volumes adquiridos pelo pesquisador)



Fonte: Acervo do pesquisador.

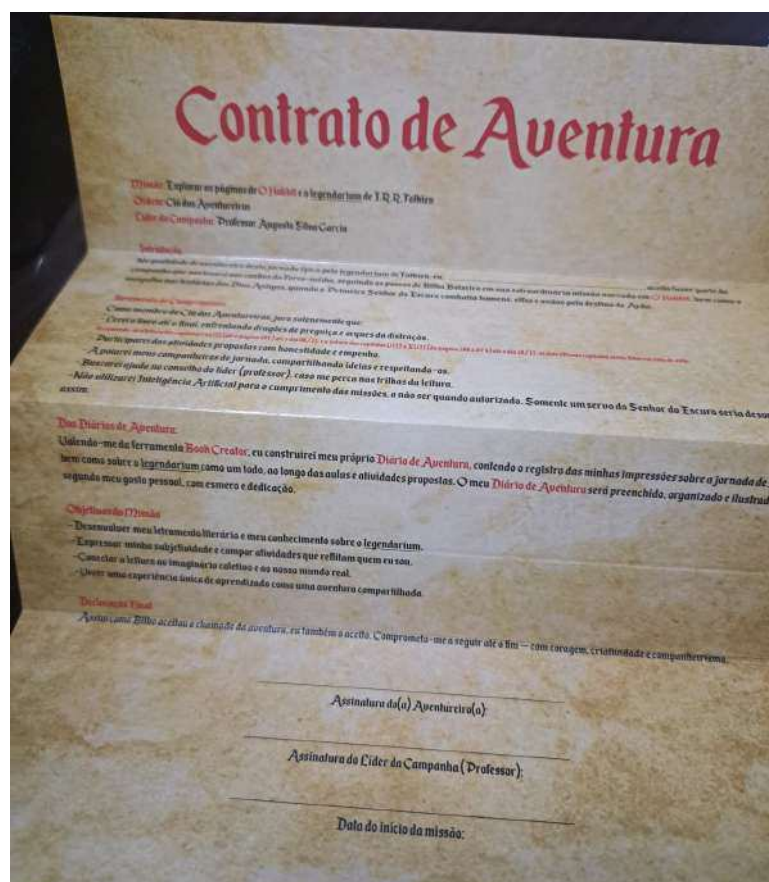
Entrega do Contrato de Aventura

Foi entregue a cada aluno um envelope endereçado a ele, com seu nome. Dentro do envelope, estava o Contrato de Aventura. Ele é um objeto simbólico criado pelo professor-pesquisador e cumpre uma função metanarrativa: no livro, Bilbo lê um contrato sobre sua participação na Demanda de Erebor. O contrato também comunica aos alunos as expectativas a respeito do projeto.

A entrega desse “termo de outorga”, mais do que prender o aluno a uma lista de obrigações, já mobiliza desde o início alguns dos aspectos centrais da SD. O participante, ao recebê-lo, é colocado não só na condição de discente, mas de protagonista. Essa surpresa também se presta à imersão que orienta a SD – trata-se de uma aventura, e não de um conjunto de aulas. Com isso, objetiva-se o investimento dos participantes no processo.

Outro elemento importante refere-se ao ritmo recomendado de leitura, informado nas letras pequenas do contrato. Uma vez que a SD foi meticulosamente construída a fim de (re)contextualizar os elementos presentes na narrativa do livro como parte de algo maior, é benéfico que os alunos mostrem aderência ao ritmo sugerido, de forma a melhor aproveitar a SD e evitar *spoilers*.

Figura 7 – Foto do contrato de Aventura



Fonte: Elaboração própria.

AULA 3/16: Anoi-tecer na Terra-média

Motivação: exibição do curta de terror *Lights Out* (2013) (2'42")²⁶

Esse premiado curta de terror sueco busca despertar o interesse dos jovens, com os quais o cinema de terror se mostra muito popular. O curta antecipa um acontecimento que será central para esta aula.

Dica: alguns alunos podem ser mais impressionáveis que outros, quando se trata de conteúdo do gênero terror. Convém avisar antes sobre o conteúdo e permitir que os alunos não assistam, caso não queiram.

²⁶ Vídeo disponível no Youtube “Who's There Film Challenge (2013)”.

Introdução: os alunos falam suas impressões sobre o curta e o professor menciona que uma das histórias mais antigas da humanidade é aquela da luz contra as trevas, presente em tantas mitologias; e que um dos medos mais primordiais é o medo do escuro

Leitura: vídeo do canal *Tolkienista* - “As Duas Árvores de Valinor” (16’35”) ²⁷

Contrariamente ao vídeo que inaugura essa aula, esse vídeo é, na maior parte, encantador e representativo dos aspectos mais belos e inspiradores do *legendarium*. Não só ele transmite muita paz, com a maneira calma como a *youtuber* apresenta o conteúdo e a presença da música evocativa, mas cumpre um dos critérios para a escolha dos materiais paradidáticos da SD, que é o de informar sobre algum outro aspecto do *legendarium*. Neste caso, trata-se de menções à sua riqueza linguística, às intenções de Tolkien ao criar sua mitologia, já apontadas no artigo presente na primeira aula, assim como acenos a acontecimentos de *O Senhor dos Anéis*. Esse movimento de referência é percebido ao longo de toda a SD.

Dica: o vídeo possui 20’40”, mas, por razão de economia de tempo, os minutos finais, que se ocupam das interpretações possíveis do mito das Duas Árvores serão ignorados. Há um erro factual quando a *youtuber* menciona que Melkor golpeia as árvores com sua espada. Em *O Silmarillion* é relatado que ele usou uma lança para perfurá-las. O professor pode simplesmente pausar o vídeo e apontar esse pequeno equívoco, nas duas ocasiões em que ele ocorre. Caso os alunos perguntem como Melkor/Morgoth foi capaz de matar as Duas Árvores, mesmo com o vídeo da primeira aula tendo se encerrado com seu aprisionamento pelos Valar, o professor pode convidar os alunos a lerem *O Silmarillion* para saber a resposta ou, se achar conveniente, resumir os acontecimentos que levaram à sua libertação.

Esta aula apresenta o trabalho da banda alemã *Blind Guardian*, cujo aclamado álbum *Nightfall in Middle-Earth* (*Anoitecer na Terra-Média*, em tradução livre) transforma em música muitos dos eventos de *O Silmarillion*, da morte das Duas Árvores de Valinor até a Guerra da Ira. O professor pode trazer brevemente essas informações e fazer uma breve análise da capa, a qual contém a imagem de Morgoth sentado em seu trono, usando uma coroa com as três Silmarilli (plural de Silmaril em quenya) roubadas dos Noldor, evento sobre o qual os alunos acabaram de ouvir.

²⁷ Vídeo disponível no *Youtube* “As Duas Árvores de Valinor”.

A música escolhida para esse primeiro de três contatos com o som dessa banda foi *Nightfall*, que narra a reação de elfos e dos Valar após a morte das Duas Árvores, evento descrito no vídeo previamente visto. É válido apontar que, ao contrário da versão original da música *Nightfall*, foi escolhido um cover da canção. Essa escolha se deu por uma feliz coincidência, pois essa versão é de uma cantora brasileira que tomou para si o nome artístico de Nienna, uma das Valier (Valar com forma feminina). Esse fato será apontado pelo professor. Os esforços para democratizar o acesso ao RPG e ao universo de Tolkien, por vezes fortemente associados ao público masculino, nunca devem ser ignorados. A escolha desse cover em detrimento da versão original, portanto, além da qualidade da performance, se justifica pela representatividade brasileira e feminina.

Dica: caso os alunos perguntem sobre a presença de uma personagem feminina na capa do álbum, ou a de um cão, o professor pode aproveitar a oportunidade para aguçar a curiosidade dos alunos, dizendo que esse é um tópico para outra aula.

Aula 4/16: A Maldição de Mandos e a Ruína dos Noldor

Motivação: o professor inicia a aula exibindo quadros de diferentes pintores (Gustave Doré, Paul Rubens, Ticiano), representando a passagem bíblica em que Caim mata Abel, sem, contudo, dizer do que se trata. Em seguida, o professor pergunta se os alunos reconhecem qual cena está sendo retratada nos quadros. Independente da resposta (ou não) dos alunos, o professor contextualiza as obras.

Introdução: o professor pergunta aos alunos por que essa passagem bíblica é capaz de evocar tanto espanto. Espera-se que os alunos respondam que se trata do fato de um assassinato de um irmão pelo outro e pergunta se os alunos conhecem a palavra “fratricídio”. O professor então a conceitua e pede que os alunos se lembrem dela durante o vídeo que verá.

Leitura: vídeo do canal no Youtube *Cine Jam - Do que se trata a Maldição de Mandos?* (09’10”)

Esse vídeo justifica a escolha da motivação e introdução para essa aula, uma vez que apresenta a ruína dos Noldor como uma Maldição imposta pelo Vala Mandos como consequência do Fratricídio de Alqualondë. Nesse evento, os Noldor, inflamados por cólera e sede de vingança, matam seus irmãos Falmari, os elfos-do-mar, que haviam se recusado a ceder seus barcos para que voltassem à Terra-Média em sua busca pelas Silmarilli. O vídeo, que tem 15'47" pode ser resumido aos cerca de 9 minutos iniciais, pois já cumpriu seu objetivo e, após essa marca, revela *spoilers* sobre acontecimentos futuros.

O vídeo, que recapitula eventos vistos na aula anterior, também antecipa outros eventos, em mais um exemplo da cadeia de referência contida nesta SD. Além disso, ele permite que mais um livro do *legendarium* seja apresentado em sequência.

Leitura: vídeo do canal do Youtube *Dentro dos livros com unboxing* do livro *A Queda de Gondolin*, em sua edição ilustrada, da editora *HarperCollins* (02'57")

A presença, na SD, de vídeos centrados no sistema literário, no que tange à recepção e consumo de livros é intencional. Essa escolha visa promover o letramento literário do aluno e despertar seu interesse pelo livro enquanto produto a ser desejado e valorizado. Esse breve vídeo de apenas três minutos busca promover esse interesse. Mesmo curto, esse vídeo também cumpre dois papéis simultaneamente, como é habitual desta SD. O professor pode comunicar aos alunos, antes que o vídeo se inicie, que a trilha que o acompanha é a aclamada trilha sonora da trilogia *O Senhor dos Anéis*, mais uma vez sinalizando para a existência dessa obra e fomentando o desejo dos alunos pela expansão dentro desse universo. O professor irá inclusive trazer esse livro para a sala de aula.

Leitura: música Noldor (banda Blind Guardian) no Youtube

O professor pode fazer uma atividade semelhante à vista na aula anterior, mas aqui optou-se por apresentar o trecho inicial da música em sua versão de estúdio e analisar com os alunos a conexão entre a letra e os eventos trabalhados nesta aula.

Dica: não se furtem de apresentar aos alunos belas obras só porque algumas palavras podem ofender as sensibilidades de fundamentalistas religiosos, a exemplo da presença de palavras como “maldição” e “assassinados” na letra acima. Ao invés disso, defendam suas escolhas paradidáticas com boas justificativas e com propriedade. Novamente, o conhecimento da fé cristã de Tolkien e de correlações entre os temas de sua obra e a teologia cristã são

uma resposta a qualquer eventual pânico de segmentos mais conservadores da sociedade.

AULA 5/16: Introdução ao RPG

Motivação: pergunte aos alunos se eles gostam de RPG de mesa ou RPG eletrônico; se jogam card games; se gostam de criar personagens em jogos e aplicativos.

Introdução: Breve discussão sobre a relação entre Tolkien e o RPG. Aqui, o professor irá informar sobre o quanto o jogo *Dungeons & Dragons* inspirou-se na obra de Tolkien, e como, por conseguinte, ele inspirou diversos outros jogos de RPG de mesa, RPG eletrônico, *card games*, entre outros.

Dica: Trazer para a sala de aula, nesse momento, dados de 10, 20 ou mais lados, mapas de campanhas de RPG, mídias físicas de jogos do gênero RPG, entre outros, pode ser uma ótima motivação para o engajamento dos alunos na aula.

Leitura: trecho do episódio piloto de *Stranger Things* (1 '30'')²⁸

Esta breve cena, de um seriado com forte apelo entre o público jovem, mostra a dinâmica de um jogo de RPG de forma emocionante, com elementos de decisão sob pressão, interpretação, dados, miniaturas e mapas.

Dica: É benéfico que as referências se atualizem, conforme o tempo passa. A série *Stranger Things*, por exemplo, tem sua quinta e, supostamente, última temporada prevista ainda para 2025 e é, portanto, familiar para o público jovem.

Leitura: episódio *Dungeons & Dragons de Alto Nível* (temporada 2, episódio 14) da série de comédia estadunidense *Community* (~ 22')

Esse episódio apresenta, de forma sintética e bem-humorada, uma campanha de RPG com a participação, inclusive, de pessoas leigas, como será o provável caso de muitos alunos nesta SD. A campanha inclusive serve a um propósito nobre, pois busca a aproximação do

²⁸ Dinâmica de jogo de RPG em *Stranger Things*, demonstrando elementos de interpretação e tomada de decisão.

grupo de estudos que protagoniza a série com um aluno que é vítima de gordofobia e que apresenta sinais de depressão e ideiação suicida.

O episódio em questão, a despeito dessa nobre premissa, foi excluído de algumas plataformas de *streaming*, sob acusações de *black face*²⁹. No episódio, o personagem asiático Chang, conhecido por ter pouco ou nenhum trato social e bom senso, pinta o rosto de preto e diz que seu personagem é um elfo das trevas. Sua atitude, no entanto, é repreendida pelos demais personagens e reconhecida como problemática. Até a presente data, no ano de 2025, o episódio encontra-se disponível na rede de *streaming* Amazon e sua exclusão de algumas plataformas é objeto de crítica por muitos, que a consideram equivocada, inclusive pela atriz negra Yvette Nicole Brown, que interpreta a personagem Shirley na série.³⁰

A justificativa para a escolha do episódio, além do seu poder de síntese e abordagem bem-humorada, se dá pelo fato do jogo ser apresentado de forma leve e descomplicada. De forma semelhante, para as aulas desta SD que incluam RPG e interpretação, não nos interessa a adesão restrita e pedante a um ou outro sistema de RPG, mas a fluidez da narrativa e o incentivo ao engajamento dos alunos, com a máxima simplificação de regras.

Dica: a questão da exclusão do episódio por parte de algumas redes de *streaming* pode ser brevemente apresentada e contextualizada e sua escolha, justificada. No entanto, seja pela inviabilidade da apresentação do episódio, ou pela decisão do professor, o profissional pode buscar outra maneira de apresentar uma campanha de RPG, seja pela explicação ao vivo, com auxílio de materiais (dados, mapas, fichas de personagem, miniaturas), ou a escolha de outro vídeo mais ortodoxo, na forma de tutorial.

Especial atenção deve ser dedicada a essa ficha de personagem, pois ela será informada pelas próximas aulas da SD e terá desdobramentos no jogo de RPG ao final da SD. Primeiramente, é importante ressaltar com os alunos que a ficha deve ser vista como algo em construção e que as próximas aulas o ajudarão a melhor construir seu personagem. Mais do que pressa, é necessário reforçar o valor do empenho e dedicação do aluno em criar algo único do qual ele se orgulhe para ilustrar seu Diário de Aventura.

Aula 6/16: Fingolfin contra Morgoth

²⁹ Prática discriminatória em que um ator branco pinta o rosto de preto.

³⁰ Análise sobre a remoção do episódio de RPG da série *Community* devido a controvérsias raciais. (Jackson, 2023)

Motivação: o professor pede que os alunos contem sobre acontecimentos em livros, filmes, séries e jogos eletrônicos que os tenham feito arrepiar e que eles considerem épicos.

Introdução: o professor faz uma recapitulação da semana e constata que as duas últimas aulas mostraram Morgoth como um mal que parece invencível, mas esta e a próxima aula mostrarão que há esperança. O professor apresenta aos alunos uma ilustração de John Howe sobre o embate entre Fingolfin e Morgoth e avisa que irá contar sobre o dia em que Morgoth sentiu medo. O professor menciona que John Howe foi um dos escolhidos para fazer a arte conceitual para a trilogia cinematográfica de *O Senhor dos Anéis*, em mais um aceno para essa obra no horizonte.

Leitura: vídeo do canal no youtube *Cine Jam - O ÉPICO DUELO DE FINGOLFIN E MORGOTH* (11'53'')

Nesse vídeo, é dito como Fingolfin, após testemunhar o que ele julgava ser o fim dos Noldor, após inúmeras batalhas perdidas contra o inimigo, desafia o Senhor do Escuro para um duelo. Mesmo tendo morrido, o elfo foi capaz de infligir um dano irreparável contra o Vala, que passou a mancar de um pé.

Leitura: música *Time Stands Still* (banda *Blind Guardian*) ao vivo³¹

A terceira e última música da banda *Blind Guardian* aparece em sua versão ao vivo e reflete os feitos épicos e grandiosos de que se ocupa esta aula. A performance, ocorrida no festival de *heavy metal Wacken Open Air* de 2011, testemunhou um mar de pessoas cantando em coro o refrão da música, em que se repete, em tradução livre: *O destino de nós todos jaz fundo na escuridão, quando o tempo parou na Colina de Ferro*.

Desta vez, não será necessária a leitura completa da letra, pois a descrição da plasticidade do combate foi feita com excelência no vídeo. Ademais, o foco no refrão pungente e na apreciação da catarse coletiva que se desenrola no vídeo, se alinham muito mais com a temática da aula.

³¹ A performance do Blind Guardian (2026) na canção *Time Stands Still* (At The Iron Hill) atua como uma celebração da preservação da memória através da arte, onde o "tempo para" diante do sacrifício do herói.

Aula 7/16: *Hero Forge* e *Book Creator*

Realização do quiz: *Com qual dos Valar mais te pareces?*³²

Quizes são muito populares entre os jovens, como os testes para se saber qual seria sua Casa em *Hogwarts*, escola do universo fantástico de *Harry Potter*, onde os alunos são divididos em grupos segundo sua personalidade. No caso da quiz aqui escolhida, ela prepara os alunos para o vídeo que será visto a seguir, o qual discorre sobre cada um dos Valar. O investimento, portanto, do aluno em relação ao vídeo em questão, será potencializado.

Dica: A ferramenta Book Creator é bastante simples e intuitiva, mas, se o professor julgar necessário, ele pode fazer uma oficina sobre a ferramenta ou disponibilizar um material impresso contendo uma explicação das funções da ferramenta. Ademais, se a realidade da escola e dos alunos em questão não propiciar esse trabalho com uma mídia digital, o professor pode orientar sobre a produção dos diários em papel.

Figura 8 – Foto tirada durante a atividade de criação dos personagens com o Hero Forge



Fonte: Acervo do Pesquisador.

³² O quiz mencionado serve como exemplo de recepção cultural e projeção arquetípica da obra de Tolkien na contemporaneidade.

Aula 8/16: Descanso

Motivação: breve resumo da premissa de *A longa história d'As Mil e Uma Noites* e de como Sheherazade escapou da morte seguidas vezes devido às suas habilidades para contar histórias; convide os alunos a refletirem sobre alguma passagem lida em *O Hobbit* que remeta à metanarrativa dessa obra. Espera-se que os alunos mencionem a cena do livro em que Bilbo, Gandalf e o resto da comitiva chegam à casa de Beorn.

Figura 9 – Mapa da Terra-média exposto aos alunos



Fonte: Acervo do professor.

Introdução: O professor informa que lerá um trecho do capítulo Acomodações Esquisitas, de *O Hobbit*

Leitura: O professor então coleta as impressões dos alunos, antes de informar aos alunos que a cena, que é incrivelmente bem escrita, engraçada e inteligente, foi substituída na trilogia cinematográfica *O Hobbit* por uma perseguição com um urso de computação gráfica. O objetivo aqui é o de comprovar de forma clara não a superioridade de livros sobre filmes, e sim o quão insubstituível é a experiência da leitura de um livro de fantasia. Pode ser feita com os alunos uma discussão sobre adaptações cinematográficas bem-sucedidas e malsucedidas. O professor pode inclusive mostrar a recepção crítica das trilogias cinematográficas *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis* e mostrar a diferente recepção de ambas as obras.

Aula 9/16: Beren e Lúthien

Motivação: o professor inicia a aula perguntando aos alunos qual é a história de amor fictícia mais bonita que eles já viram e faz uma breve discussão sobre a temática dos alunos e suas referências

Introdução: o professor comunica aos alunos que irá lhes mostrar, nesta aula, uma história de amor que transcende a Terra-Média e o mundo real. Ele apresenta aos alunos o vídeo *Como você desenha o mundo de Tolkien?* do canal *Tolkien Talk* (3'51"). Nesse breve vídeo, o ilustrador Alan Lee comenta sobre como conheceu a obra de Tolkien e sobre o potencial criativo inerente a ela, além de seu trabalho ilustrando o livro *Beren e Lúthien*, que o professor trará para dentro da sala de aula. Alan Lee também conta sobre como Tolkien, ao ver sua esposa dançar num jardim, teve inspiração para criar a elfa Lúthien e sobre o fato de que na lápide sobre o túmulo de Tolkien e sua esposa Edith, estão escritos abaixo de seus nomes, os do casal que dá nome ao livro.

O professor também irá mencionar o trabalho de Alan Lee na direção de arte da trilogia cinematográfica *O Senhor dos Anéis* e do Oscar que ganhou pelo seu trabalho no terceiro e último filme. Ao todo, o filme venceu 11 Oscar em 2004, empatando com *Ben Hur* (1959) e *Titanic* (1997) como os filmes que mais estatuetas venceram.

Leitura: trechos de duas cartas de Tolkien - uma, para sua esposa sobre os horrores vistos na guerra; outra, para seu filho Christopher, sobre o amor e o luto por Edith

A leitura dessas duas cartas, a partir do enorme tomo que é o livro *As Cartas de J.R.R. Tolkien*, trazido para dentro de sala tem o potencial de emocionar os alunos e despertar respeito e admiração pelo Professor. Ademais, a participação de Tolkien na Primeira Guerra Mundial, inclusive na sangrenta Batalha do Somme, é um fato relativamente desconhecido pelas massas.

Leitura: de carta em que Tolkien expressa seu sentimento contrário ao nazismo³³.

³³ O episódio é utilizado para analisar a integridade ética do autor frente a estruturas de poder, reforçando que sua mitologia não compactua com ideologias de segregação. (Castro, 2025)

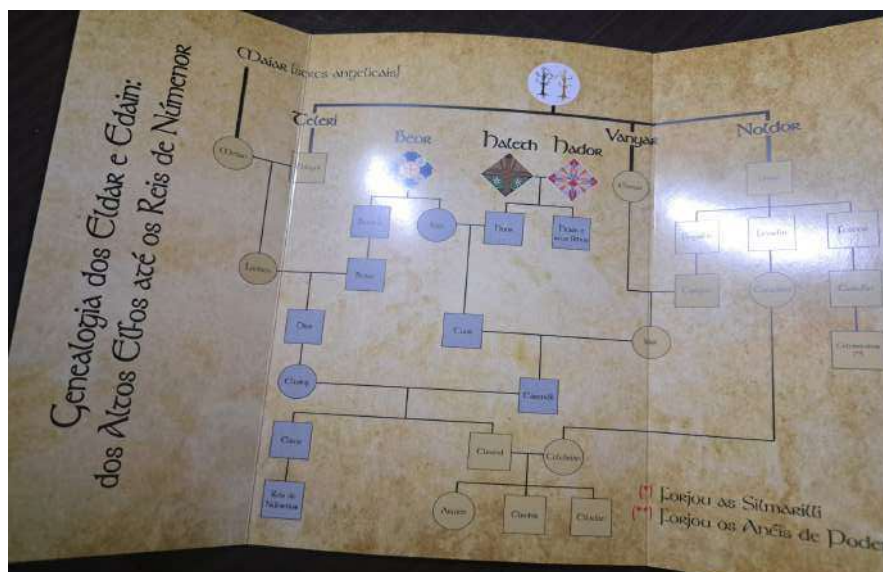
Leitura: vídeo do canal no Youtube *Cine Jam - O Conto de Beren e Lúthien* (23:15)³⁴

Esse é o vídeo mais longo escolhido para esta SD, mas a sua presença se justifica pela riqueza da narrativa e pelo investimento esperado pelos alunos, após as etapas de motivação e introdução, em relação a essa narrativa romântica. Como resultado dos feitos heroicos de Beren e Lúthien, uma Silmaril é arrancada da coroa de Morgoth, o que fornece uma conexão para a próxima aula.

O professor conclui que as ações do casal deixaram frutos e lhes entrega uma cópia de uma árvore genealógica que inclui as três Casas dos Edain (Homens) e os três Clãs dos Eldar (Elfos). O professor então orienta os alunos a procurarem, na árvore, um personagem mencionado em *O Hobbit*. Esse se trata de Elrond, que o próprio texto de *O Hobbit* diz ter participado de muitos outros eventos da Terra-Média. A intenção desse momento é a de mostrar *O Hobbit*, cujo tom é tão distinto dos grandiosos acontecimentos dos Dias Antigos, como parte de um universo maior e muito intrincado. Os alunos são orientados a guardarem esse material e lhes é dito que ele será utilizado durante a vindoura Campanha de RPG.

³⁴ A narrativa aborda temas como a mortalidade e o amor que transcende a finitude biológica. A escolha de Lúthien pela mortalidade [21:29] simboliza a aceitação do destino humano em favor da união afetiva.

Figura 10 – Foto do material contendo a genealogia dos Altos Elfos até os reis de Númenor³⁵



Fonte: Cassiano Silva Garcia.

Aulas 10 e 11: Confecção de diários no laboratório

Aula 12: Análise do projeto gráfico do livro e experimento *Slido*

O professor pode orientar os alunos a folhearem, a sentirem o cheiro de livro novo, a fazerem o descarte adequado do plástico que o reveste, a analisarem mapas, ilustrações e símbolos. Nesse momento, os alunos podem ficar curiosos sobre o significado das runas presentes na capa, neste caso, o professor pode apontar que é possível traduzi-las fazendo uma leitura atenta do livro e seus apêndices.

Após esse momento, os alunos são convidados a jogarem *word clouds* (nuvens de palavras, em tradução livre) na plataforma *Slido*, seja por meio de smartphones ou de computadores, caso haja disponibilidade. Nesse experimento, o professor escolhe palavras relacionadas ao universo de Tolkien e os alunos devem então escrever a primeira palavra que vem à sua mente quando leem esse estímulo. Essa é uma maneira divertida de aferir as percepções dos alunos sobre as experiências desde o início do projeto.

³⁵ Foi usada a cor cinza para representar os homens e a cor amarela para simbolizar os elfos e meio-elfos, como Elrond e seus filhos. No entanto, há uma inconsistência em relação às representações de Dior e Elwing (à esquerda, em cinza). O *legendarium* não deixa claro se Dior, morto no Segundo Fratricídio, foi contado ou não entre os homens mortais; e Elwing apenas recebeu a escolha da imortalidade após a viagem de Eärendil ao Reino Abençoado. Em retrospecto, essas particularidades poderiam ter sido melhor representadas no documento.

Aulas 13 e 14: Confeção de diários no laboratório

Aplicação do questionário “final”

Com 75% das aulas transcorridas, foi tomada a decisão de aplicar aos alunos um questionário anônimo extenso em que foram convidados, por meio de questionamentos discursivos e valorações quantitativas, a avaliar toda a aplicação. A escolha por aplicar esse questionário, originalmente reservado para depois de completa a aplicação, foi feita em observância da transparência e fidelidade da pesquisa. O professor-pesquisador julgou que atividade de campo descrita a seguir pudesse enviesar as percepções dos alunos.

Cine Flamber e *O Senhor dos Anéis*: A Sociedade do Anel

Desde 2024, o restaurante Flamber Gastrobar, localizado no bairro Fundinho, na cidade de Uberlândia-MG, oferece aos clientes uma experiência que une cinema e gastronomia³⁶. A prática pode ser chamada de cinema imersivo ou de jantar cinematográfico: as mesas são dispostas em frente a um telão em que o filme é exibido. Ao longo da película, são servidos aos clientes pratos inspirados nas cenas, de modo a unir à visão e à audição, a sensação do paladar.

O menu é fruto de um processo de curadoria em que o chef assiste atentamente ao filme e anota as cenas em que estão presentes as comidas. Ele então elabora os pratos e o menu como um todo usando a criatividade para traduzir o momento audiovisual em experiência gastronômica.

O professor-pesquisador escolheu levar os alunos para viverem essa experiência ao fim dessa jornada *imersiva*. Por razões logísticas além do controle do pesquisador — o desencontro entre os cronogramas do restaurante e da pesquisa — o professor precisou aplicar um questionário de avaliação do projeto antes que o jogo de RPG fosse aplicado. Os resultados presentes no Q2, portanto, não foram de qualquer modo influenciados pela

³⁶ A matéria descreve uma experiência gastronômica imersiva, em que o público consome pratos sincronizados com cenas de filmes. Na atividade promovida dentro desta pesquisa, a barreira entre a ficção e a realidade é rompida através de estímulos sensoriais, permitindo que o sujeito "viva" a narrativa por meio do paladar.

experiência dos alunos. Essa aplicação foi oportuna para orientar tópicos a serem abordados no questionário final (Q3).

O filme exibido para os alunos foi *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel*, como uma nova etapa após o fim da leitura de *O Hobbit*. No entanto, nem o desempenho durante a SD — seja frequência, desenvolvimento dos diários, participação em sala —, nem a leitura do livro foram critérios para o convite, que se estendeu a todos.

Foram disponibilizados 21 lugares para que o professor-pesquisador estivesse incluído na capacidade de adulto responsável e para observações. As vagas remanescentes dos alunos que não puderam ir por razões de trabalho ou pessoais foram ofertadas para alunos das outras turmas, seguindo critérios de desempenho na produção do Diário de Aventura.

Figura 11 – Cardápio do filme



Fonte: Acervo do pesquisador, Flamber Gastrobar, 2025.

“Professor, por que você levou os alunos ao restaurante?”

Porque eu não poderia levá-los para a Terra-média.

Ao todo, estiveram presentes no restaurante 16 alunos, dos quais: 11 participantes da pesquisa; a participante ‘Y’, que foi excluída dos dados de pesquisa por razão de infrequência; duas alunas da mesma turma que os participantes; e duas alunas de outras turmas. Os participantes presentes tiraram muitas fotos usando orelhas de elfos³⁷, selfies, fotos do cardápio, da decoração e demais elementos. Como o restaurante foi reservado apenas para essa atividade, eles puderam se divertir e ficar muito à vontade. Após a sessão, os participantes tiraram mais fotos entre si e com o professor-pesquisador, que saiu após que todos tivessem ido para suas casas.

Os participantes presentes foram: Annëlaure; Elaia; Elariel; Eleanor; Erupoldie; Helyanië; Kunder; Portelârg; Sebastião e Serenity.

³⁷ Não há consenso de que os elfos de Tolkien tinham orelhas pontudas. Essa é uma escolha estética de Peter Jackson para sua trilogia segundo Ulrich (2025).

Figura 12 – Foto do início da sessão de cinema imersiva



Fonte: Acervo do pesquisador.

2.4 A húbri e o salto no escuro: o jogo de RPG

*Talvez possamos voar. Todos nós. Como
saber, a menos que saltemos de uma torre alta
qualquer?*

Euron Greyjoy, *O Festim dos Corvos* (p. 661)

O conceito de “húbris”, como sinônimo de arrogância, é uma temática recorrente na mitologia grega em mitos como de Ícaro, que ousou voar muito perto do sol, e por isso encontrou seu fim. A húbri presente nessas narrativas, sejam mitológicas ou modernas, como em *Fausto*, de Goethe, quase sempre precede a ruína (Chaves, 2019).

O termo parece orbitar o aclamado diretor James Cameron — *Aliens: o Resgate* (1986); *O Exterminador do Futuro 2: O Julgamento Final* (1991); e a saga *Avatar* (2009–presente)³⁸. Em 1998, durante a celebração de entrega dos prêmios da Academia, em

³⁸ Segundo o site AdoroCinema, James Cameron é um cineasta e explorador cuja obra explora a relação entre humanidade e tecnologia. O site apresenta uma análise detalhada de sua filmografia e dos traços de personalidade que moldam suas produções.

que *Titanic* arrebatou 11 estatuetas, James Cameron gritou “Eu sou o rei do mundo!”³⁹. Esse e outros excessos do diretor foram lidos por muitos — e por ele mesmo — como um exemplo de húbris⁴⁰. Esse orgulho desmedido também foi a causa apontada pelo diretor⁴¹ para os desastres do RMS Titanic, em 1912, e do submarino Titan, em 2023. Esses exemplos evidenciam que poucos diretores têm tanta propriedade sobre o tema quanto Cameron, especialmente considerando-se seus esforços hercúleos que testam os limites do cinema. Seu exemplo provoca uma reflexão sobre as ambições dessa SD, especialmente a respeito da aplicação do jogo de RPG em sala de aula.

Uma coisa é incluir na aula de literatura *elementos* de RPG — criar personagens é algo que, em teoria, dialoga com o universo dos jovens — o que os resultados irão testar; e isso é relativamente simples, como o detalhamento da SD pode mostrar. Outra coisa é fazer em sala de aula, em 50 minutos, e com uma dezena ou mais de jogadores iniciantes, uma sessão de RPG, a qual pode durar horas, mesmo envolvendo um pequeno grupo de jogadores experientes⁴².

Contrastar os objetivos ideais e expectativas da pesquisa com a realidade dos fatos é, de fato, assustador, mas foi um risco assumido nessa jornada. Por meio da reflexão sobre os erros e acertos, esperamos contribuir para que outros educadores, amantes de RPG e de fantasia, possam trazer para seus alunos essa experiência tão complexa quanto imersiva, e igualmente enriquecedora. Esse risco assumido incita que a análise dos resultados questione objetivamente se os esforços empreendidos pelo professor-pesquisador afundaram como uma pedra, ou conseguiram as alturas.

Sendo assim, lançamo-nos de uma torre alta.

2.4.1 A teoria

O estudo da autora Franciele Zamariam (2018) analisa as aplicações pedagógicas do jogo de RPG no contexto da sala de aula no Brasil. Além disso, analisa os resultados da produção e aplicação de um RPG produzido com base no conto *A Cartomante*, de Machado

³⁹ De acordo com o site AdoroCinema, a frase é dita pelo personagem Jack Dawson, de Leonardo DiCaprio, no mesmo filme.

⁴⁰ O próprio diretor associa esse excesso de confiança a falhas de liderança em desastres reais, em que a soberba ignora riscos críticos de segurança.

⁴¹ Cameron correlaciona a húbris de lideranças técnicas e corporativas ao naufrágio do Titanic e à implosão do Titan, argumentando que o excesso de confiança silenciou alertas críticos de segurança.

⁴² Segundo site Roll 20, o RPG de mesa é definido como uma narrativa colaborativa que utiliza regras e dados para determinar o sucesso de ações em um mundo compartilhado. A dinâmica exige que os jogadores assumam papéis e tomem decisões em cenários propostos por um narrador, integrando improvisação e estratégia.

de Assis, para o 1º ano do ensino médio, com resultados positivos. Ao citar Shmidt (2008), a autora descreve o jogo de RPG como um jogo de socialização de caráter cooperativo, em que todos os jogadores, exceto o mestre/narrador, interpretam papéis em uma história criada e que se materializa de forma oral, gestual ou com esboços (Zamariam, 2018, p. 77). Nesta pesquisa, o professor-pesquisador fez as vezes de mestre/narrador, enquanto os alunos interpretaram os papéis dos personagens criados por eles.

O objetivo não foi o de criar uma narrativa ou uma aventura complexa, mas de propiciar o que, para muitos, pode ser o primeiro contato com esse jogo. Foram apresentados aos alunos alguns dos elementos básicos do jogo de RPG, como: as fichas de personagem e o acúmulo de experiência por meio de missões (atividades); as regras; o fator sorte através da rolagem de dados de 20 faces; a interpretação e a cooperação.

Zamariam (2018) define o papel do mestre como o de “manter a história coerente e prazerosa diante das decisões dos demais jogadores” (p. 79). O professor-pesquisador, nesta perspectiva, preocupou-se mais com a fluidez da narrativa e o engajamento dos alunos do que com a aderência a um sistema de regras específico. Ao comentar sobre a aderência à narrativa proposta, Zamariam (2018) reconhece como uma vantagem a possibilidade de o aluno-jogador fazer suas interpretações sobre o enredo, sem, com isso, “desvirtuar a essência semântica proposta pelo autor do original” (p. 80). O professor-pesquisador, ao analisar posteriormente o desempenho e a expressão da subjetividade dos alunos nos contextos de RPG, poderá aferir a aderência desses à essa “essência semântica” que, no nosso caso, é informada pela apropriação feita pelo aluno das regras, elementos e linguagem do mundo secundário que trabalhamos.

A pesquisa-ação também ajudou a informar as escolhas do professor-pesquisador e mestre ao longo do processo, em resposta às reações dos alunos. A interação com os participantes ao longo da SD permitiu observar potências a serem aproveitadas e dificuldades a serem sanadas.

O RPG criado para esta pesquisa foi batizado de *Discentes & Dragões* — uma homenagem bem-humorada ao *Dungeons & Dragons* (D&D). Para desenvolvermos as regras do jogo, tomamos como base apenas superficialmente elementos do *D&D* (5ª edição). Em consonância com a pesquisa-ação, grande parte das regras foi excluída e as demais, simplificadas. Mecânicas mais complexas, como impacto do peso de equipamentos sobre a mobilidade e o combate, por exemplo, foram ignoradas. Nesse sentido, o impacto da

aleatoriedade dos dados foi flexibilizado de acordo com o engajamento do jogador no jogo interpretativo, bem como a coerência de suas ações no contexto do universo de Tolkien.

Um exemplo prático transcorrido na SD: no *legendarium*, muitos elfos não gostam de anãos, informação presente em *O Hobbit* e textos opcionais. Em certo momento da aventura, Portelârg e Elariel entraram em uma sala de desafio, onde deveriam convencer o espírito de um elfo a ajudá-los. Em seu turno, Portelârg — um anão⁴³ —, escolheu tentar persuadi-lo. O mestre (pesquisador) atribuiu uma dificuldade alta para a tentativa — apenas 25% de chance nos dados. Não só o teste falhou, mas foi um erro crítico, o que levou o elfo a insultá-lo. Por ser uma meio-elfa e possuir uma perícia em persuasão, as probabilidades foram aumentadas para 75%. O teste foi um sucesso e a aventura pôde prosseguir.

Os únicos instrumentos usados pelo mestre foram os dados, um copo e imaginação — o copo serve para cobrir e rolar os dados.

Figura 13 – Os instrumentos do mestre



Fonte: Acervo do professor.

⁴³ Esse é um ponto inconsistente na criação do personagem de Portelârg que será analisado na seção dedicada à produção do discente.

2.4.2 As atividades de confecção de personagens

A SD consistiu em uma *main quest* e nove *sidequests* — respectivamente, missão principal e missões secundárias. Os termos, oriundos do inglês, são familiares a jogadores de RPGs eletrônicos. Nesses jogos, as missões principais movem a história adiante e são obrigatórias; as missões secundárias são opcionais e favorecem a imersão narrativa, o engajamento em tramas paralelas ou a evolução das habilidades do personagem.

A missão principal dos alunos consistiu no próprio Diário de Aventura, com registros sobre *O Hobbit* e as aulas de imersão no *legendarium*. Ela não foi obrigatória, no sentido de que os participantes puderam escolher o quanto e o que escrever.

Figura 14 – Ficha de personagem do RPG Discentes e Dragões

NOME DO PERSONAGEM:

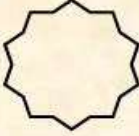
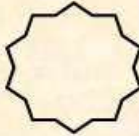
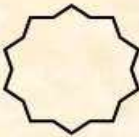
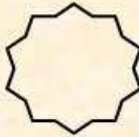
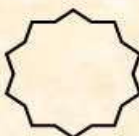
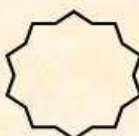
Raça:

Classe:

Fraqueza:

Personalidade:

ATRIBUTOS

 FORÇA	 DESTREZA
 CONSTITUIÇÃO	 INTELIGÊNCIA
 SABEDORIA	 CARISMA

Experiência: _____

PERÍCIAS

☐ — ACROBACIA	☐ — INVESTIGAÇÃO
☐ — ARCANISMO	☐ — LIDAR COM ANIMAIS
☐ — ATLETISMO	☐ — MEDICINA
☐ — ATUAÇÃO	☐ — NATUREZA
☐ — BLEFAR	☐ — PERCEPÇÃO
☐ — FURTIVIDADE	☐ — PERSUAÇÃO
☐ — HISTÓRIA	☐ — PRESTIDIGITAÇÃO
☐ — INTIMIDAÇÃO	☐ — RELIGIÃO
☐ — INTUIÇÃO	☐ — SOBREVIVÊNCIA

ARMA:

ITENS:

VALA:

MAGIA:

EFEITO:

PALAVRA ENCANTATÓRIA:

Fonte: Elaboração própria. Edição: Cassiano Silva Garcia.

As *sidequests*, por sua vez, podem ser entendidas como tarefas realizadas em casa ou no laboratório de informática. Tinham como objetivo oferecer subsídios para a construção do personagem e promover expressão e imersão por meio de perguntas e atividades.

As aulas expositivas, como mencionado, foram elaboradas na plataforma Book Creator e estão reunidas no chamado Livro do Mestre. Este se encontra na mesma biblioteca que reúne os Diários de Aventura dos alunos, no canto inferior direito. As informações de acesso estão na seção 3.2.

Todos os conteúdos puderam ser acessados na ordem e no momento escolhidos pelos participantes. Ao todo, há nove aulas disponíveis no Livro do Mestre, incluindo o registro da aula 7, realizada no laboratório, voltada à criação de personagens no *Hero Forge*. Cada aula contém uma *sidequest*, cujo título buscou refletir o tom de fantasia, estabelecer intertextualidade com outras obras ou adotar um viés bem-humorado.

A seguir, listam-se as *sidequests* e os aspectos da construção de personagens que visavam desenvolver:

- Aula 1: “A bênção dos valar” — o Vala protetor;
- Aula 2: “Aventureiro tem que ter classe” — a classe do personagem (guerreiro; mago; paladino; bruxo; etc.);
- Aula 3: “A hora iluminada” — um auxílio emergencial em batalha;
- Aula 4: “Meu próprio veneno” — uma fraqueza e um medo;
- Aula 5: “Sangue novo” — raça (anão; elfo; homem); clã (elfos-profundos; elfos-do-mar; elfos-cinzentos; etc.); idade; e gênero;
- Aula 6: “Armas e números” — a arma escolhida (espada; machado; martelo; arco e flecha; etc.); e de distribuição dos pontos de atributo entre força, constituição, destreza, inteligência, sabedoria e carisma;
- Aula 7: “O espelho de Galadriel” — o visual;
- Aula 8: “Uma razão para lutar” — as motivações e a história do personagem;
- Aula 9: “Diga o meu nome” — o nome.

As *sidequests* não só orientavam os participantes a decidirem sobre esses elementos constituintes dos personagens, mas forneciam também links para que pudessem fazer escolhas mais informadas e para se aprofundarem no conteúdo da aula. Como dito, cada *sidequest* não se limitou apenas a esse aspecto, mas visou também promover a expressão e a imersão. Cada

uma era acompanhada de três perguntas que visavam motivar o participante a escrever nas páginas de seu diário.

Na aula 5, por exemplo, o participante é instado a escolher um medo e uma fraqueza para o seu personagem, sendo informado de que esse é um aspecto essencial para um personagem bem elaborado. Em seguida, são feitas as perguntas:

- As fraquezas e os medos do seu personagem são os seus próprios? Cite uma fraqueza e um medo seu.
- Quais motivos o levaram a escolher essa fraqueza/medo para o seu personagem?
- Na sua opinião, o que Fëanor deveria ter feito após Morgoth ter destruído as Duas Árvores, matado seu pai e roubado as Silmarilli?

Como visto, as duas perguntas iniciais buscam criar uma oportunidade para a expressão subjetiva. Já a terceira pede que o participante se coloque no lugar de um personagem complexo de *O Silmarillion*, cuja história foi contada na mesma aula em que essa *sidequest* se encontra.

Um incentivo proposto em cada *sidequest* foi a atribuição de pontos de experiência (XP) para a melhoria do personagem. Isso constitui um elemento de gamificação⁴⁴ que, em retrospecto, provou-se impraticável, pois exigiria que os diários fossem perscrutados com uma regularidade que a prática docente não permite.

Os pontos de XP seriam usados para a compra de “perícias”, ou seja, de habilidades ou conhecimentos técnicos (acrobacia; furtividade; investigação; etc.) que ajudassem a tornar o personagem do participante mais único e abrir possibilidades de expressão dentro do jogo. Recomenda-se aos professores que desejem aplicar as estratégias descritas aqui que permitam aos seus alunos escolherem livremente um número determinado de perícias. Em suma, simplifique o trabalho do aluno e o seu próprio.

⁴⁴ Refere-se à inclusão de elementos de jogos em contextos não-lúdicos, com vistas ao engajamento, entre outras vantagens (CNN, 2023).

Figura 15 – Recapitulação da Sidequest da aula 3

RECAPITULANDO:
A HORA ILUMINADA

Você deve ver o vídeo sobre as Duas Árvores e acessar o link para aprender mais sobre elas e, em seguida, deve escrever em seu **Diário de Aventura** sobre qual seria a hora ideal do brilho delas para que VOCÊ as visitasse. Como **prêmio**, seu personagem pode evitar um golpe fatal com a graça dos Valar.

Você ganha **bônus de XP (pontos de experiência)** por responder as seguintes questões em seu **Diário de Aventura**:

- Quem você levaria para esse sonho e por quê?
- O que você faria durante essa hora?
- O que você levaria de lá, se pudesse?

Fonte: Elaboração própria.

2.4.3 As regras

Estão listadas a seguir o pequeno número de regras utilizadas no jogo *Discentes & Dragões*:

- Cada personagem, independente de raça ou classe tem direito à mesma quantidade de turnos;
- No turno do jogador, ele pode decidir de que modo interagir com a narrativa — o mestre é quem julga se as suas ações extrapolam os limites do que é aceitável para um único turno. Exemplo: um jogador não pode decidir atacar um inimigo em uma sala, correr e atacar outro inimigo em outra sala, pois isso contaria como três ações;
- Quando o jogador é confrontado com um perigo ou deseja realizar uma ação com possibilidade de falha, entra o elemento sorte e os atributos do personagem. Cada teste gira em torno de uma habilidade. Exemplo: se um arqueiro deseja acertar um inimigo à distância, o teste é pautado no atributo *destreza*. É rolado um dado de vinte lados que se soma à destreza do personagem;

— Essa rolagem deverá ser contrastada com o nível de perigo do desafio. Para o jogo, o professor-pesquisador escolheu três níveis de desafios: fácil; médio; e difícil — eles valem 5; 10; e 15 pontos. Um dado de 20 lados é rolado e seu resultado soma-se ao nível do desafio. Se a soma do desafio for inferior ao valor obtido pelo jogador na etapa anterior, o jogador ganha; se a soma for superior, o jogador perde e sofre as consequências; Exemplo: o jogador é um elfo arqueiro com 14 de destreza e deve acertar um alvo distante no escuro. Trata-se de um desafio difícil e que, portanto, vale 15. Rola-se um dado para o jogador e ele obtém o resultado 9. A soma de 14 e 9 resulta em 23; rola-se um dado para o desafio, que vale 15, pois é difícil, e obtém-se o número 3. A soma de 15 e 3 resulta em 18. O teste, portanto, é um sucesso;

— Acertos críticos: caso o jogador tire um 20, terá um acerto crítico — não só ele não precisará passar pelo teste de rolagem de dados do desafio, mas terá um êxito maior na ação. Exemplo: um guerreiro tira 20 e consegue decapitar o inimigo, matando-o automaticamente;

— Erros críticos: caso o jogador tire 1, a etapa da rolagem de dados do desafio também se torna desnecessária — não só o jogador falhou, mas sofrerá uma grave e desastrosa consequência. Exemplo: um guerreiro tenta atacar um inimigo e obtém o resultado 1 — não só ele falha o ataque, mas cai e se machuca, perdendo pontos de vida;

— Pontos de vida: fica a critério do mestre definir quantos pontos de vida os jogadores e os inimigos têm. Para o jogo realizado na SD, escolheu-se 20 para os personagens e 10 e 20 para inimigos mais fracos e mais fortes, respectivamente. Os pontos de vida perdidos em um turno de combate podem corresponder à diferença entre os resultados da rolagem de dados do jogador e a do desafio. Exemplo: um jogador decide atacar um inimigo com uma lança. Ele tem 10 de força e obtém o resultado 17 nos dados. Sua soma total é 37. O desafio é difícil, portanto, vale 15. Trata-se de um trol com 20 pontos de vida. Nos dados, o desafio obtém o resultado 9, portanto o total de 29 (20+9). A diferença entre 37 e 29 é de 8 pontos. Como resultado, o trol perde 8 pontos de vida e fica com 12 (20-8);

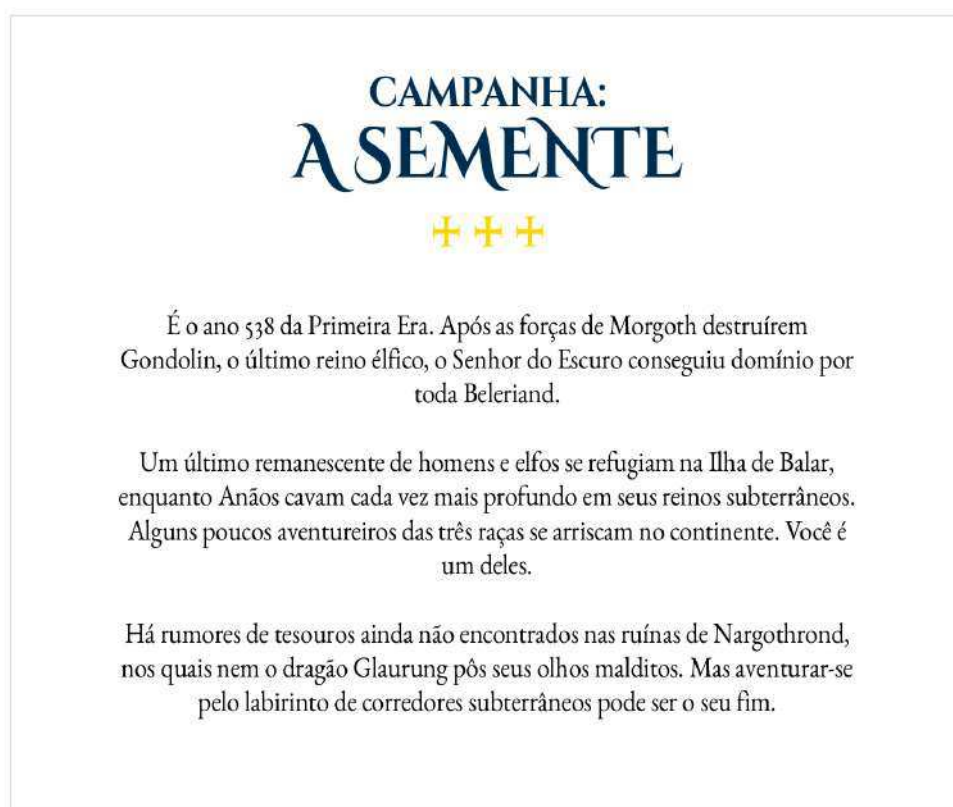
— Perícias: caso o jogador falhe em um teste, mas possua perícia relacionada ao teste em questão, ele tem direito a uma nova rolagem de dados. Exemplo: um jogador tentou curar uma ferida usando o atributo inteligência, mas falhou. Entretanto, esse mesmo jogador tem uma perícia em medicina. O teste pode ser refeito na tentativa de ajudá-lo.

As regras acima podem ser flexibilizadas do modo que o professor desejar. Uma recomendação é não pautar o jogo tanto nos números e na sorte, mas sim na interpretação.

Prestigie os alunos que investem no papel e encenam suas ações evitando os testes ou dando um bônus por interpretação aos números do jogador.

2.4.4 A campanha

Figura 16 – Página da aula 5, acessível pelo Livro do Mestre, com a premissa da campanha



Fonte: Autoria própria.

A campanha *A Semente* tem como cenário ruínas subterrâneas. A ambientação, que remonta às masmorras (*dungeons*) tradicionais de *Dungeons & Dragons*, foi uma escolha deliberada para limitar o espaço físico da narrativa, em razão de economia de tempo e dinamicidade.

O cenário em que os aventureiros se encontram divide-se em três andares com quatro salas de desafio cada. Os personagens apenas podem entrar sozinhos ou aos pares nas salas. Essa decisão buscou garantir que todos tivessem oportunidade de agir e interpretar.

Escolhemos também colocar no cenário um personagem para que ele pudesse contextualizar os desafios presentes e, com isso, agilizar na narrativa. Originalmente a escolha seria de um sábio, arquétipo comum no RPG, não muito diferente do personagem Mestre dos Magos, da animação *Caverna do Dragão* — adaptação de *D&D* —, da década de 1980⁴⁵. Esse sábio diria aos aventureiros que eles precisam vencer as quatro salas para ascender ao próximo andar, e assim por diante, até o prêmio que os esperava no quarto andar. Esse artifício pode ser utilizado por outros professores para as suas próprias narrativas.

No entanto, optou-se por colocar como personagem na narrativa um anão rústico e pouco articulado, que pudesse informar vagamente sobre aquela situação, mas sem explicitar nada. Esta decisão, por sua vez, foi feita para que os jogadores se engajassem na solução de mistérios e para que houvesse espaços para a interpretação.

2.4.5 A aventura: as salas de desafio

A seguir, são listadas as bases da aventura. Todo o resto depende de interpretação, criatividade e improvisação. O professor que desejar aplicar essa proposta em sala pode adequar os elementos do jogo conforme julgar pertinente.

Como dito, os aventureiros caem em ruínas subterrâneas. Eles encontram-se em uma sala circular com quatro portas e, acima de cada porta, um símbolo. No chão no centro da sala há um círculo com um pedestal. O pedestal tem um mecanismo que parece não funcionar. Quando dois aventureiros entram em uma sala, a porta se fecha⁴⁶. Dentro dessa nova sala, há um desafio. Falhar nele faz com que aranhas gigantes apareçam.

Após resolvido o desafio, aparece a projeção de um Vala que lamenta o sofrimento que a tirania de Morgoth impôs. Em seguida, o Vala⁴⁷ desaparece, a porta se abre e o símbolo

⁴⁵ A inclusão do personagem mediador visa otimizar a gestão do tempo didático, funcionando como um catalisador da ação narrativa. O arquétipo do Sábio, exemplificado pela figura do Mestre dos Magos na animação *Caverna do Dragão* (anos 1980), atua como um guia que fornece as coordenadas necessárias para a tomada de decisão sob pressão, equilibrando a autonomia dos jogadores com a progressão da sequência didática. (Pessoa, 2023)

⁴⁶ No primeiro andar, o professor-pesquisador permitiu que apenas um aventureiro entrasse por cada porta. No segundo e terceiro andares, esse número subiu para dois, para que as possibilidades de interação aumentassem.

⁴⁷ Os alunos não foram informados que as projeções se tratavam dos Valar. Isso foi algo que deduziram a partir dos monólogos e dos símbolos nas portas. O professor-pesquisador julgou que essa escolha possibilitaria maior imersão, mistério e engajamento dos alunos.

sobre ela brilha, conectando-se ao círculo no centro da sala por meio de um feixe de luz. Quando todos os quatro desafios do andar são vencidos e todos os símbolos estão brilhando e conectando-se ao pedestal, interagir com ele faz com que o chão sob os pés dos jogadores se mova e eles ascendem a um novo andar. Cada andar foi concebido para ser resolvido em uma aula e com isso trazer um senso de progressão para os jogadores.

A seguir está listado o símbolo de cada porta, o desafio, a solução imaginada⁴⁸, o Vala ou Valië⁴⁹ e a frase dita:

Primeiro andar — É importante que os desafios comecem simples. Salas:

— Símbolo de um cervo; desafio: interagir com um mecanismo na sala escura faz com que um brilho se mova rapidamente até uma esfera que se ilumina e depois se apaga no outro lado da sala; solução: interagir com o mecanismo, correr rapidamente (teste de destreza) e interagir com a esfera antes que se apague; Nessa: “Eu corri rapidamente pelos campos antes que a sombra do inimigo os cobrisse...”;

— Símbolo de uma flor; desafio: uma sala cheia de neblina esconde espinhos — além dos espinhos, jaz uma plataforma com uma flor seca; solução: usar de acrobacia (perícia) ou caminhar pelos espinhos recebendo dano até chegar à flor, que se revigora; Vanna: “Eu conheci e amei todas as flores, mas os espinhos do inimigo as sufocaram...”;

— Símbolo de uma lua crescente; desafio: o som hipnótico de uma gota caindo faz com que você adormeça e tenha um pesadelo em que está em um labirinto; solução: resistir ao sono (teste de sabedoria) ou encontrar a saída do labirinto (teste de inteligência); Irmo: “Nem o mais terrível pesadelo se equipara ao horror do martelo do inimigo...”;

— Símbolo de uma poção; desafio: uma sala com musgos, relva e arbustos e, no centro dela, um lobo acuado; solução: o lobo está ferido e precisa ser curado; Estë: “Levará muito tempo para curar as feridas que o inimigo causou...”.

Para os andares seguintes, as salas de desafio serão apresentadas de modo resumido. Compreende-se que os professores devem ter liberdade para criar suas próprias narrativas e desafios e estimular que os alunos encontrem diferentes soluções para os problemas.

Segundo andar — é importante aqui que a dificuldade seja elevada para a continuidade do engajamento. Salas:

— Símbolo de um punho cerrado; Tulkas;

⁴⁸ A narrativa precisa fluir. As soluções, nesse sentido, podem variar, pois os jogadores podem abordar o problema com diferentes habilidades sob diferentes perspectivas.

⁴⁹ Valië (plural “Valier”) é o feminino de Vala (plural “Valar”).

- Símbolo de uma teia de aranha; Vairë;
- Símbolo de uma lágrima; Nienna;
- Símbolo de uma trompa; Oromë.

Terceiro andar — a complexidade dos desafios deve aumentar e os riscos também. No jogo feito com os alunos, o anão que estava junto com eles nas ruínas morreu ao tentar atravessar as chamas para resolver um desafio⁵⁰. Salas:

- Símbolo de uma concha marinha; Ulmo;
- Símbolo de uma bigorna; Aulë;
- Símbolo de um fruto; Yavanna;
- Símbolo de uma caveira; Mandos.

2.4.6 Quarto andar: a eucatástrofe

Ao vencerem o último desafio, os aventureiros ascendem o pilar de pedra e têm a visão de um céu estrelado e, diante deles, o Rei dos Valar, Manwë Súlimo. Ele está no Reino Abençoado, em seu trono sobre a Taniquetil — a montanha mais alta do mundo. Ao seu lado está sua esposa, a Rainha Varda Elentári, Senhora das Estrelas. Manwë parabeniza os aventureiros por terem vencido os desafios, mas diz que o maior deles ainda está por vir: Morgoth irá revelar seu servo mais terrível: Ancalagon, o Negro, um dragão tão grande quanto uma montanha.

No entanto, Manwë fala para que os aventureiros não se desesperem, pois há outras forças operando para o bem em Arda. O Vala então lhes conta que, nesse mesmo instante, o marinheiro Eärendil está velejando para o Reino Abençoado. Em sua testa está a Silmaril de Beren, que o Vala Ulmo ergueu das profundezas. Eärendil tenta fazer o que nenhum mortal jamais fez — pisar nas Terras Imortais — para suplicar a ajuda dos Valar contra Morgoth. Manwë responde que Valinor se esvaziará.

Após um clarão, os heróis se veem de fora das ruínas de Nargothrond, sobre um campo verdejante em um dia ensolarado.

O final escolhido para a narrativa espelhou-se em um conceito que o próprio Tolkien cunhou: o da eucatástrofe. O neologismo soma duas palavras gregas para significar “boa catástrofe”. Ele refere-se a um dispositivo narrativo utilizado pelo autor: a resolução repentina

⁵⁰ Essa foi uma escolha narrativa do professor-pesquisador para criar um ambiente tenso e exigir o máximo do raciocínio nos alunos.

e feliz de uma história por meio da graça, mesmo em face da derrota certa⁵¹. A visão testemunhada pelos aventureiros e o indicativo do envolvimento dos Valar na luta contra Morgoth são um exemplo dessa intervenção sobrenatural e fortuita, num momento em que Morgoth reina incontestado e a derrota da luz parece iminente.

Figura 17 – Mesa com as fichas de personagens dos alunos



Fonte: Acervo do pesquisador.

⁵¹ O termo eucatástrofe foi cunhado por Tolkien em seu ensaio Sobre Histórias de Fadas para descrever a “boa catástrofe”. No contexto desta sequência didática, o dispositivo é utilizado para avaliar a percepção discente sobre a esperança e a resolução de conflitos em situações de pressão extrema. (Tolkien Gateway, 2024)

3 ANÁLISE DA APLICAÇÃO

3.1 De aventureiros a bardos: os participantes

*Nós somos cores diferentes, naturezas diferentes
Nós dois somos como professor e aluno
É um quebra-cabeça com duas peças
Ainda não completo porque falta uma delas*

Halloween, *A Handful of Pain* (tradução nossa)

Antes do início da SD, os participantes responderam ao Q1, cujo objetivo foi aferir hábitos de leitura, preferências e conhecimentos prévios sobre fantasia, Tolkien e RPG, bem como suas expectativas em relação ao projeto. As respostas são apresentadas nesta seção em sua forma original, incluindo *emojis* e outras formas de expressão visual. Não houve correções gramaticais ou alterações de conteúdo, excetuando-se a supressão de trechos considerados menos relevantes, com vistas à fluidez da leitura.

Para fins de clareza visual e praticidade, as porcentagens foram calculadas com base em um total de 20 participantes, e não 19. Os dados da participante “Y”, entretanto, foram excluídos da amostra. Compreende-se que essa decisão não compromete a pesquisa, uma vez que esta possui caráter primordialmente qualitativo.

Os participantes são identificados pelo nome do personagem que criaram ou, na ausência deste, pelo pseudônimo adotado para fins de pesquisa. A designação utilizada pode referir-se tanto ao participante quanto ao personagem por ele criado. Considera-se que o contexto e a organização do texto sejam suficientes para tornar clara tal distinção.

3.1.1 Predisposição a aspectos constituintes da SD

Seguem abaixo as informações sobre preferências pessoais dos participantes a respeito de elementos presentes na SD (os tópicos são listados aqui em ordem decrescente):

- 100% — *quizzes* (enquetes) do tipo “Qual personagem da obra 'X' você seria?”;
- 90% (18 participantes) — atividades escolares em que possam usar a criatividade;
- 85% (17 participantes) — criar personagens em jogos, escolhendo aparência, roupa, nome, habilidades e demais características;

— 75% (15 participantes, três dos quais apenas ocasionalmente) — aspectos mais detalhados do *legendarium* de Tolkien (como línguas, genealogias, mapas);

— 60% (12 participantes) — customizar seu próprio espaço na internet (site, blog, perfil em rede social) com suas próprias cores, imagens, tipo de letra, layout, etc.

Os dados indicam que, ao menos em perspectiva inicial e no âmbito da amostra investigada, tais escolhas didáticas encontram adesão junto ao público jovem. Destaca-se, de modo particular, a expressiva apreciação por enquetes, criação de personagens e atividades voltadas à imaginação.

O número de participantes que demonstraram interesse por textos que ampliam a densidade e a verossimilhança narrativa surpreendeu os pesquisadores. Embora ainda não conhecessem o *legendarium*, evidenciou-se uma predisposição para elementos estruturantes desse universo. Em termos hipotéticos, tal inclinação indicava possibilidades promissoras de engajamento leitor. Resta analisar as produções realizadas e os dois questionários finais de modo a verificar se esse potencial foi efetivamente mobilizado. Em contrapartida, cerca de 40% dos participantes declararam não se interessar pela customização de seu espaço virtual nem pela expressão estética nesse ambiente. Tal dado apresenta implicações diretas para a produção dos Diários de Aventura, que pressupõem uma abordagem autoral.

3.1.2 Hábitos de leitura e conhecimentos prévios sobre Tolkien

Os participantes foram inquiridos sobre a frequência com que leem livros, mangás, gibis e *graphic novels* e constatou-se que 15% dos participantes (3) leem diariamente; 15% (3), semanalmente; 25% (5), mensalmente; 25% (5), raramente; e 15% (3), nunca.

Os dados indicam que 55% dos participantes mantêm práticas regulares de leitura, com frequência que varia de mensal a diária. Optou-se por incluir, na pergunta, suportes nem sempre legitimados institucionalmente, como gibis e mangás, por se compreender que desempenham papel relevante no processo de letramento e na constituição do sujeito leitor. Por outro lado, ainda que numericamente reduzido, o contingente de participantes que declarou nunca ler evidencia a persistência de lacunas formativas, o que reforça a necessidade de ações pedagógicas orientadas à promoção de experiências leitoras mais significativas.

No que concerne às escolhas de leitura, 65% dos participantes (13) indicaram o “gosto pessoal” como principal critério; 10% (2) mencionaram a influência de canais de *booktubers* e

afins; e outros 10% (2) atribuíram suas escolhas à imposição escolar. Os demais participantes não responderam à questão.

A respeito da relação com redes literárias digitais, 40% dos participantes (8) declararam assistir a conteúdos dessas plataformas — todos esses também afirmaram ler diariamente ou mensalmente — e somente dois deles não escolheram a fantasia como uma preferência. Esses dados sustentam a hipótese do papel dessas plataformas na divulgação e consolidação da fantasia como gênero e no estímulo aos hábitos de leitura. Antecipando o impacto positivo desses conteúdos sobre a formação do sujeito leitor, foram incluídos nas SD vídeos de resenhas e *unboxing* de livros.

Ao todo, 60% dos participantes (12) destacaram a fantasia como um dos gêneros favoritos. Os dados sugerem que a escola poderia aproveitar esse potencial e recomendar leituras de obras de fantasia. Ao menos no contexto da instituição onde a pesquisa foi aplicada, a escola tem conseguido dialogar mais com os anseios dos alunos. Muitos estudam na mesma instituição desde o ensino fundamental II. Quando perguntados se costumam gostar das leituras impostas pela escola, apenas quatro participantes responderam “raramente”. Quatro indivíduos afirmaram “frequentemente” gostar das obras e a maioria respondeu “às vezes”.

Entre as obras trabalhadas na instituição⁵² e mencionadas como favoritas entre os alunos, destacam-se *Lua de Larvas*⁵³ (Sally Gardner), com sete ocorrências; *80 degraus* (Luís Dill), com quatro; e os livros *A Revolução dos Bichos* (George Orwell) e *A Metamorfose* (Franz Kafka) com três menções cada. Os dois livros mais citados são endereçados ao público juvenil e os outros dois são clássicos da literatura. Três participantes afirmaram nunca ter gostado de leituras impostas pela escola. A equipe pesquisadora espera ter mudado esse quadro positivamente.

Por sua vez, em relação aos conhecimentos prévios dos alunos sobre a obra de Tolkien temos os seguintes dados:

— Apenas 30% dos participantes (6) afirmaram já conhecer Tolkien: três o descobriram por conta própria; dois, por amigos ou familiares; um, pelos filmes;

⁵² O professor-pesquisador inferiu que os participantes tiveram contato com essas obras na instituição onde leciona por conhecer as escolhas literárias de seus pares.

⁵³ O professor-pesquisador trabalhou essa obra juvenil distópica com esses alunos no início do ano letivo de 2025. A obra foi abordada sob uma perspectiva intertextual e os discentes foram convidados a escreverem diários de leitura sobre ela. Os resultados foram positivos.

- Apenas um participante afirmou desconhecer as obras literárias *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis* e suas adaptações (11 participantes não responderam, mas infere-se ao menos um conhecimento superficial sobre essas obras);
- Registraram-se apenas duas menções ao conhecimento de outras obras do *legendarium*: *Os Filhos de Húrin*, por meio da plataforma digital *TikTok*; e *Contos Inacabados*, por intermédio de familiares;
- No que se refere ao conhecimento sobre outras mídias baseadas na obra de Tolkien, foram mencionadas: 3 ocorrências para a série televisiva *O Senhor dos Anéis: Os Anéis do Poder* (2022–presente); 3 ocorrências para o filme de animação *O Senhor dos Anéis: A Guerra dos Rohirrim* (2024); uma ocorrência para o jogo eletrônico *Terra-média: Sombras de Mordor* (2014);
- Cinco participantes afirmaram ter assistido a pelo menos um dos filmes dirigidos por Peter Jackson;
- Nenhum dos participantes afirmou ter lido qualquer obra do autor.

As respostas relacionam-se a indicadores positivos da cultura leitora dos participantes. Os seis que afirmaram já conhecer o autor também declararam ler frequentemente ou semanalmente (5 de 6); gostar de literatura de fantasia (5 de 6); e consumir conteúdos de *booktubers* e afins (4 de 6).

Considerando o papel dos mediadores digitais e das comunidades leitoras na circulação de obras e gêneros, os dados indicam que a familiaridade com a produção de J. R. R. Tolkien pode estar associada tanto a hábitos de leitura mais consolidados quanto à participação em redes de compartilhamento e recomendação literária, que favorecem a difusão da fantasia como gênero. Destaca-se aqui o contato de Annelaure com *Os Filhos de Húrin* por meio da plataforma *TikTok*.

Algumas das respostas dos participantes já familiarizados com o nome de Tolkien foram:

- “Conheço as obras hobbit e senhor dos anéis e sei que ele dedicou 12 anos para escrever” (Serenity);
- “Senhor dos anéis o filme, Já vi meu pai assistir algumas vezes, Lembro vagamente da história ao não ser pelo clássico: *Meu preciosOoÓoo*” (Elariel);
- “Um mundo de fantasia que se dá a história do *O senhor dos anéis*” (Portelârg);

— “Sei apenas que ele é um professor e escritor britânico.” (Asa Branca);

— “Eu acho incrível atores que cria todo um universo magico e acho incrível como ele escreveu senhor dos anéis” (Erupoldie).

Destaca-se, nas seis respostas acima, a prevalência da obra *O Senhor dos Anéis*, mencionando quatro vezes. A única outra obra mencionada é *O Hobbit*, mencionada uma vez. Serenity e Erupoldie destacam a dedicação e os méritos criativos do autor. Apenas Portelâng e Erupoldie mencionam as palavras “mundo” e “universo” para se referir à obra do autor.

Outro ponto digno de nota refere-se a Oin, que afirmou *nunca* ler e que desconhecia o autor. Já nesse primeiro instante ele demonstrou autonomia e proatividade, pesquisando sobre o tema.

— “Pelo o que eu pesquisei sobre ele, ele foi um escritor e professor universitário britânico do século 19, e foi considerado o pai da literatura fantástica. Isso que eu sei depois de uma rápida pesquisa, por que antes eu não conhecia sobre ele.” (Oin).

Como percebido na página do diário de Gloin que ilustra o fim da seção 1.3, essas qualidades do participante persistiram ao longo da leitura. Na página em questão, Oin falava sobre o processo de criação de seu personagem: “[...] eu tive que pesquisar um pouco também, mas falar de Tolkien e não ter que pesquisar nada e muito difícil”.

O contraste entre o elevado desconhecimento sobre o autor (cerca de 70%) e o amplo reconhecimento de *O Senhor dos Anéis* — tanto na amostra quanto na cultura contemporânea — sugere a ausência de associação clara entre autor e obra. Esse quadro justifica iniciativas como a desta pesquisa, que buscam valorizar o legado de J. R. R. Tolkien sem perder de vista o protagonismo do leitor.

Ademais, salvo raros casos, como os já citados, não se observa a compreensão de *O Senhor dos Anéis* e *O Hobbit* como partes de um universo mais amplo, composto por narrativas interconectadas. A ausência completa de qualquer menção ao livro *O Silmarillion* evidencia que se trata de um campo ainda a ser explorado e testado no contexto escolar — como esta pesquisa se propõe a fazer. Além de oferecer as bases mitológicas desse universo e reunir as três grandes narrativas dos Dias Antigos, a obra sintetiza os acontecimentos da Segunda Era e contextualiza os Anéis de Poder e a Terceira Era. Se há uma obra de Tolkien que merece maior divulgação, é, sem dúvida, esta.

3.1.3 Conhecimentos prévios sobre RPG

A maioria, que consiste em 65% dos participantes (13) afirmou saber do que se trata o RPG. Aqueles que já jogaram alguma forma de RPG totalizam 55% dos participantes (11), com quatro tendo jogado RPG de mesa na condição de jogador, dos quais dois também foram mestres (narradores). Outras variantes de RPG ou jogos inspirados nele citados foram: o RPG eletrônico, seja ele *singleplayer*⁵⁴ ou MMORPG⁵⁵, com quatro ocorrências; e o livro-jogo⁵⁶, com duas.

Quando perguntados sobre o que sabiam sobre RPG, os participantes elencaram temas como: fator sorte; escolhas e consequências; interpretação de papéis; relação entre jogadores e mestre; tomada de decisões; criação de narrativas; imaginação; e instrumentos como cartas, dados e tabuleiros. Todas as respostas mostraram-se bem-informadas e nenhuma destoou das demais.

Quando perguntados se acreditam que o RPG pode ser uma ferramenta pedagógica, apenas Thorfinn respondeu negativamente, dizendo “Não, porque pelo o que eu entendo de RPG n da pra tirar nada educacional”. Quatro participantes se abstiveram e um afirmou não saber. Ao todo, 65% (13) deles apontaram os méritos pedagógicos do jogo. Algumas das respostas foram:

- “Acho que é uma forma válida de aprendizado de forma divertida pois gera a interação de todos.” (Annëlaure);
- “Com certeza, acredito que o rpg pode melhorar muito a criatividade e a escrita de um aluno” (Erupoldie);
- “Depende da matéria. Nunca tinha parado para pensar nessa possibilidade, porém, acho interessante onde um tema apresenta dois lados da história que precisamos interpretar. Com isso, cada aluno poderia representar um papel ou expressar uma opinião, assim poderíamos adquirir uma visão mais ampla sobre o tema.” (Nivara);

⁵⁴ Termo em inglês para jogos em que pode haver apenas um jogador, a exemplo dos jogos tradicionais das séries Final Fantasy e Dragon Quest.

⁵⁵ Sigla em inglês para *Massive Multiplayer Online RPG* (Jogo de Interpretação de Papéis Online em Massa para Multijogadores), modalidade em que pessoas do mundo todo jogam juntas em um mesmo ambiente virtual. Alguns exemplos são os jogos *Final Fantasy XIV* e *World of Warcraft*.

⁵⁶ No livro-jogo, ou literatura interativa, o leitor assume o papel de protagonista e toma decisões que influenciam diretamente o rumo e o final da história. (Oliveira, 2025)

- “Simm, por que entramos realmente dentro da história e isso aumenta nosso foco e curiosidade para aprender, fica mais dinâmico, sai do chato copiar do quadro.” (Elariel);
- “Sim, porque o RPG ajuda a aprender de um jeito mais divertido, fazendo a gente pensar, criar e trabalhar em grupo e entender melhor o conteúdo.” (Nyx);
- “Sim, elementos de histórias místicas e fictícias podem influenciar para um bom desempenho porque desperta interesse nos alunos.” (Serenity);
- “[...] você pode ter novas formas de pensar, ver o mundo e reagir com base nas consequências das ações” (Yariellë);
- “Sim, pois é meio muito bom de desenvolver o raciocínio através das estratégias utilizadas para se sair melhor” (Eleanor);
- “Eu acredito [...] porque através dele vc aprende sobre suas escolhas e as consequências delas e apresenta novos temas literários ou outras obras de arte de uma forma divertida, podendo personalizar sua jornada dando mais conforto para aprender os novos temas apresentados na aula.” (Kundar)

As respostas destacadas indicam que, na percepção dos participantes, os benefícios pedagógicos do RPG podem assumir naturezas diversas. As menções aos aspectos de diversão e engajamento mostram-se predominantes. Também foram salientadas características relacionadas ao trabalho em equipe, ao raciocínio lógico e à elaboração de estratégias, bem como à dimensão das escolhas e de suas consequências no desenvolvimento da narrativa.

Em outra perspectiva, Yariellë e Nivara compreendem o jogo como espaço de exercício da alteridade e de expressão. Elariel salienta a imersão proporcionada pelo RPG, enquanto Kundar destaca a potencial articulação do jogo com diferentes temas literários e obras artísticas. A única menção explícita à escrita e à criatividade foi feita por Erupoldie.

Dentre os 13 alunos que reconhecem potencial pedagógico no RPG, apenas quatro leem raramente ou nunca, e nove deles afirmaram gostar de livros de fantasia. Esses dados sugerem que, mesmo com trajetórias leitoras distintas, esses estudantes podem perceber outras formas e caminhos de aprendizagem, embora não seja possível determinar com precisão como essa percepção se estabelece. Todos os participantes que acompanham booktubers e influenciadores literários reconheceram o potencial pedagógico do RPG, o que indica uma possível relação entre as redes literárias digitais, a divulgação do gênero de fantasia e o interesse pelo RPG.

3.1.4 O jogo de RPG em si

Jogaram o RPG *Discentes & Dragões* na penúltima aula da SD oito participantes e uma outra aluna da sala. O primeiro andar, que havia sido planejado para uma aula, pôde ser concluído com sucesso, o que prova a eficácia do modelo “salas de desafio” no dinamismo e otimização do tempo.

Inicialmente, o professor-pesquisador havia concebido a última aula para a leitura conjunta dos capítulos finais de *O Hobbit* e fechamento do projeto. No entanto, seja pela leitura incompleta do livro, seja o entusiasmo com o jogo, os participantes quiseram jogar o segundo andar nesta última aula. Não só isso, mas um momento muito exitoso da SD aconteceu: uma outra aluna da sala e a participante Toltyo viram que se tratava de algo simples e divertido e resolveram se unir ao jogo⁵⁷.

Mais exitoso ainda foi que os participantes optaram por jogar o último andar durante a aula de educação física, após a devida autorização por parte do professor daquela disciplina. Isso, em si, é um grande mérito da SD. Algumas das ações dos participantes no jogo serão descritas ao longo da análise de seu desempenho individual.

Investigou-se, ainda, o interesse dos participantes em relação ao projeto a ser desenvolvido, considerando o que deduziram a partir: do título; do questionário; da reunião com responsáveis; e da didática adotada pelo professor ao longo do ano. Em escala de 1 a 5, a média obtida foi 4,33, com variação entre 3 e 5. Algumas suposições se destacam:

- “Leitura e espaço para nós usarmos nossa criatividade” (Annëlaure);
- “design de personagens próprios e algum filme ou jogatina” (Eleanor);
- “[...] interpretar personagens em uma atividade estilo RPG” (Serenity);
- “[...] aulas com cada um da sala tendo seu personagem personalizado e a cada aula através de atividades podendo upar seu personagem ganhando recompensas.” (Kundar);
- “[...] ensinar sobre o universo por meio de jogo de rpg ou irmesão no mundo, ensinar sobre as línguas e tradições tbm!!” (Elariel);
- “Acho que atividades que envolvem desenvolver a sua criatividade usando criação de histórias, escutando musica ou respondendo questões” (Erupoldie);
- “[...] diários de leitura que eu acho que terei uma dificuldade a mais de produzir, porem [...] eu gosto muito de filmes e series fantasiosas e acho que tambem vou gostar muito de

⁵⁷ O professor-pesquisador teve que encontrar como solução narrativa a explicação de que as duas haviam caído há pouco pelo mesmo buraco que os demais e encontraram o mecanismo do elevador funcionando.

obras literárias fantasiosas, as perguntas sobre customização de espaço e personagem em jogos e ambientes virtuais me despertou a curiosidade [...]” (Oin).

A síntese dessas respostas revela que os alunos deduziram corretamente diversos elementos constitutivos da SD. O aspecto do jogo foi mencionado cinco vezes; a criação de personagens, quatro vezes; e leitura e criatividade, duas vezes cada. Os seguintes tópicos foram antecipados uma única vez: imersão; elementos estruturantes do *legendarium* (línguas e tradições); criação de histórias; música; fantasia.

Apenas o participante Oin usou o termo “fantasia” e, já nesse momento, manifestou certo receio em relação à leitura — sua postura convida a uma observação atenta dos possíveis impactos do projeto sobre tais predisposições. Elariel, ao mencionar “imersão”, também empregou o termo “universo”, sugerindo uma percepção ampliada da proposta.

As respostas dos participantes, de modo geral, revelaram-se promissoras. O repertório mobilizado nas respostas evidenciou a existência de letramentos pré-existentes que, em certa medida, superaram as expectativas iniciais da equipe pesquisadora. Destacaram-se, nesse contexto, dois eixos particularmente significativos: a participação em redes literárias digitais e o conhecimento — bem como a prática — de RPG.

Identificou-se uma convergência entre a familiaridade com a obra de Tolkien, o interesse por RPG, o apreço pela literatura de fantasia e hábitos de leitura mais consolidados, especialmente entre os participantes que acompanham conteúdos de *booktubers* e mídias afins. Tal articulação sugere a constituição de um ecossistema de práticas culturais interligadas, no qual letramentos digitais e literários se retroalimentam. Esse dado aponta para a pertinência de propostas pedagógicas que integrem essas dimensões, favorecendo a formação de uma comunidade leitora que ultrapasse os limites da sala de aula.

Figura 18 – Os personagens criados por meio do Hero Forge⁵⁸



Fonte: Participantes. Edição: Cassiano Silva Garcia.

⁵⁸ As imagens foram submetidas a processamento por ferramenta de inteligência artificial, com vistas ao aumento da resolução e da nitidez. Estão ausentes na imagem alguns personagens: Nyx e Mariana ilustram outras seções; Erupoldie escolheu outra estética, que pode ser vista na análise de seu diário; os demais participantes não ilustraram seus diários com seu personagem ou não o criaram.

A equipe pesquisadora antecipava um número mais restrito de alunos familiarizados com o conceito de RPG — sobretudo na modalidade de mesa, que envolve interpretação de papéis e construção colaborativa de narrativas. Nesse sentido, tanto o grau de conhecimento prévio quanto a disposição para reconhecer o RPG como ferramenta pedagógica configuram-se como elementos alinhados aos objetivos da pesquisa.

Por outro lado, já neste primeiro momento, observaram-se focos de resistência em diferentes frentes: em relação à leitura, à interpretação de papéis, à obra de Tolkien e ao próprio RPG. Tais tensões emergem de forma mais explícita em três questões discursivas presentes no Q1, cujas respostas serão apresentadas no momento da análise dos diários, uma vez que se articulam diretamente ao nível de envolvimento e engajamento de cada participante ao longo da proposta.

3.2 As canções dos bardos: os Diários de Aventura

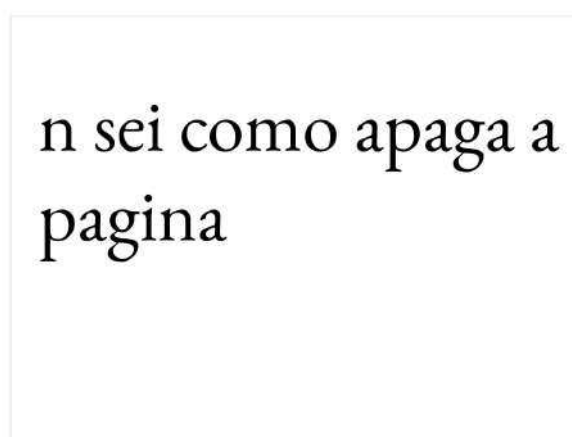
*Um leitor vive mil vidas antes de morrer. O homem
que nunca lê vive apenas uma.*

Jojen Reed, *A Dança dos Dragões* (p. 654)

As produções finais dos participantes — seus Diários de Aventura — são analisadas neste trabalho conforme concebidas por seus autores, mantendo-se praticamente inalteradas. A curadoria realizada pelo professor-pesquisador limitou-se à organização dos diários e à eventual abreviação dos nomes dos participantes, com o objetivo de assegurar-lhes o anonimato.

Desse modo, todas as escolhas estéticas dos autores — inclusive aquelas que eventualmente dificultam a leitura —, bem como as limitações no uso da ferramenta e possíveis desvios gramaticais, foram preservadas tal como se encontravam no dia 08 de dezembro de 2025, momento em que a edição dos Diários pelos participantes foi bloqueada

Figura 19 – Uma de quatro páginas similares do diário de Oin



Fonte: Produção do participante (Oin).

Em nenhum momento os participantes foram orientados quanto a uma forma específica de organização dos diários no que se refere aos dois eixos do projeto: o diário de leitura de *O Hobbit* e as *sidequests* (missões secundárias) relacionadas ao RPG e ao *legendarium* como um todo. Tanto o volume de páginas dedicado a cada um desses eixos quanto a estrutura dos diários e a ordem de distribuição dos registros constituíram escolhas dos próprios participantes.

Quando questionado pelos participantes sobre como proceder em relação à organização dos Diários de Aventura, o professor-pesquisador limitou-se a dizer que eles tinham total liberdade para decidir. Parte-se do pressuposto de que as soluções e abordagens mobilizadas por cada sujeito leitor configuram dados relevantes da pesquisa, na medida em que permitem inferir o grau de investimento pessoal atribuído a cada dimensão do projeto.

Os diários e o Livro do Mestre encontram-se reunidos em uma biblioteca virtual da própria ferramenta Book Creator e podem ser apreciados na íntegra por meio do *QR code* disponibilizado a seguir. Para fins de objetividade e fluidez desta dissertação, apresenta-se aqui apenas uma fração das páginas, as quais foram baixadas pelo pesquisador em formato PDF e convertidas para JPG. A presença dessas imagens contribui para ilustrar como cada participante utilizou a ferramenta e o *legendarium* à sua própria maneira, configurando uma estética pessoal e singular.

Em outros momentos, optou-se pela apresentação apenas das transcrições do texto verbal presente nas páginas dos diários, com vistas à economia de espaço e ao foco em aspectos específicos das produções textuais. Nessas transcrições, o texto é preservado tal como foi produzido, sem interferência ou correção gramatical por parte do professor-pesquisador.

Cada diário analisado é acompanhado por uma breve caracterização de cada participante. Para tanto, os dados individuais sobre respostas no Q1 foram mobilizados mais uma vez. Abaixo do pseudônimo do participante, encontram-se as seguintes informações: gênero (F/M); idade; se marcou a fantasia entre os gêneros favoritos; se jogou RPG ao final do projeto; e a porcentagem aproximada de frequência nas aulas.

Além disso, foram transcritas respostas pessoais dos participantes sobre três perguntas: “Sobre qual aspecto você está mais interessado e entusiasmado sobre o projeto?”; “De qual aspecto do projeto você acha que pode não gostar?”; “O que você gostaria que houvesse no projeto?”. Para fins de fluidez, essas questões foram sintetizadas respectivamente como:

interesse predominante; possível resistência; expectativas. Registra-se que alguns participantes responderam apenas parcialmente — ou não responderam — às perguntas propostas⁵⁹.

Figura 20 – *QR code* para acesso à biblioteca virtual



Fonte: Site Book Creator.

Para facilitar a identificação do diário de cada participante, eles serão analisados na ordem em que estão dispostos na biblioteca acessível por meio do link e *QR code* acima. Considere para isso a orientação: de cima para baixo; da esquerda para a direita.

Esta seção reúne 12 dos 20 Diários de Aventura, por razões que serão explicitadas na seção seguinte. Essas produções englobam incontáveis imagens, rabiscos, memes, desenhos e textos, não sendo possível, portanto, colocar tudo neste trabalho. Por esse motivo, optou-se por focar nos “não-ditos” dos diários e na relação dos alunos com as atividades. Ocasionalmente, em face de alguma particularidade do perfil do participante e do seu diário, serão analisados trechos das produções.

Sebastião

— M; 17; nunca lê; não para fantasia; não jogou RPG; 81% de frequência

— Interesse predominante: “Ajudar o professor Augusto.”

⁵⁹ A sintetização das categorias de análise visa otimizar a organização dos dados qualitativos colhidos via questionário aberto. O registro de respostas parciais ou ausentes é um dado metodológico relevante, pois reflete o engajamento espontâneo dos participantes e delimita a amostra efetiva para cada subcategoria de interpretação.

— Expectativas: “Música.”

Sebastião (S.) não incluiu em seu diário quaisquer materiais que indiquem envolvimento com aspectos de RPG — como criação de personagens, *sidequests*, entre outros — ou com o *legendarium* para além dos limites de *O Hobbit*, o que explica a escolha de um pseudônimo mais ordinário. Entretanto, isso não significa que tenha sido passivo durante o projeto. Com mais de 80% de frequência nas aulas, Sebastião mostrou-se atento e participou ativamente das atividades em sala, tendo inclusive comparecido à exibição do filme no restaurante, a despeito de residir na zona rural.

Durante as aulas, alguns momentos específicos mostraram-se dignos de nota. Na aula 12, durante a análise do projeto gráfico do livro, ao ser questionado sobre o que seria o “monograma de Tolkien”, Sebastião identificou-o corretamente, inferindo seu significado como uma amálgama das iniciais do nome do escritor. Embora não apresentasse uma forte cultura leitora, Sebastião havia indicado, no Q1, que costuma prestar atenção aos elementos do projeto gráfico de um livro. Não por acaso, seu diário demonstra significativa preocupação estética, revelando harmonia e coerência interna no *layout*, nas cores e na escolha das ilustrações.

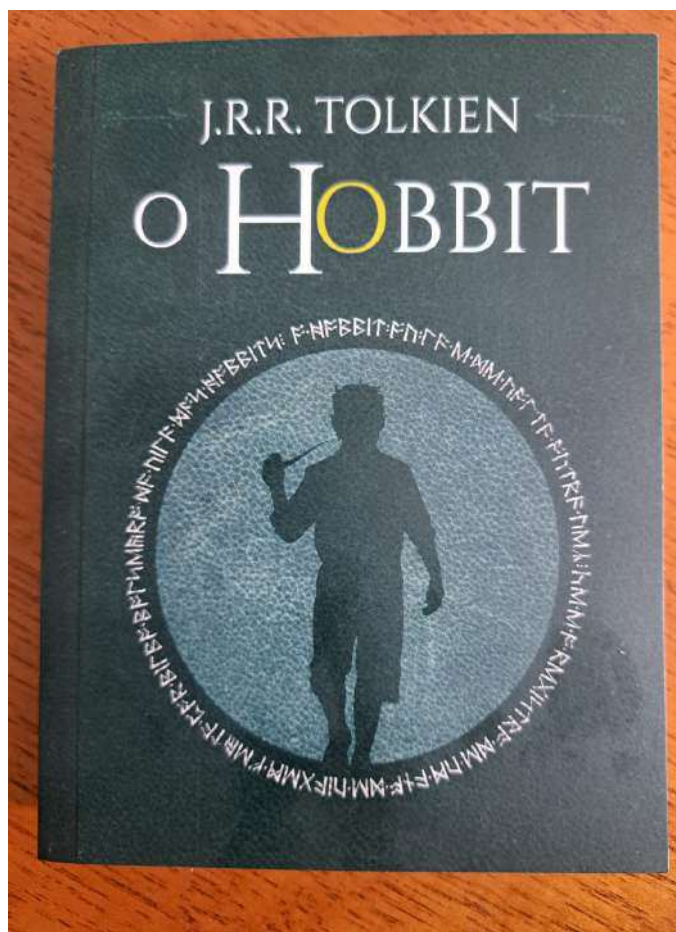
Figura 21 – Foto da lombada do livro com o monograma de Tolkien



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Na mesma aula, Sebastião observou a silhueta de Bilbo fumando seu cachimbo, presente na capa do livro, e destacou as múltiplas ocorrências dos anéis de fumaça feitos por Gandalf, indicando que, àquela altura, já havia lido uma parte considerável da obra.

Figura 22 – Livro O Hobbit em versão econômica de bolso (editora HarperCollins)

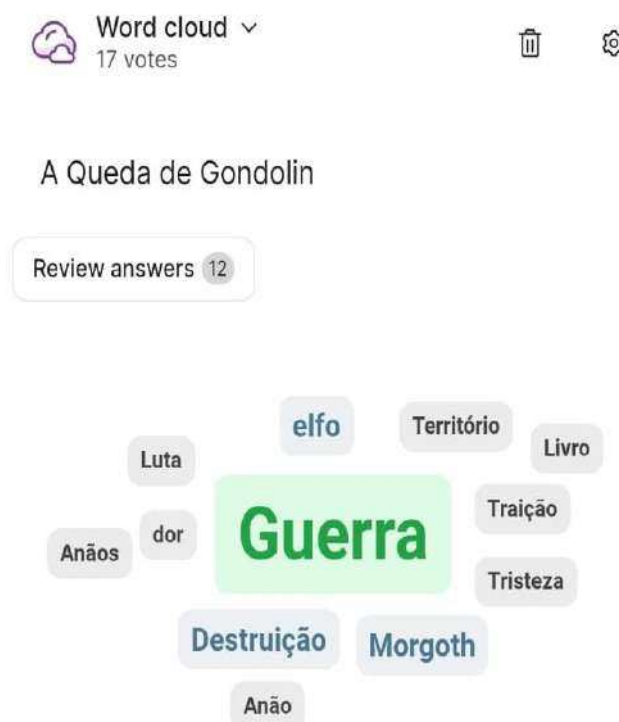


Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Esse interesse de Sebastião e dos demais alunos pela forma do livro, para além de seu conteúdo, pode ser compreendido como uma abertura e um convite ao desenvolvimento do letramento literário. Há méritos na valorização do livro como objeto e na exploração de seu projeto gráfico, como observado neste caso. Evidentemente, isso só é possível com a materialidade do livro em mãos, o que nem sempre constitui uma realidade nas aulas de literatura em escolas públicas brasileiras, nas quais, muitas vezes, o livro é substituído por trechos isolados ou por fotocópias.

No experimento com a ferramenta *Word Cloud*, realizado na segunda metade da aula 12, Sebastião associou a palavra “traição” ao estímulo verbal *A Queda de Gondolin*. Quando inquirido, respondeu ter associado o termo “queda” a queda de Lúcifer, na mitologia judaico-cristã e, por consequência, à ideia de traição, o que indica uma intertextualidade pessoal e não prevista.

Figura 23 – *Screenshot* tirado pelo professor-pesquisador durante o jogo *Word Cloud*



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Ainda no experimento *Word Cloud*, durante a análise das respostas dos alunos ao estímulo verbal *Beren & Lúthien*, Sebastião e alguns colegas apontaram corretamente tratar-se da icônica história de amor no *legendarium* e recordaram a escolha da elfa Lúthien por abdicar de sua imortalidade em nome do amor por Beren, embora tenham se esquecido do nome do antagonista Morgoth.

Outro indício significativo do investimento de Sebastião no *legendarium* manifesta-se quando, na mesma atividade, foi discutido com a turma o termo *Os Filhos de Húrin*. O participante Kunder confunde essa narrativa com a história do tormento de Maedhros, presente em *O Silmarillion* e é prontamente corrigido por Sebastião, que resume a tragédia de Húrin, homem mortal que ousou escarnecer de Morgoth. Ademais, Sebastião recordou-se adequadamente do nome de uma das Duas Árvores — Laurelin —, demonstrando familiaridade com a terminologia desse universo ficcional.

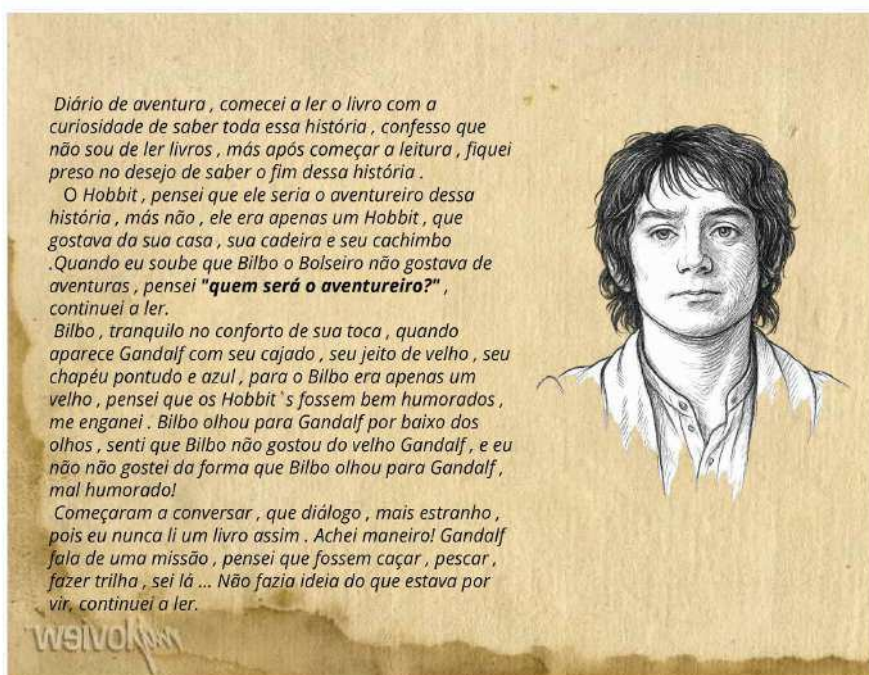
É importante observar que cada uma dessas histórias teve apenas uma aula para ser apresentada, ainda que o professor-pesquisador as tenha retomado oralmente, de forma breve, quando da apresentação de novos elementos. O fato de que alguns dos episódios desse

universo foram absorvidos assim facilmente são um indicativo, de um lado, dos méritos do próprio sujeito leitor e, de outro, da eficácia da abordagem adotada durante a pesquisa.

Após assistirem ao filme *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel* no restaurante, Sebastião e Kundar destacaram em particular a história de amor do mortal Aragorn e da elfa Arwen e a confundiram com a de Beren e Lúthien, o que revela que os temas, mais que a cronologia dos eventos do *legendarium*, foram internalizados, pois as duas histórias situam-se em eras diferentes, separadas por milhares de anos.

No entanto, embora o diário de Sebastião não contemple essa relação produtiva dos elementos externos a *O Hobbit* — a qual pode apenas ser percebida no ambiente de sala de aula —, é na forma como Sebastião se posicionou sobre o livro lido em seu diário que se mostra um trunfo desta pesquisa.

Figura 24 – Primeira página do diário de Sebastião



Fonte: Produção do participante (Sebastião).

O diário de Sebastião, embora se restrinja a *O Hobbit*, é um grande êxito desta aplicação, uma vez que o participante admitiu ser esse o primeiro livro que leu. A nível da apropriação subjetiva, Sebastião assumiu uma postura singular, incluindo-se, muitas vezes, na narrativa, como se estivesse caminhando ao lado de Bilbo e dos demais ao longo da jornada. Por causa disso e de seu diálogo com o texto, Sebastião faz o uso constante da primeira pessoa, como no exemplo a seguir:

A Thorin , meu amigo ,é muito triste saber que você não voltará para seu lar com a gente , Dj , música triste , por favor! Você morreu pra defender um ouro , Thorin , eu já imaginava que isso iria acontecer , como eu disse em alguma página atrás , a ganância leva a ruína , más espero que você descanse em paz , Thorin , meu grande guerreiro.” (Sebastião, grifo do pesquisador)

Já a nível do letramento, além de sua estreia como leitor de romance, Sebastião mostra sua apropriação do léxico e da linguagem da narrativa. A certo momento de seu diário, Sebastião começa a utilizar o pretérito mais-que-perfeito sintético, um tempo verbal associado estritamente à literatura. Em tempos de inteligência artificial, é fácil imaginar isso como uma inclusão não autoral, entretanto o participante comete sistematicamente erros gramaticais específicos: o espaço antes da vírgula; e o acento agudo na conjunção adversativa, “mas”.

Más pelo menos Gandalf está de volta para nos ajudar, quando vi que Gandalf voltara para nós, fiquei tão feliz quanto Bilbo.
Más e a pedra, será que Bard irá usá-la contra Thorin como troca pelo o ouro ? Sabemos que essa pedra que Bilbo entregara para Bard e o elfos , Thorin daria todo aquele ouro por ela , não sei por que , más pretendo saber.
(Sebastião, grifo do pesquisador)

Por último, é necessário destacar a influência do fator afetivo sobre as produções dos alunos. No caso de Sebastião, isso se expressa na admissão de seu interesse principal de ajudar o professor. A equipe pesquisadora entende que isso não enviesa a pesquisa, pois o afeto é — ou deveria ser — prerrogativa da docência, em especial com indivíduos em formação. Entretanto faz-se necessário destacar esse fator.

Erupoldie

— F; 17; lê diariamente; sim para fantasia; não jogou RPG; 56% de frequência

— Interesse predominante: “Sobre as atividades que vc vai passar (to com saudade do diário de leitura”

— Expectativas: “Atividade envolvendo RPG”

Erupoldie não ficou satisfeita com a estética dos personagens criados pelo site *Hero Forge*, pois os considerou infantis. Ao invés disso, ela procurou para si uma estética que se adequasse à Erupoldie que ela imaginava em sua mente. Durante a criação de sua personagem, ela também teve uma grande preocupação com sua coerência dentro do *legendarium*, fazendo contas sobre quantos anos sua elfa imortal deveria ter, considerando a história que criou para ela.

Ademais, Erupoldie questionou se há bruxos nesse universo, pois tem interesse nessa classe. Por essa razão ela começou a estudar as classes mágicas do universo de D&D (que foram a base para o nosso D&D — *Discentes e Dragões*) para que sua personagem melhor se encaixe no *legendarium*. Em outro momento, a participante trouxe ao professor a notícia do lançamento de um conjunto de tarô⁶⁰ baseado em *O Senhor dos Anéis*, algo que a interessou muito.

A equipe do restaurante foi muito gentil em adiar em uma hora a sessão imersiva de cinema para que a participante pudesse sair do trabalho e chegar a tempo. Como veremos futuramente, as obrigações laborais mostraram-se uma dificuldade para o desempenho dos participantes nas atividades.

⁶⁰ A iniciativa da participante em investigar as classes de Dungeons & Dragons demonstra o exercício do protagonismo discente na construção do universo secundário. Ao buscar o encaixe entre a mecânica de jogo e o *legendarium* tolkieniano, a estudante opera uma síntese entre sistemas distintos de fantasia, utilizando recursos como o tarô e manuais de RPG para aprofundar a densidade arquetípica de sua personagem. (Diniz, 2025)

Figura 25 – Página do diário de Erupoldie com personagem



Fonte: Produção da participante (Erupoldie).

Oin

— M; 17; nunca lê; não para fantasia; não jogou RPG; 87% de frequência

— Interesse predominante: “Mais entusiasmado estou em apresentar e exercer minha criatividade nas atividades oferecidas, independente de qual seja, mas fiquei muito interessado também nas obras fantasiosas.”

— Possível resistência: “Sinceramente eu acho que a parte da leitura, já que não é meu forte e não sou muito acostumado a praticar ela.”

— Expectativas: “Músicas, gosto muito de musica, de todos os estilos, então eu espero que tenha bastante musica”

O caso de Oin mostrou-se muito exitoso nesta aplicação. O participante declarou em mais de uma ocasião sobre sua relação fraca com a leitura. Entretanto, o participante mostrou-se presente em todos os momentos e só esteve ausente no final da SD por motivos de saúde. Oin também não pôde ir ao restaurante devido ao seu trabalho, fato que ele lamentou nas páginas de seu diário.

O diário de Oin mostra uma riqueza de intertextualidades com séries televisivas, as quais compõem muito de seu repertório cultural, além da cultura sertaneja. A figura 2, ao fim da seção 1.3, por exemplo, é uma página da produção do discente em que ele compara a aparência do Professor Tolkien à de um personagem de *The Walking Dead*. É um diário bem-humorado em muitos pontos e que mostra uma relação muito produtiva com o livro, ou melhor: audiolivro, como ele explica:

[...] quando o augusto presenteou nós do projeto com o livro do hobbit, o contrato e a árvore genealógica me deu muita vontade de ler o livro. Infelizmente com a rotina e o fim de ano não consegui ler, mas consegui escutar o audio livro dele durante os meus dias, mas nessas férias eu pretendo ler o livro sim. (Oin)

Oin interessou-se verdadeiramente pelo livro. Na aula 13, durante a apreciação do projeto gráfico do livro, ele começou a traduzir as runas que constam na capa e chegou a decifrar boa parte. O professor-pesquisador não revelou o texto completo, optando por incitar Oin a procurar a tradução. O participante também associou os hábitos e valores de Bilbo aos seus próprios:

[...] enquanto eu lia o começo que explicava a personalidade e sobre a toca do bilbo eu pensava como eu e ele pensava bem igual na maioria dos assuntos, como bilbo ama o conforto, ama a rotina e um bom desejo, eu também amo tudo isso, também como ele, soprar anéis de fumaça e ver eles desvando no vento, acalma a alma apesar de um mago não aparecer na minha porta falando umas bobagens, se acontecesse comigo igual aconteceu com o bilbo, não pensaria tanto igual ele pensou (Oin)

Serenity

- F; 16; lê diariamente; sim para fantasia; jogou RPG; 87% de frequência
- Interesse predominante: “Interpretar um personagem e aprender sua história”
- Expectativas: “Customização de personagens com o nosso próprio estilo”

Serenity tem um desempenho escolar acima da média e um repertório sociocultural, literário e cinematográfico muito produtivo. A capa de seu diário não sinaliza para uma produção sobre Tolkien. Ao invés disso, ela incluiu uma imagem do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* e do seriado *Gilmore Girls*, duas obras pelas quais tem muito afeto.

Entretanto, ao abrir seu diário, percebe-se uma relação muito íntima não só com o livro, mas com as aulas como um todo. Serenity coloca humor em suas páginas como quando diz se identificar com Bilbo, sobretudo pela baixa estatura. Em outro momento, ela afirma os méritos do livro para o seu bem-estar: “[...] ler um pouco do livro a cada dia tem melhorado minha rotina e me sinto imersa na história. (não importa como o meu dia esteja ruim, o do Bilbo consegue estar pior)”.

A cultura leitora de Serenity possibilitou que ela reconhecesse os dispositivos narrativos utilizados pelo autor de maneira surpreendente. Ela lamentou a saída do mago Gandalf no meio da narrativa, mas reconheceu sua necessidade para o desenvolvimento dos demais personagens.

Na aula 3, Portelârg afirmou não ter entendido a etapa da motivação. Tratava-se do curta de terror *Lights Out*, que antecedeu a lição sobre as Duas Árvores, fonte de luz além de toda compreensão, e que infelizmente foram destruídas por Morgoth. Serenity respondeu a Portelârg que o professor queria fazer um contraste entre a luz e as trevas.

Serenity foi ao restaurante e jogou RPG, tendo protagonizado o momento mais engraçado e um dos mais épicos da narrativa: na última sala de desafio, no terceiro andar, Kunder e Thoror se vangloriavam de ter decepado um trol usando um ataque em conjunto. Enquanto isso, eles ignoravam o objetivo — acertar um alvo na parede. Serenity decidiu usar seu turno para pegar o martelo de Kunder, correr e bater no círculo da parede. A ação foi um sucesso e motivo de riso dos presentes.

Toltyo

— F; lê mensalmente; sim para fantasia; jogou RPG; 87% de frequência

— Interesse predominante: “Toda essa imersão em filmes ou livros de ficção científica e a possibilidade de participarmos de um RPG”

— Expectativas: “Aulas com jogos (de tabuleiro por exemplo) que façam nós usarmos nossa criatividade”

Toltyo foi a única participante que escolheu para si um personagem de gênero diferente do seu. O Toltyo da participante é um elfo de 1758 anos. Toltyo também tem a particularidade de ser a única participante que não acompanhou todo o ano letivo com o professor, tendo chegado no 3º bimestre. Apesar disso, ela engajou-se nas atividades — exceto pelo livro *O Hobbit* —, mesmo sem laços afetivos tão fortes quanto os de outros

alunos. Toltyo foi ao restaurante e também surpreendeu ao decidir entrar no jogo de RPG durante a narrativa, como dito anteriormente.

No jogo de RPG, Toltyo entrou em uma sala de desafio acompanhada por uma aluna fora do espaço amostral. Na sala de Ulmo, o Vala das águas, elas se depararam com um labirinto submerso. Antes de entrarem, temendo a morte por asfixia, Toltyo resolveu usar uma corda que sua personagem carregava e se amarrar à parceira de aventuras para que uma ficasse de fora e a outra não se perdesse no labirinto. Juntas elas conseguiram chegar com sucesso ao fim do labirinto e Toltyo escolheu colocar uma concha que descansava sobre um pedestal junto ao ouvido. O som do mar e a voz de Ulmo falaram com ela e o desafio foi completo.

Portelârg

— M; 16; lê raramente; sim para fantasia; jogou RPG; 75% de frequência

— Interesse predominante: “Estou ansiosa⁶¹ por esse projeto, mas sim pelo que meu professor Augusto se dedicou para se tornar um mestre, quero aproveitar cada aula até finalizar o que tenho que fazer, vou estar feliz por ter ajudado a se tornar um mestre.”

— Possível resistência: “Talvez pelo curto período de aulas e podendo ser apressado esse projeto.”

— Expectativas: “Gostaria que houvesse uma melhor comunicação dos participantes do projeto e espero que consiga abrir meus olhos para um mundo mais aberto para criatividade.”

Para falar de Portelârg, é necessário contextualizar sua trajetória escolar. Devido a questões de saúde, o participante precisou se ausentar durante alguns meses no 2º e 4º anos do ensino fundamental, além do período de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Como resultado, Portelârg apresenta desvios de escrita que demandariam aulas de reforço e demais intervenções que a rede estadual não oferece amplamente .

Muitos dos desvios do participante podem ser percebidos em seu diário. Nas respostas aos questionários, ele afirmou em duas ocasiões estar “ansiosa” pelo projeto. Questionado pelo professor, ele afirmou se tratar de algo não intencional.

No início do ano de 2025, Portelârg perdeu a mãe e se ausentou da escola durante algum tempo. Nas aulas ele se mostra participativo e é um amigo querido para muitos. Seu

⁶¹ Trata-se de um desvio na escrita, que será analisado na seção dedicada à produção do discente.

diário é uma experiência que precisa ser vista em primeira mão. Suas páginas têm uma enorme quantidade de informações: fotos dos trechos do livro, imagens, memes, rabiscos, pensamentos, indagações. O modo como Portelârg aproveitou a SD não tem par. A *imersão*, no caso dele, foi completa: não há uma dimensão da SD com a qual ele não tenha se envolvido ativamente.

A criação de personagem de Portelârg é um caso interessante. Ele havia decidido por um personagem “meio-anão”, descendente de anões e homens. Entretanto, suas pesquisas revelaram que isso não encontra respaldo no *legendarium*. Ele decidiu, portanto, que seu personagem seria um homem que foi criado por anões. Apesar disso ele por vezes refere-se a si mesmo como anão, inclusive durante o jogo de RPG.

A decisão de Portelârg de encontrar uma explicação narrativa para seu “meio-anão” parece indicar um interesse de adesão ao cânone. Entretanto, isso contrasta com sua escolha de tornar seu meio-anão um bruxo cujo guia espiritual é um pato. Ao longo do seu diário o elemento do anatídeo⁶² se apresenta frequentemente. Além disso, seu personagem pode usar a Força⁶³ de *Star Wars*.

Durante o jogo de RPG, Portelârg sofreu com os reveses dos dados e, no início, conseguiu influenciar pouco na resolução dos desafios. Entretanto, em certo momento ele decidiu usar a Força, com autorização do mestre. Sendo bem-sucedido, ele moveu a água que fluía até um pires de prata segurado pela estátua de uma donzela triste. Tratava-se do desafio de Nienna, a Valië das lágrimas e da piedade. Com isso, Portelârg solucionou o desafio.

Durante as aulas, Portelârg traçou relações entre o aprisionamento de Loki, na mitologia nórdica, e o de Melkor. Ele também mostrou curiosidade sobre o destino dos elfos no *legendarium*. Nenhum outro participante envolveu-se tanto com o aspecto musical do *legendarium*. Portelârg agradeceu pelas *playlists* musicais imersivas sugeridas e mostrou interesse profundo pela banda Blind Guardian, apresentada durante a SD.

Por fim, como pode-se ver na figura 3, ao fim da seção 2.1, o discente adquiriu vários livros do *legendarium*, os quais ostenta com orgulho.

Elariel

⁶² Segundo Museu Virtual é um grupo das aves que engloba os patos, marrecos, cisnes e gansos, entre outros.

⁶³ Energia cósmica que conecta todos os seres vivos e pode ser manipulada pelos Jedi, no lado da luz, ou pelos Sith, no lado sombrio.

- F; 17; lê diariamente; sim para fantasia; jogou RPG; 94% de frequência
- Interesse predominante: “Conhecer um novo universo que com certeza vou ficar por semanas querendo me mudar pra esse novo mundo mágico 🌍”
- Possível resistência: “Nunca me interessei muito pelo universo de Tolkien, mas agora estou com muita curiosidade sobre, então são poucas as chances que eu vou me decepcionar.”
- Expectativas: “Rpg óbvio, sempre tive muita curiosidade pra participar.”

Elariel e Portelârg são primos e frequentemente participam juntos das atividades escolares. Inicialmente, eles haviam decidido por criar seus personagens em conjunto, como primos dentro da narrativa. Entretanto, a indecisão e as excentricidades de Portelârg contrastaram com um forte desejo de Elariel por investir na construção de seu personagem e em sua coerência dentro do *legendarium*.

Elariel procurou o auxílio do professor em mais de uma ocasião depois das aulas para a solução de dúvidas sobre o cânone e a sugestão de novas fontes de pesquisa. Poucos participantes tiveram um envolvimento tão íntimo com o seu personagem. Elariel pensou minuciosamente na classe, na Valië protetora e no clã ao qual sua elfa pertenceria. No jogo, isso recompensou. Como sua Valië escolhida foi Estë, a Curadora, sua personagem foi pensada para ter habilidades de cura e de proteção. Sendo assim, ela pôde trabalhar em benefício dos demais jogadores e da solução dos desafios.

Elariel Estelmë é também uma de dois únicos participantes que pensaram em um sobrenome — ou, no caso de Kundar, o Martelo Firme, um epíteto — para seu personagem. Nas aulas, ela também demonstrou interesse em memorizar os nomes de todos os elementos desse universo e perguntou se, além de *O Silmarillion*, outras obras haviam sido lançadas postumamente. Seu interesse com a coerência da sua personagem dentro do universo a levou a fazer escolhas conscientes e bem-informadas: a estudante afirmou ter recebido a Valië Nienna no quiz, mas escolheu Estë, a Curadora, devido às suas qualidades pensadas para sua personagem, como empatia e gosto por ajudar e curar os outros, pensando também em seu potencial para o jogo.

A busca por verossimilhança do personagem de Elariel alinhou-se com sua vontade de explorar as fronteiras desse universo. Ela e Serenity questionaram o professor-pesquisador se há filhos do casamento de magos e elfos no *legendarium*. Após ouvirem a explicação sobre o que são os magos — os Istari —, concluem sozinhas que não. Entretanto ambas se recordaram da aula que mencionou o fato de Lúthien ser filha de um elfo e um ser angelical

(Thingol e Melian). No fim, Elariel decidiu que seria uma elfa, pois não queria ser apenas um ser humano e não gostou da estética dos anões.

A figura 2, ao final da seção 1.2, mostra a capa do diário da discente e nela pode-se perceber a apropriação da obra e universo lido por meio da presença do pronome possessivo em “Minha Toca”. Ao mesmo tempo em que se refere à habitação de um hobbit, cuja icônica porta redonda ilustra o material, também significa o próprio diário em si. O aviso “Tire os sapatos antes de entrar” remete ao conforto e limpeza associados à toca de um hobbit e presume que essa é uma obra para ser adentrada e lida.

Figura 26 – Página do diário de Elariel com personagem



Fonte: Produção da participante (Elariel).

Elaia

— F; 17; lê raramente; sim para fantasia; não jogou RPG; 50% de frequência

— Interesse predominante: “Estou animada em poder fazer criação e com a leitura, porque esses trabalhos me estimulam mais a ler. ”

— Expectativas: “Desenhos”

Apesar da baixa frequência de Elaia, o objetivo de promover a leitura e a escrita subjetiva sobre *O Hobbit* foi cumprido com a participante. Elaia optou por uma organização

em forma de capítulos, em que não se restringiu ao resumo dos acontecimentos, mas imprimiu também seus valores, emoções e reflexões. São comuns em seu registro frases como “[...] parecia eu estava ali com eles. ”

A esse respeito, Elaia foi uma de um grupo de participantes que expressou gratidão pela experiência imersiva proporcionada pelo cinema imersivo. Em suas palavras: “Até hoje eu lembro do sabor e da sensação de estar vivendo o filme de um jeito totalmente diferente, quase como se eu estivesse dentro da história. ”. Além do filme, Elaia ganhou o livro *O Silmarillion*, sorteado na aula 2, o que, segundo ela, estimula sua leitura, em conformidade com seu interesse predominante a respeito do projeto.

O trecho mais simbólico do diário, na opinião do professor-pesquisador, refere-se à evolução de Bilbo ao fim da jornada — e que corresponde à evolução da participante, enquanto leitora e ser humano:

“[...] eu pensei muito que quando a gente cresce, amadurece, as pessoas que ficaram paradas acham que a gente mudou. E mudamos mesmo. E foi aqui que eu senti ainda mais orgulho da evolução do Bilbo, no começo, ele era todo inseguro, tímido, queria só saber de ficar no conforto da toca igual eu muitas vezes. Mas agora no final ele volta sabendo quem é.” (Elaia)

No trecho, percebe-se de forma clara um movimento de identificação entre leitor e personagem, no qual a trajetória de Bilbo funciona como espelho da própria experiência de amadurecimento de Elaia. Ademais, o trecho refere-se à passagem onde Bilbo retorna — o “de volta outra vez” do título — e a participante reconhece que a jornada traz à tona esse novo “eu” ou o reafirma. Essa observação é muito mais profunda do que a participante pode supor, como veremos na discussão do diário de Asa Branca.

Kundar

— M; 16; lê raramente; sim para fantasia; jogou RPG; 100% de frequência

— Interesse predominante: “Sobre como será lecionado os novos temas. ”

— Expectativas: “Que possamos ter visualmente nossos personagens (caso nós tenhamos um), através de apps ou outros”

Kundar tem um perfil curioso. Desde o início do ano letivo de 2025, ele mostrou-se muito aberto a novos mundos ficcionais. Após o professor-pesquisador apresentar aos alunos

o universo de Star Wars ainda no início do ano, Kunder mergulhou nesse universo. O participante promoveu sua própria imersão — assistiu a todos os filmes, comprou *merchandising*, aprendeu a *lore*⁶⁴. Em conversa com o professor-pesquisador, ele confirmou que gosta de conhecer universos ficcionais. Esse potencial, no entanto, não se traduziu em uma cultura leitora robusta ao longo de sua vida, o que a pesquisa tentou mudar.

Durante o projeto, Kunder foi o mais comunicativo durante as aulas. Muitos dos registros sobre interações em sala têm seu nome. Seu investimento nas atividades e no *legendarium* foi tão satisfatório que ele pôde ajudar os colegas com o desenvolvimento das narrativas de seus personagens, as regras do jogo e a realização das atividades. Algumas das perguntas de Kunder exigiram pesquisa por parte do professor-pesquisador, dado o seu investimento nos detalhes do universo. Em uma ocasião, ele perguntou se os elfos têm memórias de vidas passadas.

Em outros momentos, ele promoveu relações entre elementos distintos do universo. Kunder perguntou, por exemplo, se o Vala Tulkas é relacionado ao Anel de fogo Narya, um dos Anéis do Poder, pois ambos são associados à coragem. Tulkas, inclusive, foi o Vala escolhido pelo participante, a despeito de seu conhecimento de que os anões — sua raça escolhida — são filhos do Vala Aulë.

Kunder escolheu um epíteto para seu personagem, algo que nenhum outro participante fez, em conformidade com seu repertório de jogos eletrônicos de fantasia. Seu personagem e o de Thoror, que será discutido mais adiante, são irmãos órfãos e possuem uma história trágica. De seus pais, Kunder herdou um martelo e Thoror, um machado. Com essas armas, os irmãos protagonizaram a melhor cena de batalha da narrativa de RPG, em que Kunder atordoou um trol — o inimigo mais poderoso apresentado — e Thoror decepou a criatura, cuja cabeça rolou pelo chão.

O participante mostrou preocupação contínua com a verossimilhança, questionando detalhes como a idade máxima dos anões e investindo em uma estética rústica — coerente com a raça escolhida — tanto para o seu nome quanto o de sua arma. Tudo isso levou à criação de uma história muito elaborada para Kunder e seu irmão Thoror:

Kunder e seu irmão [...] perderam seus pais para orcs durante uma emboscada, durante uma escavação nas minas. Recebendo em sua casa

⁶⁴ Termo em inglês amplamente difundido entre os apreciadores de jogos eletrônicos. Refere-se ao “pano de fundo” de um universo ficcional: suas regras, eventos históricos, entre outros elementos.

apenas a notícia de sua perda e o martelo de seu pai. Seus pais tinham muitas dívidas o que fez ele e seu irmão trabalharem dês de pequenos e Kunder pela sua força e resistência foi obrigado a guerrear e proteger os anões ricos, o que fez ele conhecer apenas a guerra e a violência, se tornando uma pessoa de bom coração, mas bruto pelos castigos que sua vida fez a ele passar. Ele almeja muito uma vida melhor para ele e seu irmão, sua vida é apenas ele, seu irmão e seu martelo chamado akrom, [...] seu martelo tem o poder do fogo que o ajuda muito na guerra contra os inimigos e ajuda a enfrentar as montanhas gélidas de Moria. (Kunder)

Por vezes, Kunder também antecipou elementos da SD: ele sugeriu a ferramenta Hero Forge para a criação do visual dos personagens antes mesmo que isso fosse informado. Além disso, com a aproximação fim do projeto e ciente de que há uma pastelaria na cidade com o nome de *O Senhor dos Pastéis*, Kunder sugeriu uma reunião: “Seria como se no final de uma jornada os aventureiros se reunissem em uma taverna para celebrar o fim da aventura e relembrar os acontecimentos”. No final, eles se reuniram numa “taverna”, mas era um restaurante-cinema.

O diário de Kunder representa, na opinião do professor-pesquisador, um modelo-tipo do que um Diário de Aventura seria. Kunder abordou seu registro sob uma perspectiva cronológica, listando sua reação aos eventos dos Dias Antigos de maneira organizada, até chegar aos eventos de *O Hobbit* e suas impressões sobre a leitura. O participante respondeu a todas as atividades com a mesma dedicação, organizando seu diário de modo esteticamente e estruturalmente coeso.

Kunder fez um bestiário das criaturas encontradas em *O Hobbit* e listou as raças, descrevendo tudo com sua própria visão. Em certo ponto, Kunder comparou o que ele percebe como a soberba dos elfos com a geração indianista do Romantismo brasileiro. Na interleitura de Kunder, o isolacionismo e vaidade dos elfos de Trevamata pode ter encontrado uma relação com o nacionalismo ufanista da primeira geração romântica.

A criatividade de Kunder persistiu desde a infância quando, segundo relato seu, ele criava personagens diversos. Outros adolescentes, entretanto, distanciam-se dessa criatividade enquanto crescem. Esta pesquisa tentou buscar essa criatividade que, em Kunder, é aflorada; enquanto em outras permanece fechada.

Como dito no início da análise da produção do participante, seu interesse por personagens e mundos ficcionais ainda não se traduziu em uma relação intensa com a literatura. Embora não seja possível dizer se os laços entre Kunder e a leitura foram

estreitados, é seguro afirmar que os impactos da aplicação sobre ele atenderam às expectativas:

Tanto conhecimento adquirido ao longo das aulas e todas as missões secundárias finalmente culminaram em um final incrível como toda história épica. O RPG finalmente eu poderia usar meu personagem para ajudar a acabar com a maldade de Melkor, de quem tanto ouvi falar, poder usar minhas habilidades e me juntar com os meus amigos foi realmente uma coisa inesquecível. É isso que esse projeto fez comigo, ele tirou esse preconceito que eu tinha sobre rpg e Tolkien, preconceito esse que me privaria de experiências tão libertadoras e incríveis que eu vivi nesse projeto, mudou minha visão sobre o mundo. (Kundar)

Yariellë

- F; 16; lê mensalmente; sim para fantasia; não jogou RPG; 75% de frequência
- Interesse predominante: “Eu quero muito ler esse livro, mesmo que não tenha visto os filmes mais famosos do universo (não que eu me lembre), gosto muito de fantasia e espero que essas histórias se tornem parte das coisas que eu gosto. ”
- Possível resistência: “Acho que posso ficar triste se nós não lermos o livro (fica muito superficial) ”
- Expectativas: “Não sei exatamente o que gostaria, mas em geral, quero conhecer e poder ter uma experiência que vai além do livro, como músicas, outras histórias paralelas... Mas acredito que você já planeja isso kkkkkkk”

A história de Yariellë com seu diário aponta para problemas enfrentados durante a aplicação como um todo e sobre os quais a seção 4.1 discorre. A participante se viu obrigada a dividir a leitura de *O Hobbit* com suas obrigações escolares, os compromissos de sua iniciação científica e a preparação para o Enem. Apesar do interesse expresso pela participante pela leitura literária, ela não se concretizou.

As dificuldades de Yariellë em conciliar esses muitos aspectos da vida é compartilhada por outros alunos. No caso dela, a preocupação com o Enem a levou a procurar o professor-pesquisador durante os módulos e após as aulas para que ele corrigisse suas redações — estas têm frequentemente uma média superior a 900 pontos, na avaliação do professor-pesquisador usando as métricas do Enem.

As prioridades da participante são absolutamente compreensíveis e seu alto desempenho no texto dissertativo-argumentativo justifica seu foco em redação e a busca pela

aprovação em medicina. Infelizmente, o período letivo em que a pesquisa foi obrigada a ser conduzida é um ofensor que, neste caso, frustrou as expectativas da participante e da pesquisa.

É comum em nossa sociedade que a literatura seja colocada em segundo plano, entretanto, o professor-pesquisador certificou-se de tornar claros para os alunos os ganhos do conhecimento literário para a redação dissertativa-argumentativa do Enem. Um dos conteúdos mais trabalhados com os discentes ao longo do ano foi a construção de repertório sociocultural (RSC) e seu uso efetivo na redação.

Durante o período da SD, após a aplicação da redação do Enem 2025, cujo tema foi *Perspectivas acerca do envelhecimento na sociedade brasileira*, o professor-pesquisador compartilhou com os alunos um texto de sua autoria. Trata-se de um parágrafo introdutório para uma redação com esse tema e com Tolkien como RSC.

O universo de fantasia criado pelo escritor britânico J.R.R. Tolkien, responsável pelo clássico literário "O Hobbit", apresenta uma raça de seres que não envelhece: os elfos. Sendo assim, eles são imunes a problemas de saúde e retêm sua condição física, diferentemente da população idosa, que cada vez mais cresce no Brasil. Tal crescimento se deve à baixa taxa de natalidade e aos avanços científicos, que, embora não tragam a imortalidade dos elfos, em muito têm aumentado a expectativa de vida da raça humana. Essa revolução demográfica precisa ser estudada sob duas perspectivas: a dos direitos humanos; e, inevitavelmente, a dos desafios econômicos enfrentados pela previdência social. (Professor-pesquisador)

Esse texto foi compartilhado com todos os alunos como uma defesa da literatura e da fantasia para o desenvolvimento da escrita argumentativa, algo que Yariellë, acostumada a escrever redações semanalmente, já conhece.

O desempenho de Yariellë, portanto, resumiu-se à participação das atividades em sala e no laboratório. Ao responder às *sidequests*, ela expressou-se a respeito do *legendarium* nas páginas do seu diário de modo bastante pessoal. A participante encontrou correspondências entre sua fé cristã e o mito de criação tolkieniano. A esse respeito, ela disse ser “aconchegante” encontrar correspondências entre esse universo ficcional e o real.

Ademais, Yariëlle associou características de sua personagem a si, como o medo de aranhas — o que tornou o horror da destruição das Duas Árvores pela aranha gigante Ungoliant ainda maior para ela. As características de sua Valië protetora também foram comparadas às suas próprias:

A minha Valar protetora é a Yavanna Kementári - Senhora dos Frutos. Foi ela que saiu no meu quiz, e ela foi a Vallar que cantou para a criação das

árvores (muito legal por que eu também canto, então posso ter herdado ou, sei lá, sido abençoada com um canto parecido com o dela). Sobre a personalidade, nos desenhos ela parece ser bem calma e, em parte, acho que a natureza faz isso coma gente né, dá uma paz. Assim como ela, gosto muito de natureza, de ficar em campos ou lugares cheios de plantas (minha casa mesmo é lotada de plantas). (Yariellë)

O modo como a participante se insere nesse universo ficcional — ou melhor, insere elementos dele no real — é curioso: Yariellë afirma ter talvez herdado o dom do canto de Yavanna. De acordo com a participante, o nome de sua personagem significa sacerdotisa de Yavanna.

A escolha de raça para o personagem da participante é justificada nas páginas do diário, em que ela afirma acharem humanos “sem graça”, opinião compartilhada por muitos. De fato, apenas um dos 19 participantes escolheu ser humano. Isso reforça a ideia do RPG como um jogo de alteridade, de imaginar-se como o outro.

A respeito do RPG, embora Yariellë tenha faltado ao dia do jogo, ela demonstrou no diário ter ficado mais tranquila tendo assistido ao episódio da série *Community*. Outro evento que a participante perdeu foi a experiência imersiva no restaurante, pois iria cantar na igreja no mesmo horário.

De modo geral, a participante fez uma apreensão e expressão muito significativas, considerando-se o pouco tempo investido no projeto. Isso mostra que são muitos os espaços dentro da SD para que o aluno se conecte e se expresse. Cada participante se moveu nas direções e na intensidade que quis, seja o livro, a customização do diário, a participação em sala ou o jogo. Yariellë concentrou-se na criação de personagens.

Um ponto que foi ignorado por alguns participantes, por exemplo, foi a escolha do clã ao qual seu personagem pertence. A esse respeito Yariellë escreveu em seu diário:

O clã escolhi pela questão da natureza, como eles não concluíram o caminho e ficaram na floresta faz muito sentido com a história da personagem e pela questão da sabedoria, que também é muito ligada com a história da minha personagem. (Yariellë).

A participante lembrou-se da aula que mencionava superficialmente as divisões dos clãs élficos — um dos pontos mais complexos do *legendarium* — e usou esse elemento

narrativo na construção de sua personagem. Outra possibilidade é a de que ela tenha feito as leituras sugeridas ou engajado em suas pesquisas próprias, o que é um êxito, de certa forma.

Embora devam ser — e serão — tecidas considerações sobre o volume de informações disponível na SD, é importante observar que cada aspecto em maior ou menor grau foi apropriado por algum participante. Do mesmo modo, Yariellë encontrou na informação sobre diferentes clãs, uma oportunidade de expressão e construção narrativa.

Annëlaure

— F; 16; lê mensalmente; não para fantasia; não jogou RPG; 100% de frequência

— Interesse predominante: “Para ler coisas novas”

— Expectativas: “Músicas”

A participante Annëlaurë pouco se expressou verbalmente em sala ao longo do ano letivo, mas sempre demonstrou interesse nas atividades envolvendo literatura. O diário da participante é extenso e com bastante investimento pessoal na leitura, embora os aspectos de criação de personagens tenham pouco de autoria.

Questionada pelo professor sobre uma inconsistência detectada na linguagem em várias partes do diário, ela afirmou ter utilizado inteligência artificial apenas para a construção da personagem e que demais variações de nível de precisão gramatical devem-se ao fato de que parte do diário era escrita no celular e a outra parte no computador, com acesso ao corretor ortográfico.

Annëlaurë é uma das participantes que mostrou interesse pessoal no recurso narrativo em que Tolkien interpela diretamente o leitor. Assim como Yariellë, ela também promove interleituras judaico-cristãs. A respeito do papel das águias na narrativa, ela diz: “[...] me lembra uma passagem bíblica em que Deus carrega os israelitas sobre asas de águia para livrá-los do Egito, assim como as águias fizeram no livro. ”. Ademais, Annëlaurë assim descreve a sensação de imersão narrativa: “É muito emocionante, dá um frio na barriga, e é como se você também estivesse lá com o Bilbo. Uma vez eu vi uma frase que dizia que ler era viajar sem sair do lugar, e essa é a exata sensação que eu sinto lendo *O Hobbit*”.

Asa Branca

— M; 17; lê mensalmente; não para fantasia; não jogou RPG; 62% de frequência

— Interesse predominante: “Quero aprender sobre tolkien, fiquei curioso.”

— Expectativas: “Assuntos sobre games, filmes, séries. ”

Uma exceção à postura adotada pelo professor-pesquisador de não intervir diretamente na produção dos diários refere-se ao participante “Asa Branca”. Embora gentil, ele tem um perfil pouco comunicativo e demonstrava baixo rendimento escolar em diversos componentes curriculares. Ademais, relatou estar em acompanhamento psicológico e precisou ausentar-se de algumas aulas por questões de saúde, tendo alcançado cerca de 60% de frequência no projeto.

Mesmo não tendo escolhido, no Q1, a fantasia como um dos gêneros favoritos, o participante já havia afirmado estar curioso e interessado em aprender sobre Tolkien, a quem identificou como professor e escritor britânico. Em conversa entre professor e aluno, realizada com o intuito de aferir seu bem-estar e suas percepções sobre as aulas, Asa Branca mostrou-se grato pela experiência e afirmou “gostei bastante de conhecer o universo de Tolkien”.

Em adição aos problemas supracitados, Asa Branca relatou não possuir computador, tendo registrado suas impressões sobre *O Hobbit* em seu telefone celular. Com a autorização do participante, o próprio professor-pesquisador transpôs esse material diretamente para a ferramenta Book Creator, sem realizar qualquer alteração estética nas páginas. Asa Branca confirmou que os pensamentos expressos são de sua autoria, embora tenha contado com o auxílio de sua irmã mais velha “na parte do português”. A produção de Asa Branca é apresentada a seguir, em sua totalidade.

Desde o começo da leitura eu senti que *O Hobbit* não era só uma aventura, mas uma mudança interna no personagem. Achei muito interessante como o Bilbo começa todo certinho, preso à rotina, e mesmo assim algo nele parece pedir por algo diferente. Isso me fez pensar bastante sobre como às vezes a gente também precisa de um empurrão pra sair do lugar. Eu fiquei com uma impressão boa logo no início, tipo: “Esse livro vai me ensinar algo”. E ensinou.

Conforme fui avançando, percebi que o livro tem um ritmo muito gostoso. Não é corrido, mas também não enrola. As partes mais engraçadas me deixaram leve, e as partes tensas realmente provocam uma sensação de aperto no peito. Teve momento em que eu consegui imaginar perfeitamente a escuridão, o medo, ou até o silêncio das cenas. Isso me surpreendeu, porque não costumo imaginar tudo tão claro assim em leituras.

Uma coisa que gostei demais foi acompanhar a transformação do Bilbo. Ele não vira herói de repente, não vira corajoso do nada. Ele vai crescendo aos

poucos, tomando decisões pequenas que somadas transformam ele. Eu até parei algumas vezes pra pensar no quanto ele estava mudando sem perceber. E acho que isso acontece com a gente também: às vezes você só vê que cresceu quando olha pra trás.

Outra impressão muito forte que eu tive foi sobre a companhia. O tempo todo eles dependem uns dos outros, mesmo brigando às vezes. Isso me lembrou como a gente também precisa de pessoas por perto, mesmo quando nem sempre concorda com elas. Em muitos capítulos eu pensei: “Se o Bilbo estivesse sozinho, ele não tinha chegado até aqui”. Isso deixou claro para mim que a história não é só sobre coragem individual, mas também sobre parceria.

Gostei também do clima do livro. A Terra-Média parece viva. Tem momentos em que a natureza parece amiga, e outros em que ela parece completamente contra o grupo. Isso me deixou mais atento à leitura, porque eu realmente queria saber como o ambiente ia reagir. Foi algo que me deu uma sensação de imersão muito forte.

Outra coisa que me marcou foi que nem toda personagem é previsível. Algumas figuras que no começo parecem perigosas acabam sendo importantes mais pra frente. Isso me fez pensar que o livro ensina muito sobre não julgar de primeira, e sobre tentar enxergar além do que parece. Gostei bastante dessa ideia porque é muito real para a vida.

Conforme a história foi chegando perto do final, eu já sentia como se tivesse caminhado junto com o Bilbo, mesmo sem passar pelos perigos, claro. A evolução dele me passou uma sensação boa, como se fosse possível crescer mesmo quando você volta pro mesmo lugar. E eu realmente terminei o livro com um sentimento positivo, de que vale a pena enfrentar coisas novas, mesmo com medo.

Assim como a produção de Sebastião, a de Asa Branca não contempla elementos do *RPG* ou externos a *O Hobbit*. Ainda assim, há aspectos relevantes a serem analisados em suas percepções. A afirmação de que o livro lhe ensinou algo “para a vida” confirma-se em lições aparentemente internalizadas pelo aluno: a importância da motivação externa; o reconhecimento do desenvolvimento constante, ainda que imperceptível; o valor da cooperação a despeito das diferenças individuais; a necessidade de enxergar além das aparências e dos preconceitos; e o mérito de enfrentarmos o medo e os desafios.

Ao afirmar que “a evolução dele me passou uma sensação boa, como se fosse possível crescer mesmo quando você volta pro mesmo lugar” (parágrafo final), Asa Branca não só revela sua identificação com a obra, mas que identifica nela o “retorno com o elixir”, de Campbell (2007), reconhecendo o processo de ampliação do horizontes de Bilbo.

Asa Branca enxergou em *O Hobbit* traços da macroestrutura da Jornada do Herói (Campbell, 2007) — ainda que provavelmente não disponha de conhecimento teórico sobre o monomito. Sua cultura leitora parece ter contribuído para isso. No Q1, afirmou que assiste a vídeos de *booktubers* e afins e lê mensalmente, destacando a poesia como gênero preferido e *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel, como uma obra que, em sua avaliação, deveria estar presente em bibliotecas e aulas de literatura. Essa trajetória leitora aparentemente sólida pode ter contribuído para mediar e tornar mais produtiva a leitura de *O Hobbit* por Asa Branca, apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do processo.

Tal relação não se restringiu aos consensos interpretativos da obra, como o reconhecimento, por Asa Branca, da jornada de crescimento e autodescoberta de Bilbo. Mais do que isso, a experiência do participante configura aquilo que Rouxel (2004) define como “utilização” da obra literária. Essa apropriação manifesta-se não apenas nas lições aprendidas, mas também na valoração expressa por Asa Branca, por meio de adjetivos como “gostoso” e “leve” para qualificar a leitura, bem como na menção ao “aperto no peito” vivenciado nos episódios mais tensos da narrativa.

Por fim, o participante destaca a obra, mais do que outras por ele lidas, como propícia à construção de imagens mentais claras das cenas. Destacam-se, em seu relato, o uso da palavra “imersão” — central para este trabalho — e a afirmação “[...] eu já sentia como se tivesse caminhado junto com o Bilbo [...]”, presente no parágrafo final. Tais trechos evidenciam o potencial desse universo de fantasia para o investimento pessoal e subjetivo do indivíduo. Caminhar junto com esses personagens e colocar-se no lugar deles é escutar as canções do bardo e praticar o que Cosson (2014) entende como um exercício de alteridade, ou, nas palavras de George R. R. Martin: viver mil vidas.

Figura 27 – Capa do single *Bard's Song (In the forest)*



Fonte: Blind Guardian (banda); Ilustrador: Leo Hao⁶⁵.

O amanhã levará embora
 O medo de hoje
 Ele desaparecerá
 Graças às nossas canções mágicas
 [...]
 E você não está sozinho
 Então não tenha medo
 Na escuridão e no frio
 Pois as canções dos bardos permanecerão

⁶⁵ A capa do single *The Bard's Song (In the Forest)* (2003) ilustra a convergência entre a literatura de Tolkien e a iconografia do *heavy metal*. A imagem funciona como um dispositivo visual de imersão, materializando a figura do bardo como mediador das lendas da Terra-Média e reforçando o *lore* do universo secundário.

Todas elas permanecerão (Blind Guardian, The Bard's Song (In the Forest), tradução nossa).

3.3 Uma floresta silenciosa: diários não escritos

Então Manwë pediu que Yavanna e Nienna usassem todos os seus poderes de crescimento e cura; e elas usaram todos os seus poderes nas Árvores. Mas as lágrimas de Nienna não foram suficientes para curar as feridas mortais delas; e, por muito tempo, Yavanna cantou sozinha nas sombras.

Tolkien, *O Silmarillion* (p. 160)

Imagine uma floresta isolada, distante de qualquer presença humana. Nessa floresta, uma árvore cai. Se não há ninguém por perto para ouvir, ela faz barulho? Essa questão clássica enseja reflexões de natureza filosófica. Do ponto de vista físico, a queda da árvore produz vibrações que se propagam pelo ar sob a forma de ondas mecânicas, fenômeno que independe da existência de um ouvinte. Entretanto, se o termo “som” for compreendido como experiência auditiva consciente, ele não se realiza na ausência de um sistema perceptivo capaz de converter tais vibrações em sensação. Desse modo, a problemática não reside na ocorrência do evento material — que se verifica independentemente de observação —, mas na distinção conceitual entre o fenômeno físico e sua apreensão subjetiva⁶⁶.

Depreende-se dessa reflexão que a consciência e a percepção do observador constituem condições para que o fenômeno do som se realize enquanto experiência. À luz dessa analogia, esta pesquisa se vê instada a indagar: se um aluno não “produziu som” nas páginas de seu diário, de que modo avaliar a ocorrência das vibrações — isto é, os indícios de letramento e de experiência estética?

A seção anterior dedicou-se à análise de doze Diários de Aventura, os quais, cada qual a seu modo, evidenciaram riqueza de elementos reveladores de uma floresta povoada por fadas, elfos e cantos imaginários. No conjunto, esses doze diários atenderam — e, em determinadas situações, superaram — as expectativas do professor-pesquisador, especialmente o lado *professor*. Com efeito, o exercício da docência, em meio às suas

⁶⁶ O dilema filosófico, frequentemente associado ao idealismo de George Berkeley, é empregado aqui para distinguir o fenômeno físico (onda sonora) da experiência psíquica (percepção) (Maden, 2025).

dificuldades constitutivas, parece encontrar plena justificativa quando a floresta não permanece em silêncio.

Em contrapartida, sete diários mostraram-se lacônicos, com extensão variando entre zero e sete páginas. Os participantes responsáveis por tais produções, em sua maioria, também evidenciaram baixo engajamento nas atividades desenvolvidas em sala e nas sessões de RPG. Essas produções serão examinadas na sequência.

Mariana

— F; 16; lê raramente; não para fantasia; não jogou RPG; 56% de frequência

— Possível resistência: “se tiver aula sobre criatividade”

— Expectativas: “gostaria q as aulas rendesse e me ajudaria com alguma coisa no futuro”

A trajetória de Mariana ao longo do projeto confunde-se com a de Nyx, analisada na sequência. Ambas apresentaram perfis semelhantes, respondendo de modo convergente aos estímulos propostos pela SD. As participantes não se manifestaram oralmente durante as aulas, não aderiram ao jogo de RPG e seus Diários de Aventura restringiram-se aos seguintes elementos: capa, imagem da personagem, transcrição do texto referente ao Vala obtido na enquete e uma única página destinada à expressão de opiniões sobre o projeto. Esses registros parecem ter sido produzidos em um único momento — a primeira aula realizada no laboratório de informática.

A resistência a atividades que demandassem mobilização criativa já se evidenciava desde o Q1, sobretudo nas respostas às três últimas questões. Essa postura possivelmente repercutiu no desempenho nas atividades subsequentes e na não adesão ao RPG. O silêncio diante da pergunta acerca de interesses predominantes também sugere distanciamento em relação a quaisquer aspectos inferidos sobre o projeto, configurando um obstáculo adicional à participação.

Mariana revelou, ainda, uma perspectiva utilitarista em relação aos conteúdos escolares, atribuindo maior valor a atividades que, em suas palavras, “rendam” ou “ajudem em alguma coisa no futuro”. Sob essa lógica, a fantasia assume reduzido significado para a participante. Tanto ela quanto Nyx ausentaram-se de algumas aulas para atender a demandas de outras disciplinas; ainda assim, mantiveram, em geral, postura respeitosa e disciplinada ao longo do projeto.

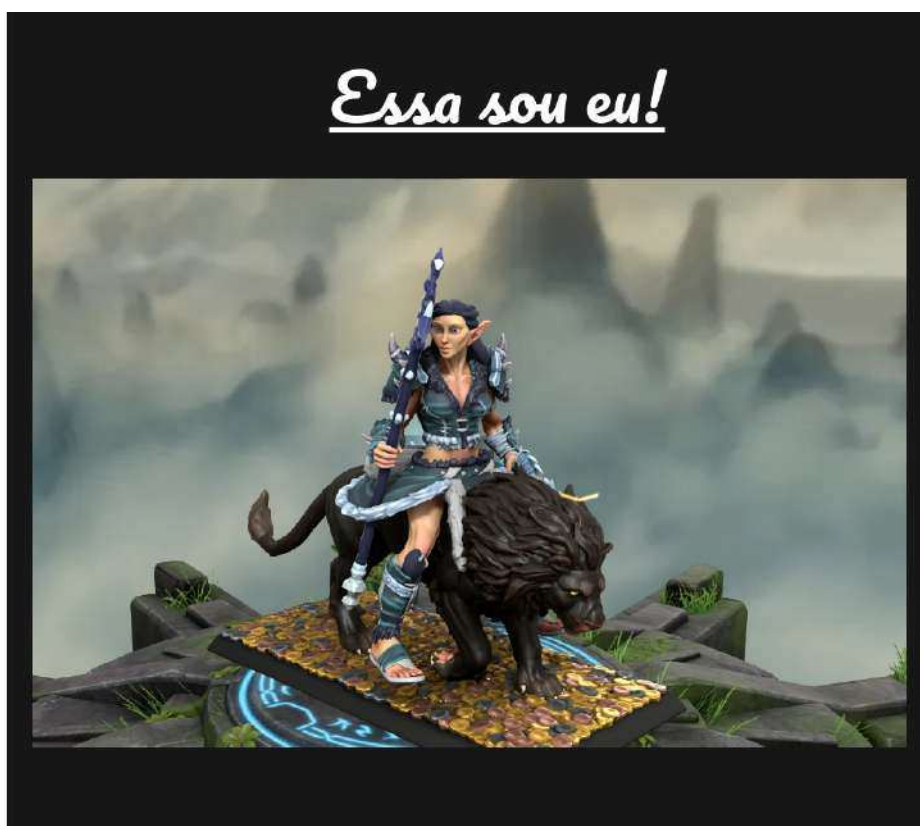
Em seu diário, Mariana elaborou apenas uma reflexão autoral:

Pra ser sincera, eu nunca fui muito de ler. Quando percebi que as aulas seria sobre essas historias ja nao gostei muito, eu ate julgava quem gostava dessas coisas cheias de nomes estranhos e mundos malucos. Mas depois de algumas aulas vi que nao e uma coisa tao ruim. Essas historias tem varias aventuras e uns personagens bem diferentes, e mesmo que ainda me perca um pouco e confunda as coisas, comecei a curtir como o autor inventa esse mundo todo. Ainda nao é o tipo de leitura que eu mais gosto, mas ja to aprendendo a dar mais valor pra essas historias. (Mariana)

A participante admite que tinha um preconceito prévio em relação a quem aprecia “coisas cheias de nomes estranhos e mundos malucos”. Cumpre esclarecer que “Mariana” é um pseudônimo escolhido por ela, o que reforça sua resistência a “nomes estranhos”, como mencionado por ela. Ainda assim, declarou ter reduzido sua resistência inicial ao gênero. Sua postura não revela envolvimento subjetivo com o conteúdo, mas o reconhecimento dos méritos do autor e da obra, indicando certa ampliação de sua perspectiva.

Apesar do baixo envolvimento com o projeto, Mariana criou seu avatar por meio da ferramenta Hero Forge, como pode ser visto abaixo. Entretanto, a participante nada escreveu sobre sua personagem, que aparece montada em um leão e segurando uma lança.

Figura 28 – Página do diário de Mariana com personagem



Fonte: Produção da participante (Mariana).

Nyx

— F; 16; nunca lê; não para fantasia; não jogou RPG; 62% de frequência

— Possível resistência: “Acho que posso não gostar de alguns livros”

O desempenho de Nyx, como já mencionado, pouco difere do de Mariana; há, contudo, um agravante: enquanto a reflexão de Mariana pode ser lida integralmente em seu diário, a de Nyx não se apresenta de forma completa. A participante incluiu um texto com suas opiniões, mas não organizou a estética das páginas, o que resultou em um registro ilegível. A transcrição só foi possível porque o professor-pesquisador tem acesso à edição dos diários:

Apesar de não gostar tanto de leitura, rpg e desse mundo de fantasia, achei muito legal receber o livro, o mapa e uma carta desse tema, fiquei mais interessada nesses assuntos, principalmente pelo mundo da fantasia.

Achei muito interessante criar meu próprio personagem e mesmo não ter conseguido ir ao Cine Flamber gostei da atitude do professor em proporcionar essa experiência apenas para os alunos.

Nyx elogia as estratégias motivacionais adotadas pelo professor-pesquisador e afirma ter ampliado seu interesse pelo “mundo da fantasia”. Entretanto, assim como no caso de Mariana, esse movimento não se refletiu nas demais atividades propostas. Por outro lado, demonstrou maior envolvimento na criação da personagem, o que reforça as potencialidades pedagógicas dessa etapa da SD.

A compreensão dos detalhes relativos à personagem é limitada pela falta de organização do diário. De forma sintética, Nyx a descreve como uma elfa cujo companheiro é um lobo — “parceiro de caça” e protetor — e acrescenta uma explicação sobre a origem e o significado do nome Nyx. O avatar da participante pode ser visto na figura 4, na seção 2.2 e apresenta sua personagem pronta para a batalha, empunhando arco e flecha e acompanhada pelo animal mencionado. Embora breve, a produção indica mobilização inicial de elementos de criação narrativa e simbolização, aspectos centrais para a experiência estética e para o desenvolvimento de letramentos no contexto do projeto.

Cabe registrar que Mariana e Nyx realizaram juntas o quiz destinado a identificar com qual Vala mais se pareciam. O resultado foi Melkor, o Senhor do Escuro, o que provocou risos entre os colegas, já então familiarizados com esse elemento ficcional — e entre elas próprias. Posteriormente, o questionário foi respondido individualmente, e o resultado consta nos diários de ambas.

Nivara

- F; 16; lê semanalmente; sim para fantasia; não jogou RPG; 69% de frequência
- Interesse predominante: “Estou entusiasmada para ver o que vamos aprender ao decorrer desse projeto, e se vamos levar algo disso tudo.”
- Possível resistência: “Provavelmente se tivermos que fazer algo que não vai nos trazer conhecimento.”
- Expectativas: “Gostaria que tivesse aulas diferentes. Digo, aulas que possamos usar nossa criatividade e pensar além de somente matérias fornecidas pelo governo.”

Nivara e Helyanië foram as únicas participantes que não registraram produções em seus diários. Nivara, contudo, diferentemente de Mariana e Nyx, engajou-se parcialmente nas atividades em sala. Na segunda aula, por exemplo, questionou se o Vala Aulë seria um deus.

O professor explicou que, na teologia do *legendarium*, há apenas um Deus — em consonância com a fé de J. R. R. Tolkien — e que os Valar podem ser compreendidos como seres angelicais que colaboraram na criação do mundo.

Na sétima aula, dedicada à criação de personagens, o professor observou que Nivara elaborava uma personagem com asas. Ao ser questionada sobre sua história e a origem desse atributo, limitou-se a afirmar que se tratava de uma descendente de elfos e deuses. O professor-pesquisador incentivou a continuidade da construção narrativa, mencionando que há precedentes, no *legendarium*, de uniões entre seres angelicais e elfos⁶⁷.

Nas atividades realizadas no laboratório, a participante optou por ler *O Hobbit* e afirmou que se sentiria mais à vontade para confeccionar o diário em casa; contudo, isso não se concretizou. No experimento *Word Cloud*, confundiu os termos “Valar” e “Valinor”, equívoco que o professor considerou compreensível diante da complexidade do universo ficcional.

Nivara manifesta, em certa medida, postura semelhante à perspectiva utilitarista observada em Mariana, o que pode ter dificultado seu engajamento. Tal posicionamento aparece em respostas nas quais declarou desejar “levar algo disso tudo” ou expressou receio de que as atividades não resultassem em aprendizagem significativa. A partir desses indícios e de seu desempenho ao longo do projeto, infere-se que a experiência proposta não foi percebida por ela como relevante para sua formação. Essa percepção contrasta com sua expectativa de aulas em que pudesse usar a criatividade e “pensar além de somente matérias fornecidas pelo governo”.

Em diálogo com o professor, afirmou não apreciar o gênero fantasia, contrariando resposta anterior ao Q1. Relatou, ainda, ter conhecido a obra *Contos Inacabados* por meio do pai e do avô, ambos apreciadores do universo tolkieniano. O caso de Nivara revela tensões e ambiguidades, sugerindo que, por vezes, nem a influência familiar nem as estratégias escolares são suficientes para despertar interesse pelo gênero, o que aponta para a existência de barreiras individuais que a presente pesquisa não conseguiu transpor.

Thorfinn

— M; 16; lê raramente; sim para fantasia; não para RLD; não jogou RPG; 87% de presença

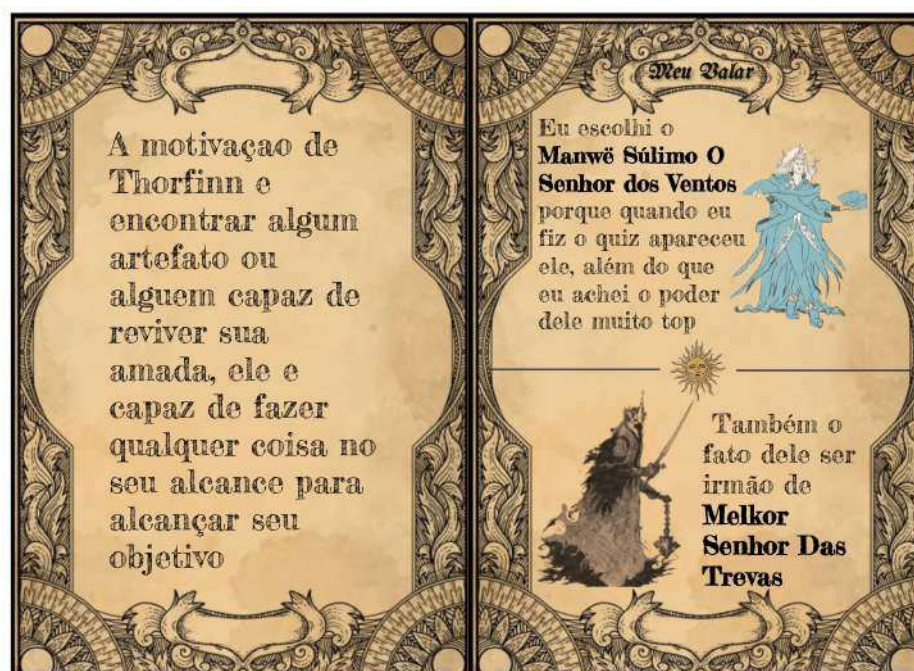
— Interesse predominante: “Aspecto visual”

⁶⁷ A elfa Lúthien é filha do casamento entre a Maia Melian e o Rei Thingol. Nenhum desses possui asas.

- Possível resistência: “Aspecto musical”
- Expectativas: “Recomendação de jogos legais”

O diário de Thorfinn permaneceu praticamente vazio durante boa parte da SD. Na aula dedicada ao experimento *Word Cloud*, o professor-pesquisador observou maior engajamento do participante e, a partir disso, buscou incentivá-lo. O estímulo resultou na produção de algumas páginas, ainda que nenhuma delas tratasse de *O Hobbit*, aspecto comum aos diários analisados nesta seção.

Figura 29 – Página do diário de Thorfinn



Fonte: Produção do participante (Thorfinn).

O diário evidencia investimento mais consistente no universo tolkieniano e em processos criativos próprios do que os de Mariana e Nyx. Na materialidade do texto, observam-se repertórios narrativos e simbólicos que indicam abertura à experiência proposta. Uma particularidade é que Thorfinn foi o único participante a escolher um personagem humano.

No Q1, o participante afirmou apreciar o gênero fantasia e mencionou interesse em jogos eletrônicos com essa temática. Entretanto, sua produção final e o desempenho pouco expressivo nas atividades não corresponderam às expectativas da equipe pesquisadora. Essa discrepância sugere que o interesse temático não se converte, necessariamente, em

participação efetiva ou aprofundamento reflexivo, o que evidencia a complexidade dos processos de letramento e de apropriação estética no contexto escolar.

A análise desses diários indica que, seja pela resistência à leitura, seja pelo desinteresse em relação à fantasia, não se configurou motivação suficiente para o engajamento nas práticas de leitura e escrita. As predisposições manifestadas ao longo do projeto contribuíram para posturas consistentes de distanciamento ou apatia, observáveis nas atividades em sala, na elaboração dos diários e na opção por não participar do RPG ou da atividade no restaurante.

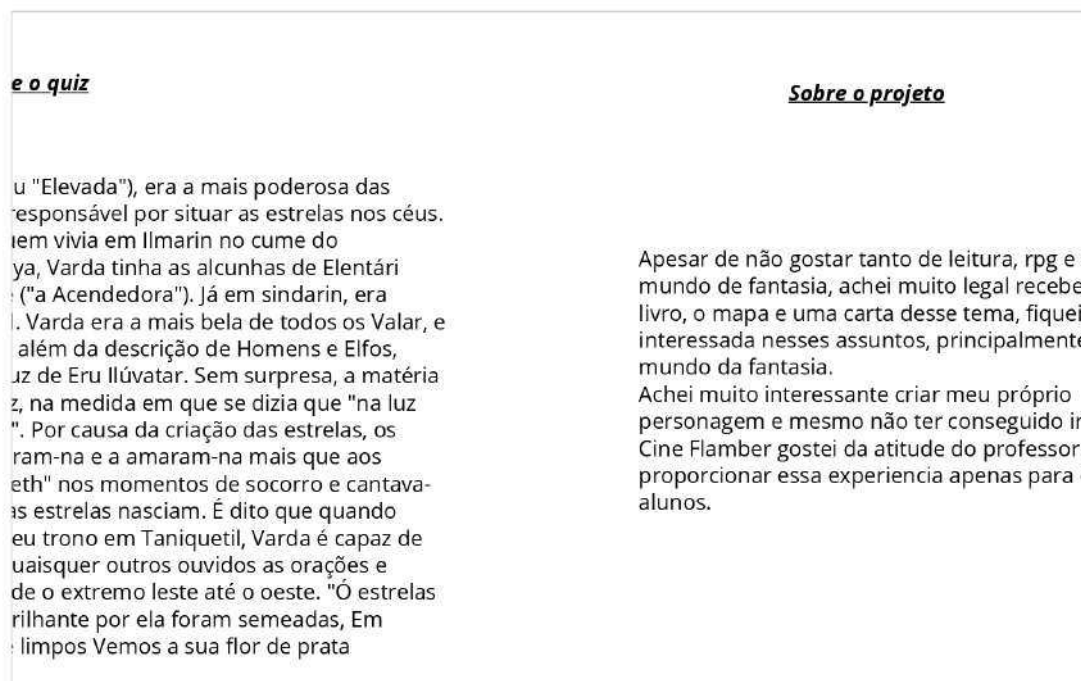
Essa constatação reforça que o engajamento em práticas de letramento literário depende não apenas da oferta de experiências diversificadas, mas também da disposição subjetiva do participante para integrar-se ao universo simbólico proposto. De modo geral, as ações pedagógicas implementadas produziram resultados satisfatórios no âmbito do letramento literário e da expressão subjetiva, sobretudo quando os participantes já apresentavam inclinação ao gênero fantasia ou trajetória leitora favorável à fruição das obras e das atividades. Nesses casos, observaram-se indícios mais consistentes de apropriação do universo ficcional e marcas de autoria nas produções escritas.

Por outro lado, quando havia resistências prévias ou desinteresse pelo gênero, os efeitos da intervenção mostraram-se reduzidos. Embora Mariana e Nyx tenham declarado mudança positiva em sua percepção sobre a fantasia, tal deslocamento não se traduziu em produções que revelassem investimento autoral consistente.

Além disso, a perspectiva utilitarista manifestada por Mariana e Nivara parece ter contribuído para o distanciamento em relação à proposta. Ainda que Nivara tenha afirmado manter frequência semanal de leitura, seu desempenho na elaboração do diário foi inferior ao de colegas com trajetórias semelhantes, o que reforça que o letramento literário não se reduz à regularidade da leitura, mas envolve engajamento e abertura à experiência estética.

Os exemplos desses quatro participantes conduzem à retomada do questionamento freudiano apresentado na seção 1.3: por que algumas pessoas perdem o impulso criativo da infância ao longo da vida? Torna-se pertinente problematizar o papel da escola nesse possível processo de distanciamento da criatividade, que Cláudio Moura (2022) associa ao afastamento da fantasia. Talvez seja necessário reconhecer o valor dos contos de fadas, dos centauros e dos dragões para que tantas árvores e vozes não se silenciem na floresta.

Figura 30 – Página do diário de Nyx parcialmente ilegível por omissão da autora



Fonte: Produção da participante (Nyx).

3.4 Uma faísca na escuridão: subjetividades e letramentos nascentes

Mas, na hora em que a esperança fraquejou e a canção dela se interrompeu, Telperion produziu, enfim, num galho sem folhas, uma grande flor de prata, e Laurelin, um único fruto d'ouro.

Tolkien, *O Silmarillion* (p. 160)

No início da seção anterior, afirmou-se que sete diários foram considerados insatisfatórios pela equipe pesquisadora; contudo, apenas quatro foram analisados. Esta seção dedica-se aos três casos restantes, examinando não o que foi registrado em seus diários, mas, precisamente, o que deixou de ser escrito. Trata-se de “não-ditos” de participantes que demonstraram envolvimento significativo nas atividades, mas que, por diferentes razões, não escreveram suas experiências nas páginas do diário.

Thoror

— M; 17; lê semanalmente; não para fantasia; jogou RPG; 75% de frequência

Thoror participou, com Kunder, tanto da criação de seu personagem quanto da partida de RPG, conforme mencionado na seção 3.2. A dupla protagonizou uma das cenas mais marcantes do jogo: após Kunder atordoar um troll com uma martelada, Thoror decepou com seu machado a cabeça da criatura, que rolou pelo chão.

O participante também se mostrou atuante em diferentes momentos da SD. Na aula 8, por exemplo, apontou a diferença de tom entre a cena em que os anões cantam na casa de Bilbo, no livro *O Hobbit*, e sua adaptação cinematográfica, cuja atmosfera considerou mais sombria. Demonstrou, ainda, entusiasmo ao comentar as ações do mago Gandalf na narrativa.

Na aula 12, fez associações entre elementos do *legendarium* apresentados e a trilogia cinematográfica de *O Senhor dos Anéis*. Ele e outros participantes também observaram, nesse momento, a presença de escrita élfica na camisa do professor-pesquisador. Ainda nessa aula, Thoror participou ativamente do experimento *Word Cloud*.

Em pouco mais de três páginas de diário, Thoror expressou sua subjetividade de modo consistente. Registrou que seu Vala escolhido foi Aulë, em razão da relação desse Vala com os anões — sua raça favorita —, e afirmou ter se identificado com ele já na segunda aula, demonstrando atenção ao conteúdo trabalhado. Declarou também que o design de seu

personagem foi inspirado em Gimli, de *O Senhor dos Anéis*, e que seu Thoror é um guerreiro disposto a enfrentar dragões e reconhecendo a influência da leitura nessa escolha.

Ao descrever o personagem, elencou como fraquezas e medos a solidão e a escuridão, aspectos que relacionou à sua própria personalidade. Na atividade em que o professor propôs imaginar uma visita às Duas Árvores em seu esplendor, escreveu “Nesse sonho eu levaria um caderninho de anotações pra escrever como Laurelin é bela e brilhante”. Disse ainda que “De lá eu não levaria nada pois um lugar perfeito precisa ser preservado”.

De modo geral, Thoror apropriou-se de elementos do livro, de seu repertório prévio dos filmes e das aulas de imersão no universo tolkieniano, articulando-os de forma autoral na criação de seu personagem. Seu desempenho pode ser considerado um êxito da SD sob a perspectiva da equipe pesquisadora, ao mesmo tempo em que suscita reflexão acerca de como o uso da ferramenta *Book Creator* e o estímulo à escrita poderiam ter sido ainda mais potencializados.

Eleanor

— F; 17; lê mensalmente; sim para fantasia; jogou RPG; 87% de frequência.

— Interesse predominante: “design de personagens”

— Possível resistência: “jogar rpg ou ver senhor dos aneis”

— Expectativas: “desing de personagens :)”

Eleanor abordou o *legendarium* de J. R. R. Tolkien sob uma perspectiva singular. A participante, que se identifica como ateia, demonstrou interesse pelos aspectos teológicos desse universo. Já na primeira aula, dedicada ao mito de criação de Arda e ao papel antagonista de Melkor, perguntou se elfos e homens chegaram a adorá-lo.

Na aula 6, questionou se os povos de Arda conheciam pessoalmente os deuses. Na mesma ocasião, ao tomar conhecimento do aprisionamento do elfo Maedhros por Melkor — acorrentado à face de uma montanha por mais de trinta anos —, indagou se elfos poderiam viver sem água ou comida. A pergunta levou o professor-pesquisador a investigar o tema, evidenciando a extensão de sua curiosidade nas aulas em que esteve presente.

Em seu diário, Eleanor registrou ter apreciado o contato com o mundo de Tolkien, que considerou diferente do que imaginava. Admitiu um preconceito prévio em relação à fantasia, afirmando não gostar de narrativas que se afastam da realidade. Ainda assim, declarou ter

identificado semelhanças com o mundo atual, embora não as tenha explicitado. A participante escreveu:

Desde o conto de criação e as criações dos Ainur até a queda de Melkor são extremamente semelhantes a lore cristã. Achei isso interessantíssimo porque quero muito saber o que eles fizeram nesse mundo para que a religião não se tornasse algo maligno e realmente cumprisse sua função de prosperar o mundo e garantir a paz. (Eleanor)

Questionada sobre o sentido da segunda frase, explicou que se referia aos impactos negativos que atribui à religião no mundo real. Demonstrou interesse em compreender se, no universo de Tolkien, a religião teria incorrido nos mesmos problemas.

A criação de sua personagem também revela investimento pessoal. Em diálogo com o professor-pesquisador, afirmou ter descoberto que o termo “elfo silvano” se aplica, em geral, a elfos da Terceira Era; ainda assim, optou por utilizá-lo em uma personagem situada na Primeira Era, contexto do RPG. Admitiu ter escolhido a designação por apreço à sonoridade da palavra “silvano”, o que indica uma preferência estilística que se sobrepõe a preocupações estritamente canônicas.

Como fraqueza da personagem, escolheu o ferro, associando-o ao capitalismo e à corrupção da natureza. Em outra atividade, havia indicado o *Manifesto do Partido Comunista* como obra que deveria compor a biblioteca ideal. Sua elfa silvana é descrita nos seguintes termos:

Elanor conhece todos os caminhos e consegue se comunicar com todos os seres vivos. Ela manipula elementos naturais ao seu favor, porém não é muito experiente no combate físico e não concorda com a violência, fará o possível para evitá-la. (Eleanor)

No diário, a distribuição dos atributos do RPG privilegiou inteligência e sabedoria em detrimento de força, coerentemente com a personalidade delineada. Embora sua produção contenha apenas um parágrafo sobre *O Hobbit*, e o projeto de escrita não tenha sido desenvolvido, Eleanor destacou Gandalf como um dos pontos altos da obra na aula 8, assim como Thoror. Trata-se, portanto, de um caso em que a leitura se fez presente nas discussões orais, mas não se traduziu de modo proporcional na escrita.

Eleanor também protagonizou um dos momentos mais descontraídos do RPG. Em determinado turno, sem saber como agir, decidiu pegar uma pedra no chão e analisá-la,

simulando segurá-la nas mãos: “Eu olho para a pedra.” O professor-pesquisador respondeu: “É uma pedra.” No turno seguinte, optou por observar uma gota que pingava, ao que ouviu: “É uma gota”, reação que gerou sua frustração e o riso dos colegas.

Por fim, merece destaque o olhar sensível lançado sobre o conteúdo da aula 9:

Me encantei pela história de amor de Beren e Luthien, principalmente pelo fato de o amor mais belo de todo mundo o mundo de J.R.R ser inspirado no seu próprio relacionamento. Isso é simplesmente mágico, eles vivem um amor de conto de fadas.

Eu interpretei essa homenagem como um convite para que eles se encontrassem em outras vidas também, como se ele a amasse tanto que em todos os mundos eles estariam destinados a ficarem juntos. (Eleanor)

A reflexão da participante corrobora a decisão da equipe pesquisadora de incluir aspectos biográficos do autor, ainda que em uma abordagem centrada no leitor. O interesse de Eleanor por esse episódio da vida de J. R. R. Tolkien, assim como sua leitura singular do *legendarium*, dialoga com Rouxel (2014, p. 29), conforme discutido na seção 1.3, acerca dos múltiplos caminhos que conduzem à experiência estética.

A sensibilidade e a postura crítica derivadas de suas convicções constituíram pontos de aproximação com a obra. Seu percurso ao longo da SD convida a retomar sua resposta ao Q1, quando manifestou receio de jogar RPG ou assistir a *O Senhor dos Anéis*. Ao final, realizou ambas as experiências.

Helyanië

— F; 16; lê semanalmente; sim para fantasia; jogou RPG; 56% de frequência

— Interesse predominante: “Sobre literatura”

— Possível resistência: “Eu acho que qualquer coisa que fale sobre jogos.”

— Expectativas: “Eu gostaria que houvesse coisas sobre animes.”

Helyanië apresentou baixa frequência às aulas e divide com Nivara a condição de únicas participantes que não escreveram nenhuma página além da capa do *Diário de Aventura*. Ainda assim, destacam-se duas intervenções em sala: na aula 2, perguntou se J. R. R. Tolkien teria concebido um “fim do mundo” para seu *legendarium*; na aula 6, demonstrando indignação diante da crueldade de Morgoth, questionou se os Valar não fariam nada para intervir.

A ausência de registros no diário poderia sugerir que a participante não havia desenvolvido uma personagem. Contudo, na aula 7, dedicada à criação de personagens, a participante concebeu uma elfa com máscara e vestimentas brancas. Segundo explicou, a personagem ocultava uma identidade misteriosa e uma cicatriz de batalha decorrente do contato com uma Silmaril — elemento que, embora criativo, não encontra respaldo no cânone.

A participante perguntou ao professor-pesquisador se havia elfos que habitassem regiões com neve, pois sua personagem utilizaria vestes brancas para camuflagem e possuiria poderes de gelo. A indagação levou à pesquisa e identificação dos elfos de Hithlum, região setentrional de Beleriand, evidenciando que as intervenções próprias da pesquisa-ação também contribuem para o letramento do professor-pesquisador. Além disso, Helyanië participou da sessão imersiva de cinema e do RPG, chegando a derrotar uma aranha gigante, contrariando seu receio expresso no Q1 quanto à presença de jogos na SD.

O caso evidencia apropriações subjetivas dos elementos do universo ficcional e sua resignificação pela leitora, ainda que tais processos não se materializem por escrito. Helyanië — enquanto personagem — já se delineava no imaginário da participante: uma figura misteriosa, fria e camuflada na neve. Nesse movimento, o *legendarium* foi convocado a acomodar essa versão da personagem. De modo semelhante, a SD buscou mostrar que Eleanor pode configurar-se como uma elfa silvana pacifista da Primeira Era e que Thoror — criador e criatura — podem superar seus medos e tornarem-se uma faísca na escuridão.

Figura 31 – Página do diário de Thoror



Fonte: Produção do participante (Thoror).

4 DISCUSSÃO

4.1 Lições agrídoces: problemas externos e internos

Transmita o que aprendeu. Força, mestria. Mas fraqueza, insensatez, fracasso também. Sim, fracasso acima de tudo. O maior professor, o fracasso é. Luke, nós somos o que eles crescem além. Esse é o verdadeiro fardo de todos os mestres.

Mestre Yoda, *Star Wars Episódio VIII: Os Últimos Jedi*

Os casos dos três participantes contemplados na seção anterior levam a equipe pesquisadora a problematizar suas próprias responsabilidades — não apenas em relação a eles, mas ao conjunto dos 19 participantes, inclusive aqueles declaradamente avessos à fantasia. Em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação e com o referencial teórico

adotado, torna-se necessário questionar em que medida as escolhas metodológicas foram suficientes para favorecer a explicitação desse potencial.

Essa autocrítica implica reconhecer possíveis limitações nas mediações propostas, na gestão do tempo, no volume de informações e na condução das intervenções. É preciso considerar se houve espaço para a escuta individual, se os instrumentos de registro fizeram sentido e foram viáveis para todos e se as atividades contemplaram a diversidade de perfis do grupo. A pesquisa-ação pressupõe revisão constante do percurso; nesse sentido, os silêncios e as produções incompletas também interpelam o professor-pesquisador.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer fatores externos que atravessam o contexto escolar: carga horária reduzida, demandas de outras disciplinas, cansaço, condições socioemocionais dos participantes e ausências recorrentes. Esses elementos não eximem a equipe de responsabilidade, mas ajudam a compreender que os resultados decorrem de condicionantes que ultrapassam o planejamento didático. Considerar essa complexidade é condição para o aprimoramento de intervenções futuras.

Nesse sentido, a epígrafe que abre esta seção sintetiza a concepção de erro como elemento formativo, central para a discussão que se segue. No contexto do filme do qual se origina, trata-se de uma resposta do Mestre Yoda a seu discípulo Luke Skywalker, então em exílio autoimposto, em *Star Wars: The Last Jedi*. Ao refletir sobre as falhas dos Jedi⁶⁸ em proteger a galáxia, Luke conclui que “o legado dos Jedi é o fracasso”. Em contraposição, Yoda, por meio de seu modo característico de enunciação, afirma: “O maior professor, o fracasso é”.

A formulação de Yoda, no universo de Star Wars, orienta a análise das falhas deste projeto. Ignorá-las significaria abrir mão da possibilidade de adaptação e de aprendizagem contínua, afastando-nos dos princípios que orientam a prática docente e a Ordem Jedi. Conforme assinala Cosson (2014, p. 111), “as várias atividades de avaliação são índices que permitem a análise do desempenho do aluno, mas também do professor e da escola”. Nessa perspectiva, os dados de que dispomos — questionários e produções dos alunos — funcionam como instrumentos de diagnóstico da abordagem adotada.

Sobre a função diagnóstica da avaliação, Cosson (2014, p. 111) afirma: “[...] essa análise permite que se corrijam ou confirmem procedimentos e se identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para se atingir os objetivos”. O diagnóstico, portanto, não

⁶⁸ Ordem de cavaleiros místicos que defendem a galáxia no universo de *Star Wars*.

se limita à identificação de problemas; ele orienta ajustes e redirecionamentos. Para que haja avanço, é preciso considerar as necessidades apontadas, sem descontextualizar o aluno de sua realidade escolar e social.

Assim, serão analisados, a seguir, dados relativos às condições extraescolares, com vistas à identificação de necessidades não atendidas e de fatores que possam ter comprometido a eficácia do projeto. Inicialmente, serão examinados elementos de origem externa; em seguida, aspectos internos da aplicação.

4.1.1 Problemas externos

Durante a aplicação da SD, em diferentes momentos, os alunos associaram faltas e rendimento insatisfatório — próprios ou de colegas — a transtornos mentais ou às dificuldades de conciliar trabalho e estudo, sobretudo este último aspecto. No Q2, ao tratarem dos obstáculos para manter a regularidade nas atividades de leitura e escrita, vários participantes mencionaram responsabilidades domésticas e laborais. Diante disso, a equipe pesquisadora incluiu, no Q3, perguntas anônimas sobre essas duas dimensões.

Dos 19 participantes, cerca de 40% (8) afirmaram trabalhar. No mesmo grupo, 3 declararam ter transtornos mentais diagnosticados e 1 informou estar em avaliação psicológica; outros 4 preferiram não responder. Entre as condições citadas estão depressão, bipolaridade, TDAH e autismo. Todos os quatro participantes que afirmaram ter um ou mais transtornos — confirmados ou em investigação — também trabalham. Observa-se, portanto, que uma parcela significativa da amostra concilia as demandas do trabalho e da escola com dificuldades associadas a essas condições e, muitas vezes, com afazeres domésticos.

No Q3, perguntou-se anonimamente sobre os motivos da não participação no jogo de RPG, uma resposta chama a atenção: “Eu tive uma recaída muito forte, então tomei mais remédio e acabei dormindo mais do que deveria”. Embora não seja possível — nem ético — confirmar a veracidade dessas afirmações ou mensurar diretamente seu impacto no desempenho escolar, trata-se de dados que não podem ser desconsiderados.

Ainda no Q3, ao serem questionados sobre possíveis motivos para a falta de interesse nas atividades e sobre o que poderia ter sido feito para evitá-la, um participante relatou: “Acredito que não foi uma falta de interesse e sim questão emocional e a agenda

extremamente puxada, eu trabalho 6 horas todo dia até no sábado, chegava no domingo eu não queria nem conversar com meus amigos. ”

Fatores de ordem socioeconômica e socioemocional, como os descritos, escapam ao controle da equipe pesquisadora e parecem ter influenciado de modo relevante a eficácia dos esforços pedagógicos mobilizados. Cabe lembrar que, como mencionado na seção metodológica, a escola não se localiza em região periférica e a maioria dos alunos não se encontra em situação de vulnerabilidade social. Esse cenário suscita reflexões sobre as limitações das políticas públicas, especialmente quando se consideram contextos menos favorecidos, e sobre seus impactos no letramento e na formação subjetiva dos indivíduos.

Outro elemento externo que agrava as questões de saúde mental diz respeito aos desafios próprios da adolescência. Trata-se de uma fase marcada por descobertas, mas também por vulnerabilidades. Práticas como o *bullying*, questões de autoestima e autoimagem e a necessidade de aceitação demandam maior atenção no contexto escolar.

Entre os problemas que incidem com mais força sobre a faixa etária da amostra está o medo do julgamento dos pares. Professores do ensino fundamental e médio frequentemente observam que, diferentemente das crianças — que tendem a aproveitar oportunidades de expressão —, muitos adolescentes se fecham e se silenciam. O receio de serem julgados é um dos fatores que contribuem para esse silenciamento.

No caso específico da turma do 2º “B”, público-alvo da pesquisa, o professor-pesquisador e outros docentes observaram que se tratava de um grupo bastante fragmentado, com subgrupos que evitavam interagir entre si. Em vários momentos, esses grupos também evitavam associações com colegas de interesses distintos, numa postura de resistência ao diferente. Nesse contexto, reafirma-se o RPG e a literatura como práticas de alteridade adotadas pela pesquisa, as quais, em certa medida, problematizam tais dinâmicas.

Sobre a já mencionada não participação no jogo de RPG, um participante declarou: “Eu tenho muito medo de coisas que não fiz ainda e senti mt insegurança, não sabia o que era direito e como jogar, tava com medo de fazer algo errado e me julgarem, então era meio que por timidez e falta de conhecimento.” O medo do julgamento dos pares, como indicado anteriormente e explicitado nesse relato, mostra-se compreensível, sobretudo diante da admissão, por parte de outro participante, de preconceito em relação a pessoas que gostam de fantasia — e não apenas ao gênero em si.

A pesquisa, portanto, não foi — nem deveria ser — capaz de sanar problemas de ordem emocional, psicológica ou aspectos negativos da cultura discente. Ainda assim, evidencia a necessidade de formar não apenas leitores mais proficientes, mas sujeitos mais conscientes e sensíveis às diferenças.

Além desses aspectos, destacam-se problemas de ordem infraestrutural, a limitação de recursos digitais por parte dos alunos e um letramento digital insuficiente. No que se refere à infraestrutura, a equipe pesquisadora enfrentou a ausência de computadores em pleno funcionamento, equipamentos com desempenho insatisfatório e instabilidade no acesso à internet.

O laboratório de informática dispõe, em teoria, de computadores para todos os alunos da turma — e não apenas para a amostra pesquisada. Contudo, a rede estadual de ensino de Minas Gerais não designa um responsável exclusivo para esse espaço, cabendo à gestão e aos docentes a administração dos equipamentos. Como consequência, problemas de hardware e software nem sempre são prontamente resolvidos. Sem supervisão constante, alunos de diferentes turnos alteram senhas de acesso e, por vezes, danificam equipamentos.

Ainda assim, o cenário não foi inteiramente negativo. Conforme registrado em imagem da atividade de criação de personagens no Hero Forge, o laboratório é organizado e conta com ar-condicionado, quadros brancos e projetor. Entretanto, devido à indisponibilidade de computadores suficientes, alguns alunos trabalharam em duplas e enfrentaram lentidão na internet, o que dificultou o uso do Book Creator. Os participantes da pesquisa tiveram prioridade no acesso aos computadores com melhor desempenho, o que foi viabilizado pelo menor interesse de parte dos não participantes, que, como mencionado, tendiam a não se associar a outros grupos.

Outro ponto já citado refere-se ao letramento digital. Apesar de serem frequentemente classificados como “nativos digitais”, muitos estudantes demonstram habilidades restritas à navegação em redes sociais. Observou-se dificuldade no acesso e no uso do *Book Creator*, bem como na memorização de informações de login, o que gerou demandas que o professor-pesquisador, sozinho, não conseguia atender plenamente, dada a quantidade de alunos no laboratório.

Muitos participantes também afirmaram não dispor de computador em casa, aspecto relacionado aos fatores socioeconômicos já mencionados e que compromete o

desenvolvimento do letramento digital. Essa realidade contraria o cenário apontado pelos indicadores socioeconômicos discutidos na seção sobre o público-alvo.

A percepção prévia sobre a ferramenta *Book Creator* como intuitiva não foi compartilhada pelos participantes, muitos dos quais reclamaram da complexidade da ferramenta. Por outro lado, como visto na análise dos diários, alguns conseguiram explorar a ferramenta de forma satisfatória ou excepcional e ela mostrou-se um recurso pedagógico muito útil para o professor.

Ademais, o professor-pesquisador reconheceu que o uso do *Book Creator* no celular apresenta maiores dificuldades em comparação ao computador. Em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação, a sequência didática foi adaptada, com a exclusão de algumas aulas e atividades — disponíveis nos anexos — e a ampliação do número de encontros no laboratório de informática, de modo a mitigar esses problemas.

Por fim, o período de aplicação da pesquisa, realizado em novembro, também impactou os resultados. Considera-se esse um fator externo, condicionado à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e a trâmites burocráticos. A realização da investigação no final do ano letivo coincidiu com provas finais, aplicação do Enem e cansaço acumulado dos discentes, o que contribuiu para as dificuldades enfrentadas.

Listam-se, a seguir, algumas respostas dos participantes que corroboram a percepção de que o período de aplicação da SD tenha funcionado como fator prejudicial ao desempenho discente:

— “Acho que ficou muito apertado o tempo, tenho certeza que se tivesse aplicado o projeto no 2º ou 3º Bimestre as pessoas ia ta mais empolgadas (fim de ano a gente ta destruido). E com isso teria mais tempo de aprender mais sobre o universo.”;

— “Gostaria que o tempo para o projeto fosse maior mas é compreensível devido as circunstâncias desse ano.”;

— “Acho que se tivesse começado no início do ano onde todos estão "cheios de energia" seria melhor, realmente me interessei bastante no mundo de Tolkien, mas poderia ter sido melhor em relação à leitura do Hobbit”;

— “O que eu menos gostei foi que alguns capítulos eram bem longos e acabavam deixando a leitura cansativa. E também que poderia ter sido feito antes, porque no final do ano as matérias começam a ficar pesadas ao mesmo tempo. É tudo muito corrido e o tempo é curto, então acaba ficando mais cansativo para acompanhar o projeto direitinho.”;

— “Eu achei que é muita informação, talvez se o projeto tivesse começado um pouco antes daria para aproveitar mais o projeto.”;

— “Poderia ter distribuído melhor o tempo e o que fazemos nas aulas; aulas muito cansativas com excesso de informação; por mais que eu ache que seja um mundo muito interessante e divertido de entrar se tornou um pouco chato e meio desgastante, acho que pela falta de tempo, talvez se o projeto tivesse começado no começo do ano seria melhor. Pois no 4 bimestre todos já estão cansados e preocupados com as notas de todas as matérias”.

As três últimas respostas direcionam a análise para questões relacionadas às escolhas pedagógicas da equipe pesquisadora sobre as quais se ocupará a próxima seção.

4.1.2 Problemas internos

Não foram identificados somente problemas externos, mas as respostas dos alunos aos questionários anônimos puderam também confrontar a equipe pesquisadora com fragilidades da própria SD. Uma das críticas, a qual se alinha com ofensores descritos na seção anterior, refere-se à utilização da ferramenta *Book Creator*.

Embora a equipe-pesquisadora tenha avaliado a ferramenta como fácil e intuitiva de se usar, essa não foi a percepção de muitos alunos. Em face da produção insatisfatória de muitos discentes e dos problemas identificados nas aulas no laboratório, foram incluídas perguntas no Q2 sobre as ferramentas digitais. A avaliação do site *Hero Forge* pelos alunos foi muito satisfatória — a ferramenta foi considerada acessível e divertida e constitui uma ótima recomendação para demais pesquisadores.

Entretanto, o *Book Creator* não obteve a mesma recepção. Uma das respostas dos participantes pode ser lida a seguir: “Da parte do book creator, se tivesse sido no formato do diário de leitura eu teria sido mais produtiva. É um site um pouco complicado, muitas vezes eu me estresso e acabo não fazendo nada”.

Nas perguntas quantitativas, 70% concordaram total ou parcialmente que a ferramenta é divertida. 75% concordaram total ou parcialmente que a ferramenta é útil para o ensino de língua portuguesa e literatura, bem como outros conteúdos; o número cai para 50% quando se refere à afirmação de que se trata de uma ferramenta de fácil utilização.

Outro ofensor refere-se à sobrecarga de conteúdos sinalizada por uma parcela dos estudantes. Destacam-se as respostas:

- “Acho que no começo também seria legal explicar sobre quais são os povos, fica bem confuso e parece que você não tá entendendo nada no começo, aí desanima um pouco.”
- “Acho que poderia ter dividido o tempo melhor e explicado sem muitos vídeos”
- “As aulas foram muitas e rápidas, me confundi um pouco”
- “acredito que foram muitas coisas colocadas ao mesmo tempo e acabou me confundindo um pouco e dificultando a organização do meu diário”
- “do pouco tempo em relação ao tanto de assuntos e da complexidade desse universo.”
- “Queria que o projeto fosse realizado com mais tempo e calma. ”

Quando perguntados objetivamente sobre o volume de informações na SD, apenas 35% acharam o volume adequado; 20% acharam que houve mais informações do que o adequado; e 45% sentiram-se sobrecarregados com informações. São números que não podem ser ignorados, pois a crítica se estende a um total de 65% dos participantes.

Entretanto, quando perguntados são contrastados com outro dado: quando perguntados se eles retirariam alguma aula ou atividade da SD, os resultados se invertem: cerca de 60% dos participantes não retirariam nada. Esta tratava-se de uma pergunta obrigatória do Q3, aplicado após o restaurante, então os dados podem ter certo viés.

Entre as atividades que deveriam ser retiradas, há duas ocorrências para o jogo de RPG e duas ocorrências para o jogo Word Cloud — ambos bem aceitos pelos discentes — e uma ocorrência para as *sidequests*; a respeito das aulas, há três ocorrências para O Fratricídio de Alqualondë e a Maldição de Mandos e uma ocorrência para Beren & Lúthien — é importante destacar o quanto alguns diários destacam a conexão discente com essas lições; entre os conteúdos diversos que deveriam ser retirados, há cinco ocorrências para reflexões sobre a recepção crítica das obras e apenas uma sobre os aspectos biográficos do autor.

O que se depreende dessas respostas, é que não é necessariamente o volume de informações, mas sim a sua relação com o pouco tempo de aula. Quando perguntados sobre a duração ideal da SD, 35% escolheram entre 20 e 25 aulas e 55%, entre 30 e 35 aulas. Ao todo, 80% dos participantes afirmaram que a SD deveria ter sido mais longa.

Levando-se em consideração as respostas dos alunos e as percepções do próprio professor pesquisador, a SD deveria acontecer no meio do ano, quando os alunos já se entrosaram e longe das preocupações que assolam discentes e docentes no final do ano. Além disso, as aulas da SD deveriam ser intercaladas com outros conteúdos de língua portuguesa e

as *sidequests* não deveriam ser feitas em casa, para que o aluno não seja sobrecarregado, mas em sala de aula, mediadas pelo professor.

A respeito do registro, recomenda-se que o professor flexibilize a prática para os diários em papel, pois alguns alunos se sentem mais à vontade assim. Nesta pesquisa a escolha por não abrir essa oportunidade, mesmo em face dos parâmetros da pesquisa-ação foi o de determinar a viabilidade da ferramenta e de tornar as produções acessíveis a todos — professores, pesquisadores e os próprios autores — indefinidamente. Some-se a essas estratégias aulas dedicadas à leitura do livro em sala e a SD pode ser uma experiência muito mais eficaz.

A seguir, outros relatos:

— “Acredito que o tempo foi o que nos apertou com o projeto, pois o tempo não é igual para todos mas sei que o professor se esforçou mesmo sabendo que o tempo é curto. Mas o projeto superou minhas expectativas. ”

— “O tempo. O tempo do início até o fim do projeto foi curto, curto para compreender realmente todo o universo de Tolkien, já que é um universo muito complexo e repleto de detalhes, acho que um tempo maior, talvez um ano inteiro pra compreender a obra e conseguir criar um diário de aventura recheado. ”

— “Acho que poderíamos ter um tempo para lermos na sala, colocar uma playlist com a vibe do Hobbit e ir lendo por que muita gente trabalha e estuda fora da escola e acaba ficando sem tempo [...].”

4.2 As sementes: objetivos alcançados

*Nesta nossa terra vasta,
Em meio à densidade imensurável e à escória,
Guardado e seguro dentro do coração central,
Aninha-se a semente da perfeição.*

*Para cada vida uma porção, ou mais ou menos,
Ninguém nasce sem que ela nasça, recôndita ou
[exposta, a semente está à espreita.*

Walt Whitman, *Folhas de Relva* (p. 233)

A epígrafe que abre esta seção origina-se da mente do mestre Walt Whitman, o “velho professor de coragem⁶⁹”. Assume-se aqui a interpretação da “semente da perfeição” como o conceito idealizado, completo e intangível da Verdade, com suas muitas faces — a ciência, a literatura, a fantasia e o amor. Enfatiza-se o verso “Para cada vida uma porção, ou mais ou menos”: cada pessoa, em alguma medida, estabelece ao longo da vida uma relação com essa Verdade, e, juntas, elas se complementam na busca pela semente da perfeição.

De modo semelhante, ao longo desta pesquisa, cada indivíduo, em suas múltiplas versões — leitor, escritor, aluno, participante, jogador — teve contato com essa Verdade, em maior ou menor grau. Nenhum é hoje o mesmo que era antes do início dessa jornada. O rio não se repete, como aponta Heráclito⁷⁰.

Seja no sutil movimento de Mariana e Nyx ao se abrirem à fantasia, seja na apropriação mais profunda que Portelâng e Kundera fizeram do *legendarium*, do diário e de si, todos justificam os esforços mobilizados pela pesquisa. Esta seção dedica-se a analisar os impactos perceptíveis sobre os participantes, tanto no plano individual quanto no coletivo.

Primeiramente, cumpre analisar as respostas ao Q2⁷¹, realizado anonimamente, antes que os participantes soubessem sobre a atividade no restaurante. Esse formulário buscou aferir as percepções sobre o projeto como um todo e utilizar métricas para aferir, com objetividade,

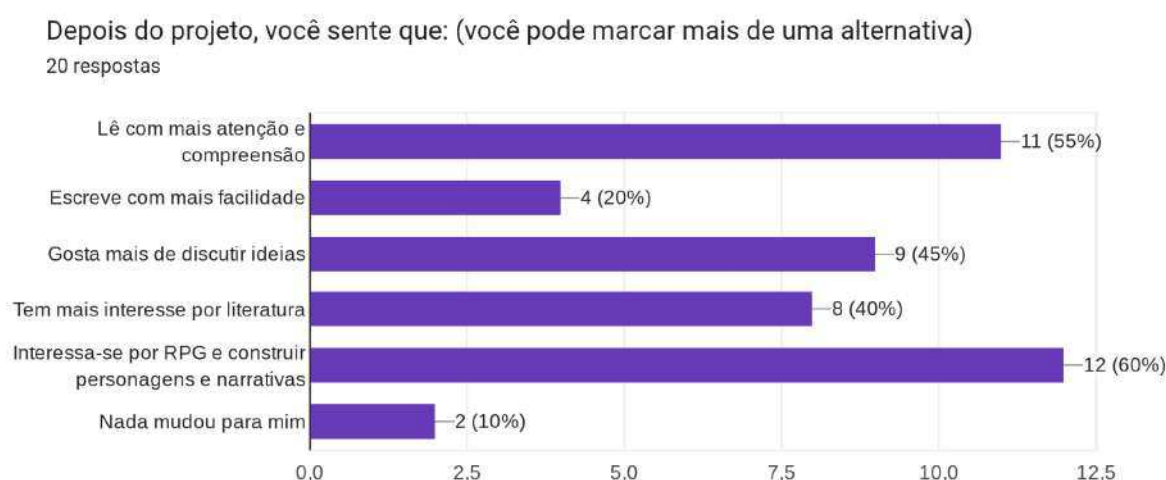
⁶⁹ A expressão origina-se do poema “Um supermercado na Califórnia”, em que Allen Ginsberg homenageia Whitman. (Ginsberg, 1980)

⁷⁰ A expressão remonta ao conceito de *Devir* do filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso. O *Devir* refere-se à impermanência das coisas — e de nós mesmos — que estão sempre em constante movimento e transformação. (Carrasco, 2017)

⁷¹ A essa altura, a participante ‘Y’ ainda era contada na amostra, portanto os números se baseiam em um total de 20 participantes.

aquilo que é subjetivo e, por vezes, sutil. As informações aqui compartilhadas devem ser vistas como uma apreensão geral dos impactos do projeto e não uma declaração absoluta da eficácia da SD. Ademais, deve-se levar em consideração diferentes públicos e contextos socioeconômicos.

Figura 32 – Gráfico 1 - avaliação do projeto



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico acima traz indicadores positivos sobre os impactos da SD no que tange o letramento literário, com especial atenção para o interesse pela construção de personagens e narrativas e a leitura mais atenta. Infelizmente, o indicador relacionado à escrita não teve a mesma performance. A equipe pesquisadora compreende que a própria falta de escrita, ou seja, o desinteresse pelos diários em si, contribuiu para essa percepção. Esse insucesso provoca questionamentos sobre as escolhas de suporte, incentivo e mediação desse instrumento.

A respeito do impacto da SD sobre as preferências dos alunos, foi feita a pergunta: “Há algum dos temas (mitologia, fantasia, RPG, literatura) do qual você não gostava ou gostava pouco, porém o projeto o fez apreciar mais?”. A análise das respostas revela as seguintes ocorrências: RPG: 10; Fantasia: 7; Mitologia: 5; Literatura: 3.

Apesar de parecerem indicadores pouco significativos, deve-se lembrar que a pergunta se refere à mudança da percepção sobre esses aspectos e não às predisposições já existentes, aferidas pelo Q1 e discutidas na seção 3.1. Seguem abaixo algumas das respostas discursivas:

— "Mitologia. Pra mim só existia mitologia grega e essas coisas antigas, não sabia que poderia ter uma mitologia dentro de um universo contemporâneo. Sempre gostei dessas coisas de fantasia e saber que dentro de um universo literário tinha isso foi muito legal." (1);

— "sim, gostei de participar e imergir no mundo da mitologia e da fantasia, me interessei na literatura como apreciador de autores e das histórias, não tenho o hábito de ler, uma coisa que gostaria de mudar, aprecio quem lê e se esforça no que gosta. O projeto me fez apreciar mais a mitologia, o mundo que Tolkien criou sozinho, isso me faz admirar o tanto que ele adicionou coisas na minha vida tanto como repertório de desenho que gosto para jogos que sonho em viver. Sobre a fantasia, quando estava iniciando o projeto me perguntei de onde vem os elfos? e agora começo a entender de pouco a pouco momento e referência que sempre tiveram na minha vida." (2);

— "Rpg, no caso eu não tinha opinião sobre pois eu conhecia pouco, mas quando pesquisei e procurei a saber mais gostei muito da ideia e foi um processo muito divertido de montar meu personagem, criar uma história e me imaginar nela." (3);

— "Não tinha familiaridade com o RPG, gostei muito de criar o meu próprio personagem e no momento atual não sei se gosto ou não de jogar RPG, por que a primeira vez que eu vou jogar ainda não chegou, mas acho que vou gostar de jogar. Estou com a expectativa alta." (4);

A leitura dessas respostas aponta para ganhos significativos a nível de letramentos e de engajamento com os temas, como o trecho "[...] Pra mim só existia mitologia grega e essas coisas antigas [...]" (resposta 1) — a expansão dos horizontes estéticos do participante, nesse caso, pode ser objetivamente mensurada pela sua recém-descoberta noção da mitopoesia literária.

Na resposta 2, o participante, além de reconhecer os méritos criativos de Tolkien e um maior interesse por mitologia, afirma de forma muito pessoal sobre a apropriação dos conteúdos: "[...] isso me faz admirar o tanto que ele adicionou coisas na minha vida tanto como repertório de desenho que gosto para jogos que sonho em viver [...]". De modo truncado, o participante admite a aquisição de repertórios e a internalização do universo ficcional de Tolkien para sua *vida*. Além disso, admite o reconhecimento de repertórios prévios que tiveram origem ou se associam a Tolkien, de modo que se pode afirmar sobre as intertextualidades e interleituradas (Rouxel, 2012, p. 20) que o participante desenvolveu.

As respostas 3 e 4 afirmam o engajamento na criação de personagens e, no caso da 3, imaginar-se nela. Essa mesma resposta declara a pesquisa conduzida pelo participante para

seu letramento sobre RPG. A autonomia do discente para a construção do personagem e continuidade de imersão nesse universo foi um objetivo das atividades da SD e que se confirma por declarações como essa e o conteúdo dos Diários de aventura.

Por fim, a respeito das respostas a essa pergunta, uma resposta não permitiu concluir se houve ganho sobre os interesses do participante — e, portanto, não incidem sobre os números totais —, mas aponta para a escassez de atividades voltadas à literatura e à expressão subjetiva no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa:

— "Não sou de ler muito , porque o meu foco é ruim para leitura entre outras coisas , também não sou muito fã de fantasias , RPG , nunca joguei esse jogo , talvez como os meus professores anteriores só passavam coisas de livros , verbos , você sabe , aquelas coisas de português , então para mim , isso tudo é novo."

A seguir, encontram-se gráficos que consolidam as respostas a perguntas de múltipla escolha sobre as mudanças de percepção em respeito à literatura, à fantasia e a Tolkien.

Figura 33 – Gráfico 2 - Interesse pela literatura



Fonte: Elaboração própria.

Os números são mais positivos do que as respostas discursivas parecem sugerir, com 65% dos participantes tendo declarado concordar total ou parcialmente com a afirmação de que se interessam mais pela literatura após o projeto. A equipe pesquisadora cria a hipótese de que isso se deva a uma resistência dos participantes quanto à escrita de respostas mais elaboradas. De todo modo, lembramos que os números não dão conta da complexidade e subjetividade dos processos que subsidiam as motivações discentes.

Figura 34 – Gráfico 3 - Interesse por alta fantasia



Fonte: Elaboração própria

Os gráficos apresentam resultados positivos não somente em relação a Tolkien, mas à alta fantasia como um todo, sinalizando para a possibilidade do mergulho em outros universos fantásticos. Sobre a literatura de alta fantasia, especificamente, 80% dos participantes declararam ter maior interesse devido ao projeto. Como pode ser visto abaixo, 70% dos participantes concordam total ou parcialmente com a afirmação de que se interessam mais por Tolkien agora.

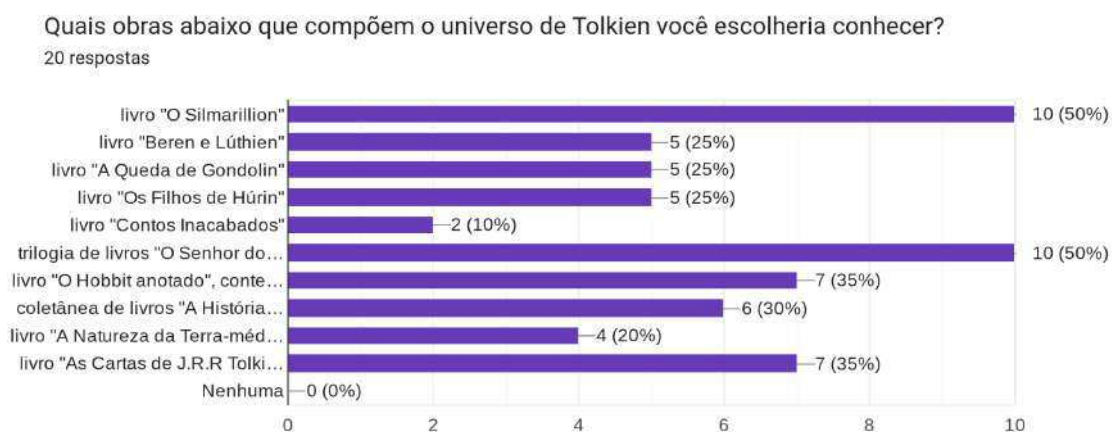
Figura 35 – Gráfico 4 - Interesse por Tolkien



Fonte: Elaboração própria

Em conformidade com a percepção de que houve um movimento no sentido da apreciação pela literatura, o gráfico abaixo afere o interesse discente pelas obras do *legendarium*:

Figura 36 – Gráfico 5 - Obras de interesse



Fonte: Elaboração própria.

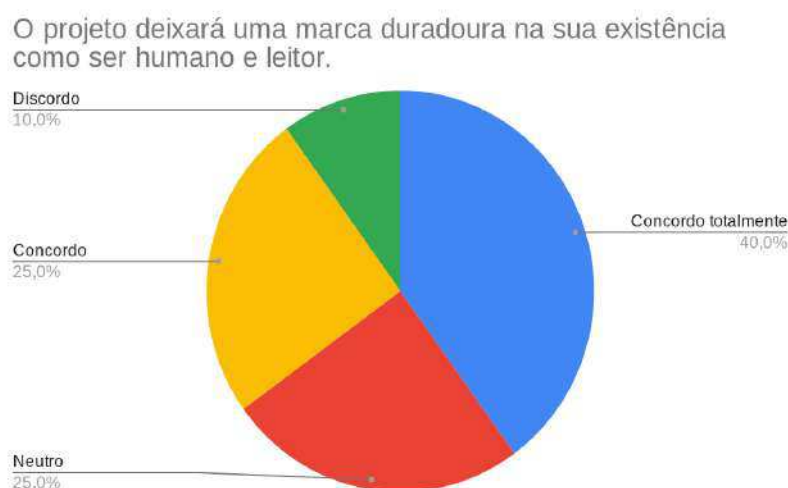
Os dados sobre o interesse discente em *O Silmarillion* — presente durante a SD — e *O Senhor dos Anéis* revelam-se os mais expressivos. Entretanto, o interesse discente por obras

cujo papel é o aprofundamento nos elementos desse universo ou da personalidade do autor é algo que surpreendeu a equipe pesquisadora. Entre 6 e 7 pessoas manifestaram interesse em: *A História da Terra-média*; *O Hobbit Anotado*; e *As Cartas de J. R. R. Tolkien*. O interesse discente por esse último — um tomo enorme levado para a sala de aula — justifica, em certa medida, a escolha didática pela obra e pela atenção à biografia do autor.

Outro dado curioso refere-se à consistência no interesse entre as obras que expandem as três grandes histórias dos Dias Antigos (*Beren & Lúthien*; *Os Filhos de Húrin*; e *A Queda de Gondolin*). A equipe pesquisadora antecipava um viés maior em favor da história de amor de Beren e Lúthien, não só pelo conteúdo, mas porque ela foi central em uma aula; enquanto isso, os outros dois livros e seus conteúdos foram apresentados mais brevemente. De todo modo, se esses interesses expressos se traduzirão em um engajamento real na leitura, a pesquisa não consegue afirmar.

Por último e de igual importância, apresenta-se o dado a seguir sobre os possíveis impactos duradouros e subjetivos do projeto.

Figura 37 – Gráfico 6 - Marcas do Projeto



Fonte: Elaboração própria.

A seção 1.2 ocupou-se de falar sobre a defesa de Rouxel (2014) sobre a construção de uma experiência estética e de uma cultura leitora longeva, que ultrapasse os limites da formação escolar. Em conformidade com isso, a atual pesquisa teve esse mesmo norte. Os

resultados, sob a luz das bases teóricas e ideológicas em que nos pautamos, não podem ser imediatamente e numericamente aferidos.

Os números não dão conta do fator humano em sala de aula: do despertar literário de Oin, cuja participação em sala, embora gentil, era discreta; e cujos gostos manifestados giravam em torno do recorte cultural em que nasceu — do sertanejo; das modas de viola; do campo⁷². Seus horizontes foram expandidos para um universo inteiro além desses horizontes e para o que talvez seja uma de suas primeiras leituras.

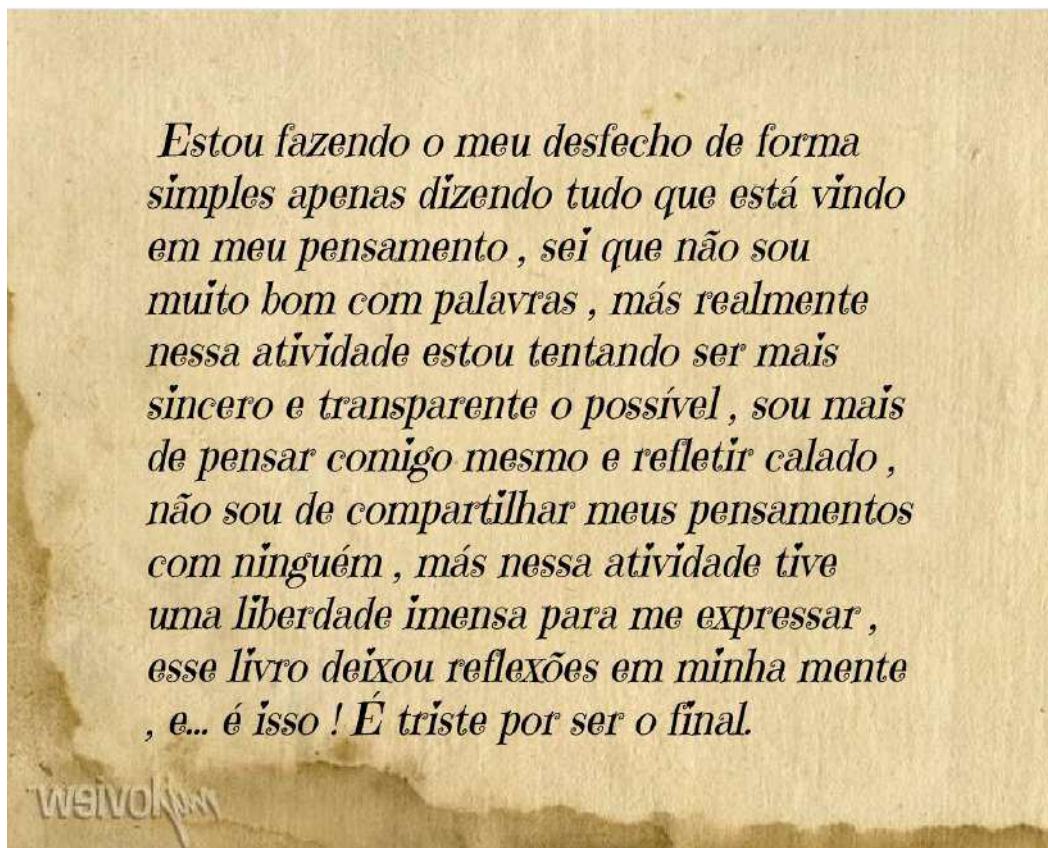
Também escapam aos gráficos a evolução de Sebastião, que nutre os mesmos interesses de Oin e que declarou ser *O Hobbit*, efetivamente, sua primeira leitura. Nesse sentido, o desempenho desses dois participantes representa um êxito maior da pesquisa do que os efeitos produzidos em Serenity, cujo letramento literário supera as médias de sua idade. A jornada, para esses dois, teve muito mais perigos e dificuldades.

Por fim, mesmo com seus excessos e falhas, esta pesquisa buscou desvencilhar-se do ensino pragmático que reflete a ótica capitalista de consumo e produtividade. Os resultados positivos alcançados, por difíceis que sejam de se precisar, compelem educadores a buscarem junto aos seus alunos, a “semente da perfeição”. Para isso, deve-se reabilitar a verdade do centauro, do dragão e das fadas, acima das máquinas, dos automóveis e da inteligência artificial. Nas palavras de Charles Chaplin em *O Grande Ditador*⁷³: “Não vos entreguem a esses homens antinaturais — homens-máquina, com mentes mecânicas e corações mecânicos! Vós não sois máquinas! Vós não sois gado! Vós sois homens!”.

⁷² O professor não quis, com isso, emitir juízo de valor negativo quanto a essa cultura como um todo. Reconhecemos os méritos artísticos e culturais do chamado sertanejo raiz que, inclusive, é objeto de análise literária nas aulas do professor-pesquisador.

⁷³ A metáfora da reabilitação das fadas e dragões em detrimento da mecanização da vida alude à necessidade de resgatar a capacidade imaginativa e ética do sujeito frente ao tecnocentrismo contemporâneo. Ao evocar o humanismo expresso pelo personagem de Chaplin, a pesquisa argumenta que a educação não deve focar apenas na técnica ou na inteligência artificial, mas no potencial criativo e empático que permite ao discente transcender a frieza das máquinas e encontrar sentido na experiência coletiva.

Figura 38 – Última página escrita do diário de Sebastião



Fonte: Produção do participante (Sebastião).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todavia não é nossa função controlar todas as marés do mundo, mas sim fazer o que pudermos para socorrer os tempos em que estamos inseridos, erradicando o mal dos campos que conhecemos, para que aqueles que viverem depois tenham terra limpa para cultivar.

Gandalf, O Senhor dos Anéis: O Retorno do Rei

A hipótese que orientou esta pesquisa — de que imersão na literatura de alta fantasia e o foco no leitor favorecem o letramento literário e a expressão subjetiva — confirmou-se, ainda que de forma não homogênea. Os Diários de Aventura evidenciaram que, quando havia predisposição temática ou trajetória leitora mais consolidada, a imersão no *legendarium* produziu apropriações autorais consistentes, com articulação entre repertório prévio, novos conhecimentos e construção de sentidos para além da reprodução do enredo.

Mesmo em registros breves, a experiência estética manifestou-se nas escolhas narrativas, na criação de personagens e nas intervenções orais, indicando que o letramento literário se define menos pela extensão do texto e mais pela qualidade da relação com a obra. Em tais momentos, o universo ficcional deixou de operar como conteúdo e passou a funcionar como espaço de identificação, questionamento e imaginação.

Por outro lado, a predisposição inicial mostrou-se decisiva: estudantes com resistência prévia apresentaram menor engajamento e, embora tenham ocorrido deslocamentos de percepção, estes nem sempre se converteram em investimento autoral consistente. A experiência estética foi proporcionada, mas sua incorporação variou conforme repertórios, histórias pessoais e disposições afetivas.

As condições concretas de aplicação também impactaram os resultados. Limitações estruturais, questões socioeconômicas e aspectos relacionados à saúde mental interferiram na continuidade das atividades. Além disso, o tempo reduzido exigiu condensação de conteúdos complexos do *legendarium*, o que, em alguns casos, resultou em apropriações fragmentárias. Os dados indicam, portanto, que a imersão demanda maior tempo de maturação, recomendando a ampliação da sequência didática.

Ainda assim, a alta fantasia revelou expressivo potencial pedagógico. Elementos como RPG, criação de personagens e exploração do universo expandido estimularam curiosidade, circulação de referências e apropriação progressiva da linguagem ficcional. Além disso, a escolha por suportes digitais para a exposição do conteúdo e a produção discente favoreceu não só o letramento literário, mas também o letramento digital dos participantes.

A pesquisa-ação produziu, igualmente, deslocamentos no professor-pesquisador, exigindo constante reelaboração das estratégias diante das respostas dos alunos. As críticas e sugestões dos participantes evidenciaram que diferentes recursos mobilizam diferentes formas de engajamento, ao mesmo tempo em que indicaram a necessidade de ampliar o tempo de aplicação — possivelmente para 30 aulas ou mais, não sequenciais — a fim de favorecer uma imersão mais gradual.

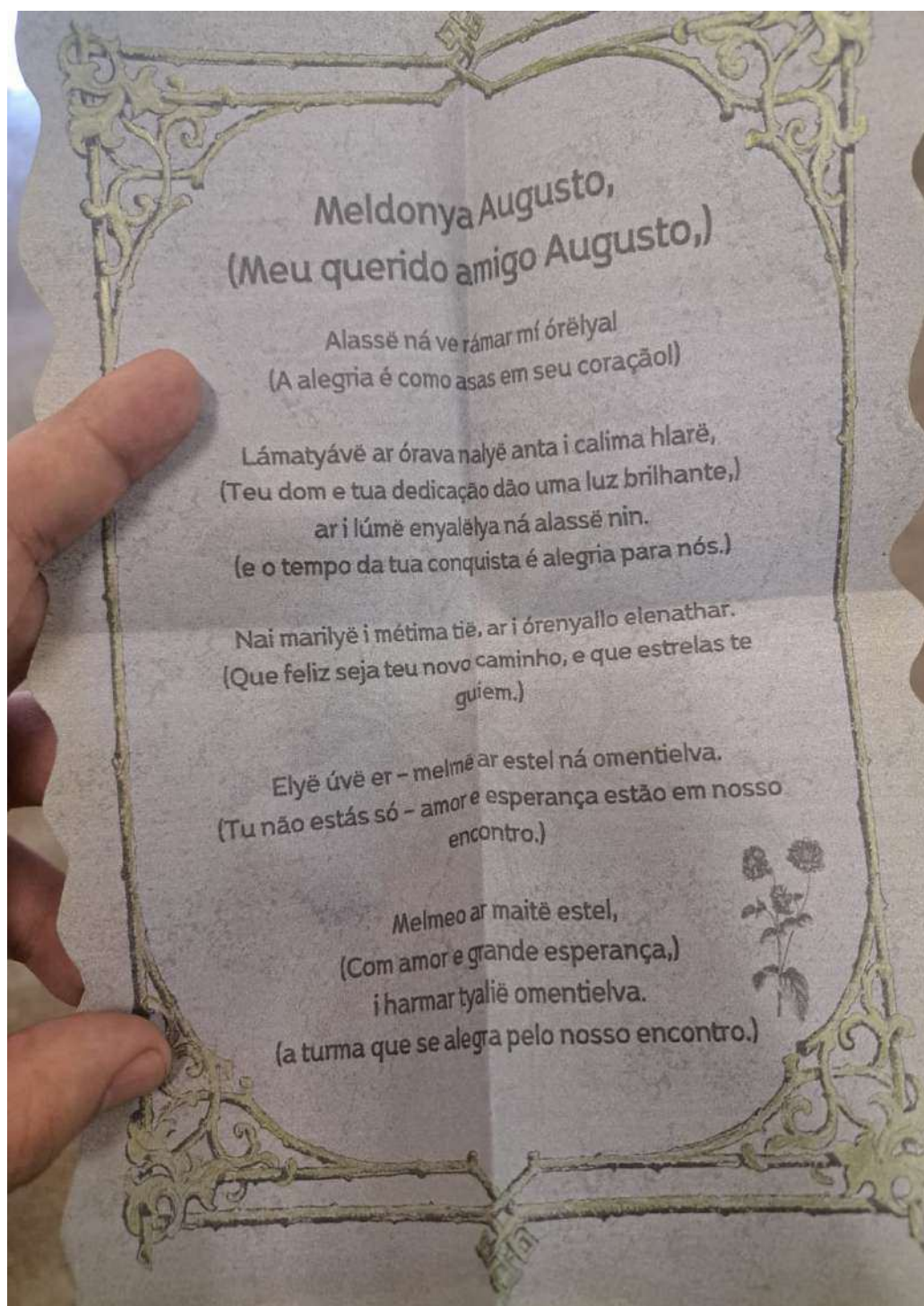
Como contribuição, a pesquisa disponibiliza materiais replicáveis, como a sistematização de um RPG com regras simplificadas, fichas de personagem e narrativas-base, além da própria sequência didática em formato digital. Esses recursos ampliam as possibilidades de aplicação em distintos contextos.

A partir deles, projeta-se um cenário possível: um professor, em outro contexto, conduz seus alunos na criação de Diários de Aventura enquanto leem *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, desenvolvendo personagens com identidades próprias — nome, casa, animal de estimação, disciplinas favoritas — e participando, em duplas, de salas de desafios em ruínas sob a Floresta Proibida. Em outras variações, estudantes podem construir heróis vinculados à mitologia grega, inspirados em *Percy Jackson*, ou explorar universos de ficção científica como *Star Wars*, definindo espécies, origens e trajetórias.

Retomando as questões do estudo, conclui-se que a imersão, articulada à autoria e à leitura subjetiva, favorece o investimento do leitor quando há abertura para tal experiência. Em outros casos, esse movimento permanece incipiente. Ainda assim, onde houve engajamento, houve letramento.

Por fim, se um estudante pôde não só realizar sua primeira leitura, mas escrever e se expressar por meio dela, como foi o caso de Sebastião, então a demanda foi atendida. E, no contexto escolar, por vezes é esse movimento — discreto, mas real — que representa uma faísca na escuridão.

Figura 39 – Carta-presente dos alunos com texto em élfico



Fonte: Acervo do pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ADOROCINEMA. James Cameron: filmografia. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-1066/filmografia/>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- ANATIDAE. Aves: *Museu Virtual*, [S. l.], 2026. Disponível em: <http://aves.museuvirtual.unb.br/index.php/familias/10-familias/113-anatidae>. Acesso em: 22 fev. 2026.
- ALVARADO, Heloisa. Tolkien e a magia fora da linha do tempo. *Jornal da Unicamp, Campinas*, n. 721, out. 2017. Disponível em: <https://jornal.unicamp.br/edicao/721/tolkien-e-a-magia-fora-da-linha-do-tempo/>. Acesso em: 17 fev. 2026.
- BAZI, Daniela. Qual foi o filme mais lucrativo de 'Harry Potter'?. *Recreio*, 2025. Disponível em: <https://recreio.com.br/noticias/entretenimento/qual-foi-o-filme-mais-lucrativo-de-harry-potter.phtml>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- BLIND Guardian: 28 anos de Somewhere Far Beyond. *Roadie Metal*, [S. l.], 29 jun. 2020. Disponível em: <https://roadie-metal.com/blind-guardian-28-anos-de-somewhere-far-beyond/>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- BLIND GUARDIAN. Noldor (Dead Winter Reigns) (Remastered 2007). *YouTube*, 16 maio 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6EyNjmSPx64>. Acesso em: 19 maio 2025.
- BLIND GUARDIAN. The Bard's Song (In The Forest). [S. l.]: *Virgin*, 2003. 1 CD. Disponível em: https://www.discogs.com/pt_BR/release/507396-Blind-Guardian-The-Bards-Song-In-The-Forest. Acesso em: 22 fev. 2026.
- BLIND GUARDIAN. The Bard's Song | Wacken Open Air 2024. *YouTube*, 11 jan. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=USa6O8ijbBc>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- BLIND GUARDIAN. Time Stands Still (At The Iron Hill): Live at Wacken Open Air 2011. *YouTube*, 28 jun. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eDWO8I1OCvg>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- BOOK Creator. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://read.bookcreator.com/library/-OgX9ozTSObHSpVpm4f>. Acesso em: 23 abr. 2026.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. 2026.
- CARRACO, Bruno. Herclito, o filósofo do devir. *Ex-isto*, [S. l.], 23 jun. 2017. Disponível em: <https://www.ex-isto.com/2017/06/heraclito-filosofo-do-devir.html>. Acesso em: 22 fev. 2026.

CASAGRANDE, Cristina. A Queda de Gondolin. *YouTube*, 9 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FhAi12BO2F0>. Acesso em: 19 maio 2025.

CASAGRANDE, Cristina. As Duas Árvores de Valinor. *YouTube*, 21 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eSSLSkd8bmo>. Acesso em: 19 maio 2025.

CHARLIE CHAPLIN FILME CONCERTS. *Charlie Chaplin*, [S. l.], 2026. Disponível em: <https://www.charliechaplin.com/en/articles/29-the-final-speech-from-the-great-dictator->. Acesso em: 22 fev. 2026.

CHAVES, Rosângela. A maldição da hybris. *Ermira Cultura*, 3 out. 2019. Disponível em: <https://ermiracultura.com.br/2019/10/03/a-maldicao-da-hybris/>. Acesso em: 16 fev. 2026.

CLARO, Regina. Encontros de história: do arco-íris à lua, do Brasil à África. São Paulo: *Cereja*, 2014.

CNN BRASIL. Gamificação na educação: entenda o que é e quais os benefícios. *CNN Brasil*, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/gamificacao-na-educacao/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

CNN Brasil. Veja quais foram os filmes mais premiados na história do Oscar. *CNN Brasil*, [S. l.], 10 mar. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/veja-quais-foram-os-filmes-mais-premiados-na-historia-do-oscar/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

COLERIDGE, Samuel Taylor. *A balada do velho marinheiro*. Tradução e notas de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: *Ateliê*, 2005.

COM qual dos Valar mais te parece?. *Quizur*, [S. l.], 2026. Disponível em: <https://pt.quizur.com/quiz/com-qual-dos-valar-mais-te-pareces-MDMq>. Acesso em: 26 jan. 2026.

COSTA, Kelvin Leão Nunes da. O que é lore? Entenda o termo que domina games, animes e séries. *Olhar Digital*, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2025/06/30/cinema-e-streaming/o-que-e-lore-entenda-o-termo-que-domina-games-animes-e-series/>. Acesso em: 21 abr. 2026.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: *Contexto*, 2014.

DERIS, Andi. A handful of pain. Intérprete: Helloween. *In: Time of the oath*. [S.l.]: Castle Communications, 1996. 1 CD.

DINIZ, Ana Elizabeth. Saga “O Senhor dos Anéis” ganha tarô oficial. *O Tempo*, [S. l.], 9 dez. 2025. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/esoterico/2025/12/9/saga-o-senhor-dos-aneis-ganha-taro-oficial>. Acesso em: 22 fev. 2026.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade. *In: Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2026. Disponível em:

<https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 12 fev. 2026.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

EUCATASTROPHE. *Tolkien Gateway*, [S. l.], 2026. Disponível em: <https://tolkiengateway.net/wiki/Eucatastrophe>. Acesso em: 16 fev. 2026.

FANDOM. A força. *Star Wars Wiki em Português*, [S. l.], 2026. Disponível em: https://starwars.fandom.com/pt/wiki/A_For%C3%A7a. Acesso em: 22 fev. 2026.

FANDON. JEDI. *Wookieepedia*, [S. l.], 2026. Disponível em: <https://starwars.fandom.com/wiki/Jedi>. Acesso em: 21 fev. 2026.

FELTRIN, Tatiana. Os Filhos de Húrin (JRR Tolkien). *YouTube*, 13 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fswJN3j2yQ4>. Acesso em: 22 fev. 2026.

FRANÇA, Aloysio. Blind Guardian. *Whiplash*, [S. l.], 13 out. 2013. Disponível em: <https://whiplash.net/materias/biografias/188914-blindguardian.html>. Acesso em: 16 fev. 2026.

GINSBERG, Allen. A Supermarket in California. *Poetry Foundation*, [S. l.], 2026. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/47660/a-supermarket-in-california>. Acesso em: 22 fev. 2026.

GUERRAS, Vitor. Conheça o restaurante que reproduz menus de filmes com personagens comendo. *Só Notícia Boa*, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.sonoticiaboa.com.br/2024/11/23/conheca-restaurante-reproduz-menus-filmes-personagens-comendo>. Acesso em: 17 fev. 2026.

HEIGHTISM. *In: Educalingo*. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-en/heightism>. Acesso em: 13 fev. 2026.

INTERNET MOVIE DATABASE (IMDb). *Lawrence da Arábia* (1962) – Quotes. [s.d.]. Disponível em: <https://www.imdb.com/pt/title/tt0056172/quotes/?item=qt0294176>. Acesso em: 26 abr. 2026.

JACSON, Matthew. Yvette Nicole Brown Hopes Streamers “Reconsider” Pullinh Controversial Community Episode. *syfy*, Maio, 2023. Disponível em: <https://www.syfy.com/syfy-wire/yvette-nicole-brown-talks-that-pulled-community-episode>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: REZENDE, Neide Luzia et al. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KÜRSCH, Hansi; OLBRICH, André. The bard’s song (in the forest). Intérprete: Blind Guardian. *In: Somewhere far beyond*. [S.l.]: Virgin Records, 1992. 1 CD.

LEONARDO, Delane Teodora de Oliveira. *O espaço narrativo em O Hobbit, de J.R.R. Tolkien: uma proposta de abordagem para o sétimo ano do Ensino Fundamental II*.

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

LEWIS, C. S. *A cadeira de prata*. Tradução de Ronald Kyrmse. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2023.

LUBRANO, Isabella. O Hobbit, de J. R. R. Tolkien (#23). *YouTube*, 15 maio 2015.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tyEADyhkSUA>. Acesso em: 25 maio 2025.

MADEN, Jack.. If a tree falls in the forest and there's no one around to hear it, does it make a sound?. *Philosophy Break*, [S. l.], 2025. Disponível em:

<https://philosophybreak.com/articles/if-a-tree-falls-in-the-forest-and-theres-no-one-around-to-hear-it-does-it-make-a-sound/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MARTIN, George R. R. *A dança dos dragões*. Tradução de Márcia Blasques. São Paulo: Leya. 2012.

MARTIN, George R. R. *A guerra dos tronos*. Tradução de Márcia Blasques. São Paulo: Leya. 2012.

MARTIN, George R. R. *O festim dos corvos*. Tradução de Jorge Candeias. São Paulo: Leya. 2012.

MATANGRANO, Bruno Anselmi. Ordem vermelha: filhos da degradação, entre a alta fantasia e a distopia. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 56, fev. 2019.

MENDLESOHN, Farah. *Rhetorics of fantasy*. Middletown: Wesleyan University Press, 2008

MITOPOESE. In: *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2025.

Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mitopoeie>. Acesso em: 16 fev. 2025.

MONTENEGRO, Liana. Do que se trata a Maldição de Mandos? #silmarillion. *YouTube*, 20 jun. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M1fgxQNe4Iw>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MONTENEGRO, Liana. O Épico Duelo de Fingolfin e Morgoth. *YouTube*, 4 dez. 2022.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BClr_ZNwDHg. Acesso em: 19 jan. 2026.

MONTENEGRO, Liana. O Romance de Beren e Lúthien na Primeira Era. *YouTube*, 23 out. 2022.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LmeDYiuvKGY>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MONTENEGRO, Liana. O Senhor de Sauron: Morgoth - A origem de Melkor - PARTE 1. *YouTube*, 11 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9OkBc0gqbTw>. Acesso em: 19 maio 2025.

MONTENEGRO, Liana. Os 7 piores CRIMES de Morgoth #silmarillion. *YouTube*, 28 maio 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FnyY1uhB28c>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MONTENEGRO, Liana. Por onde andou Gandalf antes de "O Senhor dos Anéis"? *YouTube*, 15 set. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IFwMNW9U0bM>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MOURA, Cláudio Augusto Carvalho. Ao final da jornada, Vitória? Ou sobre as percepções polarizadas acerca da fantasia. In: *Aspectos do romance de fantasia*. Rio Grande: Editora da Furg, 2022.

NAUGLAMÍR // "Armas e Artefatos". O Bolseiro, *YouTube*, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9y1zBQRpnfo>. Acesso em: 22 fev. 2026.

NOTA de esclarecimento sobre o novo padrão de tradução de Tolkien no Brasil pela HarperCollins Brasil. *Tolkien Brasil*, [S. l.], 23 jan. 2019. Disponível em: <https://tolkienbrasil.wordpress.com/2019/01/23/nota-de-esclarecimento-sobre-o-novo-padrao-de-traducao-de-tolkien-no-brasil-pela-harpercollins-brasil/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

OLIVEIRA, Priscilla de Freitas. *A ludicidade de livros-jogos e seu estímulo para o encantamento na formação de leitores: O terror interativo promovendo conexões entre obras literárias*. 2025. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. *Escola e literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PENEDO, Paula. Tolkin e a magia fora do tempo. *Jornal da UNICAMP*, Campinas. ed.721, São Paulo, 2025.

PESSOA, Breno. O que Dungeons & Dragons tem a ver com Caverna do Dragão?. *Olhar Digital*, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2023/04/10/cinema-e-streaming/o-que-dungeons-dragons-tem-a-ver-com-caverna-do-dragao/>. Acesso em: 16 fev. 2026.

PROF. GIANNO. Stranger Things - Cena do RPG - Legendado Pt-Br. *YouTube*, 11 set. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4STwwunGjs>. Acesso em: 19 maio 2025.

RODRIGUES, Sérgio. Avatar: a palavra que desceu do céu à tela. *Veja*, [S. l.], 2020. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/avatar-a-palavra-que-desceu-do-ceu-a-tela/>. Acesso em: 12 fev. 2026.

RODRIGUEZ, Taiani. James Cameron não foi o único a mergulhar no Titanic: estes outros diretores também visitaram os destroços do navio. *AdoroCinema*, 2026. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-1000039749/>. Acesso em: 16 fev. 2026.

ROLL20. Introdução aos RPGs de mesa. *Roll20 Help Center*, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://help.roll20.net/hc/pt/articles/360039223634-Introdu%C3%A7%C3%A3o-aos-RPGs-d-e-mesa>. Acesso em: 16 fev. 2026.

ROSSI, Cido; STAINLE, Stéfano (orgs.). *Folhas da árvore: a ficção de Tolkien*. Rio de Janeiro: Dialogarts/UERJ, 2021.

ROUCO, Bruno. Editora alemã questionou se J.R.R. Tolkien era "ariano suficiente" para publicar O Hobbit no país, mas a carta de resposta do autor foi sensacional. *IGN Brasil*, 2026. Disponível em: <https://br.ign.com/j-r-r-tolkien/138030/news/editora-alema-questionou-se-jrr-tolkien-era-arian-o-suficiente-para-publicar-o-hobbit-no-pais-mas-aca>. Acesso em: 18 fev. 2026.

ROUXEL, Annie. Ensino de Literatura: experiência estética na formação do leitor. In: ALVES, José Helder Pinheiro (Org.) *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e o seu ensino*. Campina Grande: Editora Abralic, 2014.

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 214-229, abr. 2012. Disponível em: Publicações FCC. Acesso em: 25 jan. 2025.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANDBERG, David F. Lights Out - Who's There Film Challenge (2013). *YouTube*, [S. l.], 30 dez. 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=FUQhNGEu2KA>. Acesso em: 19 maio 2025.

SCHMIT, Wagner Luiz. *RPG e educação: alguns apontamentos teóricos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SLIDO. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://www.slido.com/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SOARES, Magda. Letramento. In: *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2026. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 09 fev. 2026.

STREET, B. V. Multimodalidade. In: *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG, [s.a.]. Disponível em:

<https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 12 de fev. 2026.

SUBCREATION, N. In: *Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2026. Disponível em: https://www.oed.com/dictionary/subcreation_n?tl=true. Acesso em: 21 abr. 2026.

THEIO Project: Greek Mythology. *Proteus*. Editado por Aaron J. Atsma. Auckland: Theoi Project, 2017. Disponível em: <https://www.theoi.com/Pontios/Proteus.html>. Acesso em: 14 fev. 2026.

THE WEEK. *The 10 most arrogant James Cameron moments*. [S. l.], 8 jan. 2015. Disponível em: <https://theweek.com/articles/497493/10-most-arrogant-james-cameron-moments>. Acesso em: 16 fev. 2026.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TOLKIEN, J. R. R. *Árvore e folha*. Tradução de Reinaldo José Lopes. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2020.

TOLKIEN, J. R. R. *As cartas de J.R.R. Tolkien*. Seleção e organização de Humphrey Carpenter; tradução de Gabriel Olivia Brum. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2023.

TOLKIEN, J. R. R. *O hobbit*. Tradução de Reinaldo José Lopes. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2022.

TOLKIEN, J. R. R. *O senhor dos anéis: a sociedade do anel*. Tradução de Ronald Kymrse. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2019.

TOLKIEN, J. R. R. *O senhor dos anéis: o retorno do rei*. Tradução de Ronald Kymrse. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2019.

TOLKIEN, J. R. R. *O silmarillion ilustrado*. Tradução de Ronald Kymrse. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2024.

TOLKIEN e a Segunda Guerra Mundial. *Valinor*, [S. l.], 23 jan. 2021. Disponível em: <https://www.valinor.com.br/71784>. Acesso em: 22 fev. 2026.

TUCKER, David. Titanic: The Musical (1997) & James Cameron's Titanic (1997). 1001: A Film Odyssey, 15 abr. 2012. Disponível em: <https://1001afilmodyssey.blogspot.com/2012/04/titanic-musical-1997-james-camerons.html>. Acesso em: 16 fev. 2026.

WEISS, Josh. Yvette Nicole Brown talks that pulled Community episode. *SYFY Wire*, [S. l.], 23 jul. 2021. Disponível em: <https://www.syfy.com/syfy-wire/yvette-nicole-brown-talks-that-pulled-community-episode>. Acesso em: 19 maio 2025.

WESTERMAN, Ashley. James Cameron says "arrogance and hubris" doomed both Titanic and Titan. *Newsweek*, 2026. Disponível em: <https://www.newsweek.com/james-cameron-says-arrogance-hubris-doomed-both-titanic-titan-1808574>. Acesso em: 16 fev. 2026.

WHITMAN, Walt. *Folhas de relva*. Tradução de Luciano Alves Meira. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ZAMARIAM, Franciela Silva. *Cartas à mesa: o ensino da leitura literária através do RPG*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

APÊNDICES

AULAS REMOVIDAS

Aula: O Necromante de Trevamata

Originalmente planejada como a oitava aula, pressupondo que os alunos já tivessem lido os sete capítulos iniciais de *O Hobbit*, a atividade precisou ser ajustada. Ao constatar que a maioria ainda não havia realizado a leitura, o professor optou por realizar a leitura compartilhada de trechos do capítulo VII, explorando a astúcia de Gandalf e a riqueza expressiva da linguagem da obra. Em conformidade com a pesquisa-ação, esse encaminhamento foi adotado com o objetivo de favorecer o engajamento e estimular a continuidade da leitura.

Motivação: “Onde está Gandalf e por que ele desapareceu justo quando a comitiva estava prestes a encarar os perigos de Trevamata?” — Discuta com os alunos sobre como, sob a perspectiva de Bilbo, isso deve ter sido assustador.

Introdução: diga aos alunos que os eventos de *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis* ocupam apenas as últimas décadas da cronologia do *legendarium*, que abrange dezenas de milhares de anos; explique o quão complexa e bem planejada é a cronologia do *legendarium*, e que enquanto a demanda de Erebor (a jornada de Bilbo) acontecia, havia outros agentes se movendo no tabuleiro da Terra-média.

Leitura: vídeo do youtube no canal Cine Jam sobre a origem e o papel de Gandalf (12’50’’) ⁷⁴

Esse vídeo responde uma dúvida provável dos alunos sobre o motivo da ausência de Gandalf após o capítulo VII. Ele também mantém a obra *O Senhor dos Anéis* no horizonte, como um destino a ser alcançado — e lido — pelos alunos. Interrompa o vídeo aos 12’50’’ para que não sejam revelados *spoilers* sobre *O Hobbit*.

⁷⁴ O vídeo analisa a trajetória de Gandalf (Olórin) desde sua origem em Valinor até sua atuação como um dos Istari na Terra-Média. Os Istari são Maiar (seres angelicais) que foram enviados sob a forma de velhos sábios para ajudarem na luta contra o mal.

Leitura: trecho (4 páginas) do livro *Contos Inacabados* sobre quando Gandalf foi escolhido para ser portador do Anel de Fogo, Narya. Comunique aos alunos que, mesmo o Professor Tolkien tendo trabalhado no *legendarium* a vida toda, ele não conseguiu concluir tudo. Algumas dessas histórias incompletas estão reunidas no livro *Contos Inacabados*.

Aula: O Nauglamír e a rixa entre Elfos e Anões

Esta foi originalmente pensada para ser a última aula expositiva da SD. Ela foi retirada para que houvesse mais visitas ao laboratório para o uso do *Book Creator*. Essa escolha foi pautada nos parâmetros da pesquisa-ação.

Motivação: pergunte aos alunos sobre o que fariam se tivessem uma Silmaril? Lembre-os de que elas não queimam, quando tocadas por mãos impuras, por isso Morgoth as colocou numa coroa e também como forma de escárnio. Questiono o conceito de pureza.

Introdução: recapitule a aula anterior — Beren, um homem mortal, conseguiu o improvável feito de tirar da coroa de Morgoth uma Silmaril. Convide os alunos a descobrirem o destino da Silmaril de Beren.

Leitura: vídeo *Nauglamír* do canal O Bolseiro (8'20'')⁷⁵

Esse vídeo cumpre vários papéis: explicar a origem da rixa entre elfos e anões, mencionada em *O Hobbit*; apresentar Nargothrond, cenário da campanha de RPG; e preparar a revelação contida no final da campanha (a viagem Eärendil). Após a exibição, reforce que o colar tem sua história entrelaçada com a de Beren e Lúthien e com a de Húrin Thalion, o mais forte dos homens mortais. Em seguida, apresente à turma o livro *Os Filhos de Húrin*, mencionado no vídeo.

Leitura: vídeo-resenha sobre *Os Filhos de Húrin*, por Tatiana Feltrin (11'28'')⁷⁶

⁷⁵ O Nauglamír, conhecido como o "Colar dos Anões", representa uma das obras mais renomadas da união entre a perícia técnica dos anões e a beleza das gemas de Valinor.

⁷⁶ A resenha analisa a obra *Os Filhos de Húrin* como uma tragédia clássica tolkieniana, onde a maldição de Morgoth sobre a linhagem de Húrin impõe um destino de desgraça e desespero.

A *booktuber* faz uma defesa convincente dos méritos técnicos e artísticos da obra. Ademais, o vídeo fecha o ciclo das três maiores narrativas dos tempos antigos (as outras sendo *Beren & Lúthien* e *A Queda de Gondolin*), contidas de forma reduzida em *O Silmarillion*, mas expandidas em seus próprios livros. Esse vídeo, assim como o de *unboxing* (aula 4), busca despertar o interesse dos alunos não só por livros, mas pela cultura em torno da aquisição, crítica e divulgação sobre livros.

Dica: encerrar o vídeo aos 11'28" garante que não sejam revelados spoilers. Caso os alunos demonstrem curiosidade por saberem o final, recomende que leiam *O Silmarillion* ou *Os Filhos de Húrin*.

Missão principal *Habilidade inigualável dos Anões*: os Anões de Khazad-dûm são habilidosos artesãos, capazes de forjar os artefatos mais belos imagináveis. Khazad-dûm também é fonte de mithril, um raro metal precioso — resistente como escama de dragão, mas leve como uma pena. Em uma página do seu Diário de Aventura você pode inventar uma pequena narrativa sobre como conseguiu uma peça de armadura de mithril. Lembre-se: mithril é raro e muito valioso, portanto, a história tem que valer a pena. Descreva como é o objeto (mithril não precisa ser o único material presente no objeto). **Recompensa:** equipamento de mithril.

Sidequest *O trono do mal*: você deverá assistir a um vídeo⁷⁷ que lista os piores crimes de Morgoth, em seguida você deve criar uma nova página em seu Diário de Aventura. Nessa página você deverá fazer uma lista dos três vilões mais cruéis que você conhece na ficção. Justifique suas escolhas. Será que Morgoth merece um lugar entre os três? Ilustre a página com imagens de cada uma de suas escolhas.

⁷⁷ O vídeo elenca as principais transgressões de Morgoth (Melkor), desde a corrupção dos primeiros elfos em orcs até a maldição lançada sobre a família de Húrin. A análise é utilizada nesta pesquisa para ilustrar a psicologia da tirania e da inveja arquetípica, onde o crime não reside apenas na destruição material, mas na deformação sistemática da subjetividade e da beleza das criaturas.

ANEXOS

Registros fotográficos da prática: entrega de livros e cinema



Carta escrita em língua élfica pelos alunos como presente

