

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Gustavo Nogueira de Paula

**A PRÁTICA DE JOGAR VIDEOGAME COMO UM NOVO
LETRAMENTO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Linguística aplicada. Área de concentração: Linguagem e tecnologias.

Orientador: Marcelo El Khouri Buzzato

Campinas 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

D44p	<p style="text-align: center;">De Paula, Gustavo Nogueira, 1985-</p> <p>A prática de jogar videogame como um novo letramento / Gustavo Nogueira de Paula. -- Campinas, SP : [s.n.], 2011. Orientador : Marcelo El Khouri Buzato.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem</p> <p>1. Video game. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Educação. I. Buzato, Marcelo El Khouri. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
------	--

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Featuring the act of playing video games as a new literacy.

Palavras-chave em inglês:

Videogame

Literacy

Reading

Education

Área de concentração: Linguagem e Tecnologias.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Marcelo El Khouri Buzato [Orientador]

Lynn Rosalina Gama Alves

Maria Viviane do Amaral Veras

Data da defesa: 22-08-2011.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Marcelo El Khouri Buzato

M. El Khouri Buzato

Lynn Rosalina Gama Alves

Lynn Rosalina Gama Alves

Maria Viviane do Amaral Veras

Maria Viviane do Amaral Veras

Denise Bertoli Braga

Cristine Gorski Severo

Dedico este trabalho a todos os jogadores e pesquisadores que já sofreram algum tipo de preconceito relacionado a qualquer jogo de videogame.

Agradecimentos

Da muito prazer escrever a seção de agradecimentos. Mesmo correndo o risco de deixar alguém de fora dessa lista, é muito bom poder homenagear aqueles que contribuíram para a construção desse trabalho.

A meu orientador, Professor Dr. Marcelo Buzato, que aceitou o risco de orientar um tema diferente, de um aluno ainda desconhecido. Suas observações, conversas e conselhos foram fundamentais não apenas para este trabalho, mas para meu crescimento pessoal.

À minha família, sendo meus dois irmãos Fernando e Renato e minha mãe Adelidia, que sempre me apoiaram em tudo e jamais deixaram de acreditar em mim e nas minhas idéias.

À república Ponta Firme, nas pessoas de Douglas, Rodrigo, Adhemar e Fabiano que ainda me acolhe quando das minhas viagens até Campinas.

Aos meus amigos/irmãos Rafael e André, que estiveram presentes ao meu lado em todas as situações, das mais difíceis até as de maior alegria. Com eles passei a maior parte do tempo nos últimos anos, com eles aprendo, sorrio e compreendo o real significado da palavra amizade.

À Aline, pessoa que contribuiu ativamente nesse período do mestrado, conseguindo livros, textos e oferecendo apoio e compreensão, sobretudo nos momentos mais complicados.

À Débora e ao Danilo, meus grandes amigos de São Carlos. Não fosse por eles minha vida nessa cidade não teria a mesma graça.

Aos meus amigos de Ribeirão Preto, Lucas e Ricardo, cuja distância jamais abalou nossa amizade de jogos de cartas, computador, idas ao bar e tantos outros encontros.

Aos meus colegas de trabalho no SESC, Eduardo e Priscila, que tiveram paciência e que ajudaram uma pessoa inexperiente em seu primeiro trabalho formal.

À Claudia, que apareceu na reta final dessa etapa, mas que assumiu imensa importância em minha vida, tornando-a mais bela e valiosa.

*Eu sou um garoto digital do século 21
Eu não sei como viver (ou ler)
Mas eu tenho muitos brinquedos.*

Trecho da música *21st Century (Digital Boy)* da banda norte americana Bad Religion, em tradução livre.

DE PAULA, Gustavo Nogueira. A prática de jogar videogame como um novo letramento 2011. 125f. Dissertação de mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

Resumo

Este trabalho objetivou caracterizar a prática de jogar videogame como um novo letramento, apontando quais os principais saberes necessários para uma utilização crítica desse meio de comunicação, e delineando uma possível linha para a atuação da escola no intuito de aproximar os letramentos escolares daqueles praticados e apreciados pelos alunos em seu cotidiano. O componente teórico caracteriza o videogame enquanto objeto de pesquisa e tipo de mídia, resumindo as principais pesquisas realizadas sobre o tema até então. Estabelece também parâmetros para uma caracterização da prática de jogar videogames como um letramento específico. Argumenta-se a favor da necessidade de incorporar, na escola, para ação pedagógica consciente por parte dos professores, saberes sobre o videogame e sobre as maneiras como eles são lidos pelos alunos em suas práticas extra-classe em contraste com outros tipos de leitura. Tal argumento é ilustrado por meio de um estudo empírico que visou registrar e analisar os tipos de conhecimento e habilidades acionados por sujeitos jogadores em idade escolar ao utilizarem dois jogos de tipos diferentes que abordavam um mesmo tema de relevância histórica (o 11 de setembro) sobre o qual os sujeitos também obtiveram informações por meio de um texto escrito. O método empregado para a geração dos dados foi um protocolo de pensar alto complementado com entrevistas e questionários. Os resultados mostraram que os sujeitos não foram capazes de compreender o sentido semântico dos jogos, e, por conseguinte, não realizaram uma leitura minimamente crítica de seus conteúdos e dos argumentos veiculados pelos jogos, apesar de terem demonstrado plena capacidade e habilidade suficiente para jogá-los. Em vista de tais resultados, defende-se que a escola se engaje mais diretamente com a educação para este tipo específico de letramento e propõe-se que o conhecimento do objeto reunido neste trabalho seja útil como subsídio para tal tarefa.

Palavras-Chave: videogame; novos letramentos; leitura; cultura digital; ensino.

DE PAULA, Gustavo Nogueira. The practice of playing video games as a new literacy 2011. 125f. Dissertação de mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

Abstract

This study aimed to characterize the practice of playing video games as a new literacy, pointing out that the key knowledge required for a critical use of this medium, and outlining a possible course of action for the school in order to bring the school literacies practiced and appreciated those by the students in their daily lives. The theoretical component characterizes the game as a research subject and media type, summarizing the key research on the topic so far. It also sets parameters for a characterization of the practice of playing video games as a specific literacy. It argues for the need to incorporate, in school, teaching conscious action by teachers, knowledge about the game and on the ways they are read by students in their extra-class practices in contrast to other types of reading. This argument is illustrated through an empirical study that aimed to record and analyze the types of knowledge and skills driven by subjects of school age players to use two different types of games that addressed the same topic of historical significance (Sept. 11) on which the subject also obtained information through a written text. The method used to generate the data was a think aloud protocol supplemented with interviews and questionnaires. The results showed that the subjects. children were not able to understand the semantic meaning of games, and therefore did not undergo minimally critical reading of its contents and arguments conveyed by games, despite having demonstrated full capacity and enough skill to play them. In view of these results, it is argued that the school engage more directly with education for this specific type of literacy and proposes that the knowledge of the subject gathered in this work is useful as an aid for this task.

Keywords: Videogames; new literacies; reading; digital culture; teaching

Conteúdo

0.0– <i>Installing the game</i>	17
1.0 – <i>Press any key to start</i>	21
1.2 Videogame Vs. Preconceito	24
1.3 - Carregando cenário: os <i>game studies</i> no Brasil.....	28
2.0 <i>Loading Game</i> : Adentrando o mundo dos videogames.....	33
2.1 – Jogar ou Narrar?	36
3.0 - O jogo das letras.....	47
3.1 – Letramento em <i>games</i> – <i>games</i> no letramento	47
3.2 - Leitura transmídia, a leitura em tempos de convergência	52
3.2.1 - <i>What is the Matrix?</i>	55
3.2.2 – Extra, extra: Notícias também podem ser jogadas!!.....	61
3.3 – A leitura do jogo	65
3.3.1 - Conhecimento nas letras, conhecimento nos <i>games</i>	66
3.4 - E o que é ser Letrado em videogames?	71
3.4.1 – Ludoletramento.....	76
4.0 - Como tratar de videogames na escola?.....	79
4.1 - Jogo, leitura e letramento na escola, mas isso é possível?.....	80
5 – Rolando os dados: um estudo empírico sobre leitura	87
5.1 Objetivos do estudo.....	87
5.2 Método	88
5.2.1 Seleção dos sujeitos	88
5.2.2 Seleção dos jogos utilizados	88
5.2.3 Estratégias de geração dos dados	90
5.3 Estratégias de análise dos dados.....	91
5.3.1 procedimento de análise dos jogos	92
5.3.2 procedimento de análise dos eventos de letramento	92
5.4 Resultados	93
5.4.1 Resultados da análise do jogo 12 de Setembro	93
5.4.2 – Resultados da análise do jogo <i>Call o Duty 4: Modern Warfare</i>	99
5.4.3 Descrevendo os jogadores	110
5.4.4 Os eventos de letramento envolvendo os jogos e o texto.....	112

6.0 - Discussão	117
7.0 <i>Final boss</i> : conclusões e apontamentos para o futuro	123
Referências	129

0.0- *Installing the game*

Mesmo quando já estamos engajados em atividades que clamam pelo auxílio do computador, muitos de nós ainda vêem a máquina mais como uma ameaça do que como uma aliada. Nós nos agarramos aos livros como se acreditássemos que o pensamento humano coerente só fosse possível sobre páginas numeradas e encadernadas. (MURRAY, 2003, p. 23).

Este é o trabalho de um jogador que se tornou pesquisador e não o contrário. Contudo, notou que, para poder conseguir avançar em sua fervorosa vontade de compreender o seu objeto de pesquisa, precisou voltar a ser um jogador. Mas ele já não era mais o mesmo. Agora, joga diferente, percebe nuances diferentes, compreende seus jogos de maneira diferente. Além disso, cada vez mais sente o quanto esses jogos estão se tornando complexos e difíceis de manejar. Ele, que não conseguia compreender - quando era criança - como alguns adultos podiam achar complicado um simples apertar de botões, não consegue compreender, agora, como crianças mais de dez anos mais novas que ele conseguem ter um desempenho tão avançado se comparado ao seu. O videogame, com o passar dos anos, parece ficar mais novo, enquanto as pessoas ficam sempre mais velhas.

Diante do mar de interrogações que os jogos eletrônicos me foram trazendo ao longo do tempo, algumas se tornaram centrais e norteadoras deste trabalho, são elas:

1. O ato de jogar videogame pode ser entendido como um novo letramento?
2. Em sendo um novo letramento, quais as habilidades necessárias para ser um letrado em *games*?
3. O que diferencia os videogames de outros tipos de mídia, e a leitura de um *game* da leitura de outros textos?
4. Levando em conta as pesquisas acerca de jogos no ambiente escolar, como se daria a entrada dos videogames na escola?

A partir de tais perguntas, foram delineados os objetivos desta pesquisa, que são:

1. Compreender e aprofundar o conhecimento sobre *games*, sobretudo na área da Linguística Aplicada, desmistificando esse objeto;
2. Fundamentar o ato de jogar videogame como um novo letramento, apresentando o conceito de Ludoletramento;

3. Contribuir para uma utilização crítica e significativa do videogame na escola, para que a cultura escolar possa se aproximar da cultura e do cotidiano do jovem educando, compreendendo-os melhor.

Antes de adentrar o mundo dos videogames e apresentar a teoria que me deu apoio durante este trabalho, apresentarei a forma como o trabalho foi organizado.

A dissertação apresenta cinco capítulos. O primeiro introduz minhas motivações iniciais para começar a pesquisar e trabalhar com o videogame, bem como o porquê de ele ser um objeto de pesquisa que pode pertencer ao campo da Linguística Aplicada. Nesse mesmo capítulo evidencio ainda o grande preconceito que sofrem as pesquisas com os jogos eletrônicos e a forma como são desmerecidos seus jogadores em diferentes esferas da sociedade.

O segundo capítulo traz as principais correntes teóricas que estudam o videogame na atualidade, tanto no Brasil como ao redor do mundo, e nele apresento o principal debate existente no campo de estudos dos *games*, entre os Ludologistas e os Narratologistas, por serem as principais correntes teóricas estabelecidas nos *gamestudies* mundo afora.

Já no terceiro capítulo caracterizo a prática de jogar videogame como um novo letramento, especificando o que é necessário para se ter fluência interpretativa e capacidade de ativar conhecimentos dentro dessa mídia interativa. Realizo também uma aproximação entre as habilidades necessárias para ser um bom leitor e as habilidades necessárias para ser um bom jogador¹, trazendo o conceito do Ludoletramento. Ainda no mesmo capítulo, serão apresentados argumentos a favor da inserção do videogame nas práticas de letramento escolares, os quais são ilustrados com exemplos de como isso já tem ocorrido em diferentes partes do mundo.

No quarto capítulo apresento um estudo empírico envolvendo a leitura de dois tipos diferentes de videogames por duas crianças em idade escolar com o propósito de verificar quais as habilidades de leitura utilizadas por ambas durante o ato de jogar, relacionando-as às habilidades de leitura de outros tipos de textos.

¹ Ser um bom jogador não é entendido aqui somente como ter desempenho satisfatório dentro do *game*, conseguindo mais pontos ou sendo mais “poderoso”. Um bom jogador será considerado como aquele que consegue jogar e também compreender aquilo que se passa nesse ambiente, sendo capaz de criticá-lo e extrapolar o seu conteúdo. Esse conceito será mais bem esclarecido ao longo do trabalho.

O quinto capítulo contém uma discussão sobre os resultados do estudo empírico à luz das teorias apresentadas nos capítulos precedentes, e traz os apontamentos finais e as sugestões de passos a serem seguidos em pesquisas futuras dentro do mesmo tema. A bibliografia conterà, além dos textos lidos, a lista de jogos utilizados e/ou discutidos e sites frequentados.

Que comece o jogo!

1.0 – *Press any key to start*

Esta seção dedica-se a responder à questão que se tornou mais recorrente desde que iniciei o Mestrado: Mas, afinal, por que estudar videogames? A resposta a essa simples pergunta é vista como algo muito importante para mim, pois ela é a motivação inicial para que todo o restante pudesse acontecer.

Os videogames sempre estiveram presentes em diversos momentos de lazer durante minha infância, ocupando papel importante ao lado de jogar bola na rua, correr atrás de pipas e todo tipo de brincadeira que qualquer criança comum possa fazer. As cores e a possibilidade de controlar aquilo que se movimentava na tela, mais os desafios constantes aos quais eu era submetido por esses jogos, só faziam crescer meu interesse por eles. Enquanto criança, saboreava as histórias, sempre criando em minha cabeça mundos inteiros com os personagens favoritos tirados dos *games*.

Já na adolescência, quando descobri as *Lan Houses*, a diversão era me encontrar com grupos numerosos de amigos para partidas em rede, sobretudo do tão falado jogo Counter – Strike² (VALVE, 2000), um dos meus favoritos até hoje e que, por sinal, tenho instalado no mesmo PC em que escrevo esta dissertação. Tal fascínio me fez começar a questionar o porquê de esses jogos serem tão atacados em outras mídias, sobretudo na televisão. Por que tantas críticas? Por que tanto medo e tanto alarde sobre a suposta violência que esses jogos poderiam desencadear em seus jogadores? Eu, enquanto jogador, nunca passei por nenhuma dessas experiências ruins divulgadas pelos grandes meios de comunicação, e isso me fazia pensar que os videogames não podiam ser assim tão ameaçadores, como se parece acreditar muitas vezes.

Ano após ano, os videogames vêm ganhando importância (econômica e social) ao redor do mundo globalizado e, ainda assim, não vêm sendo objetos de estudo com a seriedade que merecem. Isso me motivou a ter um olhar cada vez mais crítico, tanto para discursos sobre os *games*, quanto para os discursos propagados pelos próprios jogos.

² Famoso jogo de tiro em primeira pessoa, que coloca policiais (*counter terrorists*) contra terroristas (*terrorists*) e já foi alvo de grandes polêmicas, chegando até mesmo a ter sua venda proibida no Brasil pelo período de quase um ano, devido a seu conteúdo considerado violento. Bastante popular, é o centro das atenções nos grandes campeonatos de *games* ao redor do mundo e suas partidas chegam a ser transmitidas em rede de TV aberta na Coréia do Sul.

Some-se a isso o gosto por tecnologias e, acima de tudo, o desejo de tornar a Educação (seja ela na escola ou não) algo mais prazeroso e mais próximo à realidade das crianças e jovens brasileiros, e obter-se-ão as maiores motivações para eu ter assumido a responsabilidade de realizar meu Mestrado nesse tema e nesta instituição. Espero que este trabalho contribua para motivar futuros pesquisadores a continuarem desbravando o mundo dos jogos, que é tão desafiante quanto muitos *First Person Shooters*³.

Este estudo aproveita o espaço aberto por Magnani (2008), que defendeu sua dissertação de Mestrado neste mesmo programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, com o título “Virando o jogo: uma análise de videogames através de um olhar discursivo crítico”. O trabalho mostra de forma bastante clara algumas motivações e questionamentos para que os videogames sejam tema de trabalho na referida área. De acordo com Magnani (2008), calcado sobretudo em autores como Celani (1998), Signorini (1998) e Moita Lopes (1998), a Linguística Aplicada (LA) é entendida como campo interdisciplinar, não se configurando como mera “aplicação” de teorias linguísticas. De qualquer forma, sua natureza aplicada faz com que se aproxime dos problemas encontrados na sociedade, muitas vezes no tocante a Educação.

Segundo Moita Lopes (1996), a LA se concentra principalmente na resolução de problemas de uso da linguagem, seja no contexto escolar da educação formal ou fora dele, configurando-se assim como uma área com grande enfoque nos “problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social” (p.20), ou seja, aqueles que usam as diferentes linguagens, quer sejam leitores, escritores, falantes ou jogadores.

Voltando ao pensamento de Magnani (2008), considerando que as práticas de uso da linguagem dos sujeitos acontecem, em diversos momentos, mediadas pelos aparelhos/ambientes/estruturas digitais, e que, cada vez mais, problemas linguísticos emergem dessas interações, seria de se esperar que a LA surgisse como campo investigativo dessas novas práticas sociais que envolvem o meio digital, tal como o se dá ato de jogar videogames. Nas palavras do autor, precisamos

³ O termo *First Person Shooter* (FPS) significa “Tiro em Primeira Pessoa”, categoria no qual se encaixa o jogo *Counter Strike*, citado anteriormente. Os FPS costumam ser os jogos mais taxados como violentos e inapropriados a menores.

ponderar que tanto os videogames em específico, como os artefatos digitais em geral não são somente frutos de uma sociedade globalizada, mas também grandes promotores da globalização da compressão espaço-tempo e do fetichismo consumista, representado por objetos como computadores, celulares, aparelhos diversos de armazenamento/apresentação de áudio e vídeo, entre outros. Assim, colocar em foco tais objetos de estudo leva também a colocar em foco o que eles representam para a sociedade e, ainda, que sociedade eles representam. (p.15)

Além disso, a natureza interdisciplinar da LA contribui para o entendimento de um artefato cultural complexo, que se mostra híbrido desde sua produção, e esse hibridismo não é somente um espaço entre duas zonas de culturas puras. Trata-se, na realidade, de uma cultura de uma mídia global que é diferente de qualquer mídia nacional das culturas de sua composição. As particularidades da indústria do videogame incidem justamente na sua complexa mistura de formato, estilo e conteúdo dentro dos games (CONSALVO, 2006). Para Santaella (2004), os *games* são híbridos, pois envolvem programação computacional, roteiro, design e usabilidade, por exemplo. Para a autora, é dessa hibridização que resulta a natureza intersemiótica dos *games* e a intersecção de linguagens que neles ocorrem. Isso faz da LA uma área bastante capaz e adequada a realizar estudos sobre jogos eletrônicos, uma vez que esse hibridismo o torna um objeto complexo que requer, para sua compreensão, aportes transdisciplinares, como propõem Signorini e Cavalcanti (1998). Para se ter uma idéia dessa complexidade, apresento aqui um caso ocorrido comigo, durante o período do Mestrado.

Fui até uma *megastore* na cidade de Campinas para comprar um livro que fazia parte de minhas leituras programadas acerca do videogame. Tratava-se do livro: Artes do videogame Conceitos e Técnicas, de Jesus de Paula Assis (2007). Não sabia por onde começar a procurá-lo dentro da imensa loja/livraria. Iniciei pela seção de Artes, levado pelo nome do livro, mas não o encontrei. Fui então à seção de Educação e também não obtive êxito. Dirigi-me para os livros sobre Computação, já um tanto desanimado, acreditando que o livro lá estivesse, mas novamente não foi encontrado. Já desapontado, caminhei até as áreas de Psicologia, Sociologia e o que mais houvesse por perto, mas nada de encontrar o livro. Cansado, resolvi pedir ajuda a um vendedor que lá estava. Este fez uma rápida consulta na base de dados do computador e logo saiu atrás do meu livro e eu atrás dele, para descobrir por onde ele estaria. Após certa caminhada (eu estava bem distante do lugar correto) o vendedor me entregou o livro.

Perguntei a ele “Mas que seção é essa em que ele estava?” e ele calmamente me respondeu “Na seção de hobbies”. Meu livro estava ao lado de outros como, “Coleção de armas”, “Crie seu aeromodelo”, “Pintura e artesanato em casa”, apenas para citar alguns.

Não tenho nada contra nenhum desses livros e *hobbies*, mas, um livro produzido pela Escola de Comunicação e Artes da USP, sobre conceitos e técnicas do videogame, não poderia estar categorizado onde estava. Após alguns minutos de irritação e muito desapontamento, comecei a refletir sobre em que prateleira, afinal, deveria o livro estar exatamente. Não cheguei a conclusão alguma. Isso de certo modo me motivou a continuar meus estudos, pois espero um dia ver esses livros bem categorizados para o grande público e não somente perante aqueles que os estudam. Espero que este trabalho possa contribuir para a criação de uma seção somente sobre videogames nas livrarias, por exemplo, assim como as seções sobre cinema, artes plásticas, etc.

Antes de aprofundar este debate sobre a pesquisa com jogos eletrônicos, precisamos primeiro enfrentar um dos seus mais poderosos inimigos, o preconceito.

1.2 Videogame Vs. Preconceito

O videogame: poucos são aqueles que não possuem uma opinião sobre ele. Jogadores os adoram, pais e professores os temem, produtores os têm como a galinha dos ovos de ouro, acadêmicos os vêem como poderosas ferramentas, artistas como um grande meio expressivo, etc. Obviamente, essas são generalizações que trago apenas para efeito de mostrar quão diversos são os pensamentos acerca dos videogames e nas mais diferentes esferas. Apesar de boa parte se basear no senso comum ao se referir aos videogames, tais opiniões não podem jamais ser desconsideradas. Contudo, o que ainda prevalece, e apresentarei brevemente neste capítulo, é um pensamento: o preconceito com os jogos.

Não atuarei aqui como o advogado de defesa dos videogames, dizendo serem estes livres de qualquer pensamento da ideologia dominante, que visa apenas lucro e imposições culturais a seus jogadores/compradores, ou que estes não possuam muitas vezes um conteúdo excessivamente violento, desnecessário e fetichizado. Existem aqueles que veem nos jogos um perigoso vício, que pode inclusive levar as pessoas a cometerem assassinatos, como o caso dos jogos de RPG (CORACINI, 2006). Todos esses conteúdos podem estar presentes nos

videogames: mortes, tiros, torturas psicológicas, medo, isso apenas para citar alguns. Contudo, não há nada que já não estivesse presente em livros, filmes, programas televisivos ou qualquer outro meio de comunicação.

Acontece que o preconceito com o videogame não se dá somente através dos temores de esses jogos arrastarem os jovens para um caminho sem volta de solidão, violência e mau comportamento social. Longe disso. De acordo com Beavis et. al. (2009), foi observado que o videogame atua como meio de socialização entre os jovens e seus pais, amigos e amigos em comunidades virtuais, mostrando que o alarde de que os jogos isolam as pessoas não passa de mito infundado.

A realidade é que o videogame, apesar de já ser uma das maiores mídias do entretenimento atualmente (ZAGAL, 2010), ainda é tratado como algo menor pelos grandes meios de comunicação e até mesmo pela academia. Isso para não falar das corriqueiras provocações que ainda ouço quando, durante algum bate papo, digo que meu objeto de pesquisa no Mestrado são jogos de videogame. Apenas para citar algumas frases comumente ditas, trago as seguintes: “Você brinca de fazer pesquisa”, “Isso é desculpa para passar o dia jogando”, “Dinheiro público gasto para que você fique se divertindo com videogames”, “Não existem mais pesquisas sérias na Universidade”, entre outras várias críticas, das quais até hoje ainda costumo ser alvo.

Resgatei esses casos, que hoje vejo de forma até mesmo engraçada, apenas para mostrar que o preconceito com jogos não se resume aos eternos comentários que ainda existem sobre sua violência e sobre sua inadequação a crianças e jovens. Já quanto à presença destes na escola, posso citar na íntegra um trecho de artigo da revista Nova escola⁴, que diz “**só vale levar a tecnologia para a classe se ela estiver a serviço dos conteúdos.** Isso exclui, por exemplo, as apresentações em *Power Point* que apenas tornam as aulas mais divertidas (ou não!), os jogos de computador que **só** entretêm as crianças” (ênfase adicionada).

Estes ainda são os dois principais discursos proferidos sobre os videogames: ou são violentos, ou são mero entretenimento. Este trabalho surgiu com o intuito de mostrar que o videogame pode ser muito mais do que isso, podendo atuar como verdadeiro objeto educacional, sendo aproveitado pela escola. A começar, as pesquisas que tentaram mostrar que os videogames tornam as pessoas mais violentas falharam. De acordo com Squire (2003),

⁴ Edição 223 Junho 2009, disponível em http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/223_materiacapa_abre.shtml, acesso em 10/11/2009

nenhum estudo desse tipo conseguiu comprovar de forma segura essa correlação entre jogos violentos e comportamento antissocial, ou até mesmo de mau desempenho escolar/acadêmico. O máximo encontrado foi que crianças que jogavam por tempo excessivo tinham aproveitamento reduzido na escola, contudo, qualquer atividade realizada por um tempo excessivo pode prejudicar o desempenho escolar das crianças.

Cabe ressaltar que o fato de acreditar que o videogame possa ser utilizado pelas escolas não exclui outros pensamentos e reflexões, tais como a violência e mensagens de consumo transmitidas diretamente aos seus jogadores. Deixo bem claro que não estou a negar a violência dos e nos videogames, visto que, em alguns casos, até podemos perceber que alguns deles podem possuir, em determinados momentos, violência mais ou menos gratuita ou desnecessária para os objetivos pretendidos. Apenas digo que, assim como nas narrativas literárias ou cinematográficas, todas essas ações terão de ser enquadradas no contexto da ação que a gera, bem como ser debatida e contextualizada. (TEIXEIRA, 2009). Não se trata de um trabalho evangelizador, que apresentará o videogame como salvador do sistema educacional, mas, se esperamos que um dia os jovens sejam críticos o bastante para interpretar e utilizar de forma criativa esse artefato cultural, então nada mais importante do que trabalhá-lo na escola.

Além disso, devemos abandonar o estereótipo do jogador homem, solteiro e com o visual *Nerd*, tão propagado por filmes enlatados hollywoodianos. Hoje em dia temos jogadores de todas as idades, gêneros e estilos. O mercado de mulheres jogadoras cresceu assustadoramente e, segundo Snyder (2009), os estudos baseados em gênero têm revelado que um contingente cada vez maior de garotas tem aderido aos jogos eletrônicos, derrubando o mito de que os usos das tecnologias ainda possuem grandes separações por gênero. De acordo com a autora, “a hipótese de que o mundo dos jogos de computador é de domínio masculino que enfatiza a violência e a fantasia sexual dos garotos não se mantém mais.” (p.38). Se por um lado ainda podemos dizer que existe um grande número de narrativas estereotipadas, com personagens femininas que esbanjam uma sensualidade até mesmo forçada, por outro não podemos dizer que essas são as únicas opções de jogos. Agora as garotas podem escolher por temas que as agradem mais, pois há uma grande variedade de jogos no mercado e até mesmo na internet. Idosos jogam cada vez mais, pessoas se entretêm com celulares, computadores móveis, *Lan Houses*, enfim, a complexidade e diversidade de jogadores é tão grande quanto a própria variedade de jogos existentes.

Cabe lembrar que esse tipo de preconceito não é exclusividade para com o videogame. Assim como ele, também o cinema em seu surgimento, foi alvo de declarações terríveis sobre o que poderia causar às pessoas, não se mostrando uma arte completa como a literatura ou o teatro, por exemplo (LÉVY, 1999). A própria literatura também é alvo de preconceito quando falamos de gêneros que não sejam ditos clássicos, tal como a literatura marginal, por exemplo (nota-se isso até mesmo pela nomenclatura dada ao gênero), ou quando acontecem inovações que não são bem aceitas de início, etc.

No caso do videogame, o preconceito acontece principalmente de duas formas: o preconceito contra a própria mídia, considerada inferior, violenta e infantil e o preconceito contra os jogadores, sendo taxados de homens solteiros e no estilo *nerd* (como já dito anteriormente). Contudo a complexidade de temas abordados dentro dos *games*, bem como a quantidade de diferentes estilos de jogo impossibilitam afirmar que estes são apenas violentos e sem grandes enredos. Além disso, se acreditarmos no estereótipo de jogador apresentado, então acreditaremos que 75% dos chefes de família nos EUA e que 65% da população entre 6 e 65 anos da Grã-Bretanha (ZAGAL, 2010) são solteiros e com visual *nerd*.

Outra discussão que se mostra cada vez mais presente no universo dos videogames é a que questiona se estes são uma forma de arte ou não. A diversidade de pensamentos atinge até mesmo os próprios produtores de jogos, dos quais alguns consideram tratar-se de uma forma de arte complexa e bem estabelecida, enquanto outros dizem ser apenas uma forma de serviço prestado, ou apenas que é melhor parar de discutir e produzir melhores jogos. Algo muito comum é que as pessoas que não consideram os jogos como uma forma de arte (os críticos que se manifestam dessa maneira principalmente) normalmente não jogaram os jogos que comentam. Seria como um crítico de cinema que fizesse seu comentário baseado no trailer ou na sinopse do filme.

Parece que os jogadores e produtores de videogames precisam implorar para serem levados a sério, como mídia adulta e madura. Alex Evans, diretor de tecnologia do jogo *Litle Big Planet*, jogo com pretensões artísticas bastante evidentes e com ferramentas de edição de estágios bastante criativa, comentou durante entrevista à IGN⁵ “É como se você precisasse pedir desculpas por trabalhar em jogos quando conhece estranhos em festas”⁶. Poucos levam

⁵ International Games Network

⁶ Retirado de <http://jogos.uol.com.br/ultnot/multi/2011/03/30/alem-do-jogo-videogames-sao-arte.jhtm> acessado em 03/07/2011.

em conta o que os jogadores pensam e o que sentiram enquanto jogavam *games* considerados artísticos, tais como *Bioshock*, ou *Flower*, por exemplo. Posso até mesmo relatar que jogar *Bioshock* chegou a ser surpreendente devido à minúcia de detalhes durante a recriação do ambiente da década de 1960. A riqueza era tão grande que me fazia sentir como se tivesse viajado no tempo, ouvindo as músicas da época, observando a arte da época e até mesmo assistindo a propagandas da época. Ainda assim, parece que para os jogos de videogame serem considerados arte haverá longa caminhada.

Poderia talvez ocupar páginas mostrando os pensamentos preconceituosos existentes sobre o videogame. Alguns mais bizarros e outros mais comuns, como os citados. Grosso modo, a maior parte se enquadraria no já citado. O que se pretende ressaltar aqui é que não podemos mais continuar tratando esses jogos apenas como brincadeiras **para** criança, como jogos “somente” violentos e jogados por solteirões estereotipados. Devemos despir a academia desses pensamentos e tratar os jogos eletrônicos como objeto complexo de estudo e pesquisa, pois este tem se mostrado um meio pelo qual e para o qual muito pode ser feito.

Dá-se assim o pontapé inicial deste trabalho.

1.3 - Carregando cenário: os *game studies* no Brasil

Com tamanha popularidade e crescente necessidade de realizar pesquisas com jogos eletrônicos ao redor do mundo, o Brasil não ficaria de fora. Apresentaremos neste momento, de forma bastante sucinta, como anda o panorama de pesquisas sobre o videogame em terras brasileiras. Para tanto, serão utilizados os dados apresentados em dois artigos que realizaram um levantamento quantitativo sobre esse tipo de pesquisa, o de Moura (2009, apud Alves 2009) e o de Perani (2008).

Moura (2009, apud Alves 2009) realizou pesquisa no portal CAPES utilizando as palavras-chave, games, jogos eletrônicos e jogos digitais, obtendo como resultado um total de quarenta e cinco trabalhos. Destes, trinta e seis eram dissertações de mestrado e nove eram teses de doutorado. Contudo, entre os trabalhos encontrados, aqueles que se referem a investigações linguísticas são apenas três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Dessas, apenas uma realizou investigação de práticas de leitura e interpretação de enunciados em inglês presentes nos videogames, enquanto as outras se prenderam mais a análises do

conteúdo narrativo. Esse é um número ainda baixo de trabalhos, especialmente aqueles referentes a análises linguísticas.

O Brasil já conta com cursos superiores de desenvolvimento de *games* como, por exemplo, o curso de Design e criação de jogos da Faculdade Anhembí Morumbi, mas tais cursos dedicam-se quase exclusivamente aos aspectos técnicos da criação dos jogos, não realizando pesquisas investigativas sobre esse meio, nem mesmo apresentando grandes preocupações sobre questões de conteúdo, etc.

Podemos considerar baixo o número de trabalhos apresentados, especialmente se levarmos em conta que no exterior (EUA e Europa majoritariamente) os videogames já se estabeleceram como objeto de pesquisa corriqueiro, contando com cursos de graduação e pós que o trabalham como artefato cultural e o estudam a partir de diversas áreas do conhecimento. Além disso, no exterior existem periódicos que se dedicam exclusivamente aos videogames. Dentre eles podemos citar o *webjournal gamestudies.com* fundado por Espen Aarseth⁷, seu editor chefe, em 2001, sendo talvez o mais conhecido de todos, inclusive marcando seu ano de lançamento como o “ano 1” dos *game studies*. Outro *webjournal*, o *Eludamos Journal for Computer Game Culture*⁸, que, como o próprio nome diz, trata das questões culturais que envolvem os videogames. Outro importante periódico é o *Games and Culture*⁹ que também trata de temas diversos envolvendo cultura, comportamento, questões linguísticas, entre outros.

Por um lado isso nos mostra que essa é uma área cada vez mais estabelecida, por outro, mostra-nos o quanto o Brasil ainda precisa e pode crescer nesse campo. Prova disso é que o Brasil sedia um importante evento internacional sobre pesquisas com videogames (o Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital), existente desde 2002 e popularmente conhecido como SBGames. Esse é, na realidade, o maior evento sobre *games* realizado na América Latina, contando com a presença de cientistas, artistas, designers, empreendedores, educadores e estudantes de universidades, centros de pesquisa e indústria. É desse evento que trata a pesquisa de Perani (2008). Inicialmente a autora faz uma busca para encontrar aquela que pudesse ser a origem dos trabalhos com *games* no Brasil. Para tanto, utiliza como palavra-chave “jogos eletrônicos” no Repositório Institucional da Intercom e da Portcom, o

⁷ Professor associado do [Center for Computer Games Research](http://www.ccg.cph.dtu.dk/), IT University of Copenhagen.

⁸ Disponível em www.eludamos.org, editor chefe [Mia Consalvo](http://www.eludamos.org), *Comparative Media Studies*, MIT

⁹ Editor [Douglas Thomas](http://www.gac.sagepub.com/) *University of Southern California*, disponível no sistema SAGE de publicações <http://gac.sagepub.com/>

REPOSCOM¹⁰, mantido pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Intercom. Nessa pesquisa, a autora encontrou trabalhos produzidos no final da década de 1990, citando como exemplo o artigo “Videogame, escola e conto popular”, de Luciano Biagio Toriello, publicado na revista Comunicação & Educação, em Abril de 1997.

Esse exemplo contribui para ilustrar como normalmente se configuram os estudos sobre Jogos eletrônicos no Brasil, vinculados à Educação. A própria autora salienta que boa parte das produções em *game studies* no Brasil é voltada para a utilização dos jogos como ferramenta que contribui para a aprendizagem de determinados conteúdos escolares. A autora também apresenta algumas das principais pesquisadoras de *games* no Brasil vêm da Pedagogia, sendo elas Lynn Alves, Filomena Moita e Eliane Schlemmer principalmente.

Porém, a partir dos anos 2000, segundo Perani (2008), as Ciências da Comunicação também se aproximam dos *game studies*. Dentre os que se destacam nessa área a autora cita o grupo de pesquisas *CS:Games – Grupo de Pesquisa Semiótica sobre a Linguagem dos Games*, da PUC São Paulo, liderado por Lúcia Santaella; o *Plataformas interativas e seus padrões sógnicos*, da Universidade Federal de Juiz de Fora, este liderado por Francisco J. Paoliello Pimenta; *Games: Mercado da Comunicação*, do Centro Universitário Feevale, liderado por Cristiano Max Pereira Pinheiro e Marsal Alves Branco. De acordo com Perani, a contribuição dos trabalhos provindos das Ciências da Comunicação foram muito importantes, pois, devido à sua tradição epistemológica interdisciplinar, esses autores trouxeram para seus estudos apontamentos interessantes que antes não eram pesquisados, como a análise dos ambientes virtuais constituídos nos jogos e as relações entre o jogador e as TICs, por exemplo. Além disso, citam autores relacionados à cibercultura, tais como Howard Rheingold, Pierre Lévy e Sherry Turkle.

Extendendo o trabalho de Perani (2008), trago também o grupo de pesquisas “Comunidades Virtuais”, liderado por Lynn Alves na Universidade do Estado da Bahia. Este vem se mostrando até mesmo como um dos principais grupos sobre *game studies* no Brasil atualmente, contando inclusive com a produção de jogos.

Voltando ao trabalho apresentado por Perani (2008), em pesquisa feita no *track Game and Culture* do SBGames de 2007, dedicado aos campos sócio culturais de estudos dos jogos e chefiado por Lynn Alves. Foram publicados onze artigos em seus anais, desses, nove eram de

¹⁰ <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/>

pesquisadores brasileiros e dois portugueses. Dos nove artigos brasileiros, quatro eram provenientes das Ciências da Comunicação, três da Educação e dois das Ciências da Computação, o que mostra novamente a grande interdisciplinaridade deste campo de estudos. Segundo a autora, a bibliografia utilizada nesses trabalhos mostra bem a grande diversidade teórica que constitui os estudos sobre jogos eletrônicos, com referências que vão desde os autores clássicos do lúdico, tais como Johan Huizinga com o consagrado livro *Homo Ludens* e Roger Callois com *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*, até autores ligados aos *game studies*, tendo como principais referências Espen Aarseth, Janet Murray, Gonzalo Frasca e Jesper Juul, por exemplo. Autores das Ciências da Comunicação, como Lúcia Santaella, André Lemos e Howard Rheingold, além de diversas outras áreas como a Educação, Psicologia e Filosofia, por exemplo, e também vários outros autores como Jean Piaget e Vygostky, que estudaram a importância dos jogos no desenvolvimento infantil e Paulo Freire, principal referência de Frasca (1999) em sua tese “Videogame do oprimido”, apenas para citar alguns.

Através dessas pesquisas fica cada vez mais evidente que os *game studies* vieram para ficar também no Brasil, tendo como principal característica a grande interdisciplinaridade e sua notória ligação com a grande área da Educação.

2.0 *Loading Game*: Adentrando o mundo dos videogames

Espen Aarseth, que é o editor da revista “Gamestudies”, a primeira revista acadêmica completamente dedicada ao estudo dos jogos eletrônicos e um dos criadores da teoria do cibertexto, em artigo de 2003, oferece uma boa introdução sobre o surgimento desse campo de estudos (por ele mesmo batizado *game studies*) no meio acadêmico e como este se divide, ou ainda, poderia se dividir num futuro em que esteja consolidado. O autor ressalta que ainda são necessárias teorias bem estabelecidas para estudar os videogames, para que não sejam vistos de forma desvalorizada frente a outros meios e suas teorias, tais como a do cinema, da literatura ou do teatro, por exemplo.

O autor questiona em seu texto que muitos pesquisadores se perguntam “como?” estudar esse tipo de jogo e diz que essa pergunta em alguns casos é feita muito cedo e em outros muito tarde. Muito tarde, pois em algumas áreas, tais como a economia e o marketing, as pesquisas sobre jogos eletrônicos estão sendo bem estabelecidas. Muito cedo, pois em alguns casos ela vem antes de outra pergunta de suma importância para qualquer área de estudo, “por quê?”.

Argumentando que o jogo atua muitas vezes como simulador de situações, o autor diz ser o videogame uma das mídias mais importantes da contemporaneidade, sendo fundamental sua compreensão, tendo em vista os múltiplos interesses sobre ele e as quase infinitas possibilidades de trabalhos possíveis de serem realizados com esse objeto.

Após esse questionamento, apresenta seu método de análise para análise dos jogos. O método possui aspectos positivos, mas se mostra pouco profundo quando colocado em prática, como veremos mais adiante, durante a análise de dados da pesquisa. É feita também uma reflexão de que, tendo em vista a complexidade do mundo dos jogos eletrônicos, Aarseth também se refere sobre a dificuldade de pensar em uma disciplina ou campo que não possa estudá-los de alguma maneira. Frente a isso, torna-se necessário o estabelecimento de uma pequena organização para auxílio dos próprios pesquisadores, que muitas vezes não sabem/conseguem buscar informações em meio a tantos e variados olhares sobre esse artefato cultural.

Embora argumente ideologicamente em favor da criação de um campo acadêmico que se dedique exclusivamente ao estudo dos jogos eletrônicos (como seria a Ludologia, apresentada na próxima seção), o próprio Aarseth observa que, seria difícil, colocar juntas em

um mesmo currículo Ciências Computacionais, como a Inteligência Artificial, e as Ciências Sociais e a Educação. Para tanto, seriam mais interessantes e produtivos os estudos interdisciplinares, que colocassem lado a lado diferentes áreas em torno de um objeto/objetivo comum de pesquisa e trabalho. De acordo com Aarseth (2003, p.02), a *International Game Developers' Association* (IGDA), lista nove grandes tópicos que deveriam ser oferecidos para estudo de jogos nas universidades. Seriam eles:

- Crítica dos jogos, análise & história
- Jogos & sociedade
- Sistema de jogos e *Game Design*
- Habilidades técnicas, programação e algoritmos
- Design visual
- Design de áudio
- Narração interativa, escrita e enredo
- Economia dos jogos
- Gerenciamento de pessoas e processos

Segundo o autor, cada um desses tópicos poderia apresentar mais de duas páginas de subtópicos e isso mostra a diversidade e a complexidade presente nos jogos eletrônicos, mas argumenta que não seria interessante que cada um fosse visto em isolado, sendo mais produtiva uma análise conjunta, sempre que possível. Para simplificar esse grupo numeroso de tópicos, o autor apresenta três grandes dimensões a serem observadas durante as pesquisas com videogames e estas seriam:

- *Gameplay* (As ações do jogador, estratégias e motivações)
- *Game-structure* (as regras do jogo, incluindo as regras de simulação)
- *Game-world* (texturas, conteúdo ficcional, etc.)

O jogo seria tratado mais como um processo do que como um objeto especificamente, não havendo assim o jogo sem a presença e a ação dos jogadores.

Complementando essa visão da IGDA, apresentada por Aarseth, trago também a perspectiva de Teixeira (2006, p.473), pesquisador português adepto da teoria Ludológica.

Teixeira aponta que os estudos sobre os jogos se dividem basicamente em algumas áreas, sendo elas a Filosófica (Fenomenologia, Hermenêutica, Estética, etc.); a Histórica (história dos jogos, história das tecnologias lúdicas, história das narrativas, etc.); a Cultural (cultura de massas, cibercultura e cultura digital, cultural *studies*, estudos de Gênero, etc.) a das Ciências da comunicação (teoria da comunicação, Estudos comparativos das medias, Genealogia das medias, Cibertextualidade, Semiótica, etc.); a Sociológica (Estudo social dos jogos, Média Studies, etc.) e a Psicológica (estudos comportamentais, cognitivos, arquetipais, etc.)

Nota-se que, assim como o já exposto por Aarseth, poucas seriam as áreas que não poderiam se encaixar em alguma das apresentadas por Teixeira. Por outro lado, isso dificulta em alguns momentos o intercâmbio de idéias entre os pesquisadores, pois cada linha teórica tende a seguir seus próprios pressupostos metodológicos de análise e estudo.

O pesquisador também questiona, a exemplo de Aarseth, a dificuldade de se criar um programa de estudos sobre os jogos eletrônicos, pois, como dito, ele é adepto da Ludologia como campo “único” em que se estudem os videogames. Tanto que Teixeira coloca a dúvida sobre qual seria o interesse do pesquisador que investiga o caráter violento dos jogos na procura por um melhor algoritmo e vice-versa, pensando num curso universitário que fosse formador de “Ludólogos”. De maneira a simplificar esse emaranhado de campos de estudo, Teixeira (2006) lança mão do método de análise proposto por Konzac (2002), que apresenta uma forma de realizar análises sobre jogos em específico, não pensando em uma agenda de pesquisa como a Ludologia. Este último diz que existem sete diferentes camadas em um jogo eletrônico, sendo elas o *hardware*, o código de programa, funcionalidade, jogabilidade, sentido, referencialidade e sócio-cultura. Segundo o autor, essas camadas podem ser analisadas separadamente, mas uma análise que se julgue completa, sobre qualquer jogo eletrônico, deveria ser feita a partir de todos esses ângulos. Sendo assim, analisaríamos o jogo sob suas perspectivas técnicas, estéticas e sócio-culturais.

Resumidamente, nota-se que em alguns momentos há grande dificuldade na realização de pesquisas com os jogos eletrônicos, pois ainda estamos acostumados a classificações e padronizações dos objetos a serem estudados, mas ao lidar com algo complexo e que necessite de múltiplos olhares, tal como o videogame, essas separações talvez não se mostrem tão efetivas. Em acordo com Konzac (2002), poder-se-ia dizer que os principais prismas sob os quais deveríamos analisar qualquer jogo, seja ele educacional, comercial, *serious games* ou qualquer outro, são as perspectivas estética, técnica e sócio-cultural. A partir

dessa tríade buscaríamos as teorias necessárias que dessem conta de analisar aquilo a que estivéssemos nos propondo.

De maneira geral, os estudos sobre jogos não têm fugido muito a essas regras, normalmente se situando (propositalmente ou não) dentro das áreas apresentadas. Obviamente, mais áreas surgirão para estudar os videogames e outras formas de se observar os jogos serão mais adequadas a cada motivação. Mesmo assim, tais definições servem como bom parâmetro para novos pesquisadores na área, bem como para leigos no assunto se inteirarem de como são feitas as pesquisas neste campo.

2.1 – Jogar ou Narrar?

O estudo de jogos digitais é de interesse da academia dado que se trata de um objeto pleno de sentido, que possui histórias, narrativas, e que [...] tem poderes argumentativos, persuasivos, podendo servir para que se propaguem e se defendam visões de mundo específicas (MAGNANI, 2008, p. 21-22)

O ato de jogar videogame será entendido neste trabalho como um novo letramento (a ser melhor debatido mais adiante), pautado principalmente nas definições de Knobel e Lankshear (2007) e de Gee (2003; 2005), sendo aqui entendido como o que as pessoas fazem com a habilidade de leitura e escrita (em um sentido amplo e não somente leitura e escrita no papel impresso) em contextos sociais específicos, e a forma como tais habilidades se relacionam com as necessidades e práticas sociais dos indivíduos. Ou seja, letramento não é somente um conjunto de habilidades individuais, pertencentes a um único sujeito, mas sim um conjunto de práticas sociais que envolvam leitura e escrita, em que cada sujeito se envolva, dentro de práticas e contextos sociais específicos.

Para compreender esse letramento dos *games*, precisamos conhecer melhor quais as grandes correntes que teorizam sobre ele.

Contudo, antes de entrar em análises específicas sobre qualquer tipo de relação entre leitura e videogame durante este trabalho, faz-se necessária a apresentação de diferentes abordagens desse objeto, que, dependendo da perspectiva em que é analisado, apresentará resultados tão discrepantes quanto a própria variedade de jogos no mercado. A começar, para que não haja confusão, utilizarei aqui o termo videogame para designar não apenas o aparelho, o console em si, mas todo e qualquer jogo que se opere no meio digital e quando necessário farei as devidas diferenciações entre um que se opera no computador e outro que se opera em

um celular, por exemplo. Tratarei o videogame, nas palavras de Gallo (2005, p. 07, ênfases adicionadas), “não apenas como um tipo genérico de jogo que se processa/opera por meio de um computador, independentemente do lugar em que seja jogado, **mas também como uma linguagem que, como tal, possui suas particularidades.**”

Entre as principais correntes existentes atualmente, dentro do que se convencionou chamar de *game studies*, encontramos a Ludologia e a Narratologia. Para além destes, encontramos também aqueles que tratam o ato de jogar videogame como um novo letramento. Mas antes de discutir o jogar como sendo ou não um novo letramento da era digital, cabe levantar a discussão existente entre Ludologistas e Narratologistas, pois este já se tornou um debate clássico na área.

Frasca (1999), referência no campo dos *game studies* e ex orientando de Janet Murray, propôs a criação da disciplina Ludologia, especificamente para o estudo dos jogos. Nas palavras do autor, de forma a simplificar o termo, “Ludologia pode ser definida como uma disciplina que estuda jogos em geral e videogames em particular” (FRASCA, 2003, p. 01). Antes dele os videogames eram estudados, sobretudo, como formas de narrativa (MURRAY, 2003), lançando mão de métodos de análise mais voltados para o cinema e a narrativa em geral. Não é de se espantar que isso tenha ocorrido, visto que, enquanto os jogos eletrônicos não possuem muito mais do que 30 anos (levando em conta jogos domésticos e difundidos e não protótipos militares que chegam a datar da década de 50), os estudos narratológicos, por outro lado, possuem mais de centenas de anos. Dessa forma, Frasca se baseia mais no jogo como algo cultural e, para tanto, pauta-se em autores que tratam o jogo sob a ótica da filosofia, principalmente os clássicos Huizinga (1993) e Caillois (1994). Resumidamente, os narratologistas são aqueles que fazem suas análises com citações de formalistas russos e da poética aristotélica, sendo o *game* tratado como obra literária, texto, ou como se fosse filme editado coletivamente. Já os ludologistas, pautados sobretudo nas obras de Roger Caillois ou Johan Huizinga, pensam que os jogos têm especificidades muito próprias (o próprio jogar, como algo que os diferencia de todos outros meios, por exemplo) e que tratá-los apenas como narrativa seria perder seu essencial.

Dava-se, assim, início ao primeiro grande debate nessa nova área de estudos, que naquela época, ainda mais do que hoje, tentava se legitimar. Cabe apresentar também, de forma breve, o conceito de jogo apresentado por Huizinga (1993, p. 33), que diz ser o jogo

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’.

De acordo com o filósofo, jogar seria uma atividade de participação livre, vista como “não séria” e exterior a vida, mesmo sendo capaz de absorver o jogador de forma intensa, fazendo com que este se concentre completamente durante a atividade. Seria também uma atividade não ligada à produção de bens materiais, praticada e contida dentro de seus limites espaciais e temporais, seguindo sempre uma ordem e uma lógica interna, que faz completo sentido dentro dele e somente dentro dele. Alves (2005) realiza um bom resumo dessa obra e a contextualiza na relação com os jogos eletrônicos, não sendo, portanto, necessário maior aprofundamento neste momento, pois foi bastante comum, nos primeiros trabalhos sobre videogames, que os autores apresentassem aquele que seja talvez o principal conceito de jogo, na busca de legitimação da área.

Obviamente o jogo não é estudado somente no ramo da filosofia e sob aspectos culturais. São famosos os estudos de Piaget e Vygostky, por exemplo, que evidenciam a importância do jogo no universo infantil. Contudo, o videogame é jogado tanto por crianças quanto por adultos, e isso nos mostra que, qualquer que seja a teoria aplicada, ainda é difícil encontrar alguma que consiga abarcar todo tipo de videogame. De acordo com Assis (2007), seria improdutivo e até mesmo desnecessário tentar encaixar todos os jogos eletrônicos dentro de gêneros fechados ou teorias estanques. Mas, para fins acadêmicos, utilizarei o conceito de Huizinga quando me referir à atividade jogo, visto ser esse conceito um dos principais utilizados pelos teóricos ludológicos.

Continuando o debate entre as duas correntes teóricas apresentadas, Frasca (2003) diz que, na verdade, elas deveriam ser vistas com olhares teóricos que se complementam e não que se opõem. Essa disputa surge na realidade quando se possui um olhar rígido e não dialógico entre as duas correntes. O autor diz, por exemplo, que os estudos narratológicos são úteis quando se pretende observar o jogo como algo próximo a um hipertexto, uma vez que neles podem ser encontrados elementos tradicionais das histórias, tais como enredo, personagens, ações, etc. Mas isso não faz com que seja a única nem a forma certa de se observar os jogos. Esta seria na realidade uma das formas possíveis, sendo útil em determinado contexto.

No intuito de melhor compreender aquela que pode ser a origem do pensamento narratológico relacionado aos videogames, trarei aqui breve análise sobre a obra “Hamlet no Holodeck”, de Janet Murray (2003) (posteriormente apresentarei como diferentes teóricos têm tratado a questão da Ludologia atualmente).

Nessa obra, Murray tenta nos mostrar que o computador está a assumir importante papel na criação de novas formas narrativas, ou simplesmente novas formas de se contar histórias. Nesse sentido, a autora traz exemplos de simulações computadorizadas, escritas hipertextuais, jogos e MUDs¹¹ (abreviação que significa *Multi User Domain/Dundegon*). Nas palavras da própria autora “**A invenção de um novo meio de expressão significa um aumento em nossa habilidade de contar histórias.**” (p.10, ênfase adicionada). Dentre esses novos formatos para contar histórias a autora cita os jogos do tipo “fogo neles” (*shoot – ‘em-up*), por exemplo.

Ao trazer os exemplos, a autora realiza análises com base em seu conhecimento de literatura. Tal fato faz com que muitas vezes os objetos analisados sejam sempre “reduzidos” a textos literários, e foi nesse ponto que sofreu suas maiores críticas de autores como Frasca (1999, 2003). Tratando especificamente dos jogos, ela desconsidera elementos como jogabilidade e até mesmo o fato de estes serem muito diferentes entre si. Contribui para essa dificuldade o fato de o livro já ser antigo possui pouco mais de 10 anos (o que na área de tecnologia às vezes nos parecem 100) e, nesse período, os jogos e mesmo outras narrativas digitais evoluíram muito.

No decorrer do livro Murray também evidencia os problemas e as dificuldades ainda encontradas para que o computador se “estabeleça” como legítima ferramenta de “contação” de histórias; dentre os quais podemos citar a dificuldade de compreensão, não uniformidade de textos e falta de amadurecimento do próprio gênero em si, que ainda é bastante recente. A própria autora, em obra mais recente, ainda reitera que jogos são sempre histórias, mesmo os abstratos como Tetris, uma história sobre ganhar ou perder (2004). Tal afirmação foi uma das que deram novo início à discussão entre as duas correntes teóricas.

¹¹ Os MUD's foram considerados os precursores dos jogos *online*. Tratava-se de ambientes digitais no formato de textos. Cada “jogador” digitava um comando que era processado pelo computador e retornava como outro texto. Normalmente eram descrições de calabouços ou outros ambientes de fantasia. Era possível encontrar outros jogadores e interagir com eles da mesma forma. Com o passar do tempo evoluíram para a descrição de outros ambientes (como a própria universidade dos jogadores, por exemplo) e para interfaces gráficas. O atual sucesso dos jogos para Multi-jogadores em massa pela internet mostra que os MUDs deixaram suas marcas nessa indústria.

Além de Janet Murray, podemos citar como autores que seguem essa linha de pensamento, de acordo com Gomes (2009), Marie-Laure Ryan (2004) e Henry Jenkins (2006). No Brasil, Aranha (2004) trata da reconfiguração do gesto de leitura nos jogos eletrônicos, apenas para citar uma das pesquisas nacionais envolvendo o tema. Nesse trabalho o autor - graduado em Direito e Mestre em Comunicação - diz surgir um novo modelo narrativo através da reconfiguração dos hábitos de leitura, bem como das funções e práticas também do leitor, a ser apresentado logo mais.

Já Santaella (2004), argumenta em favor da teoria dos mundos possíveis para se trabalhar com os videogames, dizendo ser esta melhor até mesmo do que a teoria literária para estudá-los. A autora argumenta que o game seria um mundo possível, pois nele o jogador e o jogo se tornam algo inseparável, um exercendo controle sobre outro. O jogador aprenderia as regras implícitas do jogo na medida em que com este fosse interagindo, tendo como base uma estrutura mental de exploração, que se forma a partir das experiências em progresso no próprio jogo. Sendo assim, a narrativa só se desenvolveria pelo fato de o jogador levar o jogo a fazer sentido.

Não nos aprofundamos aqui na teoria dos mundos possíveis, mas coube apresentá-la, visto ser uma das formas por meio das quais pesquisadores brasileiros e do restante do mundo têm se aproximado dos videogames.

De qualquer forma, essas afirmações do jogo unicamente como história ou narrativa desencadearam reações naqueles que entendem o videogame como verdadeiro jogo. Teixeira (2008), por exemplo, argumenta, baseado em Frasca (1999, 2003), que apesar da existência bastante nítida de elementos narrativos em alguns dos jogos eletrônicos, em outros esse caráter narrativo é quase plenamente substituído pela componente “jogabilidade¹²” ou por mecanismos de pura simulação. Ilustrando o que diz, cita que seria muito diferente ouvir uma descrição da cidade de Londres, ou até mesmo ler sobre ela, em relação a poder interagir sobre ela num jogo como *Sim City* (MAXIS, 2000), que obedece a um modelo que possui regras de comportamento. Nas palavras do autor,

enquanto uma narrativa descreve acontecimentos particulares, passíveis de serem generalizados para se inferirem as regras; os jogos, enquanto

¹² Jogabilidade é o que define aquilo que pode ser feito dentro de um jogo, o raio de ação e como os personagens atuam dentro de seus limites. Também entendida como a forma de o jogador controlar aquilo que se encontra na tela. Alguns autores, como Assis (2007) por exemplo, acreditam que esse termo não seria uma boa tradução do termo *gameplay*, que serviria para designar tudo isso em apenas uma palavra.

simulações, baseiam-se em regras gerais que podem ser aplicadas a casos particulares, possibilitando a experimentação e a possibilidade de se modelar as regras que governam o sistema. (TEIXEIRA, 2008, p. 04, ênfases do original)

Ou seja, o jogo se configuraria essencialmente como simulações que obedecem a regras e não a partir de elementos representativos. De acordo com esse autor, os ludólogos seriam aqueles pesquisadores para os quais os mecanismos do jogo estariam para além das estruturas narrativas, concebendo o jogo pela sua ergodicidade¹³, sendo que a jogabilidade é quem definiria as ações, estratégias e motivações do jogador. As regras definiriam a estrutura do jogo, o cenário definiria o campo ficcional, etc. Resumidamente, para o autor a Ludologia teria por objeto de estudo os mecanismos estruturais e lúdicos do jogo, com a diferença de que, além de uma ciência analítica, a Ludologia exigiria do pesquisador capacidades **“performativas retroactivas directas do sistema”** (2008, p.9, ênfases do original), devido ao fato de ser um jogo e de ser obrigatoriamente feito para ser jogado, sendo necessário lembrar que, em diversos casos se trata até mesmo mais de um processo do que de um objeto de estudo.

Seguindo essa linha de argumentação, ainda que de forma mais radical, o pesquisador Eskelinen (2001, p.1) é autor de uma frase que se tornou famosa; “se eu jogo uma bola para você eu não espero que ela caia e comece a lhe contar histórias”. Particularmente, vejo que esse tipo de afirmação, chamada de “Radicalismo Ludológico”, possui uma carga até mesmo mais política do que propriamente teórica, pois existe ainda uma disputa de poder sobre “quem” se tornará “dono” do videogame dentro da academia. Isso fica claro quando o mesmo autor ainda nos diz que “se e quando os jogos, especialmente os de computador, são estudados e teorizados, eles são quase sem exceção colonizados pelos campos de estudo da literatura, teatro, e cinema.” Tais posicionamentos dicotômicos servem mais para criar desnecessárias rixas acadêmicas do que contribuem para o crescimento do campo.

Neste trabalho não nos filiaremos nem a uma corrente, nem a outra, pois, assim como já exposto, elas serão entendidas como complementares e dialógicas. Para análise dos jogos utilizados durante a pesquisa, o método *Computer Games Criticism*, proposto por Konzack (2002) e apresentado aqui em detalhes.

¹³ Palavra que se refere a “ergódico”, buscando o termo apresentado por Aarseth (2005) ao aproximar o jogo do hipertexto, fazendo menção ao esforço demandado ao leitor por ambos para que estes aconteçam.

O *Computer Games Criticism* (CGC) é um método dividido em sete partes distintas, sendo elas: *Hardware*, Código de programa, funcionalidade, *gameplay*, significado, referencialidade e socio/cultura. Através dessas categorias consegue-se contemplar diferentes faces de um jogo, passando por seus aspectos estéticos e sócio/culturais. O componente *gameplay* é aquele que diferencia o método de outras formas de análise de mídia, pois as outras categorias, na verdade, podem ser utilizadas para análise de qualquer objeto midiático.

Hardware: Consiste na descrição de todo aparato necessário para fazer com que o jogo funcione e aconteça como, por exemplo: em que plataforma é jogado, configuração mínima, controladores, etc.

Funcionalidade: Este aspecto nos auxilia a observar o que as aplicações do computador fazem e como o jogo se estrutura. Konzack (2002) ainda salienta que os aspectos de funcionalidade não são aplicados somente a *games*, podendo também ser observados em quaisquer produtos multimídia. A funcionalidade é dividida em seis aspectos:

Dinâmica: As combinações de textos presentes no jogo são constantes em um jogo *estático*, enquanto eles se alternam em jogos *dinâmicos*. Em jogos dinâmicos, os textos podem inclusive mudar.

*Determinabilidade*¹⁴: Uma aplicação é *determinada* quando um conjunto de textos sempre segue outro conjunto em uma ordem específica de acordo com o comando, do contrário ele é *indeterminado*.

*Transigência*¹⁵: Se a mera passagem do tempo resulta no surgimento de textos e acontecimentos, então o jogo é *transigente*, do contrário ele é *intransigente*. Por exemplo, um jogo baseado em turnos é intransigente, enquanto um jogo baseado em tempo real é transigente.

Perspectiva: O jogo é *pessoal* se o jogador representa um personagem estratégico, do contrário ele é *impessoal*.

¹⁴ *Determinability* no original

¹⁵ *Transiency* no original

Acesso: Se todos os textos estão disponíveis para o usuário durante o tempo todo, o jogo tem acesso *aleatório*, do contrário o jogo possui acesso *controlado*.

*Linking*¹⁶: O jogo pode ter links hipertextuais *explícitos* para que o usuário possa seguir, ou links *condicionais*, que só podem ser seguidos em determinadas condições. Pode também não haver link algum.

Gameplay: A categoria *gameplay* é aquela que trata uma aplicação feita para computador como sendo um verdadeiro jogo. Através dela percebe-se o cunho ludológico do método proposto por Konzack (2002). Esta talvez seja a parte mais delicada durante a análise do jogo 12 de Setembro (*game* utilizado durante a geração dos dados da pesquisa), pois através dela é possível até mesmo questionar se estamos realmente trabalhando com um jogo ou não. Essa categoria é pautada na Ludologia, que aponta para diferentes fatores dentro do jogo (que na verdade podem ser aplicadas a quaisquer outros jogos, não apenas jogos eletrônicos), sendo elas: posição do jogador, ferramentas de atuação, espaço e tempo, objetivos principais e secundários, obstáculos, conhecimento, recompensas e penalidades.

Significado: Analisar os significados de um jogo é algo bastante distinto de analisar os significados em outras mídias. Primeiramente deve-se ressaltar que não há qualquer relação entre a qualidade de um jogo (significado dele para um jogador em específico) e o significado semântico de um jogo, segundo Konzack (2002), visto que um jogo tem seu próprio significado ao ser jogado e que não pode ser mensurado por um observador externo. Isso é bem exemplificado através da maioria das adaptações de jogos para o cinema. Muitas vezes, um jogo de sucesso possui um enredo fraco e que acaba não se sustentando enquanto filme, resultando em fracassos de bilheteria e crítica. Para ilustrar o exemplo, podemos citar DOOM, Tomb Raider, Super Mario, entre outros que fazem/fizeram enorme sucesso enquanto jogos, mas resultaram filmes de péssima qualidade.

De acordo com Konzack (2002) “Todo significado semântico de um jogo é secundário em relação a sua estrutura ludológica básica” (p.95) Em outras palavras, um jogo com excelente enredo não faria sucesso se fosse desagradável de jogar. De qualquer forma, jogos com o mesmo *gameplay*, mas com diferenças significativas de signos e narrativas (sons,

¹⁶ Optou-se por não traduzir o termo *linking*, visto que a palavra “link” é usada sem tradução pelas pessoas em geral no Brasil.

textos, ambientes, etc.), podem transmitir mensagens completamente diferentes, e cada vez mais os jogadores estão exigindo uma maior complexidade de enredo dentro dos jogos.

Jogos como *Pac Man* (1980) ou *Tetris* (1984) são enormes sucessos, tornaram-se clássicos e são vistos como grandes exemplos de excelente *gameplay*, mesmo não possuindo nenhum enredo aparente. Essa é a grande particularidade e também uma das grandes dificuldades da análise e trabalho com jogos em ambientes formais.

Referencialidade: como o próprio nome diz, remete às referências nas quais o jogo se baseia, se inspira, etc. podendo ser outros jogos ou outras mídias em geral.

Socio/cultura: A análise sócio/cultural de um jogo se dá através da observação da interação entre o jogador, o *hardware* e o que acontece na tela, somando-se a isso as sensações e sentimentos do indivíduo durante a partida e logo após a ela. Como lembra Konzack (2002)

muitos estudos em jogos eletrônicos têm sido feitos sobre questões sócio-culturais, a partir de estudos sobre violência e de marketing, além de estudos sobre gênero e pedagógicos. O problema é que eles raramente pesquisam os jogos como verdadeiros artefatos culturais, com qualidades estéticas. (p. 98)

O autor diz que essa análise pode ser feita de duas maneiras: observando o comportamento dos jogadores e de outras pessoas envolvidas durante a partida e/ou analisar o comportamento e as sensações da experiência pessoal do pesquisador ao jogar. A primeira forma seria mais profunda, porém muito trabalhosa, enquanto a segunda, apesar de simples, traz ao leitor quais foram as sensações do pesquisador enquanto jogava os jogos utilizados durante sua pesquisa, algo que se mostra fundamental e muitas vezes omitido, sobretudo em pesquisas que relacionam jogos e violência. Cabe ressaltar que dentre os artigos lidos sobre tal temática, nenhum jogo havia sido experimentado pelos pesquisadores.

Neste trabalho, não analisaremos o código de programa, e existem duas razões principais para isso. A primeira delas é a falta de acesso a esse código, pois consumidores comuns normalmente não têm acesso direto a esse tipo de informação, protegida por lei. Além disso, mesmo que tivéssemos acesso, provavelmente não saberíamos bem o que fazer com ela, devido à falta de conhecimento técnico nessa área. O próprio Konzack (2002) diz não ter

conseguido realizar essa parte da análise em seu trabalho, pelas mesmas razões, mas pontuou que isso seria muito importante e benéfico a toda pesquisa, caso pudesse ser realizado, pois é através do código de programa que o jogo se manifesta e assim poderíamos entender melhor seus mecanismos. De qualquer forma, para esta pesquisa, a falta dessa informação não nos será tão cara, visto não haver tamanha necessidade de aprofundamento nesse aspecto dos jogos neste momento.

Uma das principais críticas recebidas pelo método seria a de que haveria uma perda da perspectiva geral, ao focarmos em fragmentos dos jogos. Na tentativa de minimizar esse problema, faremos também a descrição geral dos jogos, como já dito anteriormente. Tal método foi escolhido, pois consegue tocar em diferentes estruturas dos jogos, não se pautando somente pelos aspectos técnicos ou narrativos, mas, sim perpassando todo o jogo de uma forma mais densa e significativa.

Na sequência serão apresentados alguns exemplos práticos de como os jogos se configuram como ato de leitura e letramento, em trabalhos de autores que são referência nas pesquisas sobre videogames, tais como Gee (2005), integrante do *New London Group* e Lynn Alves (2009).

3.0 - O jogo das letras

“As velhas mídias não morreram.

Nossa relação com elas é que morreu.”

Mark Warshaw, 2008, Apresentação do livro

Cultura da convergência de Henri Jenkins

3.1 - Letramento em *games* – *games* no letramento

Existem (principalmente) duas formas de se entender letramento no meio acadêmico atualmente. Essas duas formas são bem resumidas pela autora Nixon (2003) para quem o termo letramento continua ainda muito contestado e os debates sobre como este deveria ser pesquisado e para que fim são bastante comuns. Para alguns, letramento significa simplesmente “uma forma de adquirir uma competência técnica que capacita as pessoas a ler e escrever”. O letramento, quando pesquisado sob essa ótica, normalmente não contempla as novas mídias, e o foco dessas pesquisas costuma estar em como as pessoas aprendem a codificar e decodificar textos impressos.

Para outros, ainda segundo Nixon (2003), letramento é algo mais complexo e envolve aprender um “repertório de práticas de comunicação feitas em contextos sociais e culturais particulares”. Repertórios que exigem que o cidadão seja, antes de mais nada, um bom leitor, pois do contrário não terá domínio pleno do texto com que atua e sobre esse ponto Rojo (2008) nos diz que

para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar seu conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (p.33)

As pesquisas em letramento, quando feitas sob esse ponto de vista sociocultural, apresentam as novas mídias como algo central no campo, pois nas práticas culturais do dia-a-dia as pessoas estão usando esses meios para criarem significados, se expressarem, se comunicarem no trabalho, em casa e em outros contextos.

A presente pesquisa se inclina na direção da segunda definição de Nixon e considera que os objetos *new mídia* estão não apenas presentes na vida das pessoas, mas também ocupam um papel cada vez mais importante dentro do cotidiano da maioria delas, como o caso do videogame, já apresentado anteriormente. Elucidando essa importância das novas mídias na vida das pessoas, a autora Nixon (2003) cita, baseada em Kress (1997, 2000) e Kress & van Leeuwen (1996) que no atual cenário de transformação das comunicações, as formas visuais e verbais de comunicação estão convergindo e a construção de significados está se tornando cada vez mais multimodal. Os jovens (principalmente) já não produzem mais textos baseados apenas na forma escrita e impressa, eles também produzem vídeos de alta qualidade, músicas e verdadeiras apresentações multimídia que são textos diferentes daqueles conhecidos e utilizados pela maioria dos professores e pesquisadores sobre letramento. Além disso, essa definição permite que possamos entender o letramento de uma forma mais ampla, não atuando apenas como decodificação de símbolos escritos e impressos.

Especificamente no caso dos videogames, Alves (2009) acredita que, a partir do fato de que os jogadores precisam desenvolver habilidades que vão além dos processos de codificação e decodificação, os *games* instauram um novo tipo de letramento.

A cada novo jogo os jogadores imergem em universos simbólicos, construindo sentidos e atribuindo significados complexos que ultrapassam a complexidade da leitura isolada de textos, hipertextos, legendas, etc. Nesse mundo, a leitura se dá de forma diferente e em muitos casos exige também uma nova escrita, pois o jogador é posto em contato com outros jogadores do mundo inteiro, como acontece, por exemplo, nos jogos massivos *multiplayer online*. Trata-se de uma escrita rápida e híbrida, constituída de textos, imagens e sons (ALVES 2009). Isso pode ser bem observado na figura abaixo, retirada do jogo World of Warcraft (figura 1).



Figura 1 - Chat no jogo World of Warcraft

Pela imagem, é possível perceber que não se trata apenas de abreviações, ou de uma escrita rápida ao estilo “internetês”. A conversa demanda conhecimento do universo do jogo, pois, do contrário, é praticamente impossível compreender exatamente sobre o que os jogadores estão falando e como se dá a interação entre eles. Isso, sem adentrar a questão da utilização da língua inglesa, gírias, etc.

Como demonstrado por Steinkuehler (2004) em seu trabalho que analisou as práticas de comunicação em um jogo *Multiplayer* massivo na internet¹⁷, jogar esse jogo requeria, entre outras coisas, conhecer uma linguagem especializada, usada pelos jogadores dentro daquele mundo virtual, além das práticas sociais necessárias para o convívio dentro do ambiente. A autora diz que, quando estava aprendendo a jogar, não conseguia entender o significado de “*afk gtg too ef ot regen no poms*”, que significava em inglês “*I’m not at my computer, I have*

¹⁷ O referido jogo é Lineage (NCsoft, 2001) e será novamente apresentado posteriormente.

to go to the Elven Forest to regenerate. I'm out of mana potions.” (STEINKUEHLER, p. 03, 2004).

Tal frase requer de nós, falantes de inglês como língua estrangeira e jogadores, duas traduções. A primeira delas, a da língua, sendo ela “Não estou no computador, tenho que ir para a Floresta dos Elfos para regenerar, estou sem poções de mana” em tradução livre. A segunda seria uma tradução da prática, para compreender o que isso significa dentro do jogo. Por experiência própria posso dizer que tal frase remete a uma situação corriqueira dentro dos jogos *Multiplayers* massivos, apesar de ser difícil de explicar sem auxílio visual, em especial não tendo a possibilidade de demonstrá-la jogando.

Acontece que dentro desses jogos costuma haver dois (ou mais) grandes marcadores na tela, um da “vida” do avatar (*hit points*), que mostra os pontos necessários a serem perdidos (durante combates) para que este venha a morrer e outro marcador que mostra a quantidade de “mana” disponível para o personagem, sendo mana uma espécie de energia mágica, consumida ao se lançar feitiços. Ambas podem ser regeneradas por poções, mas no exemplo citado o jogador não possuía poções de mana, então ele levou seu personagem para a Floresta dos Elfos, local onde não há combate, para regenerar sua quantidade de mana. Como a taxa de regeneração costuma ser muito baixa, o jogador deixa seu personagem regenerando-a enquanto faz outra atividade no computador, ou até mesmo sai da frente da tela e volta horas depois, quando a mana já foi regenerada. Grosso modo, estar “*away from keyboards*” seria jogar sem estar na frente do computador (por mais estranho que isso possa soar àqueles desacostumados com o mundo dos MMORPG). Abaixo, imagem que ilustra as barras de vida e mana no jogo Lineage 2 (também vale notar na imagem abaixo a quantidade de informação visual presente na tela do jogo).



Figura 2 - Imagem do jogo Lineage 2. Acima, à esquerda é possível ver as barras de vida (em vermelho) e mana (em azul) do personagem.

Não basta saber a escrita “comum”, faz-se necessário saber os comandos e codificar o que os gestos dos personagens querem dizer na tela. Para um principiante talvez não seja tão trivial compreender que “^^” representem risadas, por exemplo. Nas palavras de Alves (2009) esta seria

uma língua que é aprendida mediante a imersão neste novo código que envolve a leitura de imagens, de ícones, de símbolos, o uso de expressões típicas para os seus usuários que teclam freneticamente com outros jogadores, discutindo estratégias e informações para se tornarem mais poderosos, mais fortes, mais velozes, etc. (2009, p.04)

Enquanto isso, a escola, na maioria dos casos, ainda trabalha somente com o domínio da leitura e da escrita tradicionais, acreditando serem essas as únicas modalidades semióticas de prestígio. Isso tem criado um distanciamento entre aluno, escola e conteúdo. Já no universo dos jogos, cabe ressaltar que os jogadores lançam mão de diferentes letramentos e de outros tipos de textos e recursos de comunicação para ampliar sua habilidade, capacidade e conhecimentos frente aos variados desafios encontrados em cada jogo (ALVES, 2009). Como

exemplo, temos os fóruns de debates, postagens de “videoanálises”, tutoriais, dicas, *walkthroughs*¹⁸, entre outros. Os jogadores costumam extrapolar o mundo do jogo, criando suas próprias histórias através das *fanfics*¹⁹, suas próprias animações através das *machinimas*²⁰, novos *skins*²¹ para os personagens, entre outros. Essa seria uma diferente forma de leitura e escrita em relação aos jogos, em que os jogadores desenvolvem seu próprio conteúdo a partir do que lhes é posto através de cada *game*, indo muito além do que apenas o jogar.

Feita esta pequena introdução sobre o conceito de letramento a ser utilizado neste trabalho, discutirei a leitura nos dias de hoje e como as mídias têm convergido. Depois traremos as aproximações existentes entre o ato da leitura e o de jogar videogames, para posteriormente apresentar aquilo que entenderemos como o Ludoletramento.

3.2 - Leitura transmídia, a leitura em tempos de convergência

Em meio a esta reflexão que envolve leitura e o ato de jogar videogame, vem à tona outro questionamento: por que realizar tal aproximação? Para responder a essa questão, recorro à obra de Henry Jenkins, *Cultura da convergência* (2009), que trata da atual convergência das mídias e argumenta que, para uma melhor compreensão das atuais narrativas fragmentadas e conseqüente participação ativa do cidadão frente a essas novas mídias na sociedade, são necessários diferentes tipos de conhecimento, dentre eles o de fazer bom uso de jogos eletrônicos.

Na obra, o autor salienta que um meio de comunicação não veio para destruir seu “predecessor”. Assim como a palavra escrita não eliminou a fala, o cinema não eliminou o teatro, a televisão não eliminou o rádio, o computador (com internet, jogos, etc.) não elimina a

¹⁸ *Walkthrough* é uma espécie de passo a passo em que fãs criam guias no intuito de ajudar outros jogadores a passarem por desafios mais difíceis em determinados jogos.

¹⁹ *Fanfics* são obras literárias criadas pelos próprios fãs de determinados personagens, sejam da literatura, cinema, games, etc.

²⁰ *Machinimas* são vídeos criados sobretudo por fãs, utilizando-se dos motores gráficos de games ou até mesmo de montagens de cenas gravadas *in game*.

²¹ *Skins* seria a roupagem dos personagens, seja pele, vestimentas, etc. É muito comum que fãs alterem a aparência de determinados personagens em seus jogos favoritos.

televisão e assim por diante. “É por isso que a convergência parece mais plausível como uma forma de entender os últimos dez anos de transformações dos meios de comunicação do que o velho paradigma da revolução digital” (JENKINS, 2009, p.41).

Convergência, o autor entende como sendo o

fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam[...] No mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca vendida e todo consumidor cortejado por múltiplas plataformas de mídia. (JENKINS, 2009, p.29)

É ainda ressaltado por Jenkins (2009) que convergência não é apenas a presença de múltiplas funções dentro de um único aparelho, mas sim uma transformação cultural na qual os consumidores²² são incentivados a procurar informações e realizar conexões em conteúdos de mídia dispersos. **O que se vê hoje em dia é um número crescente de aparelhos, mas o conteúdo tem cada vez mais convergido entre eles.** A convergência ocorre na cabeça das pessoas, individualmente e em interação com outros, cada um constrói a própria compreensão e a desenvolve de forma diferenciada a partir de fragmentos de informações, extraídos do fluxo midiático e “transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana” (JENKINS, 2009, p.30).

Isso ocorre por sermos incapazes de saber de tudo, em todas as formas. Cada um sabe algo e agora podemos unir os conhecimentos se associarmos nossos recursos e habilidades. Jenkins (2009) diz que **atualmente estamos utilizando esse poder coletivo principalmente para fins de diversão e recreação, mas que logo essas habilidades estarão sendo aplicadas a outros propósitos e ideais, tais como educação, política, etc.**

Para exemplificar o que diz e já adentrando diretamente o mundo dos videogames, o autor relata sua visita ao painel que tratava da relação entre os videogames e os meios de comunicação na *New Orleans Media Experience* em 2003. Foi possível notar como os grandes produtores do cinema consideram cada vez mais os *games* não apenas um meio de fazer

²² Na obra, usuários de mídia em geral são tratados como consumidores de mídia.

propagandas, inserindo o logotipo de suas marcas e/ou seus *slogans*. Agora os produtores e diretores de cinema veem os jogos como um meio de expandir a experiência narrativa que desejam criar. Esses, que já cresceram como *gamers*, querem os jogos para explorar idéias que possivelmente não caberiam em seus filmes de no máximo duas horas. Assim, os videogames começavam a ocupar espaço importante dentro da criação de novas narrativas, seja no cinema, na televisão ou na internet, por exemplo. Essa “mistura” é o que chamamos de transmídia, em que se torna importante conhecer os enredos nas diferentes plataformas para que se tenha uma melhor compreensão do todo. Para compreender melhor o filme, deve-se jogar o jogo e para compreender melhor o jogo, deve-se assistir ao filme, ler os quadrinhos, etc.

Jeff Gómez, responsável por trabalhos como *Transformers* e *Avatar*, e um dos principais nomes quando tratamos de narrativas transmídia, define que nesse tipo de narrativa

ocorre a seguinte situação: você estabelece a noção de que está comunicando mensagens, conceitos, histórias de forma que cada plataforma diferente de mídia possa contribuir com algo novo para uma narrativa principal. Além disso, ela convida o público a participar de alguma forma ou em algum momento. Então, uma boa narrativa transmídia é aquela que se espalha por diferentes mídias, sendo que uma delas é a principal em que a maioria das pessoas vai acompanhar e se divertir, sem a necessidade de seguir o todo, mas quem o fizer terá uma experiência mais intensa (GOMEZ, J.).²³

Ora, se a narrativa não se encontra mais presente apenas no filme de duas horas assistido no cinema, então se faz necessário que o indivíduo também tenha acesso ao conteúdo presente no videogame e, para tanto, além do consumo, é requisitada habilidade de conseguir jogar o jogo de forma satisfatória, tanto para que se possa acessar todo o conteúdo presente (habilidade de conseguir jogar um videogame) quanto para interpretá-lo (habilidade de compreender um videogame). Se pararmos para pensar então em uma franquia como a de Harry Potter, que está presente nos mais diferentes meios de comunicação, poderemos perceber ainda mais claramente o quão exigente têm sido as novas narrativas fragmentadas, pois estas cada vez mais são contadas de forma dispersa, exigindo não apenas interação, mas a participação do usuário. Isso significa que não basta apenas ser capaz de terminar um jogo,

²³Retirado de

http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/21622_O+PODER+DA+NARRATIVA+TRANSMIDIA, acessado em 03/07/2011.

mas também de interpretá-lo e aprofundar seu conhecimento. Partindo do exemplo do jogo *World of Warcraft* novamente, aqueles que lêem os romances e quadrinhos sobre o jogo, por exemplo, têm grandes chances de ter maiores conhecimentos sobre quais serão as próximas atualizações, onde estarão as melhores recompensas, e assim por diante, o que o coloca em situação muito favorável no jogo em relação àquele que apenas aperta os botões para matar monstros. A ilustração abaixo auxilia na compreensão de como atua uma narrativa transmídia.



Figura 3 - O cenário transmídia

Para esclarecer melhor o quão exigente pode ser uma narrativa atualmente, em termos de requisitar do seu “leitor” uma participação mais ativa na busca por informações, utilizarei o universo Matrix (WARNER, 1999), grande exemplo de narrativa transmídia e detalhadamente analisado por Jenkins.

3.2.1 - *What is the Matrix?*

A frase acima, a nomear esta subseção, “*What is the Matrix?*” que em tradução livre significa “O que é Matrix?” era a frase presente nas propagandas do primeiro filme da série

Matrix (WARNER, 1999), quando do seu lançamento em 1999. A campanha publicitária provocava e instigava os curiosos a buscarem informações sobre Matrix, vagando por fóruns e sites. Curiosamente (ou, ainda, intencionalmente), a tarefa de realizar buscas pela internet colocava o espectador em papel semelhante ao do protagonista do filme, Neo (interpretado por Keanu Reeves), um hacker em busca de respostas sobre o que seria a Matrix. Dessa forma, quando saíram do cinema, muitos se sentiram cativados pelo enredo e mais dispostos ainda a continuar suas buscas pela *web*.

A série de filmes Matrix (Matrix; Matrix *reloaded*; Matrix *revolutions*; na ordem cronológica de seus lançamentos) mais seus jogos e produtos paralelos, tais como as animações presentes em Animatrix, são um conglomerado de referências incrivelmente diversas, desde religiosas e filosóficas, como a Bíblia, o budismo, o hinduísmo, a mitologia grega, a egípcia, até as referências pop, literatura, filosofia (sobretudo Baudrillard), filmes, jogos e uma série de outras (talvez algumas ainda nem percebidas), umas mais nítidas e outras incrivelmente sutis.

O próprio nome do personagem “Neo Anderson” é uma referência bem explícita, pois Neo é um anagrama de “*One*” (um) representando assim alguém único, o escolhido e, além disso, Neo Anderson pode ser traduzido como “Novo filho do homem”, visto que no filme o personagem é tratado como o escolhido e salvador de toda a humanidade. Nesse mesmo tipo de referência temos ainda quase todos os outros personagens da série, cujo comportamento e importância no filme têm significativa relação com seus nomes. Citando alguns: Morpheus, cuja entidade simboliza o senhor dos sonhos, no filme é o mentor de Neo e o responsável por fazê-lo acordar da realidade virtual Matrix. Além destas temos os nomes das naves, como Ícarus, Nabucodonossor, entre outras.



Figura 4 - Pôster do filme Matrix - 1999

Dentre as referências literárias, temos vários códigos que passam quase despercebidos pelo público geral no cinema. De acordo com Jenkins (2009) e com inúmeros sites na web, os olhares mais atentos perceberão que nas portas de algumas salas presentes no cenário do filme aparece a numeração “101” em referência a obra 1984 de George Orwell; as placas de alguns carros durante cenas de perseguição são na realidade passagens bíblicas; Neo, ao pegar um livro numa estante, deixa ver que o livro é de Baudrillard - isso apenas para citar algumas referências. Eu mesmo tive que assistir aos filmes mais de uma vez para que pudesse percebê-las.

Para além dessas referências explícitas, os filmes são todos feitos ao estilo de videogame, com estética semelhante, na velocidade dos videoclipes, com cenas rápidas e personagens que agem e se expressam como nos jogos, etc. Em determinados momentos parece que empunhamos joysticks e que poderemos controlá-los na tela. Porém, de acordo

com a definição de Umberto Eco, apresentada por Jenkins no glossário de seu livro, Matrix seria um filme Cult, pois estes são filmes que “fornecem oportunidades para exploração e domínio dos fãs” (JENKINS, 2009, p.380) Tudo isso em um filme pop que alcançou bilheterias milionárias. Talvez seja até mesmo engraçado parar para pensar, segundo o autor, que tempos atrás quando nos perguntavam se havíamos compreendido um filme, tratava-se comumente de filmes de arte, filmes europeus, independentes, etc, algo nitidamente distante do universo Matrix.

Por outro lado, dentre as principais críticas negativas que os filmes receberam está justamente no fato de eles possuírem essas inúmeras referências e que o público geral ainda não estava preparado para isso. Aqueles que buscaram informações na internet jogaram os jogos e discutiram em fóruns, tiveram uma experiência bastante rica, mas, por outro lado, aquele que apenas gostaria de “ver um filme no cinema” pode ter saído desapontado por não compreender o enredo por completo (para não dizer que não entendeu praticamente nada do que acontecia na tela).

A série de filmes apresenta uma narrativa muito ampla, sendo contada através de diferentes plataformas, todas elas explorando suas características mais específicas, fazendo parte de um grande universo. No caso de Matrix, creio que possamos dizer que o todo é maior do que a soma das partes isoladamente. Mas em sua grandiosidade mora também seu maior pecado, como já dito anteriormente. Observemos a cena da perseguição na auto estrada (figura 2), presente em Matrix *reloaded*.

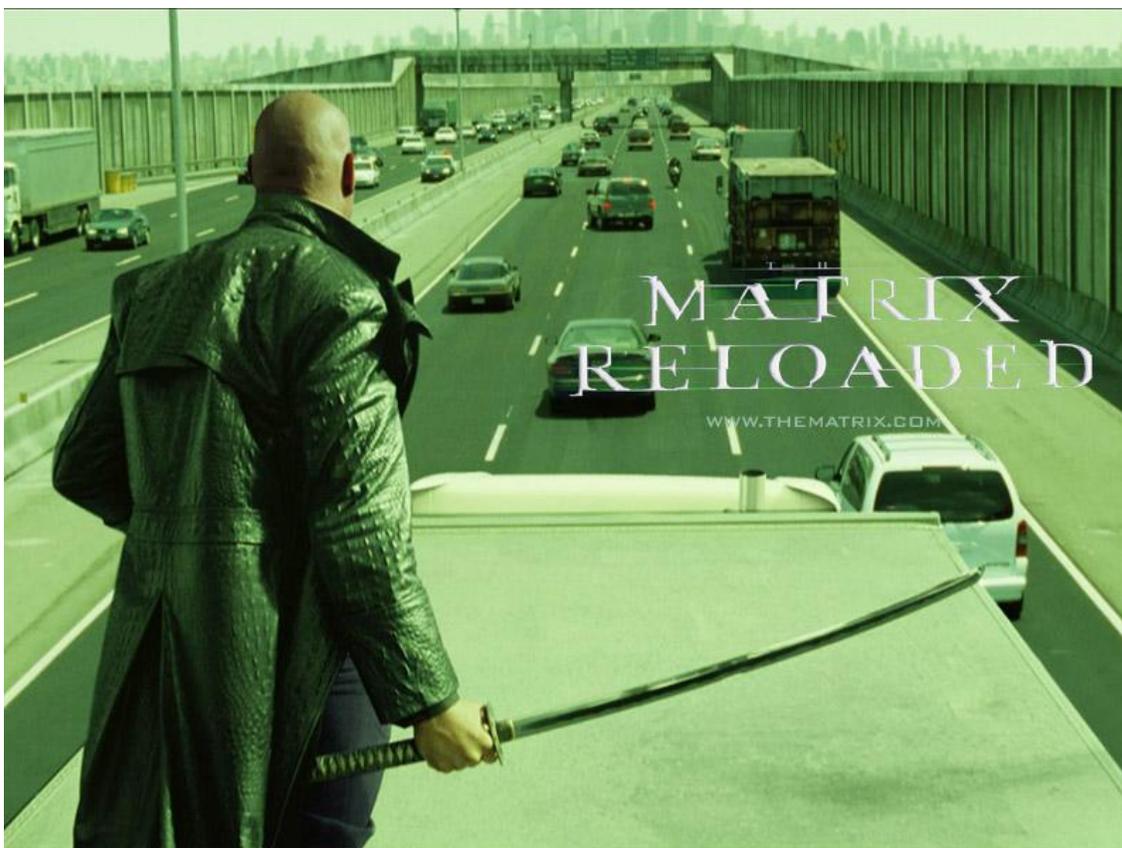


Figura 5 - Cena da perseguição na auto estrada, Matrix Reloaded

A cena de perseguição em *Matrix Reloaded* é uma sequência que acontece em ritmo alucinante, com perseguições de carros, acrobacias, tiros e tudo mais que costuma estar presente em um filme de ação. Acontece que, em determinado momento, o personagem Morpheus se encontra encurralado por um agente²⁴, em cima de um caminhão em movimento. Nesse exato momento, a personagem Niobe surge dirigindo um carro em alta velocidade para resgatá-lo. Para aqueles que “apenas” assistiram aos filmes, parece que Niobe surge na cena por um passe de mágica, na hora certa e no lugar certo para salvar seu amado, bem ao estilo dos filmes mocinho e bandido feitos em *Hollywood*. Contudo, os jogadores do *game Enter the Matrix*, esperavam que isso realmente fosse acontecer, pois no jogo uma das missões consiste exatamente em correr contra o tempo e posicionar a personagem Niobe naquele exato local, naquele momento, para resgatar Morpheus.

²⁴ Agentes eram os inimigos dos seres humanos quando dentro da Matrix, sendo seu líder e principal vilão do filme o agente Smith.

Ao colocar personagens secundários no filme como protagonistas do jogo (que foi lançado conjuntamente ao segundo filme da série) os produtores possibilitaram uma maior exploração não apenas do enredo enquanto “história contada”, mas também enquanto exploração dos personagens, que ganharam em carisma e profundidade para os “expectadores jogadores”.

Esses são apenas alguns exemplos presentes no universo Matrix. Talvez os irmãos Wachowski (diretores da franquia) tenham exigido demais dos fãs da série, talvez tenham agradado demais a um público específico e esquecido o público geral, talvez tenham estruturado apenas uma grande franquia pensando no retorno financeiro que esta poderia trazer ao atuar em diferentes mídias... as possíveis críticas são muitas, não se trata de algo perfeito ou, de um modelo estabelecido. Ainda não é fácil realizar uma boa dosagem do que deve estar presente em qual plataforma, de como atuar em diferentes mídias ao mesmo tempo, mas trata-se de uma tentativa marcante e muito importante na história do entretenimento, em especial se nos lembrarmos de que o primeiro filme da série foi lançado vários anos atrás, em 1999. Existem outros exemplos de filmes que se utilizaram de estratégias semelhantes, tais como “A Bruxa de Blair” ou “A.I Inteligência artificial”, mas não entrarei nos detalhes de todas elas, pois a intenção neste momento é apenas mostrar como diferentes mídias podem explorar de forma própria, com seus próprios recursos e especificidades, um mesmo enredo, uma mesma história ou **uma mesma notícia**.

O exemplo Matrix foi trazido porque ilustra o quanto os jogos de videogame podem contribuir e ser importantes na compreensão e apresentação de uma narrativa de prestígio. À medida que a tecnologia avança, torna-se cada vez mais possível desenvolver jogos com enredos elaborados e abertos. Muitos podem questionar que Matrix é apenas um objeto de entretenimento, não contribuindo para a Educação. O ponto discutido aqui não é esse, e o exemplo serviu apenas para nos mostrar possibilidades de atuação e relações entre textos escritos, filmes, internet, videogames etc, e essas possibilidades têm se expandido.

Neste trabalho, aprofundo-me nos *serious games*, mais especificamente nos *newsgames*, pois apresentam boas possibilidades de trabalho dentro do contexto educacional, atuando de forma complementar a outros textos, tal como mencionado no caso Matrix, entre outros. Além disso, os *newsgames* nos ajudam a perceber que a imprensa, uma instituição tão

séria quanto a escola sob muitos aspectos, já se utiliza de tal ferramenta, aproveitando da força exercida pelo entretenimento na sociedade atual, adequando-se a um novo tipo de leitor, que agora busca por informações de forma transmídiatica, saltando entre diversas plataformas.

3.2.2 – Extra, extra: Notícias também podem ser jogadas!!

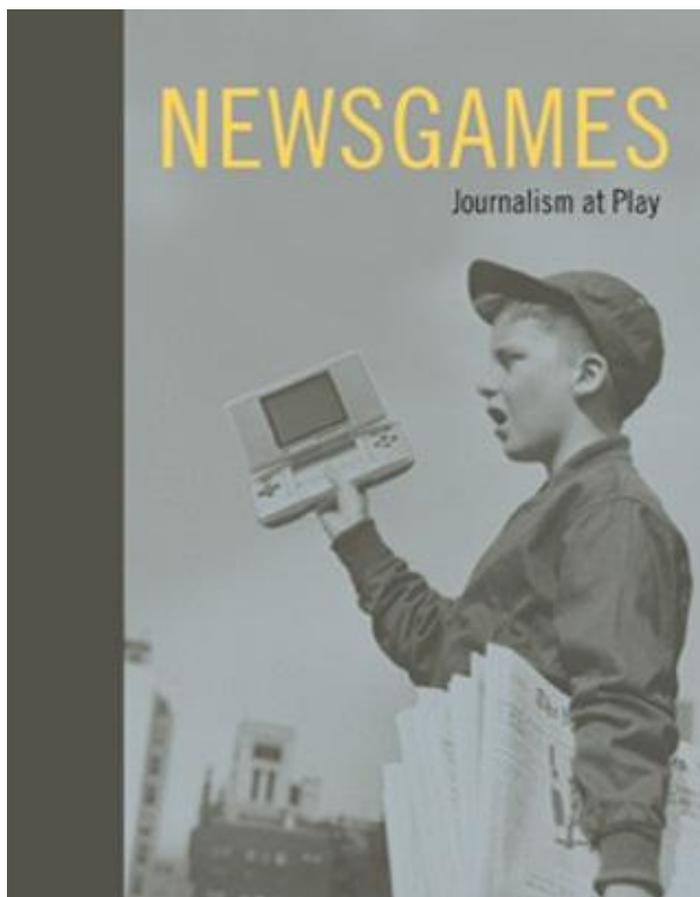


Figura 6 - Capa do livro *Newsgames - Journalism at Play* (2010)

É com a imagem da capa do livro *Newsgames – Journalism at play* (2010) de Ian Bogost, Simon Ferrari e Bobby Schweizer que inicio esta nova seção, que adentrará o conceito dos *Serious games*, mais especificamente os *Newsgames*.

Assim como pudemos perceber nas últimas seções, uma convergência vem ocorrendo entre as mídias e seus conteúdos. Seguindo o exemplo de *Matrix*, muitos outros têm explorado o que cada mídia e/ou plataforma pode oferecer de mais particular para explorar e apresentar

um pensamento diferenciado aos leitores e consumidores. Esse é o caso dos *Newsgames*. Mas, para esclarecer e compreender o termo *Newsgames*, precisamos primeiramente apresentar um conceito que tem se tornado cada vez mais comum entre os *game studies*, o conceito de *serious games*.

Podemos definir um *serious game*, grosso modo, como sendo

aplicações que combinam aspectos de aulas, ensino, formação, comunicação e informação, com um elemento de entretenimento derivados de videogames. Ao oferecer esta combinação, os programas visam a tornar os conteúdos, a prática utilitária (sério) em algo agradável (jogo). (ALVAREZ, 2008, p.3)

O jogo *America's Army*, desenvolvido para o exército americano e distribuído gratuitamente pela internet a partir de 2002 é considerado o primeiro *serious game* significativo de todo o mundo, com 17 milhões de *downloads* registrados somente em 2004. Trata-se de um *First Person Shooter* que simula exercícios de treinamento militar e missões de combate. O objetivo do jogo era promover a imagem pública do exército americano e atuar como uma ferramenta que auxiliasse no alistamento de jovens entre 16 e 24 anos. Fato curioso e importante é que os melhores jogadores ranqueados na internet recebiam uma carta oficial do exército, convidando-nos a se alistarem (ALVAREZ, 2008). Isso mostra que jogos sérios não são somente educativos ou com propósitos críticos. Acreditamos que a escola poderia usar de estratégias semelhantes, mas com posicionamento ético completamente diferente. Os recentes casos divulgados de *bullying* mundo afora poderiam, por exemplo, ser tratados através de *games* e os alunos poderiam experimentar e compreender melhor esse tipo de agressão. Seria uma forma diferente de atuação da escola, ultrapassando seus muros e atingindo seus alunos de uma forma mais próxima a seu cotidiano.

Dentro da categoria dos *serious games*, encontramos uma grande lista de subcategorias ou subgêneros, tais como os *Advergames* (jogos de marketing e propaganda), *Training games* (jogos para treinamento, normalmente voltados para o trabalho), *Simulation games* (jogos de simulação, tais como os simuladores de vôo e de guerra), entre outros.

Um erro muito comum ao tratar deste assunto é que se confunda o termo *serious games* com *Edugames* que são os jogos educacionais. Estes são na realidade mais uma das subcategorias presentes em meio as outras de *serious games*, com a diferença de estarem normalmente presentes em salas de aula ou cursos de educação a distância. Mas a categoria à qual daremos maior atenção e discutiremos nesse trabalho é a dos *Newsgames*, que pode ser entendida como “um conceito que se refere a jogos feitos com base em notícias ou em um acontecimento em curso”²⁵ (DORIA, 2008).

Normalmente esses jogos são baseados em notícias mais duradouras, ou com consequências mais duradouras como, por exemplo, ataques terroristas, catástrofes naturais, eleições, etc. Trata-se de uma forma diferente de jornalismo, que alia a jogabilidade dos *games*, os infográficos e as notícias presentes em jornais, revistas e outros. Essa nova forma de comunicar os fatos “cria uma ‘experiência virtual’ na qual o leitor-jogador pode desempenhar ações como se fosse um dos personagens da matéria jornalística”.²⁶ (LUZ, 2010). De acordo ainda com Luz (apud WILHELM,2008)

em um debate ocorrido em abril de 2008 durante o Simpósio Internacional de Jornalismo Online da Universidade do Texas, em Austin (EUA), o diretor do *The Poynter Institute*, Howard Finberg, revelou que a taxa de retenção de informação em um *newsgame* é de 70% a 80%, contra 50% em um meio com texto e material multimídia (áudio ou vídeo) e apenas 20% em textos impressos.

O *newsgame* não supre o texto jornalístico em outras mídias, seja impressa, televisa ou até mesmo na web. Sua atuação se daria mais através do aprofundamento, esclarecimento, compreensão, memorização e imersão “proporcionando uma nova experiência de acesso e interação com a notícia ou acontecimento em tempo real” (LUZ, 2010). Além disso, segundo Magnani (2008),

a construção de sentido na leitura de um texto impresso talvez tenha um efeito menos impactante do que aquele causado pela construção de sentido

²⁵ Retirado de <http://www.tiagodoria.ig.com.br/2008/03/10/o-que-sao-newsgames/> acesso em 02/02/2011

²⁶ Retirado de <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=577DAC001> acesso em 03/02/2011

realizada através da interação com um videogame. Afinal, efetivar, no papel de jogador, escolhas determinadas a partir de um conjunto de ações possíveis e, logo em seguida, ver na tela a consequência direta de tais escolhas parece requerer um envolvimento muito maior do que o exigido nas formas tradicionais de leitura (p.109-110)

Como exemplos de *newsgames*, podemos citar Madrid (figura 6), jogo baseado no ataque terrorista a Madri em 2004, que deixou cerca de duzentos mortos e aproximadamente mil e quinhentos feridos. Nesse jogo, o objetivo do jogador é tentar manter acesa a chama das velas daqueles que choram as perdas no ocorrido. Não há vencedores ou perdedores, a idéia do jogo é apenas lembrar a dor daqueles que sofreram com os atentados.



Figura 7 - Tela do jogo Madrid, que lembra os atentados ocorridos em Madri, 2004

Outro jogo conhecido, mais recente e voltado ao público brasileiro, é o “Bolinha de papel no Serra” que visava satirizar fato ocorrido durante o período de campanha eleitoral para a presidência de 2010, em que o candidato José Serra foi atingido por uma bola de papel amassado enquanto andava pela rua, e chegou a acusar seus adversários do Partido dos Trabalhadores de terem-no agredido com algum objeto mais pesado e, portanto, causador de danos. O jogo consistia em acertar o máximo de bolinhas de papel no então candidato, antes que o tempo acabasse. O cenário em que isso ocorre é uma imagem da bancada de apresentação do Jornal Nacional, da rede Globo (figura 7), o que denota certa ironia, ao

associar a imagem de Serra a um dos principais programas da emissora, informação que exige conhecimento político do jogador para compreendê-la, quer este concorde com ela ou não.



Figura 8 Tela do jogo "Bolinha de papel no Serra"

Os *newsgames* possuem uma dificuldade especial para serem produzidos, visto que, por terem cunho jornalístico, precisam ser feitos rapidamente, pois do contrário a notícia já será “antiga” e o jogo não mais cumprirá seu papel enquanto veiculador de informações. Essa necessidade na velocidade de produção muitas vezes esbarra na criatividade (como transformar a notícia em jogo), na disponibilidade de profissionais competentes na produção do jogo, tais como roteiristas e programadores, além da questão da divulgação, pois o jogo precisa ser divulgado rapidamente e em larga escala.

Grandes corporações, revistas e jornais mundo afora e no Brasil já têm se utilizado dessa nova forma de divulgação de notícias, como a *National Geographic*, a *Super Interessante*, *CNN*, entre outros. Isso mostra que a aceitação dos *newsgames* é cada vez maior, apesar de não se saber exatamente o quanto as pessoas compreendem e captam as mensagens desses jogos como notícias.

Cabe agora compreender melhor o jogo enquanto atividade de leitura, para aí sim sermos capazes de melhor explorar o universo dos *serious games*.

3.3 - A leitura do jogo

Ao se referir à atividade da leitura durante o ato de jogar, Aranha (2004) diz que, através da mediação do computador, o leitor passa a ser atuante de forma direta no texto, alterando a forma como este percebe os fatos narrados e a maneira como interage com o enredo. Ilustra seu ponto por meio de uma análise estrutural da narrativa do jogo Diablo II (BLIZZARD ENTERTAINMENT, 2000), levando em conta personagens, enredo, espaço, tema, tempo e foco narrativo. A isso se somou o conceito de Trama de Aristóteles (o que faz com o que autor possa ser classificado por alguns como um narratologista).

Resumidamente, nas palavras de Aranha (2004), “O que se tem nos jogos eletrônicos, ocupando *função de protagonista*, é um signo que representa o leitor daquilo que na tela se narra” (p.17, ênfases do original). Segundo as conclusões tiradas pelo autor, foi possível encontrar no RPG eletrônico Diablo II elementos essenciais da expressão textual para que este se configurasse como uma narrativa. De acordo com o autor o ponto principal que faz com que este dito novo gênero narrativo transcenda a fronteira do papel tradicional do leitor, em relação ao texto narrado, seria a confecção do *avatar*, pois esta peculiaridade dos videogames não é encontrada nas narrativas clássicas, tais como as presentes no livro ou no cinema.

Sendo assim, o jogo de videogame é entendido nesse trabalho como um texto, em uma compreensão mais ampla. De acordo com Beavis et.al. (2009), “os jogos de computador são textos, no sentido amplo do termo: eles são objetos culturais que refletem e produzem os significados e ideologias dos contextos em que são produzidos e recebidos.” (p. 08)

Dessa forma, necessita-se de habilidades e conhecimentos específicos para que se possa trabalhar com os videogames de forma satisfatória, tanto em casa como em qualquer outro ambiente, ou seja, acredito haver a necessidade de um saber específico sobre essa mídia, de maneira a aproveitar todo seu potencial.

3.3.1 - Conhecimento nas letras, conhecimento nos *games*

De acordo com Rojo (2008),

ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, lingüísticas), todas dependentes da

situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas). (p.60)

Exposta aqui essa pequena introdução, sobre o que está em jogo no ato de leitura, no excerto citado, lanço uma pequena provocação: Se eu trocar as palavras “ler” e “leitura” por “jogar” e “jogo” respectivamente, alguém teria questionado ou, ainda, apontado grandes inadequações? Suponho que não. Dessa forma, dou início a um paralelo a ser traçado entre o conhecimento das letras e o conhecimento dos *games*.

Para ler, assim como para jogar, são necessárias certas habilidades e, segundo Rojo, essas habilidades são a capacidade de decodificação e estratégias de compreensão de texto.

Como habilidades de decodificação a autora refere-se a:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas; Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura

De acordo com Zagal (2010), podemos compreender a decodificação de um jogo como sendo a habilidade de conseguir jogá-lo, ou seja, ter conhecimento dos botões, dos comandos, formas de jogo, significado das principais convenções dentro de cada gênero, reconhecer os signos relativamente estáveis presentes neles, ou seja, reconhecimento de toda a estrutura mínima para ser capaz de jogar determinado jogo. Vale notar, ainda, que diferentes tipos de jogo podem exigir decodificações completamente diferentes, a componente “dificuldade” é algo inerente aos jogos eletrônicos, sendo alguns notoriamente mais difíceis de ser manuseados do que outros, fator esse que pode complicar e muito seu aprendizado, sobretudo para os menos experientes.

Ser capaz de compreender um jogo, porém, não significa meramente conseguir jogá-lo. Esse foi o maior problema apontado por Zagal (2010) ao realizar sua pesquisa durante aulas em um curso superior de *game design*. Era difícil fazer com que os jogadores

compreendessem que conhecer profundamente um jogo ia muito além de ser capaz de alcançar vários pontos, ou de tê-lo terminado uma dezena de vezes. Em outras palavras, seria como dizer que para compreender um texto escrito bastasse apenas que pudéssemos lê-lo atribuindo significados às palavras, sem interpretar os significados do texto como um todo propriamente.

Com o passar dos anos e o desenvolvimento de pesquisas, “passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre o leitor e o autor” (ROJO, 2008, p.62), em que o texto deixava pistas e marcas das intencionalidades e dos significados do autor. Para perceber e compreender tais intenções e significados, conhecimentos sobre práticas e regras sociais são requisitados (ROJO 2008).

Para alinhar um diálogo entre Rojo e Zagal, que será importante para a fundamentação do estudo empírico trazido no capítulo 4, apresento aqui as estratégias de compreensão de leitura (coluna da esquerda) definidas por Rojo (2008 p. 62-64), sendo estabelecido um paralelo entre o ato de ler textos em geral e o ato de jogar (coluna da direita).

Estratégias de Leitura	
Leitura de textos em geral	Leitura de <i>Games</i>
Ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial.	Este conhecimento de mundo se faz presente também nos <i>games</i> , pois muitos tendem a ser realistas em relação a conflitos sociais, por exemplo. Além disso, também são acionados conhecimentos em relação a outros jogos.
Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos: o leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, <i>outdoor</i> , etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos,	Esta antecipação de conteúdos é bastante comum nos <i>games</i> , visto que em que cada gênero os jogadores, a partir da situação em que se encontram no jogo, antecipam o conteúdo a ser enfrentado, fazendo assim, uma leitura mais rápida daquilo que acontece na tela e dando atenção a detalhes mais importantes. Dizer que o texto é um jogo de

<p>legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou do trecho seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo. Como dizia Frank Smith (1989), trata-se de um “jogo de adivinhação”</p>	<p>adivinhação se enquadra perfeitamente no ato de jogar videogame.</p>
<p>Checagem de hipóteses: ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho e o texto por outro.</p>	<p>A checagem de hipóteses é bastante comum nos games. Como exemplo, basta citar as inúmeras vezes em que um jogador salva o jogo, se atira em um buraco/precipício, observa a consequência do seu ato e depois carrega o jogo novamente, voltando ao ponto inicial para testar outras hipóteses.</p>
<p>Localização e/ou retomada (cópia) de informações: em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, re-utilizá-la de maneira re-organizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), mas também não opera sozinha, sem a contribuição das outras que estamos comentando</p>	<p>Em diversos jogos é possível salvar ou deixar marcas de informação ao longo do jogo. Isso possibilita que o jogador possa jogar várias partidas salvas em pontos diferentes e depois voltar para um ponto anterior e replanejar suas estratégias baseando-se no que encontrou nas fases posteriores.</p>
<p>Comparação de informações: ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo.</p>	<p>Muitos jogos possuem enredos complexos, em que o jogador se depara com diversas informações, visuais, textuais e auditivas, sendo necessária grande capacidade de comparação do que se encontra pelo caminho. Também são acionadas</p>

<p>Para atividades específicas, como as de resumo ou síntese do texto, esta comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas.</p>	<p>informações advindas de outros jogos do mesmo gênero, ou outros itens da mesma franquia em vários momentos diferentes.</p>
<p>Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação-problema, etc., após análise de informações pertinentes): uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações, etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese.</p>	<p>Ninguém lembra também um jogo por inteiro, sendo feitas generalizações, em que ficam na memória somente os momentos mais marcantes e relevantes do seu desenrolar, em especial devido ao fato de alguns jogos contarem com muitas cenas repetitivas, tais como andar e atirar em inimigos.</p>
<p>Produção de inferências locais: no caso de uma lacuna de compreensão, provocada, por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, exercermos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato (co-texto) do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido. Raramente consultamos dicionários ou glossários ao longo da leitura, como a escola costuma aconselhar.</p>	<p>Muitos jogos se passam em língua estrangeira, sobretudo em inglês, mas mesmo assim os jogadores conseguem muitas vezes progredir e obter sucesso, até mesmo crianças. Através do contexto, é comum saber o que se deve ou não fazer. A diferença nesse caso é que muitos jogadores fazem buscas na internet para obterem os famosos <i>waltrough</i> quando não conseguem avançar em determinada parte do jogo. Isto seria equivalente a olhar no dicionário ou pedir a alguém que já tenha lido o texto para resumir partes dele para você</p>
<p>Produção de inferências globais: nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.</p>	<p>Essa estratégia é bastante acionada, sobretudo nos <i>games</i> do tipo <i>puzzle</i>, em que é necessário compreender o que os produtores deixaram de informação oculta. Além disso, é necessário acionar tal estratégia para compreender as mensagens transmitidas nos jogos em geral, pois costumam sempre ser recheados de ideologias marcantes. Contudo, não se pode</p>

	afirmar que a maioria dos jogadores faça isso.
--	--

Tabela 1 - Estratégias de leitura em geral e da leitura de games em específico.

É hora de partir então diretamente para o mundo dos *games*.

3.4 - E o que é ser Letrado em videogames?

Dado o apresentado anteriormente, uma pergunta muito importante emerge e carece de ser esclarecida: Mas, afinal, o que é ser letrado especificamente em videogames?

Apresentados alguns paralelos entre a leitura de textos em geral e a leitura de videogames, estabelecerei aqui uma relação entre a teoria de Zagal (2010) e as habilidades de leitura apresentadas por Rojo (2008), evidenciando as semelhanças e apontando as diferenças e especificidades que os jogos nos colocam.

Considerar o ato de jogar videogame uma atividade que requer diferentes letramentos é bastante diferente de considerar que para dominar esse meio é preciso um letramento específico sobre eles. Na busca por essa resposta, o autor Zagal (2010) cunha o termo Ludoletramento, o qual utilizarei daqui em diante.

Zagal (2010), que em sua pesquisa também buscava compreender o que seria ser letrado em videogames, diz, baseado em Cope e Kalantzis (2000), que um argumento para sustentar essa visão “estendida” de letramento é que as comunicações em diferentes mídias, tais como a televisão, filmes ou videogames, requerem novas formas de competências comunicativas e culturais.

Diz também que os jogos podem ser analisados como uma forma de linguagem, visto que produzem sentido de uma maneira similar, pelo menos em alguns aspectos, à linguagem escrita. Isso quer dizer que, ao utilizar essa linguagem, há uma competência que é gradualmente adquirida. De qualquer forma, a idéia de um letramento em videogames também implica que o meio dos *games* é distinto o bastante para requerer seu próprio letramento.

A principal teoria a dar base ao argumento do autor se encontra na obra “*What videogames have to teach us about learning and literacy*” de Gee (2003). Nessa obra, o autor argumenta que letramento é uma forma de compreender e produzir significados dentro de um domínio semiótico. Gee define domínio semiótico como sendo

“um conjunto de práticas que recruta uma ou mais modalidades (por exemplo, da linguagem oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, artefatos) para comunicar tipos distintos de significados.”
(p. 22)

Sendo assim, de acordo com a perspectiva de Gee (2003), o letramento requer

1. Habilidade de decodificação
2. Habilidade de entender significados de cada domínio semiótico
3. Habilidade de produzir significados em cada domínio semiótico

Gee (2003) sustenta que os videogames pertencem a uma família de domínios semióticos, mas, para questões de simplificação, Zagal (2010) considera os *games* um domínio semiótico. Para ser letrado em *games* seriam então necessárias as seguintes habilidades e/ou capacidades:

Habilidade de **jogar videogames**;

Habilidade de **entender os significados transmitidos pelos videogames**;

Habilidade de **produzir** videogames

De acordo com Zagal (2010), as interrelações entre essas habilidades podem ser complicadas, em especial se considerarmos letramentos adicionais que se envolvem com essa prática. Ilustrando esse pensamento o autor cita que a habilidade de jogar determinado jogo (ou tipo de jogo) pode englobar mais do que apenas o conhecimento sobre suas regras, objetivos e a interface do *game*. Jogar determinado jogo pode também incluir a habilidade de participar das práticas sociais e de comunicação envolvidas naquele contexto específico. Zagal (2010) observa que a **habilidade de entender um videogame** consiste em explicar, discutir, descrever, situar, interpretar e/ou posicionar os *games* nos seguintes contextos:

Contexto da cultura (videogames como artefatos culturais)

Contexto de outros games (comparação entre jogos, gêneros, etc.)

Contexto da plataforma tecnológica em que é executado

Desconstruindo e compreendendo seus componentes, como interagem e como facilitam certas experiências em seus jogadores.

O autor explica, sobretudo através de exemplos, o que cada um desses contextos significa. Abaixo, tabela extraída do livro de Zagal (p.28, 2010) que nos ajuda a compreender o primeiro dos contextos, o da cultura.

Situação	Exemplo
Jogos podem ser parte de uma História contada de forma “Transmídia”	Alguns videogames de <i>Star Wars</i> ampliam o universo e a história além do que é visto nos filmes conhecidos da série.
Jogos poderiam remediar um artefato cultural de outro meio	Alguns jogos são adaptações de quadrinhos, filmes, ou livros.
Jogos podem compartilhar a temática e as qualidades estéticas de um gênero midiático	Alguns jogos apresentam a estética e os pontos de vista do gênero <i>Cyberpunk</i> , por exemplo.
Jogos podem ser parte de um amplo movimento artístico	O Surrealismo, um movimento cultural, usa jogos para servir de inspiração bem como os utiliza como um método de investigação.

Jogos podem apresentar práticas discursivas de “subculturas” específicas	Alguns videogames são parte da cultura Hip Hop.
Jogos podem dividir certos valores e pontos de vista de certas sociedades e/ou culturas	Muitos videogames com a temática da Segunda Guerra Mundial assumem as perspectivas e os valores das Nações aliadas.

Tabela 2 – Exemplo dos jogos em relação a outros contextos culturais.

Estes são apenas alguns exemplos de como o videogame se articula e dialoga com diferentes meios e culturas. Obviamente, novos diálogos hão de surgir e uma tabela resumida como essa tende a não ser suficiente com o passar do tempo e com as novas utilizações a serem dadas ao videogame.

Para o autor, entender um videogame significa também compreendê-lo em relação a outros jogos, tanto os eletrônicos como os não eletrônicos, tais como jogos esportivos, jogos de carta, de tabuleiro, de RPG, entre outros. Por exemplo, os jogos Massivos *Multiplayer* dividem muitas características com outros RPGs eletrônicos que, por sua vez, se baseiam consideravelmente no RPG de mesa *Dungeons & Dragons* (D&D), que foi criado à imagem da fantasia de Tolkien, com o *Senhor dos anéis*. A tabela abaixo, extraída de Zagal (2010, p.30) sumariza as principais características divididas entre esses jogos e que são originais dos RPGs de papel e caneta, servindo como exemplo de que o conhecimento disponibilizado em um jogo é prontamente utilizado em outro.

Mecânica do jogo	Definição
Pontos de Experiência	Pontos de experiência (XP) são utilizados como uma medida da progressão do jogador em um jogo. Eles são geralmente atribuídos como recompensa a

	<p>determinadas tarefas. Quando XP suficientes são coletados, o personagem controlado sobe um nível, ganhando poderes e atributos físicos e/ou mágicos. As recompensas normalmente são incrementais. Por exemplo, o personagem poderia ganhar um nível quando da obtenção de 100xp, 200xp, em seguida, 400XP, e assim por diante, progressivamente.</p>
Pontos de vida (<i>Hit Points</i>)	<p>Pontos de vida (HP) são um indicador numérico de quanta saúde tem um personagem. A ideia é que os ataques feitos contra o personagem vão causar uma certa quantidade de danos, que são então subtraídos dos atuais pontos de vida. Quanto mais pontos de vida um personagem tem, mais "poderoso" ele é, devido ao aumento da quantidade de dano que ele pode suportar antes de morrer ou desmaiar.</p>
Classe de Personagem	<p>Classes de personagem é uma mecânica de jogo geralmente usada para arbitrar as habilidades, capacidades e aptidões dos diferentes personagens em um jogo. Por exemplo, um personagem que é um Mago pode ser capaz de lançar feitiços mágicos enquanto personagens que são guerreiros não. Diferentes jogos definem suas próprias classes e, geralmente, um personagem não pode pertencer a mais de uma classe de cada vez.</p>

Tabela 3 - Características presentes nos jogos de RPG eletrônicos

Vale ressaltar que são incrivelmente raros os jogos de RPG que apresentam uma mecânica diferente, e no máximo essas características são apresentadas aos jogadores de maneira alterada, mas não abandonando sua característica central.

Para além dos jogos de RPG, posso citar também a maioria dos FPS encontrados no mercado. Esses jogos costumam seguir certa lógica de andar por imensos espaços (alguns de forma labiríntica), enfrentar inimigos, coletar armas e munições, enfrentar inimigos mais fortes, atirar em (praticamente) tudo que se move e pouco diálogo. Costuma também apresentar física realista, algo que os difere de muitos jogos, pois tendem a buscar uma “realidade virtual”, visto que os jogadores observam o mundo do jogo através dos olhos do personagem. Isso faz com que aqueles não familiarizados com o gênero encontrem incríveis dificuldades para aprendê-lo, e o próprio autor que aqui escreve já ouviu por várias vezes de jogadores iniciantes que estes mal conseguiam se localizar devido ao estilo de câmera subjetiva do jogo.

No contexto da tecnologia em que o jogo é produzido, os jogadores precisam compreender a plataforma, os limites e as possibilidades que o aparelho é capaz de produzir. Saber que as escolhas feitas pelos designers são baseadas nesse escopo e muitas vezes as ações são limitadas ou promovidas de acordo com aquilo que a tecnologia lhes oferece. Um salto marcante no mundo dos videogames foi o controle com sensores de movimento, apresentado pelo videogame da Nintendo, o Wii. Com ele, o jogador pode (e muitas vezes deve) se movimentar para que o personagem faça o mesmo na tela. Isso altera profundamente a questão da habilidade de se jogar determinado jogo, requerendo bem mais do que apenas a coordenação óculo manual e o apertar frenético de botões.

Compreender o contexto da estrutura e dos componentes dos *games* significa o jogador ser capaz de identificar os componentes de um jogo e como estes interagem entre si. Em outras palavras, seria reconhecer e entender os princípios e procedimentos na construção dos *games*. Baseado em Gee (2003), o autor diz que isso significa compreender a gramática semiótica desse domínio. Zagal cita ainda o exemplo de Gingold (2003), dizendo ser uma das principais propriedades dos jogos a capacidade de conseguirem recombinar elementos familiares em novas configurações. Portanto, compreender esses elementos se torna um aspecto importante na compreensão dos *games*.

3.4.1 - Ludoletramento

Acredito que o trabalho de Zagal possui o grande mérito de explorar as diferentes capacidades para se possuir um maior conhecimento sobre os jogos de videogame, contudo, apesar de citar o exemplo do ponto de vista das nações aliadas nos jogos sobre a segunda guerra mundial, não vejo a criticidade de forma explícita nas competências apresentadas, o que neste trabalho é visto como primordial para tornar uma pessoa letrada, seja em qual campo for. Vejo que devemos, através das habilidades trazidas pelo autor, levar os jogadores a serem críticos e a perceberem as mensagens e idéias transmitidas pelos produtores dos jogos.

Tornando-se críticos, os jogadores não precisariam mais ouvir a cada instante que os jogos de videogame manipulam suas mentes ao bel prazer das grandes companhias de jogos, visto que todo e qualquer meio de comunicação apresenta seu próprio ponto de vista acerca dos acontecimentos do mundo.

Sendo assim, resumidamente, e baseado em Alves (2009), ser letrado em jogos significa ter conhecimento na leitura e escrita de textos, planejamento, previsões, simulações, memorizações, leitura de imagens como mapas, gestos, etc. Significa saber traçar metas, criar estratégias e cumpri-las, gerenciar grupos. Não se trata de algo simples.

Salen (2009, apud ALVES, 2009, p.11) nos apresenta uma visão mais crítica quanto ao letramento nos jogos, argumentando que

ser letrado no universo dos games implica improvisar, criar e subverter o jogo; não apenas seguir as regras, mas questioná-las, testando os limites do sistema; entender como os sistemas operam e como eles podem ser transformados; modelar e construir mundos; aprender a navegar em um complexo sistema de recursos fora do jogo, como os tutoriais, FAQs, orientações e fóruns; negociar as demandas variáveis, isto é, os jogadores se alfabetizam nas normas sociais de uma comunidade de jogos de aprendizagem, identificando o grau de transgressão que é aceitável; Enfim, imergir para conhecer e desvendar o universo digital, distanciar-se para construir leituras críticas e finalmente se apropriar para se aproximar do que desejam nossos alunos.

Na sequência desse pensamento, nos surge a dúvida sobre a adequabilidade e a necessidade da presença dos jogos na escola, tema da próxima seção.

4.0 - Como tratar de videogames na escola?

O videogame pode representar um importante papel, sobretudo, na Educação dos jovens escolares, tornando possível o trabalho com diferentes contextos culturais de forma imersiva²⁷. Levando em conta que a sociedade atual, em especial os jovens, vive cada vez mais em uma cultura de simulação (TURKLE, 2005), faz-se importante que a escola esteja preparada para trabalhar com este tipo de pensamento. Essa cultura que, segundo Alves (2005), é caracterizada por formas de pensamentos não lineares e ramificados, abre caminho a diferentes estilos cognitivos e até mesmo emocionais e de relacionamento, colocando-se em conflito com os adultos, criados e educados em outra lógica (atualmente talvez possamos dizer até que em outro tempo), colocando-os para preencher novos espaços, passar por transformações e “**ressignificar sua forma de ser e estar no mundo.**” (p.29) Nesse contexto, o videogame emerge como ferramenta de grande importância, pois ele cada vez mais faz parte do cotidiano dos alunos, que chegam à escola com pensamentos que têm escapado ao domínio do professor.

Explicitando esse pensamento, Belloni e Gomes (2008) nos trazem que

No campo da educação, tem-se mesmo necessidade de conhecer melhor nossos alunos. De repente, a escola já não compreende a criança, que fala e escreve outra língua, que sabe coisas que a professora não entende muito bem e que os pais, muitas vezes, ignoram por completo, subvertendo a relação tradicional entre o adulto-que-sabe e a criança-que-não-sabe. (p. 719)

Apesar de já existir notória evolução no pensamento a respeito da presença dos jogos em ambientes educacionais, sem tratar especificamente dos jogos pedagógicos, fica ainda uma lacuna conceitual ao fazer essa ligação entre *games* e Educação. Nem sempre se sabe ao certo se os pesquisadores pretendem utilizar os jogos como mais uma ferramenta em sala de aula, tais como o Livro Didático e materiais de apoio, com o fim de aprenderem determinado conteúdo do currículo comum, ou se estes vêem os jogos com a capacidade de promoverem um aprendizado diferenciado, próprio, e que possa levar o estudante a um contato mais profícuo com as TIC. Mesmo acreditando que os jogos podem vir a servir como ferramentas nas mãos de professores em sala de aula, contribuindo para uma melhor elucidação de

²⁷ O termo imersão se refere ao sentimento do jogador de estar imerso no texto/narrativa durante o ato de jogar, pois é ele mesmo quem controla as ações do personagem no decorrer da trama.

conteúdos, consideramos que tal utilização poderia reduzir seu potencial. Seguem na seção seguinte alguns exemplos de como os jogadores têm construído conhecimento através dos *games*, servindo como idéias, não de forma direta, mas para que possamos perceber o quanto as pessoas já se apropriam dos *games* ao redor do mundo.

4.1 - Jogo, leitura e letramento na escola, mas isso é possível?

Professores e pesquisadores estão na busca de formas de atender as experiências e expectativas dos jovens em relação ao mundo atual e o futuro que a eles está reservado. Estão na busca pela “mistura” ideal entre o novo e as tradicionais formas de organização do currículo.

Após o apresentado nas seções anteriores, parece-nos cada vez mais evidente que, mais do que uma opção, o trabalho com as TIC no geral, e os videogames em específico, está se tornando uma necessidade nos sistemas de ensino atuais. Esta será uma seção dedicada a apresentar exemplos de como os jogos têm adentrado as salas de aula, mostrando que além de possível isso já tem ocorrido em alguns locais.

Na Austrália, um grupo numeroso de pesquisadores, liderados por Catherine Beavis, está desenvolvendo um projeto em que têm tratado o videogame como gênero textual em aula, intitulado “Letramento na era digital do século 21: aprendendo pelos jogos de computador” em tradução livre²⁸. O projeto tem a premissa de saber como os jovens interagem com textos fora da escola, bem como saber a natureza desses textos no meio digital. Isso permitiria fortalecer o ensino dos novos textos e também os textos impressos tradicionais, segundo os autores.

Nesse caso, os videogames foram escolhidos por serem bons representantes das TIC e por fazerem parte da cultura popular de muitas pessoas, além de serem construídos de forma multimodal e exigirem dedicação e aprendizado para se conseguir jogar satisfatoriamente. Assim como dito no início deste trabalho, a metodologia por eles empregada é essencialmente transdisciplinar, a fim de cobrir toda a complexidade desses jogos.

Foram analisadas narrativas, estruturas e ideologias em textos multimodais. Os pesquisadores também adaptaram uma série de modelos dos campos da literatura infantil, drama e estudos semióticos e também tentaram desenvolver, a partir da literatura existente,

²⁸ O nome original do projeto é: *Literacy in the Digital Age of the Twenty First Century: Learning from computer games*

teorias e gramáticas visuais para analisar as estruturas e ideologias nos *games*, pautados, sobretudo em Kress e Van Leeuwen (1996) e Aarseth (1997). Também foram necessários estudos culturais e sociológicos sobre mídia, para entender as consequências dos letramentos digitais na vida dos adolescentes pesquisados e seu envolvimento com a cultura *gamer*, mercado global, contextos escolares e educação para o letramento.

A pesquisa foi realizada em cinco escolas, na região de Melbourne, além disso, os pesquisadores visitaram exposições e museus. Foram analisados e utilizados *softwares* (como o *game maker*²⁹), textos produzidos e ou lidos fora da sala de aula, tais como FAQs³⁰, fóruns, guias vídeos no YouTube, entre outros. Foram também criadas *wikis*, que foram disponibilizadas na internet, sobre os jogos produzidos e/ou jogados, entre outras formas textuais comumente utilizadas pelos jovens jogadores.

Os autores constataram que existe grande diferença entre os textos tradicionais e os videogames, pois, assim como também já mencionado anteriormente por Aarseth (2003) e Teixeira (2008), esses textos não existem enquanto não forem “jogados” e a experiência durante o ato de jogar pode diferir muito de jogador para jogador, já que depende de onde se joga, do conhecimento de mundo que se possui, da habilidade de cada um e do conhecimento dos diferentes textos que nele aparecem, apenas para citar algumas diferenças.

Os paratextos (FAQs, guias, etc) foram considerados excelentes ferramentas durante as aulas de inglês, pois, sendo produtos da mídia, eles alteraram completamente a forma das aulas, fazendo com que os alunos se motivassem e aprendessem ao mesmo tempo sobre escrita, leitura e sobre o ambiente digital. Além disso, essas ferramentas ficavam à disposição de todos na internet, sendo corrigidas por pessoas que não necessariamente tinham intuito educacional, uma vez que esses fóruns, por exemplo, são de participação aberta e livre. A presença desses textos também alerta para o fato de que os jovens estão cada vez mais produzindo seus próprios textos e de maneiras ainda não trabalhadas pela escola, evidenciando a necessidade que ela tem de se apropriar destas ferramentas. Esse grupo apresentou apenas resultados parciais de uma pesquisa que ainda pretende se estender por mais alguns anos, o que nos mostra que muito ainda pode ser aproveitado neste contexto.

²⁹ *Software* que funciona como base para criação de jogos. Não é necessário ser programador computacional para utilizá-lo, contudo, as ferramentas se limitam àquilo que é disponibilizado pelo programa.

³⁰ Abreviação de *Frequented asked questions*, perguntas frequentes em tradução livre.

Como outro exemplo de trabalhos com videogames relacionados a textos, trago a dupla de pesquisadores Squire e Steinkuehler (2005) que apresentam um forte exemplo de como o ato de jogar pode configurar-se em uma atividade altamente letrada. Sua pesquisa trata de um **grupo de fãs do jogo** Civilization 3 (Atari, 2001) que criou a Universidade Apolyton, uma “universidade” online com o propósito de desenvolver as habilidades dos jogadores de Civ3. Eles criaram cursos para ajudar outros jogadores perante os desafios encontrados no jogo. Civ3 é um jogo de estratégia em turnos, em que você inicia controlando um colono e um trabalhador. Através de diferentes ferramentas disponibilizadas você deve criar e conduzir uma civilização até as eras mais modernas (até mesmo futuristas), desenvolvendo-se e conquistando diferentes partes do planeta.

Os cursos citados funcionavam da seguinte maneira: em cada curso os jogadores faziam download de jogo gravado em arquivo, que funcionava como o primeiro texto para o curso. A partir deste, os jogadores jogavam e tomavam notas dos acontecimentos, decisões, problemas e soluções encontradas por eles durante as partidas. A cada novos 40 turnos, eles fotografavam a tela do jogo (*screenshot*) e reenviavam à universidade, junto às suas notas. Os participantes, em seguida, analisavam os jogos dos outros jogadores, discutindo suas decisões, seus acertos e seus erros. De acordo com os autores, existiam na época do artigo 25 cursos, e cada um deles gerava um grande número de páginas de discussão e argumentações. Segundo os autores, existiriam comunidades como estas para diversos jogos.

Apesar de a universidade possuir seus criadores, todos podiam contribuir na construção de novos cursos, de maneira até mesmo bastante democrática, algo não encontrado nas escolas, por exemplo, ambiente em que a voz do professor ainda é mais alta do que a dos educandos.

Para não ficar somente no exemplo desse jogo, Squire e Steinkuehler (2005) comentam também o jogo Lineage (NCsoft, 2001). É dito que apesar do receio de os jogos "substituírem" atividades de letramento, Lineage é um jogo completamente letrado, envolvendo atividades de manipulação de textos, imagens e símbolos para dar sentido e para atingir determinado fim. Se normalmente as atividades presentes nos jogos - tais como invadir castelos e matar monstros - não são atividades valorizadas como atividades de letramento, os meios pelas quais elas acontecem certamente o são: pesquisa de equipamento, construção de mapas, gestão de recursos, investimento financeiro, elaboração de modelos, conceber e definir estratégias, discutir fatos e teorias, e obviamente para tudo isso, muita escrita.

Em Nova Iorque, nos Estados Unidos, existe desde 2009 a escola de ensino fundamental *Quest 2 Learn*³¹, que tem seu currículo baseado em *games*. Segundos os organizadores da escola ela possui como principais propósitos

ajudar os alunos a estabelecer ligações entre antigos e novos letramentos, através da aprendizagem sobre o mundo como um conjunto de sistemas interligados. Design e solução de problemas complexos são duas grandes ideias da escola, que tem compromisso com uma aprendizagem mais profunda dos conteúdos, com um forte foco em uma aprendizagem envolvente e de forma relevante. É um lugar onde se reúnem livros de mídia digital e os alunos aprendem a pensar como designers, inventores, matemáticos, escritores, e muito mais[...] Quest to Learn tem respondido não apenas à crescente evidência de que a mídia digital e os jogos oferecem modelos poderosos para reconsiderar como e onde os jovens aprendem, mas também à crença de que o acesso para todos os alunos a estas oportunidades é fundamental. Acreditamos que possibilitar aos estudantes, seus pais e as comunidades uma busca para se tornarem motivados e recompensados, para continuarem aprendendo ao longo da vida é o verdadeiro objetivo da educação. (retirado de <http://q2l.org/purpose>)

A escola apresenta um trabalho completamente diferenciado e inovador, colocando os jovens no papel de criadores de jogos dos mais variados tipos. Todo o ambiente é fortemente ligado à tecnologia e o visual parece muito distante de qualquer escola tradicional, pois os alunos se espalham na frente de monitores, computadores, projetos etc. Segundos os próprios diretores da escola, design e inovação são o coração da *Quest to Learn*. No site da escola estão disponíveis várias informações para os pais, desde o currículo completo até diferentes *links*, *podcasts*, deveres de casa e muitos outros. Lá, as crianças aprendem através de sistemas de aprendizado específicos, criando mundos e utilizando pensamento estratégico, sobretudo para solução de problemas.

³¹ Mais informações sobre a escola disponíveis em <http://q2l.org/>



Figura 9 - Logo da escola Quest to Learn

Ainda é cedo para avaliar o “sucesso” da escola em termos de aprendizado e satisfação dos pais e alunos, porém a iniciativa se mostra bastante inovadora e ousada, rompendo significativamente com o modelo de escola ao qual estamos acostumados a ver. Se por um lado parece pouco provável que todas as escolas atuem dessa forma atualmente (além de não haver necessidade de que todo sistema de ensino atue dessa maneira), já nos parece cada vez mais possível um uso criativo das novas mídias em um contexto escolar.

Uma das formas mais comuns de utilização do videogame dentro das salas de aula é através dos jogos pedagógicos, ou colocando-os a serviço de determinado conteúdo curricular. Apesar de possuírem seus méritos, não acreditamos que essas sejam as formas mais interessantes de inserção que os jogos poderiam, ou até mesmo deveriam, ter na escola. Os jogos pedagógicos normalmente são muito distantes daquilo que os jogadores encontram em suas casas, seja em termos de investimento dos produtores seja pela aceitação dos jogadores, além disso costumam ser muito limitados enquanto conteúdo.

Utilizá-lo a serviço de determinado conteúdo pode parecer interessante de início, mas isso parece reduzir as possibilidades apresentadas pelos videogames, além de o jogo ganhar um ar de tarefa escolar, o que poderia causar desinteresse por parte dos alunos e, pior do que isso, tirar a diversão presente nos jogos, uma de suas principais características.

Não parece ser fácil essa combinação entre jogos e a escola, mas não podemos apenas lamentar as dificuldades e cruzar os braços. Os exemplos acima citados são apenas para ilustrar que já se produz conhecimento através dos *games* e que esse conhecimento é valorizado pelos jovens de hoje em dia.

Assim, parece ficar claro que quanto mais cedo o ato de jogar videogames for tratado como atividade de letramento na sala de aula, mais nos aproximaremos dos alunos e de sua(s) cultura(s). Soma-se a isso também a necessidade que temos de fazer com que os estudantes não aprendam sobre o meio digital somente de forma autônoma, pois isto também oferece riscos. Uma escola que se julgue preparada para o futuro deve se adequar e trazer o meio digital para dentro dela, a fim de preparar cidadãos não apenas capazes de utilizar estas novas ferramentas, mas que o façam de forma crítica, consciente e criativa.

5 – Rolando os dados: um estudo empírico sobre leitura

5.1 Objetivos do estudo

Este trabalho realizou um estudo empírico, que colocou dois meninos na posição de jogadores de dois jogos diferentes e de leitores de um mesmo texto impresso. Pretendeu-se, através desse estudo empírico, verificar a capacidade de compreensão e interpretação dos jogos por parte desses meninos, além de verificar quais as estratégias de leitura utilizadas por eles para executar a tarefa. A hipótese levantada anteriormente ao estudo era a de que os garotos saberiam jogar os jogos, ou seja, interagir satisfatoriamente com sua interface, mas não conseguiriam compreender as mensagens por eles transmitidas.

A principal motivação deste estudo foi a de encontrar as lacunas entre os conhecimentos prévios dos meninos a respeito dos jogos e as mensagens transmitidas por estes, ponto em que poderia ocorrer a atuação da escola, para um maior aprofundamento no conhecimento sobre esta mídia.

Também serão apresentados e analisados os jogos utilizados durante a geração de dados, para que possamos difundir um método de análise de *games* e aprofundar nossos próprios conhecimentos, o que nos possibilita uma maior margem de contextualização para a análise do que foi dito e percebido pelos meninos.

Para orientar a geração e a interpretação dos dados, utilizamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1- Como os jogos utilizados, sendo um deles um jogo sério e o outro um jogo popular e voltando (em teoria) apenas para o entretenimento, podem ser caracterizados e comparados entre si do ponto de vista da Crítica dos Jogos de Computador (CGC)?

2- Em que medida essas diferenças são percebidas pelos jogadores em sua interação com o jogo?

3- Que habilidades de leitura os jogadores utilizam com maior frequência na lida com cada um dos jogos e que habilidades eles não utilizam?

4 – Que tipo de diálogo, se houver algum, os jogadores estabelecem entre os dois jogos, e entre os jogos e um texto escrito relacionado diretamente ao conteúdo semântico do jogo?

5.2 Método

5.2.1 Seleção dos sujeitos

Para o estudo empírico foram selecionados dois meninos, de 09 e 10 anos, participantes de um programa de educação não formal, em empresa pertencente ao terceiro setor, ou seja, uma empresa de iniciativa privada, mas com utilidade pública, com origem na sociedade civil (as ONGs são os maiores exemplos de entidades pertencentes ao terceiro setor). Detalhe importante a ser mencionado é que atualmente sou instrutor do referido programa e já conhecia as crianças previamente à pesquisa.

Os principais critérios para a seleção dos meninos foram: serem jogadores de videogame e possuírem perfis comportamentais diferentes entre si, tal como observado no cotidiano do programa de educação não formal. A praticidade de poder contar com voluntários no próprio local de trabalho e conhecer as crianças previamente à coleta dos dados também foi fator determinante na escolha das duas crianças para a execução das tarefas.

O estudo foi realizado com apenas duas crianças por se tratar de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório. Com esse número reduzido de sujeitos foi possível realizar entrevistas mais extensas, estabelecer diálogo com os pais das crianças, além de um aprofundamento no conhecimento sobre cada um.

5.2.2 Seleção dos jogos utilizados

Os jogos selecionados foram: *September 12th the game*³² (2003) que chamaremos de 12 de Setembro e *Call of Duty 4: Modern Warfare* (ACTIVISION, 2007). Ambos tratam da mesma temática, a reação dos EUA aos ataques terroristas do onze de setembro, mas com pontos de vista diferentes, a serem mais bem esclarecidos na descrição detalhada de cada jogo. Os jogos foram selecionados, não só por tratarem da mesma temática, mas também por serem ambos ícones de produção reconhecidos pelos especialistas. O primeiro, por ser um dos *serious games* mais conhecidos do público em geral e ter sido produzido por um famoso

³² Disponível em <http://www.newsgaming.com/games/index12.htm>

estudioso dos *games* e já citado neste trabalho, Gonzalo Frasca. O segundo, *Call of duty 4* (a ser chamado de CoD 4), é um dos jogos mais populares da história dos videogames. Para se ter uma idéia do seu sucesso comercial, basta olhar a lista dos jogos mais vendidos da história: de 10 jogos, 4 fazem parte da franquia, CoD 4 *Modern Warfare*, CoD 4 *Modern Warfare 2*, CoD *World at War* e CoD *Black Ops* (listados aqui na ordem cronológica de seus lançamentos).

Apesar de serem jogos de tipos diferentes, produzidos com finalidades distintas, os jogos utilizam uma interface semelhante (na missão selecionada em CoD 4), assim como conteúdo visual semelhante, mostrado ao jogador, na maior parte das vezes, a partir de um mesmo tipo de enquadramento, como mostra a figura 10.

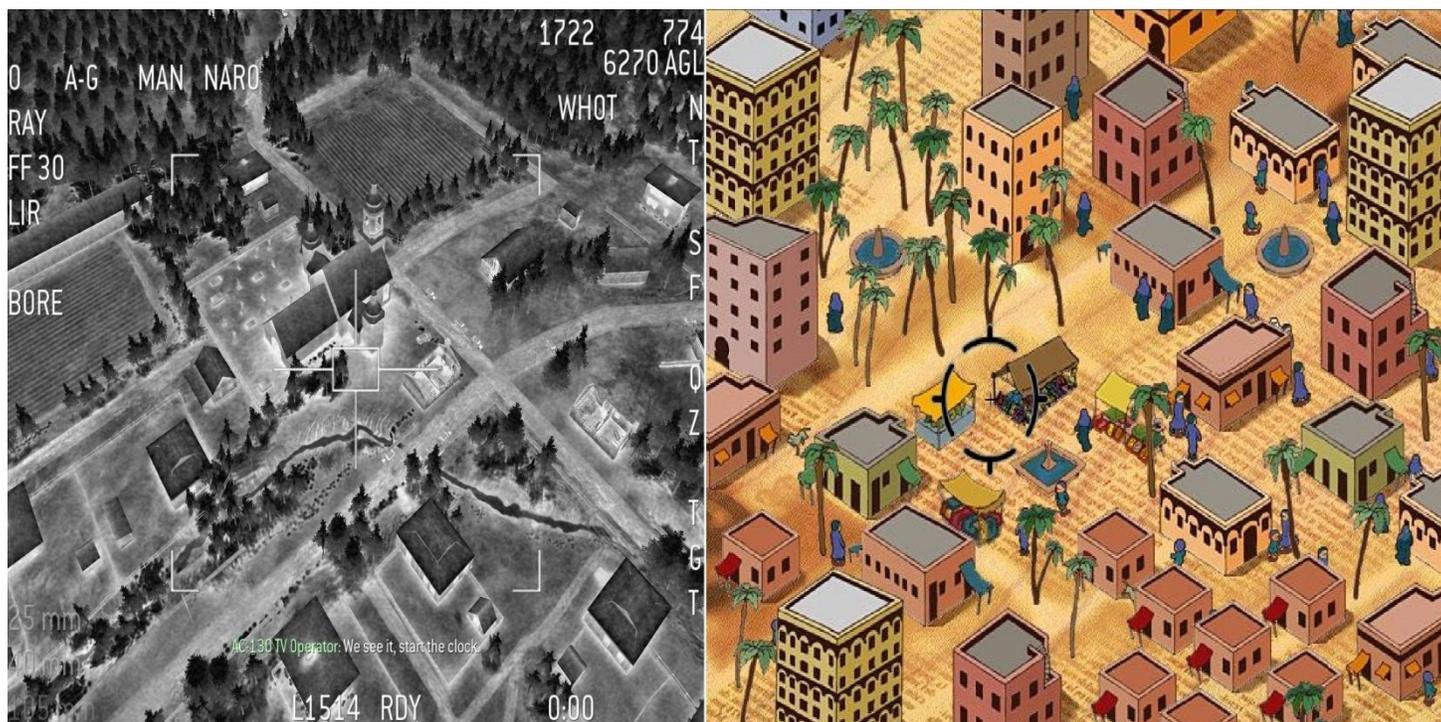


Figura 10 - à esquerda, tela da missão "Death from Above" de CoD 4 e à direita, tela do jogo 12 de Setembro

Pela imagem é possível perceber grande semelhança entre os jogos, destacando-se principalmente a visão aérea, a mira centralizada, as casas e o ambiente em torno delas e a sensação de poder oferecida ao jogador pelo ângulo superior a partir do qual encara a cena. As

diferenças, além dos gráficos em si, consistem nos fatos de que (i) não há civis em CoD, enquanto existem vários em 12 de setembro, e (ii) o jogador dispõe de três armas diferentes em CoD, enquanto só possui uma em 12 de Setembro. Além disso, por mais poderosas que sejam as armas em CoD, nenhum disparo causa sequer um arranhão nas construções da cidade. A única exigência é que o jogador não dispare contra a igreja (no centro da imagem, logo abaixo da mira) nem contra seus aliados em solo. Caso isso ocorra, o jogador perde a partida e precisa reiniciar a missão.

5.2.3 Estratégias de geração dos dados

Com ambos os garotos foi realizado o mesmo procedimento: entrevista semiestruturada para traçar o perfil de cada um; jogar dois jogos previamente selecionados pelo pesquisador; ler um texto impresso sobre o ataque ao *World Trade Center* nos EUA, bem como sobre as medidas tomadas em resposta aos ataques; entrevista semiestruturada sobre as atividades realizadas. As entrevistas tiveram o áudio gravado diretamente através do microfone do computador do pesquisador, enquanto as interações com os jogos foram filmadas por câmera comum, que registrou o que acontecia na tela e o áudio da fala dos garotos.

O procedimento foi realizado com cada garoto em separado e cada um não conversou com o outro previamente ao processo de geração de dados. A única diferença no procedimento foi a ordem em que foram apresentados: um dos garotos primeiro leu o texto impresso e o outro primeiro jogou os jogos. Para facilitar a identificação e preservar a identidade dos participantes, a partir de agora passo a chamá-los por pseudônimos, Thiago (09 anos) e Luciano (10 anos). Os questionários e suas transcrições estão identificados e anexos no final do trabalho.

A geração dos dados ocorreu no computador do próprio pesquisador, em sala fechada e mediante a autorização dos pais (termo de consentimento anexo). Para garantir a segurança das crianças, o estagiário do programa educacional mencionado permaneceu na sala durante todo o processo.

As duas crianças realizaram o protocolo conhecido como *Thinking Aloud*, ou seja, ambos iam falando em voz alta os pensamentos e sensações que tinham enquanto jogavam.

Tal protocolo exige treinamento, pois demanda desinibição e concentração, para que se possa narrar o que se pensa enquanto se executa a tarefa pedida pelo pesquisador. No caso do protocolo aplicado durante o ato de jogar um jogo no computador, a tarefa se mostrou especialmente complicada. Mesmo com um treinamento prévio e exemplificações, era bastante comum que os garotos parassem de falar e atentassem somente ao que acontecia na tela, focando-se totalmente nos jogos. Em alguns momentos, era necessário que o pesquisador pedisse para que os garotos continuassem a falar, pois parecia que simplesmente se esqueciam de que estavam participando de uma pesquisa e logo estavam mais preocupados com seu êxito no jogo do que com a câmera que os filmava.

O treinamento prévio foi feito momentos antes de as gravações iniciarem. Primeiramente o pesquisador utilizou o computador em ambiente Windows, falando em voz alta o que fazia e sentia enquanto abria e fechava diferentes aplicativos. Depois, o pesquisador continuou a narrar seus pensamentos e sensações, porém jogando o jogo Paciência, também presente no Windows. Logo após, cada garoto realizava tarefas simples no computador, tais como abrir um programa, já contando em voz alta o que faziam e pensavam. Depois, jogaram o jogo Campo Minado, narrando suas estratégias e pensamentos.

Cabe esclarecer que o treinamento não foi feito com os próprios jogos a serem utilizados durante a pesquisa para que o fator surpresa não fosse quebrado. Acreditamos que realizando um treinamento prévio no próprio *game* a ser utilizado na pesquisa poderia fazer com que os jogadores o “aprendessem” e, por saberem o que iria acontecer na tela, isso poderia guiá-los durante a pesquisa, o que poderia invalidar os dados.

Mesmo com essas dificuldades, foi possível realizar o protocolo de maneira bastante satisfatória, ou seja, os garotos apresentaram a desenvoltura necessária para conseguirem se expressar e, com isso, exporem seus pensamentos ao pesquisador.

5.3 Estratégias de análise dos dados

Para análise dos dados foram utilizados dois métodos distintos. Para análise dos jogos, lançou-se mão dos critérios estipulados pelo chamado *Computer Games Criticism* (CGC) apresentado em detalhes na seção 2.1; para a análise das interpretações dos jogos

produzidas pelos meninos, foram utilizadas as categorias de leitura de jogos apresentadas no item 3.3 da dissertação, retomadas aqui de forma resumida. Buscou-se mostrar de que maneira os jogadores acionaram uma habilidade de leitura trazida por Rojo (2008) ou alguma das características do Ludoletramento de Zagal (2010).

5.3.1 procedimento de análise dos jogos

A análise dos jogos consistirá em uma descrição geral de ambos e da utilização de uma forma simplificada do método *Computer Game Criticism*, proposto por Konzack (2002), pois não analisamos o código de programa de nenhum dos jogos. A simplificação desse método se dá pelo fato de que a análise de tal categoria não se mostrou indispensável para este trabalho. Acreditamos que um olhar mais amplo sobre os jogos seja algo bastante enriquecedor, pois põe em contato áreas distintas do conhecimento e, nesse caso, aproxima a Linguística Aplicada aos *game studies*.

O *Computer Game Criticism* (CGC) consiste em analisar as perspectivas técnicas, estéticas e sócio/culturais dos jogos. Para isso, são observados o *hardware*, código de programa, funcionalidade, *game play*³³, significado, referencialidade e sócio/cultura dos jogos. Apesar da possibilidade de serem analisadas individualmente, uma análise mais profunda de um jogo demanda que ele seja visto por todos os ângulos.

5.3.2 procedimento de análise dos eventos de letramento

Basicamente, foram observadas as estratégias acionadas pelos meninos para que conseguissem jogar e/ou compreender os jogos. Para conseguirem jogar, estes deveriam primeiramente ser capazes de “decodificar” o jogo, o que para Zagal (2010) seria ter conhecimento das formas de jogo, das principais convenções de cada gênero, reconhecer signos relativamente estáveis, etc.

³³ O termo *gameplay* talvez seja um dos mais difíceis de traduzir, pois possui grande variedade de significados. Normalmente traduzido como jogabilidade, tende a descrever as ações dentro do jogo, mas pode também significar os comandos utilizados no jogo, rapidez de resposta dos movimentos do *hardware*, entre outros. Dessa forma, optou-se por deixar o original.

Como habilidades para realizar uma boa leitura do jogo, esperávamos, sobretudo, que ativassem seu conhecimento de mundo, conhecimento em relação a outros jogos, intertextualização (em relação ao texto escrito a eles oferecido principalmente), checagem de hipóteses, comparação de informações, generalizações e produção de inferências locais e/ou globais.

5.4 Resultados

Os resultados obtidos serão apresentados de forma separada, sendo trazidos primeiro os obtidos durante a análise dos jogos e, logo em seguida, os resultados da análise dos eventos de letramento em que foram usados os protocolos de *thinking aloud*.

5.4.1 Resultados da análise do jogo 12 de Setembro

- Descrição geral

O jogo 12 de Setembro é notoriamente mais simples, em aspectos técnicos, do que o CoD. Trata-se de um *webgame* produzido através da ferramenta *Flash*, ou seja, gráficos simples e é feito para ser jogado de maneira rápida. A mecânica do jogo também é bastante simples. Ao iniciar o jogo o leitor depara-se com as seguintes instruções³⁴, acompanhadas das imagens daqueles que seriam terroristas e daqueles que seriam os civis dentro do jogo.

Isso não é um jogo. Você não pode ganhar ou perder. Isso é uma simulação. Isso não tem fim. Isso já começou. As regras são muito simples. Você pode atirar. Ou não. Este é um modelo simples, em que você pode usar e explorar alguns aspectos da guerra contra o terror.

³⁴ Escritas em inglês e aqui em tradução livre.



Figura 11 - Tela inicial do jogo 12 de Setembro

Ao clicar em “continue” o leitor se depara com a tela registrada na figura 12

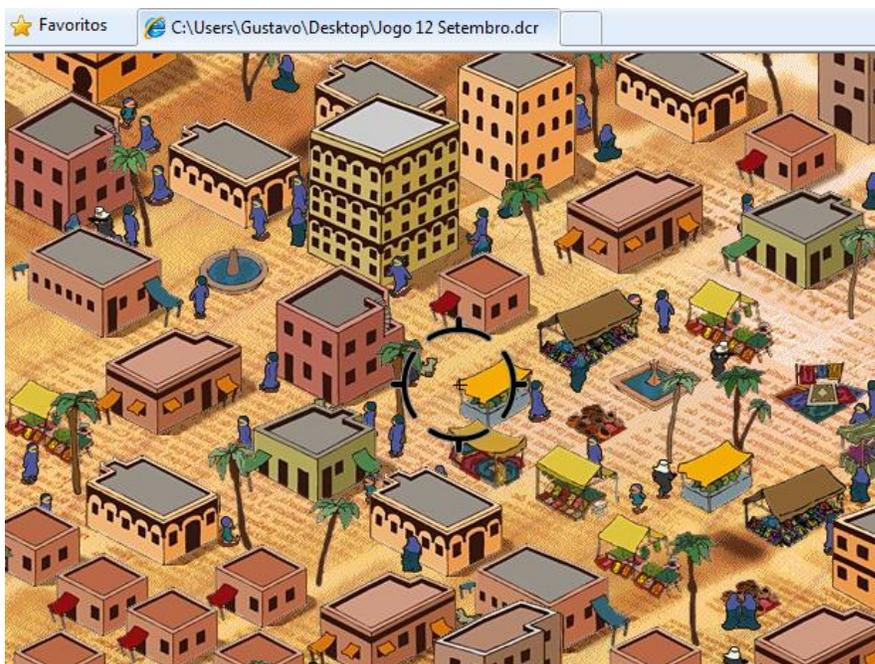


Figura 12 - Tela que ilustra a visão do jogador em 12 de Setembro

O cenário mostra uma vila/cidade fictícia, ambientada no oriente médio (perceptível pela caracterização do ambiente e das casas). Nela é possível encontrar, caminhando entre as casas e barracas, os civis e os terroristas. A única forma de interação que temos com o cenário é através da mira, presente no centro da imagem. Ela determina onde poderemos lançar mísseis, no clássico estilo de apontar e clicar. Porém, entre o clique e o lançamento do míssil, existe um pequeno atraso proposital, inserido pelo criador do jogo. Aqueles que tentam atirar nos terroristas podem ficar levemente frustrados, pois entre o apertar do botão e o lançamento do míssil o terrorista já se movimentou e foi embora do local apontado. Além disso, quando o míssil explode, ele também derruba as casas ao redor, além de também matar civis. Ao ver um civil morto, outros civis param ao seu lado e choram sua perda, logo se tornando novos terroristas. Entre um tiro e outro a mira leva aproximadamente 10s para recarregar. Em outras palavras, quanto mais se atira, na tentativa de matar os terroristas, mais terroristas surgem. Se a mira fica parada por aproximadamente 1min, os terroristas se transformam novamente em civis.

Como mencionado anteriormente, não há um fim estabelecido como um objetivo a ser alcançado, terminando o jogo quando o jogador se cansa e para de jogar.

- Hardware

O 12 de setembro é um jogo para PC que depende de conexão com internet, afinal, trata-se de um *webgame*. Para jogá-lo é necessário possuir instalado o *software flash player*, além de um *browser*. Durante o jogo, o jogador se utiliza somente do mouse para clicar e orientar sua mira. As configurações mínimas não são especificadas, mas são bastante baixas, em especial se comparado a um *game* como CoD, pois se trata de um jogo simples.

- Funcionalidade

As funcionalidades do jogo 12 de setembro podem ser descritas como:

Dinâmica: Estático, pois o único texto escrito apresentado no jogo surge logo na tela inicial, independente de qualquer outra coisa. Além disso, não há qualquer outra animação ou *cutscene*³⁵.

Determinabilidade: Determinado, as ações não mudam, seguem sempre uma ordem pré determinada, não podendo ser alterada pelo jogador.

Transigência: Transigente, o tempo é fator determinante no jogo, pois se o jogador aguarda por um tempo, os terroristas voltam a ser cidadãos comuns, ou seja, a passagem do tempo afeta diretamente o olhar sobre o jogo.

Perspectiva: Impessoal, trata-se de um jogo impessoal, pois se controla apenas uma mira, não sabendo quem a dispara, nem de que veículo vem o tiro, podendo ser um helicóptero, avião, tanque, ou qualquer outro disparador de mísseis.

Acesso: Controlado, o jogo possui acesso controlado, pois as regras aparecem somente no início, não podendo ser consultadas novamente. Para que isso seja feito o jogador precisa reiniciar a aplicação.

Não há links diretos presentes no jogo 12 de Setembro, apesar de se tratar de um *webgame*.

³⁵ A cena de corte (*cutscene*) é uma seqüência nos jogos de videogame sobre a qual o jogador não tem controle, muitas vezes quebrando a seqüência de ação do jogo e usada para avançar o enredo, o desenvolvimento do caráter atual e fornecer informações de fundo, a atmosfera de diálogo, e pistas sobre o que acontece no jogo.

- *Gameplay*

Em 12 de Setembro a ação é centralizada no jogador, apesar de este ocupar um papel completamente impessoal, não acontecendo qualquer modificação no cenário da partida sem a interferência do jogador. Para essa atuação, o jogador dispõe de uma única ferramenta, a mira que dispara mísseis, como já dito anteriormente. O espaço e o tempo do jogo também já foram mencionados, e o jogo se passa em uma vila/cidade fictícia no oriente médio.

Quanto aos objetivos do jogo, as afirmações já não são mais tão precisas. Como dito na tela inicial do *game*, trata-se de uma simulação, em que o jogador pode ou não atirar, não possuindo um objetivo muito claro. Poderíamos dizer que cada jogador teria seus próprios objetivos dentro de cada partida, como por exemplo: tentar matar todos os terroristas, destruir todas as casas, deixar a cidade povoada somente com civis, etc. Além disso, poderíamos talvez acrescentar aqui o objetivo do criador do jogo (bastante marcante por sinal), que pode levar o jogador a refletir sobre o uso da violência como algo ineficaz no combate à própria violência. A questão de 12 de Setembro ser ou não um jogo, à luz desses aspectos, será mais debatida logo adiante.

Os obstáculos do jogo também não são bastante claros, afinal de contas, os obstáculos surgem como forma de impedir ou dificultar a vitória do jogador, algo inexistente em 12 de Setembro. O que poderíamos classificar como obstáculo seria o tempo que se leva entre o apertar do botão e o disparo do míssil, que faz com que o jogador não consiga atirar exatamente nas pessoas em que gostaria. Além disso, existe o tempo de espera entre um disparo e outro.

Na tela inicial estão todas as informações que os jogadores precisam saber para conseguirem interagir com o jogo de uma forma geral, não havendo necessidade de busca por informação adicional. No entanto, para uma maior compreensão do que acontece, fatalmente o jogador precisaria buscar informações sobre o ataque realizado em 11 de Setembro e sobre a reação dos EUA em relação a isso. Apesar de o conhecimento no jogo ser aberto, ele requer significativo conhecimento prévio por parte do jogador.

Não há qualquer recompensa ou penalidade em 12 de Setembro. Se o jogador destruir toda a cidade ou deixá-la livre de terroristas, isso não fará diferença alguma ao final do jogo.

Partindo dessas categorias de análise, torna-se difícil assegurar que 12 de Setembro é um jogo, afinal de contas ele não possui um objetivo claro, obstáculos, recompensas ou penalidades. Isso nos leva a perceber que podem existir jogos sem algumas dessas categorias, ou que 12 de Setembro seria realmente mais um texto argumentativo do que propriamente um jogo. Neste trabalho ele será encarado como um jogo que acontece entre seu criador e os jogadores, funcionando como um desafio, algo como “Hei, você consegue perceber a mensagem que estou lhe transmitindo? Ou você gosta apenas de ficar bombardeando as pessoas na tela de seu computador?”. Alguns podem ficar bastante frustrados ao jogarem 12 de Setembro, quando perceberem que o jogo não possui um “final” explícito, nem qualquer tipo de recompensa. Por outro lado, podem também ficar agradavelmente surpresos com a capacidade argumentativa presente numa aplicação interativa tão simples como essa. Além disso, muitos se sentem desafiados a tentar acertar os terroristas durante o jogo, sem matar nenhum civil. Mesmo sendo isso algo impossível dentro do jogo, ele é estruturado de uma forma a fazer com que o jogador acredite ser possível. É nesse fator lúdico que mora a principal característica de 12 de Setembro enquanto jogo.

- Significado

O jogo 12 de Setembro é quase o exemplo oposto a *Pac Man* e *Tetris*, pois ele é quase “só significado”. O que essa afirmação quer dizer é que o desenvolvimento do jogo focou-se principalmente na mensagem a ser transmitida, não havia a intenção de que o jogo fosse um sucesso comercial, ou possuísse imensa popularidade enquanto jogo. Tanto que ele chega a ser considerado um jogo chato por seus críticos, incluso aqui este que agora escreve. De qualquer forma, trata-se de um jogo muito rico em termos de enredo. Mesmo com toda sua simplicidade de formato e interatividade, ele consegue transmitir uma mensagem importante. Como já foi dito anteriormente, o jogo tenta transmitir de forma lúdica e praticamente sem palavras a mensagem de que violência gera violência e de que a atitude belicosa dos EUA em relação ao terrorismo não seria a solução para a paz. Uma crítica bastante direta à política americana e até mesmo a outros jogos é tema do próxima categoria de análise.

- Referencialidade

No caso de 12 de Setembro, algumas referências são bastante claras como os conflitos entre EUA e países como Iraque ou Afeganistão, por exemplo. Podem ser lembrados, também, filmes que possuem a mesma temática, tais como Falcão Negro em Perigo. No campo dos *games*, poderíamos acrescentar quase todos os jogos de guerra, como *Medal of Honor* (1999) ou *Battlefield 1942* (2002), apenas para citar alguns. Além disso, poderíamos elencar também os jogos em primeira pessoa em geral, nos quais se baseia o controle da mira do jogo. Dentre os FPS mais conhecidos, podemos citar *DOOM* (1993) ou *Counter Strike* (1999).

- Sócio - Cultura

Minha experiência pessoal com o jogo 12 de Setembro foi a de um jogo muito preocupado com a mensagem a ser transmitida, feito de maneira simples e direta. Ele limita bastante as possibilidades de interação do jogador, colocando-o na posição de um atirador. O jogo também transmite uma grande sensação de poder, pois sua vista área da situação o coloca acima de todas as outras pessoas, além disso, você pode escolher pela vida ou pela morte delas, não sendo atingido ou sofrendo represálias, seja qual for sua decisão. Essa sensação de poder sem punição e sem medo causa até certo estranhamento, pois, na maioria dos jogos, mesmo os mais violentos, é extremamente rara alguma situação em que possamos atirar e matar qualquer um na tela, sem sofrer qualquer consequência. Para mim, pesquisador e jogador, não foi divertido jogar 12 de Setembro, pois logo percebi sua estrutura e não vi mais grande interesse em continuar a partida, apesar de considerá-lo interessante para trabalho com crianças, sobretudo aquelas já acostumadas com a maioria dos jogos em que o importante é atirar e acumular pontos ao matar seus inimigos.

5.4.2 – Resultados da análise do jogo *Call o Duty 4: Modern Warfare*

- Descrição geral

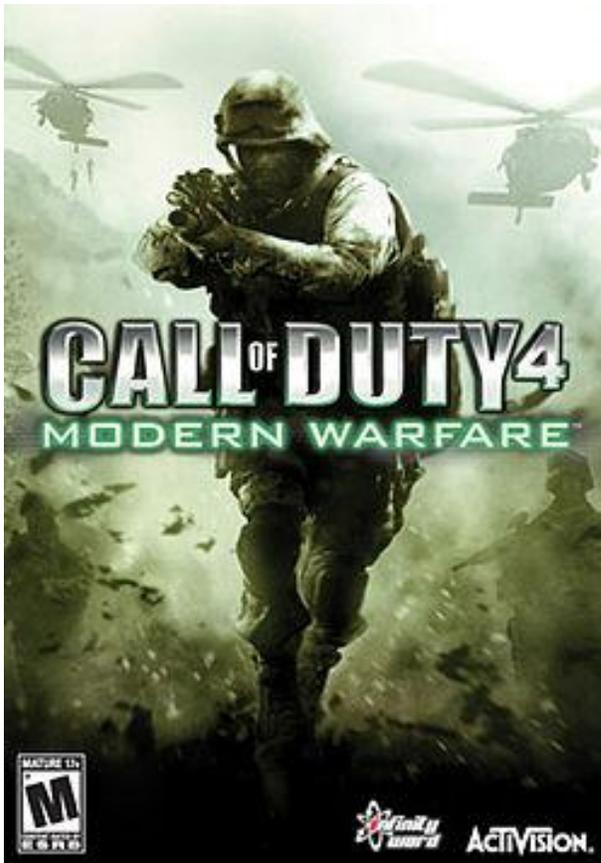


Figura 13 - Tela inicial do jogo CoD 4 Modern Warfare

CoD *Modern Warfare* é um *game* de tiro em primeira pessoa de enorme sucesso mundo afora, chegando a ganhar diversos prêmios de *game* do ano em 2007. O jogador é colocado na pele de diferentes soldados do exército americano, em diferentes localidades do mundo, como Afeganistão e Rússia, enfrentando seus inimigos com uma imensa variedade de armas. O *game* se resume em muita ação: andar, correr, atirar, pular, se esconder, saltar de para quedas, fazer rapel, entre outras, além de cumprir as ordens de seus superiores. A ação é extremamente dinâmica e os gráficos belíssimos, aliados a efeitos sonoros envolventes e realistas que fazem o jogador sentir-se em um verdadeiro conflito civil. Fato curioso a ser mencionado sobre esse aspecto foi quando demonstrei *CoD 4 Modern Warfare 2* a uma amiga do trabalho, curiosa para conhecer o jogo de que eu tanto falava à época da geração dos dados. Ela ficou chocada ao me ver jogando (na plataforma Playstation 3) dizendo se tratar de algo mais realista do que um filme e comentando que os disparos dos inimigos davam a impressão que iriam acertá-la, além de o sangue na tela ter causado uma sensação terrível de dor. Essa

exibição não deve ter passado de dois minutos. Não é à toa que a exigência para que o jogo possa funcionar com qualidade no computador sejam tão altas, sendo que suas configurações mínimas são: Placa de vídeo NVIDIA GeForce 8800 640MB ou melhor, processador Core 2 Duo E6300 ou melhor e 1Gb de memória RAM. Vale lembrar que, na época de seu lançamento, poucos eram os computadores que possuíam essa configuração, sobretudo no Brasil, em que um computador desses poderia custar até mais de três mil reais. Existem também as versões para os videogames Xbox 360 e Playstation 3, mas que não serão analisadas, visto que a versão para computador foi a utilizada durante a pesquisa.

Durante o jogo, você controla diferentes personagens, cada qual em diferentes missões. Não há muito poder de escolha, você só pode fazer o que está determinado, mesmo porque você é um combatente e as tomadas de decisão não cabem a seu personagem. A campanha *single player* tem cerca de 6 horas (que podem durar mais caso o jogador enfrente dificuldades em avançar entre as fases).

Outra característica marcante em CoD é a condução do enredo de forma cinematográfica. Diferentemente de outros jogos, CoD se parece mais com um filme, com ações dramáticas em câmera lenta, trilha sonora marcante e muito heroísmo. Abaixo, imagem do jogo, demonstrando seus belos e poderosos gráficos.



Figura 14 - Cena do jogo CoD 4 *Modern Warfare*.

A linearidade é marcante durante toda a campanha, não havendo desvios no curso, ou seja, não há muitas direções a seguir, nem ações que possam alterar o enredo.

Há uma forte exigência de conhecimento em língua inglesa, pois todas as missões e objetivos do jogo são falados e em inglês. Diferentemente de outros jogos, há poucas pistas do que o jogador deve fazer exatamente, contando apenas com uma espécie de bússola que indica a direção do objetivo a ser cumprido. Outra pista fornecida pelo jogo é que os objetos específicos envolvidos na missão brilham em dourado, indicando nítido destaque. De qualquer forma, durante a ação mais dinâmica como, por exemplo, fugas ou tiroteios, as dicas e ordens são dadas em inglês, aos berros pelos seus companheiros de tropa, além de serem ditas com alta carga de gírias e expressões específicas do exército.

O jogo conta também com a modalidade multiplayer, em que até 32 jogadores podem se encontrar em determinados cenários para competir entre si ou em grupo, mas tal modalidade não será vista em detalhes aqui.

- Hardware

Quando jogado no computador, o jogo se utiliza de teclado e mouse. Através do teclado é possível fazer o personagem se deslocar, trocar de armas, pular, se abaixar e quase todas as outras ações. Através do *mouse* é possível mirar, atirar, lançar granadas etc. É também através do *mouse* que o jogador direciona o olhar de seu personagem. Detalhe interessante é que, jogadores mais dedicados chegam a comprar equipamentos voltados especificamente para o jogar, tais como teclados com diferente disposição de teclas e mouses com altíssimas sensibilidade na movimentação. Outro item bastante valorizado por jogadores mais dedicados são fones de ouvido de alta precisão, para que possam saber exatamente a direção dos tiros e dos passos daqueles que os cercam.

- Funcionalidade

Dinâmica: Dinâmico, visto que em CoD os textos se alternam entre escritos, falas e *cutscenes* o tempo todo.

Determinabilidade: Determinado, pois durante o jogo os textos seguem sempre a mesma ordem, independentemente da ação do jogador.

Transigência: Transigente, o jogo é um FPS em tempo real. Contudo, em determinadas fases, não há grande problema em o jogador deixar seu personagem parado, pois ele não sofreria grandes consequências, mas são momentos ínfimos se comparados ao jogo, que é bastante agitado e requer uma ação do jogador a todo o momento.

Perspectiva: Pessoal, o jogador interpreta personagens específicos e que possuem papéis centrais na história do jogo.

Acesso: Controlado. Como o jogo possui um enredo cinematográfico, os textos e, conseqüentemente, a compreensão do que acontece ao seu redor só vai sendo descortinado com o avançar das fases.

Linking: Não há links explícitos no jogo.

- *Gameplay*

A experiência de jogar CoD é bastante marcante, pois os controles do jogo respondem de maneira muito refinada e possuem muita fluidez. Isso facilita o ato de jogar, pois permite que o jogador se atenha mais ao enredo e ao que acontece na tela, sem se preocupar com os comandos do jogo, nem ter que ficar olhando para o teclado (ou *joystick*) o tempo todo para saber que botão apertar.

CoD é um jogo de perspectiva pessoal, do ponto de vista do jogador, afinal trata-se de um FPS e percebe-se o mundo do jogo através dos olhos do personagem o qual controlamos. Ou seja, toda percepção que temos do jogo se dá através daqueles que controlamos em determinado momento. Isso contribui muito para maior imersão no mundo de jogo.

O jogador interage com o mundo de jogo através de suas armas. Apontar e atirar são as principais ações que afetam o ambiente em que o personagem se insere. As falas não são controladas pelo jogador, então não podemos pedir ajuda, dar ordens, ou pensar em uma estratégia de ação. O que podemos fazer é atirar, andar, lançar granadas, etc. Isso limita muito a ação possível dentro do jogo e reforça a idéia de combate durante as partidas.

As fases se passam em diferentes países do mundo, como Rússia e EUA, já mencionados anteriormente. Uma das principais fases do jogo acontece em Tchernobyl (local de um dos maiores desastres nucleares da história), por exemplo. Cada fase, apesar de parecer possuir um espaço infinito aos olhos, ou seja, conseguimos enxergar muito longe, possui um campo de ação limitado. Isso quer dizer que, apesar de conseguirmos enxergar toda a extensão das paisagens, o código do programa nos limita a chegar e interagir somente em determinados lugares. Seria como se uma “parede invisível” nos limitasse, impedindo-nos de seguir adiante e fugir do combate, por exemplo.

Como cada fase possui um tipo de missão diferente da outra, o tempo também possui relevâncias diferentes. Em algumas fases, deve-se correr contra o relógio para escapar de determinado lugar; em outras, deve-se atirar em um negociador de urânio antes que ele feche seu acordo e vá embora do local da negociação. Em algumas, pode-se ficar parado e escondido, enquanto os tiros passam ao seu lado, sem que isso afete muito a missão. Por se tratar de um jogo em tempo real, na maioria das vezes o tempo tem papel determinante, mas isso varia durante o jogo.

O objetivo principal do jogo é avançar fase por fase, até atingir seu final. Fazendo isso o jogador consegue salvar os EUA e, conseqüentemente, o mundo de uma ameaça terrorista. Como objetivos secundários, podemos listar que alguns jogadores gostam de passar de fase no menor tempo possível, acertar o maior número de inimigos possível na cabeça, morrer poucas vezes (ou não morrer), etc.

Os obstáculos enfrentados pelo jogador são seus inimigos. Todos invariavelmente tentarão matá-lo, seja com tiros, bombas, facadas, socos, etc. O tempo também pode ser adversário em alguns momentos, como dito anteriormente. Além disso, determinados objetivos exigem bastante acurácia nos controles, para disparar tiros precisos e/ou silenciosamente.

Durante as missões, o jogador desconhece as estratégias do computador, que conta também com inteligência artificial avançada. Apesar de sua linearidade, determinadas partes do jogo, que envolvem muito combate, podem sempre ser diferentes de acordo com as ações do jogador, pois isso desencadeará diferentes reações por parte do computador. Essa característica é chamada de *replay*, que significa que, apesar de o jogador já ter terminado o

jogo e passado por todas as missões, o jogo continua atrativo, pois pode sempre apresentar algo diferente, mesmo tendo o jogador conhecimento sobre seus objetivos, etc. Os críticos dizem que, quanto maior for a capacidade de *replay* de um jogo, melhor ele é.

A principal recompensa recebida pelo jogador é o avanço entre as fases. Além disso, realizando determinadas missões dentro de certo tempo estabelecido, ou disparando poucos tiros, sem morrer, etc. o jogador recebe troféus, que podem ser visualizados online, gerando uma espécie de disputa indireta entre os jogadores. Vale ressaltar que conseguir determinados troféus exige incrível habilidade e treino, sendo raramente conseguidos por jogadores casuais, existindo até mesmo vários tutoriais e vídeos de ajuda disponíveis por toda a internet, em diversas línguas. Já a principal penalidade recebida pelo jogador é a morte e consequente não avanço entre as fases.

Significado

O significado presente em CoD é bem explorado através de sua narrativa cinematográfica. O jogo ilustra o conflito entre os EUA e grupos terroristas ao redor do mundo. Apesar de raso, o roteiro é muito bem contado e conduzido, sendo esse um dos principais motivos de o jogo ser tão aclamado pela crítica (além de sua excelente jogabilidade).

Ainda assim, falar no significado de CoD pode ser um tanto delicado. Como dito anteriormente, o jogo exige muito conhecimento de inglês e posso afirmar que muitos jogadores falantes de outras línguas que não o inglês não sabem exatamente a história pelo qual passou ao terminar o jogo. Apesar de as imagens contribuírem muito para perceber o que acontece, os textos escritos e falados são indispensáveis para uma compreensão mais profunda do enredo do *game*. Através de minha experiência pessoal, posso afirmar que se trata de um jogo de heroísmo, bastante simplista nesse aspecto, com personagens bastante dicotômicos, os terroristas representando o “mal” e o exército americano representando o “bem”. A sensação de estar participando de um conflito também é bastante marcante e as imagens da destruição que a guerra causa são bastante fortes, apesar de os tiros disparados pelo jogador ou por seus aliados jamais destruam as estruturas do país a ser atacado, diferentemente de 12 de setembro.

Em outras palavras, o enredo possui um sentido lógico, quer concordemos com suas idéias ou não, visto estarmos controlando soldados do exército invasor e que possui suas justificativas para realizar esse papel.

Referencialidade

As referências de CoD são bastante explícitas, contando com filmes, jogos e situações reais.

CoD 4 é o quarto jogo da série CoD, mas o primeiro a abandonar os conflitos da segunda guerra mundial, partindo para os conflitos modernos, sobretudo a guerra contra o terror praticada pelos EUA no mundo árabe. Enquanto os jogos antigos, ambientados na segunda guerra, se baseavam principalmente no filme “O resgate do soldado Ryan”, CoD 4 se baseia em “Falcão negro em perigo”, e isso fica bastante claro no decorrer do jogo, pois as tomadas de câmera, efeitos sonoros e visuais, etc. se assemelham bastante ao filme.

Como se trata de um FPS pode-se dizer também que possui as referências dos primeiros jogos nesse estilo, como Wolfenstein 3D (ID SOFTWARE, 1992), DOOM (ID SOFTWARE, 1993), Quake (ID SOFTWARE, 1996), entre outros. Além disso, o jogo reconstrói o exército americano de forma fiel, com roupas detalhadas, símbolos, gestos e comandos baseados em vídeos reais de conflitos americanos no oriente médio.

Sócio cultura

Posso classificar a experiência de jogar CoD como sendo algo muito ambíguo. Primeiramente, trata-se de um jogo muito divertido, não sendo imensamente popular à toa. A ação é bem conduzida e frenética e juntamente com os gráficos impressionantes, proporcionam uma grande experiência durante cada partida. Contudo, o enredo pobre e que exalta o exército americano traz uma sensação ruim em determinados momentos. O fato de estar na pele daquele que invade os países, mata e destrói, causa muita estranheza. Além disso, o jogo traz aquela ideia de “guerra limpa”, pois somente os terroristas são mortos, as casas não são destruídas e sua equipe é feita por pessoas “do bem”.

Ludólogos diriam que o jogo é excelente, pois tem boa jogabilidade, objetivos bastante claros e é divertido. Já narratologistas ressaltariam que o enredo fraco compromete e

muito a experiência de jogo. Como experiência pessoal, CoD é muito recomendado, pois é bastante divertido e envolvente, contudo, aos mais incautos, pode passar uma mensagem bastante parcial dos conflitos civis ao redor do mundo.

Detalhe bastante interessante a ser mencionado é que no site do Guia do Estudante havia uma recomendação para que se jogasse um dos jogos da franquia CoD, para se divertir e estudar ao mesmo tempo durante a preparação para o ENEM 2010. Trata-se de CoD *World at War*, que possui como tema a segunda guerra mundial. Nesse jogo o jogador controla soldados americanos ou soviéticos e em ambos os casos os inimigos são os soldados do eixo. O texto presente no site³⁶ dizia o seguinte:

Que tal estudar para a Segunda Guerra Mundial enquanto se diverte? É o que propõe o *Game Call of Duty 5 – World at War*, que pode ser jogado no PC, Playstation 3, Xbox 360 e Wii e DS. O jogo de tiro em primeira pessoa retrata o conflito em duas frentes, com o jogador controlando um soldado soviético na Europa e um norteamericano, no front do Oceano Pacífico. Em ambos os casos, os inimigos são as tropas do Eixo, sendo os alemães nazistas nas fases do soldado soviético e os japoneses, na do norteamericano. Durante a ação, o jogador assiste a vídeos de época e as fases retratam momentos importantes do conflito, como a Batalha de Stalingrado e a invasão norteamericana às ilhas Peleliu e Maki, no Pacífico e a Batalha de Okinawa.

Ora, se por um lado pode-se considerar interessante que um game popular esteja sendo recomendado como forma de estudo para um exame tão importante quanto o ENEM, por outro, fica a dúvida quanto a determinar qual visão de segunda guerra mundial pretende-se transmitir aos estudantes através dessa recomendação. Os produtores do jogo são os mesmos de CoD 4 *Modern Warfare 2*, e pudemos perceber como os conflitos são tratados de forma maniqueístas. Acredito que, para haver uma recomendação desse tipo, deveriam ter apresentado ressalvas e apontados mais claramente que pontos do jogo os estudantes deveriam observar, apresentando também uma crítica sobre o conteúdo e a forma com que normalmente é tratado dentro do jogo. Ainda assim, trata-se de um grande avanço, pois parece que os jogos já estão sendo tratados como uma mídia “séria” e capaz de transmitir conteúdos de valor significativo a seus jogadores.

³⁶ Retirado de <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/enem-aprenda-se-divertindo-games-607297.shtml> acessado em 14/06/2011.

Segue uma tabela comparativa entre os dois jogos, de acordo com as categorias apresentadas, de forma simplificada. Cabe lembrar que CoD 4 está presente em múltiplas plataformas, mas que os resultados obtidos durante a pesquisa foram apenas com o jogo feito para computador.

Categorias/Jogos	12 de Setembro	CoD 4 <i>Modern Warfare</i>
Hardware	<i>Webgame</i> , simples e pouco exigente. Utiliza somente o mouse.	<i>Software</i> para computador. Grande exigência de <i>hardware</i> . Gráficos poderosos. Mouse e teclado requisitados.
Funcionalidades	Estático; Determinado; Transigente; impessoal; Controlado; Sem apresentação de links.	Dinâmico; Determinado; Transigente; Pessoal, Controlado; Sem apresentação de links.
Gameplay	Jogabilidade simples. Sem objetivos, penalidades ou recompensas claras. Sem final pré determinado. Desafios e obstáculos subjetivos e poucas características de um jogo comum.	Controles refinados, objetivos bastante claros. Penalidade: morte ou reinício da missão. Desafios e obstáculos constantes (combates e habilidades físicas em geral). Recompensa: terminar o jogo (salvar o mundo de terroristas com armas nucleares).
Significado	Mensagem antiviolença. Crítica às atitudes norte americanas de “combate ao terror”. Crítica a jogos violentos.	Exército americano como o mais poderoso e importante do mundo, defendendo todos de diversas ameaças. Idéia de guerra limpa e justa, sem a morte de civis e/ou inocentes.
Referencialidade	Ataques de 11 de Setembro, jogos em primeira pessoa, principalmente.	Guerra contra o terror, filmes como Falcão negro em perigo, jogos em

		primeira pessoa em geral, sobretudo série CoD.
Sócio - cultura	Experiência pessoal de um jogo marcante por sua idéia, mas pouco atrativo enquanto jogo.	Experiência pessoal de um jogo desafiador, incrivelmente divertido e atraente. Estranhamento por um enredo que o coloca na pele da nação “invasora”, desconforto pelas idéias transmitidas de guerra limpa e justa e pelo enaltecimento do exército norte americano.

Tabela 4 - tabela comparativa entre os dois jogos, de acordo com as categorias apresentadas, de forma simplificada.

5.4.3 Descrevendo os jogadores

A descrição dos jogadores se baseia no questionário respondido por ambos durante a entrevista semiestruturada que visava traçar seu perfil. É importante relembrar que por conhecer os meninos no cotidiano do programa de educação não formal, incluí alguns detalhes adicionais nessa descrição.

Apresentarei primeiro o que é inerente a ambas as entrevistas, para posteriormente falar especificamente sobre cada um dos meninos.

Como característica presente em ambas as entrevistas, não é difícil notar certa aversão pelas tarefas escolares da parte dos informantes, sejam as lições de casa ou as leituras e exercícios obrigatórios. Mesmo os garotos afirmando não possuírem notas baixas na escola, as obrigаторiedades de conteúdo parecem ser um incômodo para ambos. Isso se percebe através de falas como a de Thiago, que, apesar de dizer gostar das aulas de português, reclama que a professora “passa muita coisa de português”. Podemos interpretar esse “muito português” como sendo muito conteúdo de língua portuguesa, sobretudo gramática. Já Luciano diz preferir copiar textos a realizar leituras obrigatórias, ou seja, prefere ter seu tempo

ocupado “fazendo” algo, no sentido mais concreto de estar construindo algo fisicamente, do que ler algo contra sua vontade, o mesmo acontecendo com Thiago em relação à leitura obrigatória da Bíblia.

Os dois demonstraram interesse por matemática e por letramentos não escolares de cunho mais pessoal. Enquanto Thiago gostaria de ler a “Mônica jovem” e escrever um diário, Luciano gosta de escrever histórias. Tais declarações levam-nos a acreditar que nem a leitura, nem a escrita em si sejam mal vistas pelos garotos, mas somente aquelas feitas de forma obrigatória via escola. Isso transparece na fala de Luciano, que diz não gostar de ler livros na escola, mas quando questionado sobre o que gostaria de ler, responde exatamente “livros”, exemplificando com “A Cabana”, ou seja, Luciano não possui problemas com livros, mas com a forma como eles são tratados na escola e a maneira como são lidos.

Também como fator comum em ambas as entrevistas está o fato de os meninos aprenderem a jogar videogame sozinhos. Não parece haver qualquer instrução dos pais (ou da escola) fazendo com que os garotos aprendam da forma que os *game designers* desejem. Se por um lado poderíamos entender isso como a capacidade de um *game* de se fazer aprender a jogá-lo, por outro levanta-se a questão sobre o que os jogos ensinam e o que eles priorizam enquanto aprendizado. Este ponto será mais bem discutido mais adiante, ao analisarmos as entrevistas dos garotos após terem jogado os jogos e lido o texto. Nenhum dos garotos acredita que os jogos transmitam alguma mensagem, ou possuam algum “conteúdo”, servindo apenas para “se divertir”. Ou seja, para os informantes, **as crianças, aprendem a jogar sozinhas, jogam sozinhas e não acreditam que os videogames possam ser algo “sério” e que possua/transmita significados**. Cabe ressaltar que as crianças podem, em alguns momentos, responder aquilo que acreditam que o adulto/pesquisador espera ouvir durante a pesquisa, problema inerente a qualquer trabalho que envolva entrevistas e, em especial, quando há grande assimetria de poder entre entrevistador e entrevistado. Dessa forma, o videogame é visto como um simples brinquedo, desprovido de enredo e capacidade comunicativa.

Ambos os garotos estavam em fase escolar em relação a sua idade, ou seja, não haviam repetido de série/ano, estando Thiago na terceira série e Luciano na quarta. Nenhum costuma assistir a noticiários na televisão, apesar de seus pais assistirem.

Apresento agora Thiago, menino de 09 anos, que adora jogar futebol e falar sobre videogame. Por ser um garoto de pouca paciência, não era difícil vê-lo arrumando confusão com outras crianças quando as coisas não saíam a seu modo.

De acordo com suas respostas durante a entrevista, Thiago mora somente com sua mãe, seu único irmão faz faculdade e mora fora de casa. Gosta de jogos de luta, tiro e corrida, exemplificando com GTA e Mortal Kombat. Mencionou também que não podia jogar jogos “de zumbi” em sua casa, pois sua mãe o proibia, por considerá-los muito violentos, mas que gostaria de jogá-los. Na internet sua preferência era por jogos.

Já Luciano morava com seu pai e com sua mãe e parecia gostar um pouco mais de ler do que Thiago, mencionando que lia jornais/revistas. Essa afirmação pode ser confirmada, pois durante o ano o garoto me pediu várias vezes para que eu levasse revistas em quadrinhos diferentes para que pudesse ler.

Luciano disse gostar de jogos de ação, exemplificando com God of War, o que não foi muita surpresa, visto que costumava comentar sobre o jogo em diversos momentos e coincidentemente mencionou Call of Duty como um de seus favoritos. Disse que gostaria de jogar Assassins creed, mas apresentou uma justificativa muito comum a todos os jogadores para esclarecer o porque de não jogá-lo: o fato de não possuir o jogo, algo compreensível devido ao alto valor dos jogos originais no Brasil.

No computador, mais uma vez disse que não gostava de fazer pesquisas para suas lições de casa, mas que gostava de acessar sites de jogos. Disse que só não jogava no computador pelo fato de possuir um PC antigo em casa e que não consegue rodar os jogos mais novos.

5.4.4 Os eventos de letramento envolvendo os jogos e o texto.

A análise dos eventos de letramento envolvendo os jogos e o texto serão feitas de forma conjunta e comparativa, pois desta forma o debate e a compreensão sobre os jogos e sobre as atitudes dos meninos frente a eles acontece de maneira direta e se torna facilitada.

Algo bastante interessante ocorreu logo no início da geração dos dados: não foi preciso ensinar nenhum dos garotos como manipular a interface do jogo, seja em 12 de

Setembro ou em CoD 4. Com as (poucas) informações que surgiram na tela, mais seu conhecimento prévio da estrutura típica de jogos do gênero tiro em primeira ou terceira pessoas, eles logo entenderam o que deveriam fazer (em termos de interação com o mundo de jogo), acionando assim a estratégia de leitura de **antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos**. Pôde-se perceber claramente que a estrutura do apontar e atirar já estava difundida e era conhecida por parte dos meninos, não havendo problemas de adaptação, o que demonstra que possuíam conhecimento desse gênero de jogo, **decodificando-o**, umas das características apresentadas por Zagal (2010) para ser letrado em jogos.

Já partindo para a fala dos dois garotos enquanto jogavam, uma característica marcante foi a incorporação do personagem do jogo, marcada pelo uso da primeira pessoa quando tratam do personagem do jogo. Nenhum dos garotos dizia “estou apertando o botão para que meu personagem atire”, mas sim “estou atirando” ou ainda, “estou matando”. Há forte projeção pessoal do jogador na figura do personagem. Os meninos encararam os desafios propostos como sendo algo direcionado diretamente a eles. Essas falas ilustram a questão da imersão discutida no item 4.0 deste trabalho.

Em ambos os casos, os garotos não se mostraram muito preocupados em precisar “aprender” o jogo. Para eles parecia bastante claro: se há uma mira na tela, devemos atirar; se devemos atirar, existem inimigos; existindo inimigos, minha vitória se dará pela eliminação deles. Dessa forma, os meninos demonstraram ter acionado seu **conhecimento prévio do gênero e capacidade de antecipação a partir da experiência com textos semalhantes**, uma das estratégias de leitura apontadas. Obviamente se trata de uma simplificação do entendimento do jogo por parte dos meninos, mas essa impressão foi bastante forte, afinal de contas nenhum deles se mostrou preocupado, ou em dúvida. Ambos passaram o tempo todo atirando, mesmo em 12 de Setembro, jogo no qual o número maior de disparos contribuía para o aumento na quantidade de alvos a serem supostamente atingidos. Além disso, eles logo acataram como convenção que aqueles com roupa e turbantes pretos eram os “bandidos” em 12 de setembro. Isto certamente está relacionado a seu **conhecimento de mundo** baseado em notícias ou até mesmo outros jogos ou filmes, que, desde o 11 de setembro, trazem o estereótipo do terrorista árabe. Essa despreocupação por parte dos meninos mostra que eles realmente não estavam muito atentos e/ou preocupados com os significados presentes no jogo. Possuíam, assim, a **capacidade de jogar videogames**, outra característica apontada por Zagal

(2010) que constitui o letramento em jogos, mas não a capacidade ou disposição de leitura que os levasse a questionar ou observar atentamente os significados socioculturais disponíveis no jogo. Os dois informantes consideraram 12 de setembro um jogo difícil, pois os inimigos nunca terminavam: não perceberem, entretanto, que era através de sua intervenção que os inimigos surgiam. Não notaram a diferença entre os jogos: que em 12 de Setembro as casas e construções eram destruídas pelos mísseis, enquanto permaneciam intactas em CoD. A destruição de casas se mostrou na realidade uma das diversões em 12 de setembro, não sendo incomum que disparassem contra elas para vê-las desmoronando. Isso demonstra que eles criaram um texto dentro do texto, cujos objetivos eram completamente alheios aos do autor do argumento “sério” do jogo. Thiago chegou até mesmo a “perseguir” um cachorro que andava pelas ruas, tentando atingi-lo para confirmar sua hipótese de que cachorros também poderiam ser alvos, e acionando assim outra estratégia de leitura apontada. Isso nos parece reforçar a idéia de que os garotos têm em relação aos jogos: nos videogames pode-se experimentar, atirar e destruir, sem sofrer graves consequências. Para eles, não parecia violento destruir casas, ou matar terroristas em ambos os jogos, pois esta era a estrutura convencional do jogo, e essas as ações que lhes cabiam. Não perceberam, porém, que era impossível atirar sem destruir as casas (em 12 de Setembro), mesmo que não quisessem e que o atraso entre o clique e o disparo fosse proposital. Isso fez com que se culpassem pelos “erros”, acreditando que seria possível acertar somente os terroristas, tal como em CoD.

Em CoD, ambos se sentiram mais “confortáveis”, pois os tiros eram mais certos e havia a possibilidade de escolher entre três armas diferentes, sendo dois mísseis e uma metralhadora. Unanimemente, CoD foi considerado o jogo mais divertido. Luciano chegou a se mostrar preocupado em relação ao que deveria acertar durante o jogo, em especial depois de ter reiniciado a missão após ter atingido um de seus aliados, enquanto Thiago estava mais preocupado em atirar o tempo todo. Detalhe importante a ser mencionado sobre a fala de Luciano é que, quando este diz que “está destruindo todas as casas” em CoD, o garoto se referia à impressão visual que isso causava. Ele pôde até perceber que as explosões atingiam as construções, o que com certeza as destruiria, mas no jogo elas permaneciam intactas. Ao usar o verbo “destruir” Luciano se refere ao ato de “atingir” as casas. Uma vez que atingir as casas, nesse caso, não significa destruí-las e, portanto, não modifica em nada o estado do jogo,

novamente Luciano parece ter criado um texto dentro do texto, que subverte o propósito do *designer* do *game*.

A maior dificuldade encontrada em CoD foi para localizarem os inimigos, pois a missão é noturna e a visão é em branco e preto. Os inimigos também se movimentam bastante, chegando até mesmo a se esconderem pelas ruas. Havia certa cautela também para não atingirem seus aliados, que estavam em solo combatendo os inimigos de frente. Um tiro disparado contra os aliados causava automaticamente o reinício da missão. Os aliados possuíam uma espécie de marcador luminoso em seus uniformes, do contrário seria impossível distingui-los, mas tal informação era passada verbalmente e em inglês, o que dificultou a compreensão dos garotos. Enquanto atingir um inocente em 12 de Setembro não causa o fim do jogo, ou qualquer penalização, em CoD significa derrota. Isso nos indica que em 12 de Setembro a violência contra o inocente ou contra o não inocente causa igualmente mais violência, enquanto em CoD existe a idéia de que se o jogador for perito o bastante para matar apenas seus inimigos, ele conseguirá promover a paz e o fim do terrorismo no mundo. Nenhum dos garotos percebeu ou comentou isso, algo que, pela experiência pessoal ao jogar, posso afirmar ser bastante simples de notar.

Parecia haver grande satisfação em conseguir perseguir e encurralar os inimigos com as diferentes armas presentes em Cod, sendo isso percebido pelo tempo que passavam tentando fazer com que isso acontecesse. A arma preferida era a metralhadora, devido a sua visão aproximada e rapidez nos disparos, além de não haver necessidade de recarregar, ou seja, podia-se disparar ininterruptamente.

Ponto muito importante na fala de Luciano foi quando disse acreditar que CoD “deve ser baseado em fatos reais”. Isso aconteceu provavelmente pelo fato de o jogo ser extremamente realista em termos visuais e na recriação dos gestos dos membros do exército. Mesmo o enredo sendo completamente ficcional, suas imagens parecem conseguir convencer de que se trata de algo real.

Sendo assim, as principais estratégias de leitura das quais os informantes lançaram mão foram: conhecimento de gênero, ativação de conhecimento de mundo e antecipação de conteúdos ou propriedades do texto. Também demonstraram capacidade jogar os videogames e de decodificar suas características básicas.

Além de jogarem os dois jogos, eles leram um texto extraído da Wikipédia, que abordava os ataques de 11 de Setembro e a reação dos EUA, descrevendo a ofensiva realizada contra o terror nos países árabes. O texto foi editado e simplificado para facilitar a compreensão das crianças, pois se tratava de uma linguagem mais formal, mesmo não sendo técnica ou científica. Detalhe importante é que um dos garotos leu o texto antes de jogar (Thiago), enquanto o outro leu o texto após ter jogado os jogos (Luciano). Isso se deu para verificar se conseguiriam capturar a intertextualidade existente nessa relação, percebendo também como, e se, o texto anterior influiria na interpretação do texto posterior.

Em relação à interpretação do texto escrito sobre o ataque de 11 de Setembro, Thiago parece não tê-lo compreendido muito bem, destacando somente a presença da Al Qaeda e a destruição das torres gêmeas. Na realidade, não apenas das torres gêmeas, mas de “todo mundo”, em suas próprias palavras. Já Luciano disse que o episódio foi um ataque terrorista, que culminou no reforço da segurança por parte dos EUA. A única associação feita entre o texto e os jogos aconteceu quando Luciano disse que os últimos mostravam situações de guerra, e “os carinhas matando as pessoas”. Interessante, pois o garoto estabeleceu relação entre o reforço da segurança dos EUA e os conflitos presentes nos jogos, utilizando assim uma **comparação de informações**, uma das habilidades leitura propostas por Rojo (2008), apesar de não ter aprofundado a questão.

Os jogos foram considerados mais fáceis de serem entendidos do que o texto. Se aceitarmos que entender o jogo seja apenas conseguir jogar, os garotos poderiam realmente estar certos. Contudo, se acrescentarmos uma compreensão maior e verdadeira interpretação dos jogos, essa afirmação se mostraria mais complicada de ser feita. O fato de terem lido o texto anteriormente ou não à interação com os jogos não parece ter surtido grande diferença, pois pouca foi a intertextualização realizada entre eles. É justamente no espaço entre esses dois sentidos de ler e/ou jogar os jogos que reside o *locus* em que a escola deveria atuar.

6.0 - Discussão

Antes de realizar as discussões acerca da teoria apresentada e dos resultados obtidos, serão respondidas as perguntas de pesquisa apresentadas na seção de métodos, na mesma ordem em que foram colocadas. Retomando as questões:

1- Como os jogos utilizados, sendo um deles um jogo sério e o outro um jogo popular e voltados (em teoria) apenas para o entretenimento, podem ser caracterizados e comparados entre si do ponto de vista da Crítica dos Jogos de Computador (CGC)?

À luz do CGC pôde-se perceber que os jogos utilizados possuem finalidades bastante distintas, porém se aproximam em alguns aspectos. Apesar de possuírem referências semelhantes, seus significados são completamente distintos. O jogo popular se mostrou mais divertido, de acordo com minha experiência pessoal e pelas respostas dos jogadores. Isso se dá por possuir maior atenção aos aspectos ludológicos do *game*, ou seja, parece muito difícil que um jogo faça sucesso sem objetivos claros, recompensas, penalidades etc que caracterizam o videogame como um texto diferente de outros meios.

O método CGC se mostrou interessante por ser capaz de tocar em diferentes aspectos dos jogos, o que contribui para uma maior compreensão sobre eles. Jogar os jogos também se mostrou algo fundamental, pois somente assim é possível compreender as opiniões dos jogadores e também passar pelas sensações que os criadores dos jogos pretendem transmitir aos mesmos.

2- Em que medida essas diferenças são percebidas pelos jogadores em sua interação com o jogo?

Para os jogadores participantes da pesquisa, pouca diferença fizeram os significados de cada jogo. Atentaram somente para os alvos a serem atingidos, esperando “vencer”, como em qualquer jogo. O fato de não serem falantes de língua inglesa pode também ter contribuído para essa não compreensão dos significados dos jogos, afinal de contas, era nessa língua que todas as informações eram transmitidas. Além disso, por serem bastante jovens (09 e 10 anos de idade), talvez **os leitores ainda não tivessem maturidade suficiente para encararem os dois jogos de outra forma**. Pesquisas futuras poderiam ser feitas com adolescentes e/ou adultos, a fim de comparar a forma com que interpelariam os textos e o que refletiriam sobre eles.

3- Que habilidades de leitura os jogadores utilizam com maior frequência na lida com cada um dos jogos e que habilidades eles não utilizam?

A principal habilidade utilizada pelos jogadores foi a de conhecimento do gênero e antecipação de conteúdos e características do texto. Pouco tempo depois de observarem a tela do jogo eles já sabiam como interagir com ele, demonstrando que associaram a outras experiências de jogo anteriores. Porém, não acionaram em nenhum momento as habilidades de Generalizações e produções de inferências locais ou globais. Isso prejudicou sua compreensão acerca das informações advindas dos jogos, fazendo com que não percebessem a diferença existente no ponto de vista entre ambos.

4 – Que tipo de diálogo, se houver algum, os jogadores estabelecem entre os dois jogos, e entre os jogos e um texto escrito relacionado diretamente ao conteúdo semântico do jogo?

Os jogadores não estabeleceram diálogos visíveis entre os jogos ou entre os jogos e o texto. Parece que a única relação estabelecida aconteceu quando Luciano disse que CoD “mostrava as pessoas em guerra” (em suas palavras), tema abordado pelo texto, mas de forma muito superficial, pois não disse do que tratavam essas guerras etc.

Pelas análises realizadas, percebeu-se que ambos os jogos, como qualquer texto, estão relacionados a ideologias particulares. Gonzalo Frasca produziu um jogo que é na realidade um argumento bastante direto: combater violência com violência não é algo positivo. Trata-se de uma crítica direta ao modelo norte americano de combate ao terror, além de também ser uma crítica direta à maioria dos jogos de videogame existentes hoje no mercado, em que os personagens principais resolvem todos seus problemas e conflitos através de armas, golpes, ou qualquer outro tipo de violência. 12 de setembro tenta subverter a lógica destes jogos, induzindo o jogador a não atirar ou, ainda, a pensar sobre o que acontece na tela, ao invés de apenas sair atirando, sem refletir sobre o que acontece. Chega a ser uma sensação bastante estranha, pois a base de qualquer jogo é a atuação do seu jogador, mas em 12 de setembro, para que a paz se restabeleça (desaparecimento dos terroristas) é necessário que o jogador não atue, ou seja, fique parado observando que isso ocorra. Seria como uma charada, ou uma “pegadinha” aos jogadores menos observadores. Mesmo sendo uma mensagem simples, ela se mostrou importante no mundo dos *games*, sobretudo se utilizado em um contexto escolar, por subverter a lógica presente na maioria dos videogames e por ser uma crítica ao modelo americano de tratar o terrorismo.

Em CoD a situação é praticamente oposta. O jogo trata os soldados americanos como verdadeiros heróis, na busca pelos terroristas mais perigosos do mundo, sejam eles russos,

árabes e até mesmo brasileiros (estes últimos somente em CoD 4 Modern Warfare 2). CoD é exuberante e possui uma ação muito convincente e cativante. A história conta um grupo de operações especiais do exército americano atuando em missões de busca e eliminação de inimigos americanos. Se não fosse pelos controles do jogo, pareceria que estaríamos assistindo a um filme de Hollywood, quer pela qualidade gráfica, quer pelo estilo de condução do enredo. Fica fácil compreender quem é aliado e quem é inimigo, quem “defende a liberdade” e quem “defende a violência”. Enquanto experiência de jogo é bastante difícil contra argumentar CoD, a menos que o jogador não goste/ não seja familiarizado com o gênero de tiro em primeira pessoa. Mas a mensagem transmitida é bastante simbólica, praticamente propagandeando as invasões militares e sustentando a idéia de uma guerra limpa e acima de tudo **justa**.

Apesar de na atual pesquisa os jogadores não terem jogado CoD por inteiro e, conseqüentemente, não terem acessado o jogo todo, não parece ser difícil, para pessoas informadas e consideradas boas leitoras, perceberem a visão de mundo que o jogo transmite, sobretudo se comparado a 12 de setembro. Porém, os jogadores não perceberam a mensagem presente em nenhum dos jogos.

O ataque de 11 de Setembro era desconhecido pelos dois, e declararam, na entrevista pós jogo/leitura, que nunca haviam escutado falar sobre o assunto. Isso também indica que os jogos em si não necessariamente **ensinam sozinhos**, contrariando o argumento dos designers de *serious games*. Para que o argumento possa ser captado pelo jogador, 12 de Setembro exige considerável conhecimento prévio de seus jogadores: habilidade para jogar (apesar de bem rudimentar), conhecimento sobre as investidas militares americanas, noção de que violência gera violência, conhecimento sobre os ataques terroristas, etc. Mesmo sendo simples, pareceu apenas mais um jogo comum aos olhos dos meninos, acostumados apenas ao apontar, clicar e atirar. Dito de outra forma: a maneira de interpelar o texto, nesse caso um game, praticamente invalidou 12 de setembro não apenas como jogo, mas também como argumento. Cabe perguntar se a intervenção de algum mediador, se não a escola, talvez um pai ou pessoa mais velha que pudesse mostrar outras formas de interpelar o texto, não faria a diferença aqui a favor do que desejam os autores de *serious games*. A contradição que paira sobre esses pensamentos chega a ser engraçada, pois os pais se mostram preocupados com o conteúdo violento de alguns jogos, mas permitem que seus filhos os joguem sozinhos. Além

disso, descontando a pirataria, jogos de videogame costumam ser relativamente caros, sobretudo para crianças que no máximo possuiriam uma mesada, o que nos leva a crer que os jogos ou são comprados pelos pais, ou possuem sua aprovação no ato da compra.

A contradição mora exatamente neste ponto: enquanto os jogos distraem as crianças eles são apenas brinquedos, podendo ser jogados e aprendidos sozinhos, mas quando seus conteúdos são debatidos eles são vistos como inapropriados para crianças, classificados como violentos e sofrendo inclusive ameaças de censura.

Consideramos, aliás, que é este justamente o ponto principal de atuação da escola quanto aos videogames. Apesar de CoD exigir equipamento normalmente não presente nas escolas, 12 de setembro é extremamente acessível. Poderia ser utilizado como forte argumento contra as invasões militares, sobretudo se aliado a diferentes notícias de jornais, televisão ou internet, ou poderia ser utilizado no lugar de algum texto que se referisse aos ataques americanos. As possibilidades são dadas pelas mentes criativas e são muito maiores do que estas apresentadas. A questão é apenas ilustrar que “o que” ou o “como” fazer já não são problemas mais tão grandes quanto outrora já foi.

Fica cada vez mais evidente o quanto os jovens de hoje em dia estão envolvidos em uma cultura de convergência, em que os textos vagam por diferentes mídias, atraindo a atenção de seus leitores de diferentes maneiras. Enquanto a escola continua abordando os conteúdos praticamente de uma única maneira, as crianças navegam por diferentes plataformas, reconstruindo o conhecimento muitas vezes a sua maneira. Talvez o aluno de hoje em dia espere que a escola, dentro de suas limitações, utilizasse essas mesmas possibilidades de intertextualização. Alguns professores já atuam dessa forma, como quando, por exemplo, exibem um filme e depois leem o livro no qual o filme foi baseado e depois comparam o que foi perdido e o que foi adicionado em relação um ao outro. Mas, na escola, essa é a exceção, enquanto na vida dos jovens isso é praticamente regra. Basta olhar o que as crianças são capazes de fazer para se tornarem vencedores em brincadeiras aparentemente descompromissadas como Pokémon: consultam em livros, revistas em quadrinhos, desenhos televisivos, fóruns na internet, jogos, figurinhas, bonecos, etc.

Porém, isso esbarra em algumas lacunas: a vontade de mudança por parte de todo o sistema educacional e os conhecimentos do já atarefado e exigido professor dentro da sala de

aula. Se por um lado os jogadores normalmente são capazes de jogar os mais variados jogos, apesar de não os compreendê-los muito bem, os professores que teoricamente poderiam ser bons leitores das mensagens transmitidas pelos jogos não costumam saber como jogá-los.

Foram poucas as habilidades de leitura das propostas por Rojo (2008) acionadas pelos garotos durante o ato de jogar videogame. Isso nos faz pensar que possam ser “maus” leitores em geral ou “maus” leitores de videogames em específico. Como ambos disseram ter bom rendimento escolar, tudo indica que sejam, no mínimo, leitores razoáveis de textos escritos em geral, mas que não encaram os jogos da mesma forma, mesmo porque ambos disseram que os jogos não lhes transmitem nenhuma mensagem, existindo apenas para passar o tempo de forma despreziosa. Essa informação inclusive chega a ser preocupante, pois os garotos sequer pararam para pensar em suas ações dentro de jogo, o porquê estavam ocupando determinado papel dentro do jogo, ou ainda, que existia um papel designado a eles pelos jogos. Mais preocupante ainda se levarmos em conta o exposto por Zagal (2010), que disse encontrar enormes dificuldades para demonstrar a alunos universitários de *game design* de que eram maus jogadores de videogame, atando-se apenas à questão de conseguirem ser habilidosos enquanto jogavam, mas também sem realizarem uma leitura crítica da mídia. Ou seja, não são apenas as crianças que praticamente ignoram as ideias transmitidas pelos jogos, mas os jovens em geral. Isso não surpreende, se pararmos para pensar que o videogame não faz parte do currículo escolar, seja no Brasil ou no mundo, não sendo ensinado de forma sistematizada e crítica, muitas vezes ainda sendo negligenciado enquanto fonte e transmissor de conhecimento.

7.0 *Final boss*: conclusões e apontamentos para o futuro

Devido às **exigências formais** da academia, retomo aqui as questões iniciais deste trabalho, buscando respondê-las de acordo com a teoria apresentada e verificando as possibilidades futuras de atuação e pesquisa.

1. O ato de jogar videogame pode ser entendido como um novo letramento?

De acordo com o apresentado, **o ato de jogar videogame pode e até mesmo deveria ser entendido como sendo um novo letramento, no caso o ludoletramento**, apresentado por Zagal (2010).

2. Em sendo um novo letramento, quais as habilidades necessárias para ser um letrado em *games*?

Muitas são suas características e exigências para que as pessoas se tornem cada vez mais capazes de compreender e de se expressarem através desse artefato cultural. Como características e conhecimentos principais, aqui resumidos, estariam: **característica de jogar videogames**, decodificando-o e conhecendo seus comandos, principais significados e reconhecendo suas formas relativamente estáveis. **Habilidade de entender os significados transmitidos pelos videogames**, sendo esta a de principal atuação da escola, pois para entender os significados transmitidos exige-se uma boa leitura da mídia, o que remete às características de um bom leitor, apresentada por Rojo (2008). Além disso, demanda-se um conhecimento específico em relação aos *games*, como demonstrado por Zagal. As inferências e hipóteses textuais muitas vezes se baseiam na experiência de outros jogos, o que demanda esse saber específico de leitura. Como terceira principal capacidade para o ludoletramento está a **capacidade de produzir videogames**. Tal capacidade não foi muito abordada neste trabalho, por dificuldades que beiram o óbvio: falta de tempo, falta de conhecimento em linguagem de programação e também por fugir ao escopo da pesquisa, que visava verificar as principais habilidades que constituiriam um bom leitor de videogames. De qualquer forma, poderíamos estender esse conceito de produzir videogames à produção de *Faqs*, *machinimas*, *walkthroughs* etc, pois isso demonstra conhecimento técnico sobre os jogos e, acima de tudo, uma capacidade de traduzi-lo para outras mídias, algo muito difícil e exigente. Talvez essa produção não se resuma somente a novos jogos, mas também àquela produção que cerca o ato de jogar videogame, e isso inclui vídeos, textos, wikis e muitos outros.

3. O que diferencia os videogames de outros tipos de mídia e a leitura de um *game* da leitura de outros textos?

Mesmo com características de leitura semelhantes, o ato de jogar videogame se mostra uma atividade muito peculiar. Essa peculiaridade reside principalmente em dois pontos, o da **imersão** e o do **desafio**. Por mais envolventes que outras leituras sejam, a imersão é o foco dos videogames, fazendo com que o jogador se sinta dentro e participante da história, afinal de contas os personagens agem à sua maneira. Isso cria uma atmosfera muito envolvente e permite que o jogador possa realizar diferentes experimentações enquanto joga, testando “em si mesmo” as consequências de cada ato realizado. Por isso, muitas vezes os jogos são tratados como mundos simulados etc. Porém, a componente dificuldade está presente em todos os jogos. Por mais que este possa vir a possuir enredos, mensagens e histórias brilhantes, existe um desafio a ser ultrapassado para que todo seu conteúdo possa ser acessado. Esse componente do desafio é o que na maioria das vezes torna o jogo atrativo a seus jogadores, mas se não for bem equilibrado, pode levar o mesmo jogo à ruína. Como já mencionado, jogos muito fáceis são abandonados por seus jogadores, bem como os muito difíceis (difíceis a ponto de ser praticamente irrealizável para os jogadores). De qualquer maneira, os jogos parecem tender a certa convenção em relação a seus desafios. O jogador pode escolher o nível em que vai jogar, o que permite adaptação aos iniciantes e desafios maiores aos *experts*. Alguns jogos contam, por exemplo, com até seis níveis de dificuldade diferentes, indo do “muito fácil” ao “impossível” (este último nitidamente voltado para poucos jogadores). Portanto, por mais simples que um determinado jogo possa parecer, é fundamental que, em uma aula, por exemplo, todos sejam capazes de jogá-lo minimamente, do contrário, a experiência poderia ser muito frustrante para aqueles não familiarizados com o *game*.

Foi visto que os jogadores ou ainda não são capazes de compreender muito bem as mensagens transmitidas pelos jogos, ou não estão interessados naquilo que eles transmitem (ou ambos). São dois pontos importantes para uma educação contemporânea, pois se trata de um artefato cultural de grande importância atualmente e os jovens não parecem encará-lo com a devida seriedade. De qualquer forma devemos levar em conta a maturidade dos dois meninos participantes da pesquisa enquanto leitores em geral. Por ter utilizado dois jogos exigentes em termos de abstração é possível que não tenham percebido de maneira clara seu conteúdo, devido à falta de experiência enquanto leitores. O que não deixa de ser preocupante,

visto que *Call of Duty* é jogado por crianças e jovens de todas as idades e prepará-los para interpelar essa mídia de forma crítica se mostra urgente também por esse aspecto.

Fato que já era percebido por experiência pessoal, mas que foi mais bem percebido durante a pesquisa, é a imensa diferença de investimentos existente entre os ditos jogos sérios, sejam eles educacionais ou não, e os jogos voltados para o entretenimento. Enquanto GTA IV, jogo extremamente popular e marcado por sua violência e controvérsia, recebeu um investimento de mais de cem milhões de dólares, contando com uma equipe de centenas de profissionais, 12 de Setembro foi feito em poucos dias, por uma equipe de poucas. Esse investimento também deve ser levado em conta no momento da leitura da mídia, pois a força de argumentação dos jogos populares é muito maior, se levarmos em conta sua capacidade imersiva e as sensações que causam nos jogadores. Não raro dizerem se tratar de simulações, ou de produções realistas, que imitam a vida. O próprio termo simulação carrega consigo forte ideologia, pois tenta fazer com que as pessoas (não) tomem aquilo como algo real, mas que possam manipular. Para muitos, *Call of Duty* é um simulador de guerra. Mas qual guerra? O que exatamente é simulado? São simuladas apenas as vestimentas, as falas, as armas, a física realista, ou também são mostradas as dores e o sofrimento que a guerra causa? Os ferimentos, os problemas psicológicos e o terror causados pela guerra são temas abordados? Refletir sobre isso é muito importante e auxilia a pensarmos nas eventuais abordagens escolares sobre o videogame.

4. Levando em conta as pesquisas acerca de jogos no ambiente escolar, como se daria a entrada dos videogames na escola?

Em relação à mediação da escola para a construção de leituras mais sofisticadas para os *games*, parece haver uma necessidade cada vez maior desse tipo de intervenção. O cotidiano de um contingente crescente de pessoas está cercado de aparatos tecnológicos e o videogame tem ocupado papel de destaque. Os jovens em geral têm participado da atual cultura da convergência e navegado por diferentes plataformas em busca de informação e entretenimento. As leituras que realizam em casa diferem cada vez mais das leituras realizadas no ambiente escolar e isso ficou bastante claro pela insatisfação dos meninos durante as entrevistas. Contudo, a escola parece ainda realizar a divisão entre o que é trabalho e o que é diversão, deixando de lado praticamente tudo que é levado pelas crianças até ela. Através

deste estudo, parece ser possível ensinar sobre conteúdos “sérios” sem tratar isso de forma desagradável e aproximando-se do cotidiano e da forma de pensar dos alunos de hoje em dia.

Poderíamos criar algum material pedagógico que envolvesse um texto de história, um filme de época (tal como *Coração valente*) e um jogo como *Age of empires*, atuando de forma conjunta, de forma a ensinar sobre uma época, uma guerra ou um personagem histórico? Ou um material que envolvesse um texto de português, um jogo como *Heavy Rain* e uma atividade sobre narrativas, suspense e elaboração de personagens e roteiros? A que distância a sociedade está de escolas como a “*Quest to Learn*” e qual seria o meio termo entre esse tipo de escola e uma escola tida como comum? São apenas vagas idéias, mas que com a presença cada vez maior dos computadores na escola, podem se tornar possíveis em pouco tempo.

O que preocupa e nos coloca também em grande dúvida seria como exatamente os videogames entrariam de forma concreta nos conteúdos escolares. Apesar dos exemplos citados ao longo do trabalho, existe o grande receio de que, ao fazer parte do currículo escolar, o videogame seja didatizado e, conseqüentemente, se torne desinteressante a seus jogadores. Pode-se dizer sem grandes preocupações que o mais atrativo nos *games* é a diversão que proporcionam. Tornando-se mais uma obrigação escolar eles poderiam perder esse elemento da diversão e, sendo assim, sua principal característica. Ainda é delicado falar em sistematizar o ensino com e para os *games* na escola, porém deixá-los completamente à margem do processo educativo não parece ser a melhor escolha. A dose ideal de como realizar esse trabalho deverá ser construída aos poucos e, com certeza, os pioneiros sofrerão até encontrar a medida certa, que muito provavelmente será dada através do método de tentativa e erro.

Apesar de nos parecer mais provável que a escola transforme o videogame quando este adentrar seus muros, (do que o contrário), ainda acreditamos ser importante essa inserção. Gee (2005) nos mostra que aprender como funciona um videogame e como ele ensina seus jogadores pode ajudar a repensar a escola. Existem diferentes formas de ensinar e aprender hoje em dia e que estão sendo expandidas pelos novos meios de comunicação. De acordo com Sid Meier, produtor de *Civilization* um dos mais famosos jogos de estratégia de toda a história (já citado durante o trabalho), “as pessoas gostam de aprender sem saber que estão

aprendendo”³⁷, algo proporcionado pelos videogames em geral. Ainda na mesma matéria está o trecho de entrevista concedida por Will Wright, (criador das séries *Them Sims* e *SimCity* também entre as mais populares e vendidas da história) à revista *game studies*

O sistema educacional tradicional tem uma abordagem reducionista, aristotélica, não é feito para a experimentação em sistemas complexos e ou navegar através de um problema. E é isso que os videogames ensinam.

Acreditamos que atualmente, devido à presença e à importância dos videogames nas vidas das pessoas, este artefato cultural já demande espaço dentro do ambiente educacional. Isso se dá para que as pessoas saibam utilizá-lo de maneira mais profunda e crítica quando em seus momentos de lazer, enquanto jogam em casa ou com os amigos. Não pretendemos torná-lo um objeto a serviço do currículo já existente, ou pedagogizá-lo para que seja ensinado da mesma forma com que as disciplinas já são ensinadas nas escolas. Precisamos aprender com ele para também debatê-lo e torná-lo algo mais profundo e significativo a seus jogadores.

Trata-se ainda de uma pesquisa inicial. Precisaríamos verificar se jovens de outras idades se utilizam de outras habilidades de leitura e que compreensões fariam dos *games* em questão, como os professores encaram a questão, que imagem fazem dos videogames e se estes seriam realmente capazes de realizar leituras diferentes daquelas feitas pelos meninos. Enfim, as questões em aberto ainda são muitas, mas já poderíamos partir do apresentado neste trabalho, tratando o ato de jogar videogame como sendo um verdadeiro letramento e contribuindo para uma melhoria na escola, tanto para os estudantes como para os professores, aproximando as duas culturas e fazendo com que o ambiente se torne mais atrativo a ambos.

Apesar de saber da dificuldade de realização de tal proposta, de aproximação entre videogames e escola, necessita-se partir de algum ponto. Muitas vezes é através da utopia que conseguimos caminhar e ir adiante. Talvez atualmente isso esteja ainda distante, mas não podemos ter tanta certeza disso em um futuro próximo. Basta lembrarmos que a própria presença do computador com internet banda larga na escola era tida como algo praticamente impossível, poucos anos atrás. Agora que eles estão presentes, pouco ainda se sabe fazer, pois pouco foi proposto. Não podemos cometer o mesmo “erro” em relação aos videogames.

³⁷ Retirado de <http://jogos.uol.com.br/ultnot/multi/2011/04/20/alem-do-jogo-videogames-sem-chateacao-isso-existe.jhtm> acessado em 03/07/2011.

Precisamos sair na frente, desmistificar o artefato e construir propostas concretas de intervenção.

Chega-se assim a nosso *game over*, mas com a esperança de que haja ainda muitos *continues*.

Referências

AARSETH, E. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

AARSETH, E. *Computer Games Studies: Year One*, in *Gamestudies: the international journal of computer game research*, n° 1, Julho, Editorial, 2001. (www.gamestudies.org/0101/editorial.html), acessado em 19/03/2010.

AARSETH, E. *Playing Research: Methodological approaches to game analysis*. 2003. University of Bergen, Melbourne.

AARSETH, E. Genre trouble: Narrativism *and the art of simulation*, in Noah Wardrip-Fruin and Pat Harrigan; *First Person: New media as story, performance, and game*, Cambridge, Massachusetts, London, England, MIT Press, pp. 45-54, 2004.

ACTIVISION, *Call of Dduty 4: Modern Warfare*, 2007.

ALVAREZ, J. Serious games: advergaming, edugaming, training and more. IDATE, Montpellier, 2008.

ALVES, L. Game over: Jogos eletrônicos e violência, São Paulo, Futura, 2005.

ALVES, L. Letramento e games: uma teia de possibilidades. *Educação & Tecnologia*, Vol. 15, n.02 (mai. – ago., 2010), p. 76 – 86. CEFÉ-MG, Belo Horizonte.

ARANHA, G. A reconfiguração do gesto de leitura nos textos narrativos mediados pela tecnologia dos jogos eletrônicos. *Ciências & Cognição*, Vol. 02, p. 11-35, 2004. Disponível em [HTTP://geocities.yahoo.com.br/cienciaecognicao](http://geocities.yahoo.com.br/cienciaecognicao)

ASSIS, J. P. *Artes do Videogame Conceitos e Técnicas*. São Paulo, Alameda, 2007.

ATARI, *Civilization 3*, 2001.

BEAVIS et. al. *Literacy in the digital age: Learning from computer games*. *English in Education* Vol. 43 No.2, p.162-175, 2009.

BELLONI, M.L e GOMES, N.G. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.

BLIZZARD ENTERTAINMENT, *Diablo II*, 2000.

BOGOST, I., FERRARI, S., SCHWIZER, B., *Newsgames: Journalism at play*. MIT press, Cambridge, 2010.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia : linguagem e letramento na inclusão Digital*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP : [s.n.], 2007.

- CALLOIS, Roger. *Los Juegos y Los Hombres*. México D.F.: Fondo de Cultura Econômica, 1994.
- CANCLINI, G. N. *Culturas híbridas – Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*, 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- CASTELLS, M. Internet e Sociedade em Rede. In: MORAES, D. (Org.) *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 255-287.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 129-142.
- CONSALVO, M. *Console video games and global corporations: Creating a hybrid culture*. Londres, 2006. *New Media and society*, vol. 8, N. 1, p. 117-137.
- COPE, B. e KALANTIZ M., Eds. *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. London, Routledge, 2000.
- ELETRONIC ARTS, *Battlefield 1942*, 2002.
- ELETRONIC ARTS, *Medal of Honor*, 1999.
- ESKELINEN, M. (2001), *The gaming situation, in Gamestudies: the international journal of computer game research*, nº 1, Julho (www.gamestudies.org/0101/eskelinen), acessado em 19/03/2010.
- FRASCA, G. *Narratology Meets Ludology: Similitude and Differences Between (Video)games and Narrative*. Parnasso, Helsinki, n. 3, p.365-371, 1999.
- FRASCA, G. *Ludologists love stories, too: notes from a debate that never took place*. In: DIGRA CONFERENCE, 2003, Utrecht. *Proceedings...* 2003a. P.92-99. Disponível em: <<http://www.digra.org/dl/db/05163.01125.pdf>> Acesso em: 07 de Julho de 2008.
- FREEBODY, P., & LUKE, A. "*Literacies*" programs: *Debates and demands in cultural context*. 1990, *Prospect*, 5, 7-16.
- GALLO, S. N. Breves considerações acerca do videogame. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, p. 27, 2005. Porto Alegre.
- GEE, J.P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.
- GEE, J. P. *Learning by Design: good video games as learning machines*. E-Learning, Volume 2, Number 1, p.05-16, 2005.

- GINGOLD, C. *Miniature Gardens & Magic Crayons: Games, Spaces, & Worlds*. School of Literature, Culture, & Communication. Atlanta, Georgia Institute of Technology, 2003.
- GOMES, R. Narratologia & Ludologia: um novo round. Em VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment Rio de Janeiro, RJ – Brazil, October, 8th-10th 2009.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- ID SOFTWARE, DOOM, 1993.
- ID SOFTWARE, Quake, 1996.
- ID SOFTWARE, Wolfenstein 3D, 1992.
- INNOCENT, T. *Exploring the nature of electronic space through semiotic morphism*. Faculty of Art & Design, Monash University, 2003.
- JENKINS, H., 2006. *Cultura da convergência*, Tradução Susana Alexandria, Aleph Editora, São Paulo, 2008.
- KNOBEL, M. e LANKSHEAR, C. *A new Literacies Samplers*. New York, Peter Lang Publishing, Inc. 2007.
- KONZACK, L. *Computer Game Criticism: A Method for computer game analysis*, p.89 <http://imv.au.dk/~konzack/tampere2002.pdf>, 2002. Acessado em 05/08/2009.
- KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. *Reading Images :The Grammar of Visual Design*. Routledge, Londres, 1996.
- LINDLEY, CRAIG et al. *New Media semiotics – computation and aesthetic function*. COSIGN-2001, CWI, the Netherlands, 10-12 September 2001.
- LUKE, A., & FREEBODY, P. *A map of possible practices: Further notes on the four resources model*. 1999, *Practically Primary*, 4, 5-8.
- MAGNANNI, L. H. X. *Virando o jogo: uma análise de videogames através de um olhar discursivo crítico*. Campinas, 2008. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- MAXIS, *Sim City*, 2000.
- MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2001.
- MATRIX, Produção de SILVER J., WARNER BROS. 1999.
- MIDWAY, *Pac Man*, 1980.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: Oficina de Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 1996. P. 17-26.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras, 1998. P. 113-128.

MURRAY, J. H. Hamlet no Holodeck: O futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução: Elissa Khoury Daher, Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo, Itaú Cultural, UNESP, 2003.

MURRAY, J. *The Last Word on Ludology v Narratology in Game Studies*. Atlanta, 2005. 4f. Disponível em: <http://www.lcc.gatech.edu/~murray/digra05/lastword.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2008.

MURRAY, J. in Noah Wardrip-Fruin and Pat Harrigan; *First Person: New media as story, performance, and game*, Cambridge, Massachusetts, London, England, MIT Press, p.02-11, 2004.

NCSOFT, Lineage, 2001.

NEWSGAMING.COM, September 12th, 2003.

PAJITNOV A., PAVLOSKY D. e GERASIMOV V. Tetris, 1984

RYAN, M., 2004. *Narrative across Media: The Languages of Storytelling*, Lincoln, London: University of Nebraska Press.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALEN, Katie. *Gaming Literacies: A Game Design Study in Action*. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 16 (3), p. 301-322. Chesapeake, VA: AACE. Disponível na URL: <http://www.editlib.org/p/24374>. Acesso: 20 out. 2009.

SANTAELLA, L. Games e comunidades virtuais. exposição hiPer> relações eletro//digitais, com curadoria de Daniela Bousso, realizada pelo Instituto Sérgio Motta e pelo Santander Cultural, entre 31 de maio e 5 de setembro de 2004, Porto Alegre.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras, 1998. P. 99-110.

SQUIRE K. e STEINKUEHLER C. *Meet the game*. Library Journal, Nova Iorque, 2005.

STEINKUEHLER, C. *A discourse analysis of MMOG Talk*. Paper apresentado a conferência Other Players, Center for Computer Games Research, IT University of Copenhagen, 6-8 Dezembro de 2004. Editores: Miguel Sicart e Jonas Heide Smith.

SEGA, *STREETS OF RAGE 3* 1994.

TEIXEIRA, L. F. B. Jogo #1/Nível #3: Ludologia: Uma disciplina emergente? In: Livro de Atas – 4º SOPCOM, p. 467 – 477, Lisboa, 2006.

TEIXEIRA, L. F. B. Criticismo Ludológico: Simulação Ergódica (Jogabilidade) VS Ficção Narrativa. *Observatorio Journal*, 4, 2008, 321-332.

TOMLINSON, J. (1999) *Globalization and Culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

TURKLE, S. *How computers change the way we think*. The chronicle review, 2004

VALVE, *Counter Strike*, 1999.

VEIGA NETO, A. Cultura, culturas e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23: 5-15, 2003.

WEINER, J. P. *A mundialização da Cultura*. Bauru. 2000, EDUSC.

ZAGAL, J. P. *Ludoliteracy: defining, understanding and supporting Games Education*. 2010, ETC PRESS.

Anexo 1 – Texto sobre o ataque de 11 de Setembro nos EUA

Os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, chamados também de atentados de 11 de setembro, foram uma série de ataques suicidas coordenados pela Al-Qaeda aos Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001. Na manhã daquele dia, 19 terroristas da Al-Qaeda sequestraram quatro aviões comerciais a jato de passageiros. Os sequestradores intencionalmente bateram dois dos aviões contra as Torres Gêmeas do *World Trade Center* em Nova Iorque, matando todos a bordo e muitos dos que trabalhavam nos edifícios. Ambos os prédios desmoronaram em duas horas, destruindo construções vizinhas e causando outros danos. O terceiro avião de passageiros caiu contra o Pentágono, em Arlington, Virgínia, nos arredores de Washington, D.C. O quarto avião caiu em um campo próximo de Shanksville, na Pensilvânia, depois que alguns de seus passageiros e tripulantes tentaram retomar o controle do avião, que os sequestradores tinham reencaminhado para Washington, D.C. Não houve sobreviventes em qualquer um dos vôos.

O total de mortos nos ataques foi de 2.996 pessoas, incluindo os 19 sequestradores. A esmagadora maioria das vítimas era civil, incluindo cidadãos de mais de 70 países. Na reação aos atentados, a administração Bush anunciou uma "Guerra ao Terror" com metas estabelecidas de levar Osama bin Laden e a Al-Qaeda à justiça e prevenir o aparecimento de outras redes terroristas.

Os Estados Unidos responderam aos ataques: o país invadiu militarmente o Afeganistão para derrubar o governo Taliban, que abrigou os terroristas da Al-Qaeda. Os Estados Unidos também aprovaram o *USA PATRIOT Act*, que permitia ao governo dos Estados Unidos a invasão de lares, espionagem de cidadãos, interrogações e torturas de possíveis suspeitos de espionagem ou terrorismo, sem direito a defesa ou julgamento. Muitos outros países também reforçaram a sua legislação anti-terrorismo e ampliaram os poderes de aplicação da lei.

Estes objetivos foram realizados através de sanções econômicas e militares contra os Estados vistos como abrigo de terroristas e aumentando a vigilância global e o compartilhamento de informações.

A segunda maior operação dos Estados Unidos na guerra global contra o terrorismo fora dos Estados Unidos e a maior diretamente ligada ao terrorismo, foi o derrube do governo Talibã do Afeganistão por uma coalizão liderada pelos EUA. Os Estados Unidos não foi o único país a aumentar a sua prontidão militar, sendo outros exemplos a Filipinas e a Indonésia, países que têm os seus próprios conflitos internos com o terrorismo islâmico.

Anexo 2 – Entrevista

Entrevista

Explicar o propósito do estudo e as regras de confidencialidade. Recolher os termos assinados.

Colher dados demográficos (Gustavo pergunta e filma):

Idade

Profissão do pai e da mãe

Escolaridade do pai e da mãe

Série/ano que esteve na escola em 2010

Participa de:

Gosta de ler/escrever, fora da escola?

O que lê, mas não gosta de ler?

O que não lê, mas gostaria de ler?

Lê a. Lê jornais ou revistas? Assiste o noticiário da TV? E os pais?

O que mais gosta de escrever?

O que escreve, mas não gosta de escrever?

O que não escreve, mas gostaria de escrever?

Gosta de jogar videogame?

Que tipo de jogos prefere?

Algum jogo que não joga mas gostaria de jogar?

Computadores e/ou videogame:

Tem em casa?

Tem conexão?

Onde usa?

Como (com quem) aprendeu?

O que mais faz/gosta de fazer?

O que faz, mas não gosta de fazer?

O que não faz, mas gostaria de fazer?

Por que não faz?

Cite alguns videogames que você gosta, e conte porque você gosta deles?

Você acha que os videogames ensinam alguma coisa ou só servem para passar o tempo? Se ensinam, o que ensinam? Dê exemplos de coisas que você já aprendeu com um videogame?

g. Sobre a escola

i. se considera bom aluno? Por que?

ii De que matérias gosta mais?

iii Gosta das aulas de língua portuguesa?

iv Gosta das aulas de língua estrangeira?

v. O que mais gosta e o que menos gosta nessas aulas?

vi Se fosse o professor, o que faria diferente do que o seu professor de verdade faz?

Anexo 3 – Questionário

Gustavo realiza perguntas sobre a interpretação que a criança teve sobre o jogo:

O que você já sabia sobre o 11 de Setembro antes de ler/jogar? O que de novo ficou sabendo, agora depois de ler jogar?

- Você acha que os jogos são só para se divertir, ou eles tem outros propósitos?
- Qual seria esse propósito?
- Existiam grandes diferenças entre os jogos? Quais?
- Você acha que o jogo traz uma mensagem? Qual seria essa mensagem?
- Foi fácil ou difícil de aprender a jogá-los? E de entendê-los?
- O texto ajudou a entender os jogos? (**para os que leram o texto previamente**)
como/explique
- O jogo ajudou a entender o texto? (**para os que jogaram o game previamente**)
como/explique
- Qual foi mais fácil de entender? Por que?
- Com qual você se divertiu mais? Por que?

Anexo 4 – termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

São Paulo, ____ / ____ / ____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome do participante: _____

Nome do responsável: _____

Nome do pesquisador: _____

Nome do orientador: _____

Seu filho/sua filha _____ está sendo convidado para participar da pesquisa “Letramentos e Games, mais do que um jogo de palavras” que objetiva estudar **os videogames como novos letramentos**. Seu filho/sua filha foi selecionado(a) para participar da pesquisa porque está em idade escolar e demonstrou ser uma criança que gosta de videogames.

A participação de seu filho na pesquisa é voluntária e não remunerada (ou seja ele não pagará nem receberá qualquer quantia para participar). Assim sendo, a qualquer momento, **você ou seu filho/sua filha** poderão desistir de participar da pesquisa, bastando avisar o pesquisador (Gustavo de Paula) do fato. Essa desistência, caso ocorra, não acarretará nenhum tipo de prejuízo para seu filho/sua filha junto ao SESC ou à UNICAMP.

Os objetivos deste estudo são

1. Verificar as maneiras com que as crianças lêem videogames
2. Observar as relações da criança com o jogo.
3. Analisar as possibilidades de utilização do videogame como ferramenta educacional na área de Língua Portuguesa.

A participação de seu filho/sua filha nesta pesquisa consistirá em:

1. Responder um questionário no qual informará dados demográficos relativos à sua pessoa (idade, nível de escolaridade, etc.)
2. participar de uma atividade proposta pelo pesquisador, que consistirá na leitura de um texto jornalístico e em jogar dois videogames relacionado a esse texto. Essa atividade, bem como a entrevista, serão gravadas em vídeo para posterior análise.

OBS: Um dos jogos a serem utilizados contém cenas de violência e morte, à semelhança de outros já jogados por seu filho. Trata-se de um jogo comercial, sendo um dos mais bem vendidos de toda história dos videogames

A pesquisa será realizada na sala do Curumim do SESC - São Carlos, no dia _____, das _____ às _____ horas.

As informações pessoais relativas a seu filho/sua filha serão confidenciais e mantidas em arquivo apenas pelo PESQUISADOR E SEU ORIENTADOR e apenas até a conclusão da dissertação de mestrado do pesquisador. Como toda pesquisa científica, esta também poderá ser divulgada por meio de artigos publicados em revistas científicas e /ou apresentados em eventos acadêmicos. Toda vez que as informações relativas a seu filho/sua filha forem utilizados, isso será feito de forma a evitar o máximo possível que alguém venha a saber seu nome verdadeiro, ou o lugar onde mora, estuda e assim por diante. O nome verdadeiro de seu filho/sua filha será substituído por um nome fictício. Se forem utilizados trechos das gravações em vídeo, as imagens serão tratadas graficamente para impedir que o rosto de seu filho/sua filha seja exposto.

Você receberá uma cópia deste termo, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele agora ou a qualquer momento, por intermédio DO PESQUISADOR E/OU DE SEU ORIENTADOR, pessoalmente, pelos telefones (019) 3521-1558; 16 – 8833 6872 ou pelos e-mails mbuzato@iel.unicamp.com ou gustavondepaula@yahoo.fr . Ao assinar esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você declara que entendeu os objetivos, riscos e benefícios da participação de seu filho/sua filha na pesquisa e O(A) AUTORIZA A participar.

PESQUISADOR

Participante ou responsável

ORIENTADOR

Gustavo Nogueira de Paula

Nome:

Marcelo E. K. Buzato

RG: 33559003-2

RG:

RG: 14.230.825