

## LUDICIDADE E LEITURA: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FRUIÇÃO EM OBRAS LITERÁRIAS ADAPTADAS PARA VIDEOGAMES

### PLAYFULNESS AND READING: AESTHETIC EXPERIENCE AND ENJOYMENT OF LITERARY WORKS ADAPTED FOR VIDEO GAMES

Dílson César Devides<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo pretende discutir a relação entre leitura e ludicidade, tendo como norte a fruição estética de obras literárias adaptadas para videogames. Evidencia-se que as práticas de leitura de obras literárias nas escolas são restritivas e inibidoras, tolhendo a fruição estética do texto literário por parte do aluno que não pode interpretá-lo partindo de seu repertório, pois é cerceado pela análise institucionalizada da escola ou do professor. Argumenta-se também que o uso de obras audiovisuais adaptadas da literatura auxilia na tarefa de despertar interesse dos jovens estudantes pelo texto literário.

**Palavras-chave:** Fruição. Videogames. Adaptação. Literatura. Ensino.

**Abstract:** The article discusses the relationship between reading and ludic behavior, having as parameter aesthetic enjoyment of literary works adapted for video games. It is evident that the reading practices of literary works in schools are restrictive and inhibitory, hindering the aesthetic enjoyment of the literary text by the students who cannot interpret it based on their repertoire; since it is surrounded by institutionalized analysis of school or teacher. It is also considered that the use of adapted audiovisual literature assists the task of awakening the young students interest in the literary text.

**Keywords:** Enjoyment. Video games. Adaptation. Literature. Education.

*há tantos quadros na parede  
há tantas formas de se ver o mesmo quadro*  
Engenheiros do Hawaii

#### Leitura literária na escola: cabresto frutivo

Pensar um passeio a um museu ou exposição de arte é ir em busca da fruição estética. Ainda que inconscientemente, deparar-se com uma obra de arte é estar diante de um objeto que amplia nossa percepção das coisas, do mundo, e, por vezes, dos próprios objetos observados. Tal percepção é facilitada pela espontaneidade do ato volitivo de ir ao local da exposição, em outras palavras, querer visitar uma exposição de arte sem compromisso algum, seja profissional, seja intelectual, é condição fundamental para que as obras observadas nos proporcionem uma ampliação de nosso horizonte estético.

<sup>1</sup> Doutorando em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (Ibilce), Câmpus São José do Rio Preto. Mestre em Letras pela UFMS. Professor da FATEC LINS/BAURU – CPS. E-mail: [dilson.devides@fatec.sp.gov.br](mailto:dilson.devides@fatec.sp.gov.br)

A fruição estética daquele que parte em sua busca por vontade própria é significativamente diferente daquele que a faz por obrigação. Basta observar a experiência leitora dos estudantes e dos aficionados por literatura. Os primeiros, obedecendo às ordens dos professores e aos imperativos de cumprir um conteúdo, têm no ato da leitura literária, por vezes, um verdadeiro martírio; já os segundos, que leem por puro prazer descompromissado, o fazem apenas por deleite e podem, por isso, usufruir muito mais daquilo que leem.

Se é possível fazer a distinção da fruição por obrigação daquela feita por prazer, também o é daquela realizada por um especialista da efetuada por um leigo, mesmo sabendo que ambos podem, a seu modo, participar da experiência estética. Pensando ainda no universo literário, como se daria a fruição de um professor de literatura de ensino médio ante um texto literário?

Muitas vezes preso a um esquema rígido de apostilas e prazos, o docente tem suas escolhas literárias limitadas. As obras eleitas para se trabalhar em sala podem não ser aquelas que o professor julgava as mais adequadas assim como o tempo reservado para leitura e discussão ser exíguo. Não fosse o suficiente, o debate em torno das obras fica, maior parte das vezes, circunscrito às características dos períodos literários e dos autores, e como tais obras podem ser consideradas exemplares de alguns itens ou tópicos importantes para o entendimento de um momento artístico. Assim, não se oportuniza a troca de experiências entre os alunos, que trazem anseios e pontos de vistas particulares, e o professor, que é o especialista com larga bagagem literária e artística.

Têm-se, então, duas situações. Uma, a do especialista em literatura que consegue pela fruição estética pensar a obra e, a partir dela, expandir suas reflexões de mundo; outra, a do especialista, embotado por um sistema educacional que, não raro, limita-lhe a atuação, quase que impondo o que e como se abordar uma determinada obra.

A abordagem do texto, [...] é conteudística, não havendo referências a questões como a literariedade ou a fruição. Independentemente do autor e do texto, o texto será analisado na perspectiva de gênero, seguindo uma dada organização, um dado esquema, não se atentando para suas particularidades, para as surpresas que produz pelos arranjos e desarrajos da linguagem (MAGALHÃES; SILVA, 2011, p. 29).

Não obstante ter sua própria vivência estética cerceada, o que pode afetar consideravelmente sua atuação em sala de aula, o professor tem dificuldades em despertar o gosto da leitura nos alunos, uma vez que, tendo que cumprir com todo o conteúdo proposto pelos livros escolares e apostilas, tem problemas em pensar um projeto mais amplo sobre a

arte literária que possa abarcar autores e obras não privilegiados nos materiais didáticos, de contextos distintos ou marginalizados.

Esse panorama afeta, portanto, os alunos. Quando estão cursando o segundo momento do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, tendo portanto, entre 11 e 14 anos, gozam de relativa liberdade de escolha nas leituras que fazem. Não estando sob a tutela de uma disciplina específica de literatura, tanto alunos quanto professores conseguem, ainda que com liberdade restrita, escolher as obras que lerão e debaterão. Permite-se com maior frequência, nesta fase, que o aluno vá à biblioteca e escolha o livro que desejar e, assim, movido pela livre escolha, poder optar por aquele título que mais lhe interessa naquele momento, sem preocupações com estilo e época literária e com a cobrança conteudística do que foi lido. Espera-se, comumente, nesta fase, que o aluno relate o que leu, o que mais lhe chamou a atenção e o que achou do livro. Esse é um exercício de fruição estética do literário muito mais válido e proveitoso que as imposições do Ensino Médio, momento escolar em que a disciplina Literatura impõe o que será lido e quando, afastando os leitores e cerceando o prazer estético.

Na fase posterior, quando a literatura se torna disciplina, haveria uma quebra em relação às experiências leitoras: substitui-se o gosto da ficção pela leitura obrigatória de textos canônicos e o texto integral perde lugar para a leitura de fragmentos [...]. Em outras palavras, quando passa a ser objeto de maior atenção pela escolarização, a literatura parece perder ao invés de ganhar (MAGALHÃES; SILVA, 2011, p. 29).

Outros fatores ainda poderiam ser elencados, tais como bibliotecas com acervo e títulos restritos e o acesso negado ou dificultado a ela, espaço para leitura inadequado ou pouco propício para uma prática prazerosa e outros tantos empecilhos específicos das diversas realidades escolares Brasil a fora. Entretanto, a castração da vontade do aluno parece ser o principal motivo para afastá-los da leitura literária. Nas palavras de Magda Soares, a leitura deve ser aquela que “[...] se realiza pelo desejo, pela espontaneidade, pela ausência de controles e satisfações devidas” (*apud* MAGALHÃES; SILVA, 2011, p. 28).

A emasculação do desejo e das escolhas literárias do aluno por parte da escola é uma evidência de que há preocupações institucionais que superam as educacionais. A escola está tão-somente cumprindo seu papel de reguladora da experiência estética, tentando garantir que a coletividade consiga ver e reconhecer as mesmas características e conteúdos de uma dada obra. É o que ocorre na preparação para vestibulares ou certames congêneres, já que busca-se averiguar se o candidato tem o domínio daquilo que foi ensinado como sendo o certo e se consegue encontrar a resposta correta dentre as alternativas dadas.

Esta atitude escolar não é reprovável em si, mas pode, no mínimo, ser questionada ao reduzir-se apenas a isso. Quando se cobra respostas prontas, interpretações instituídas, se está na verdade, tolhendo a liberdade do leitor (aluno, no caso) em fruir a obra de acordo com suas experiências, horizontes e limitações. Tal pensamento escolar limita a abrangência à obra literária, tornando-a algo hermético e de interpretações restritas, o que pode levar o aluno/leitor a ver o livro de literatura da mesma maneira que outros, como os de biologia, química, ou seja, como algo que deve ser lido, entendido e aprendido tal qual está posto ali, deixando uma margem muito pequena para divagações. Pelo contrário, a leitura que se almeja é aquela que se

[...] apresenta como uma atividade interpretativa que possibilita a produção de múltiplos significados para um dado signo informacional, não se restringindo, pois, a apenas uma modalidade textual, ou seja, à decodificação de expressões rigidamente gravadas em um suporte material (SILVEIRA; MOURA, 2007, p. 124).

De outro modo, acaba-se por retirar do ato de leitura a posição ativa do leitor que fica relegado à passividade. “Por ser uma prática interpretativa, a leitura não deve ser vista como uma recepção imposta de conteúdos objetivos ou como um ato passivo de sujeição ao texto” (SILVEIRA; MOURA, 2007, p. 126). O leitor deve ser autônomo em seu ato, tendo consciência de sua historicidade e de sua bagagem de leitura, que são, por assim dizer, a enciclopédia que carregam, pois “um texto implica, ativa e solicita uma enciclopédia do leitor” (BURGOS, 1996, p. 44).

Não ter ante o ato de leitura um posicionamento dialógico emperra a fruição estética, uma vez que durante a leitura há uma troca constante de experiências entre o leitor e a obra que ora se atraem ora se repelem, ora se complementam ora destoam brutalmente, num jogo de representações que modificam as expectativas ante ao mundo e que não podem, evidentemente, ser reprimidas.

### **Jogos digitais na escola: fruição ou entretenimento?**

O panorama de cerceamento de escolhas e a opção por privilegiar materiais didáticos focados na quantidade de conteúdos abordados, preterindo assim o desenvolvimento do senso crítico e estético dos alunos, faz com que jovens interessem-se menos pela leitura literária e, ao contrário, cada vez mais pelo jogos de videogame ou digitais de modo geral. Nesses jogos, seu papel é muito mais ativo que o de leitor, já que podem escolher os rumos que a história e os personagens tomarão, além de conseguirem, eles próprios, escolherem, num primeiro

momento, viverem as experiências de um personagem e depois optarem por outro, caso desejem vivenciar o enredo por outro ângulo.

Tal qual os jogos digitais, a literatura eletrônica já vem há algum tempo trazendo inovações que permitem ao leitor aventurar-se mais ativamente pelo enredo, experimentando uma leitura que por vezes se aproxima do ato de jogar um videogame. Janet Murray, em seu *Hamlet no holodeck*, apresenta três características básicas para o futuro da literatura no ciberespaço: imersão, agência e transformação.

Por imersão, entende-se a capacidade de adentrar na obra de tal forma que sejam necessários novos sentidos para poder experienciá-la. Não basta, portanto, saber ler, conseguir interpretar, entender a mensagem ou detectar características; é preciso todo um novo repertório para poder aventurar-se por esta nova forma de obra literária, que utiliza de textos com hiperlinks e poemas animados, romances que, à maneira de Julio Cortázar em seu *Jogo de Amarelinha*, mas de modo sensivelmente distinto, permitem escolher os rumos e os finais do enredo possibilitando, inclusive, chegar a um desfecho inimaginável pelo autor.

A experiência de ser transportado para um lugar primorosamente simulado é prazerosa em si mesma, independentemente do conteúdo da fantasia. Referimo-nos a essa experiência como imersão. ‘Imersão’ é um termo metafórico derivado da experiência física de estar submerso na água. [...] A sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera de toda a nossa atenção, de todo o nosso sistema sensorial. [...] Mas num meio participativo, a imersão implica aprender a nadar, a fazer as coisas que o novo ambiente torna possíveis (MURRAY, 2003, p.102).

A segunda característica elencada por Murray é a Agência, que se particulariza por permitir agir sobre o que se está lendo. Pode-se configurar o personagem como se desejar, alterando cor de cabelo, biótipo corporal e diversos aspectos físicos que, em um texto convencional, apenas seriam imaginados e nunca modificados. É possível também interferir nas escolhas que os personagens tomam, levando-os por um caminho diferente daquele mais óbvio e até mesmo fazendo com que ajam de modo distinto ao que sua índole preconizava.

Quando as coisas que fazemos trazem resultados tangíveis, experimentamos o segundo prazer característico dos ambientes eletrônicos – o sentido de agência. Agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas. Esperamos sentir agência no computador quando damos um duplo clique sobre um arquivo e ele se abre diante de nós, ou quando inserimos números numa planilha eletrônica e observamos os totais serem reajustados. No entanto, normalmente não esperamos vivenciar a agência dentro de um ambiente narrativo (MURRAY, 2003, p.127).

Outro atributo típico dos meios digitais relacionados por Murray é chamado por ela de Transformação, termo pelo qual se entende a habilidade de mudar de ideia, de tomar outro

rumo e, em caso de desgosto, voltar e fazer tudo diferente. É a possibilidade da variação quase infinita, das múltiplas resoluções a que se pode chegar. Assim, alterando consideravelmente o modo de recepção da obra e suas interpretações. Se num primeiro momento é possível escolher ser o assassino perseguido, no outro é permitido optar por ser a vítima que tenta escapar, e em outro ainda ser o policial que persegue o criminoso.

O terceiro prazer característico do ambiente digital é o da transformação. Os computadores oferecem incontáveis maneiras para mudanças de formas. [...] Vestindo um capacete de realidade virtual, nós, interatores com os pés no chão, vemo-nos transformados em corvos voando nas alturas. [...] Tudo que vemos em formato digital – palavras, números, imagens, animações – torna-se mais plástico, mais suscetível a mudanças. [...] Como os objetos no meio digital podem assumir múltiplas representações, eles trazem à tona nosso prazer pela variedade em si mesma (MURRAY, 2003, p.153).

Vê-se que são aspectos complementares e que por vezes se confundem. Interessante notar que a autora trata estes conceitos como *prazeres*, indicando uma clara tendência de pensar a literatura como algo agradável, deleitável, sem amarras didáticas ou preocupações pedagógicas, permitindo ao leitor que a ela tenha acesso, fazendo-o por vontade própria e despreocupada. Caminha-se, desta forma, para uma ficção interativa no universo literário, entendendo por isso, uma interação efetiva nos rumos da trama, do enredo, com possibilidades que se assemelham a coautoria; diferentemente daquela cognitiva da literatura tradicional.

A demarcação entre literatura eletrônica e jogos de computador não é clara; muitos jogos têm componentes de narrativa, ao passo que muitas obras de literatura eletrônica têm elementos de jogo [...]. Parafraseando a elegante formulação de Markku Eskelinen, podemos dizer que nos jogos o usuário interpreta a fim de configurar, ao passo que nas obras cujo interesse principal é narrativo, o usuário configura a fim de interpretar (HAYLES, 2009, p.25).

Quando se discute que os jogos digitais não podem entrar nas escolas de maneira indiscriminada, apenas quando são concebidos como educativos, e que eles têm função meramente lúdica, está-se voltando às discussões de mesmo teor já feitas há tempos sobre o cinema e a TV, para ficar apenas nos meios cujo suporte também perpassa uma tecnologia da informação, sem mencionar outros, como as histórias em quadrinhos, os jornais, a literatura dita de massa, os produtos da indústria cultural de modo geral; todos sofreram resistência de uma escola estagnada e de uma formação docente deficitária e atrasada no tocante às novas tecnologias, no entanto, pouco a pouco, tais gêneros ou suportes foram obtendo seu espaço nas salas de aula, e alguns já gozam de uma posição mais privilegiada, sendo muito bem aceitos e trabalhados nos recintos escolares.

Os jogos digitais, para generalizar aqueles produzidos com recursos da informática, das linguagens de programação e que podem ser acessados, ou jogados, em suportes variados, como os consoles de videogame (XBOX, Nintendo, PlayStation), em dispositivos móveis como tablets e celulares, em computadores pessoais, seja por meio de um DVD com o arquivo do jogo, seja on-line por meio da internet; sofrem ainda hoje alguma resistência, talvez por serem mais recentes se comparados com os recursos/obras citados anteriormente.

Quando se tem um jogo digital concebido, pensado e idealizado para servir de recurso didático, ele tem boa aceitação por partes dos atores escolares, mas nem sempre por parte dos jovens que o utilizarão. É comum observar que os recursos didáticos advindos do cinema, da TV, e mesmo obras literárias que são pensados para serem pedagógicos, tem aceitação menor pelos alunos se comparados aos produtos que poderia chamar comercial.

Para exemplificar, trago à discussão três jogos inspirados na literatura, que foram desenvolvidos pela Virtual Educação Cultura e Comunicação, com patrocínio da Fundação Telefonica, e estão disponíveis gratuitamente na página <http://www.livrogame.com.br/>. A empresa adaptou para games as seguintes obras: *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo e *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida.

Os romances que deram origem às adaptações foram publicados na segunda metade do século 19, percorrendo importante momento das letras nacionais de 1850 a 1890. Didaticamente, os livros e apostilas colocam-nas no Romantismo (*Memórias de um Sargento de Milícias*), Realismo (*Dom Casmurro*) e Naturalismo (*O Cortiço*) como exemplares de seus respectivos movimentos literários. São obras canônicas, consagradas pela crítica e historiografia literária e artística por serem inovadoras, como *Memórias*, em retratar o malandro nacional e evidenciar sem sentimentalismo, mas com comicidade, os infortúnios a que se submetiam os menos favorecidos; críticas e reveladoras do quanto o Homem se parece aos animais (vermes e insetos, por vezes) vítimas de uma sociedade em que impera a lei do mais forte e do materialista, como *O Cortiço*, e desvendadora das amarguras e mesquinhez humanas, com um desencantado olhar irônico aos imperativos da vontade e do ciúme, como *Dom Casmurro*. São leituras obrigatórias a todo estudante de ensino médio e objeto de questionamentos em vestibulares há décadas, que buscam averiguar o quanto o aluno memorizou das obras, das características dos autores e dos movimentos a que pertencem. Perguntas que pouco exigem de reflexão e quase nunca permitem que se crie conjecturas mais abrangentes para respondê-las, sendo na maioria das vezes alternativas que delimitam em poucas assertivas todo um universo de representações e pensamentos. É a concretização do

ensino de literatura que prima por delimitar as escolhas dos leitores, e suas reflexões sobre elas dificultando sensivelmente a fruição estética de obras tão ricas.

Ser obrigado a ler uma obra cuja única intenção é a de fazer uma avaliação, impede que o ato de leitura se dê por prazer e pode ainda impor bloqueios ao pensamento que, não se sentindo atraído, pode não vislumbrar toda a riqueza que as obras propõem. É compreensível que o professor delimite escolhas literárias, mas seria perfeitamente possível que um leque maior de opções fosse dado aos alunos e que não se exigisse alguma avaliação ao final do processo, mas sim atividades lúdicas e mais participativas que proporcionassem aos alunos/leitores desenvolver o raciocínio crítico e articular a temáticas dos livros com assuntos que lhe são caros ou próximos.

Quando se alia outros recursos à atividade de leitura, potencializa-se o interesse pelo livro e quebra-se mais facilmente alguma barreira a que o jovem se tenha imposto. Não são poucos os exemplos de novas edições impulsionadas por um filme ou seriado de TV, como *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos; e *Os Maias*, de Eça de Queiroz, para ficar em apenas dois títulos que não se encontravam facilmente nas livrarias antes dos referidos programas de TV. A volta aos catálogos editoriais e a identificação com os personagens ou enredo vistos na tela atraem o espectador ao livro, chegando a ele por opção e vontade, sem preocupações acadêmicas ou metodológicas, pois

ser culto, e inclusive culto moderno, implica não tanto vincular-se a um repertório de objetos e mensagens exclusivamente modernos, quanto saber incorporar a arte e a literatura de vanguarda, assim os avanços tecnológicos, matrizes tradicionais de privilégio social e distinção simbólica (CANCLINI, 2006, p. 74).

Fenômeno semelhante tem ocorrido com os jogos digitais que, assim como fez o cinema no início do século passado, tem buscado na literatura inspiração para seus enredos. Jogos como *O inferno de Dante* (baseado em *A Divina Comédia*) e *Frankenstein*, do romance homônimo, são apenas alguns que foram adaptados da literatura. Da literatura nacional encontra-se mais facilmente jogos para crianças, baseados nas histórias de Monteiro Lobato, a maioria educativos, alguns outros começam a surgir, como *Capitães da Areia*, inspirado no romance homônimo de Jorge Amado.

Os jogos *Dom Casmurro*, *O Cortiço* e *Memórias de um Sargento de Milícias* são visualmente bem realizados, trazem gráficos agradáveis que demonstram preocupação gráfica, mas deixam a desejar se comparados com jogos de grandes empresas da área, como Capcom, Konami, Ubisoft, Nintendo, Sony e Microsoft. Chama a atenção o fato de não trazerem nenhum tipo de música ou som, são jogos mudos. Este aspecto é um indicador negativo, uma

vez que diminui a imersão e pode afastar alguns jogadores por tornar-se monótono. Outro ponto importante é a grande presença de textos, verdadeiros recortes dos romances postos na tela que, se por um lado dão ao aluno/jogador elementos literários da obra, proporcionando um contato direto ao texto literário, por outro afasta aqueles que ainda não despertaram para a importância desse contato; esse excesso de texto não é bem recebido pelos jovens que podem sentirem-se lendo um livro, e não jogando um game. Conhecer a obra não é requisito para a ação lúdica, exceção feita ao *Cortiço*, que premia com dinheiro virtual aos que acertam perguntas sobre o enredo ou o autor, basta percorrer as trilhas do jogo para ir, pouco a pouco, tomando conhecimento das obras.

Os jogos apresentam configurações semelhantes. Todos trazem ícones que dão acesso a outros itens que não são jogos, como “Downloads”, em que se pode baixar papéis de parede para computadores com cenas e personagens do jogo; “Escritório”, que traz informações sobre a obra, seu autor e aspectos literários da época, além de dar acesso aos romances na íntegra.

No jogo das *Memórias* há um link intitulado “Cenas”, contando o enredo do romance com muitas caixas de textos, quase que um *e-book*, e outro “Jogos”, traz dez minigames muito simples que são a tentativa de justificar o rótulo de jogo ao projeto maior, mas que pouco acrescentam ao entendimento do livro ou de experiência lúdica. Na imagem abaixo (Fig. 1), tela inicial do jogo, é possível visualizar o estilo artístico utilizado pelos desenvolvedores e as opções disponíveis aos jogadores.



Figura 1 – Memórias de um Sargento de Milícias

Fonte: Figura obtida do jogo Memórias de um Sargento de Milícias, 2015.

Na adaptação para game de *Dom Casmurro*, o link diferente é o “Índice”, que permite ao jogador/leitor acessar diretamente partes do jogo e, se preferir, pular etapas. Em verdade, é um *e-book* que conta com quatro pequenos jogos (quebra-cabeça de Capitu, labirinto, tiro ao alvo e jogo da memória) que não condizem com a idade que devem ter os alunos ao estudarem a obra, justamente por serem excessivamente pueris. A imagem abaixo (Fig. 2) mostra o item “Escritório” e permite ao jogador acessar o romance *Dom Casmurro* e outras informações sobre Machado de Assis.

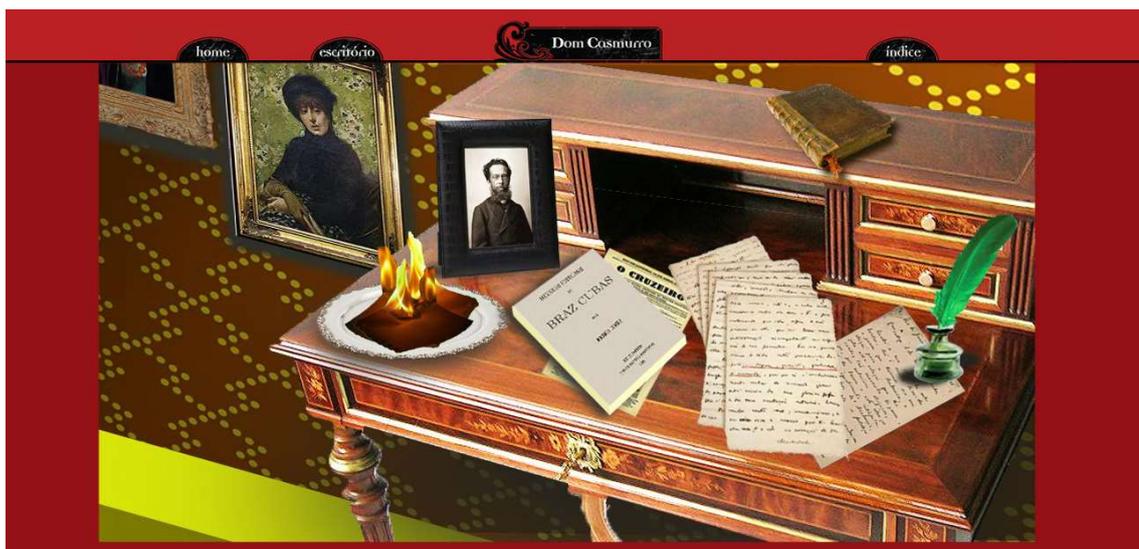


Figura 2 – Escritório Dom Casmurro

Fonte: Figura obtida do jogo Dom Casmurro, 2015.

*O Cortiço* (Fig. 3) é o único dos três que foi concebido para ser de fato um jogo.

Além de contar com os links habituais (Escritório e Downloads) traz outro bastante interessante e que pode ser um diferencial tanto pedagógico quanto estético, na aba “HQ” é possível que se leia seis histórias de alguns personagens do romance no formato de quadrinhos. Os produtores fizeram recortes do texto original que vêm acompanhados de representações em quadrinhos, não trazendo, no entanto, falas em balões. As histórias são elas: “Jerônimo e Rita Baiana”; “João Romão, o dono do cortiço”; “A história de Pombinha”; “A família Miranda”; “As lavadeiras”; e “Os cavouqueiros”.

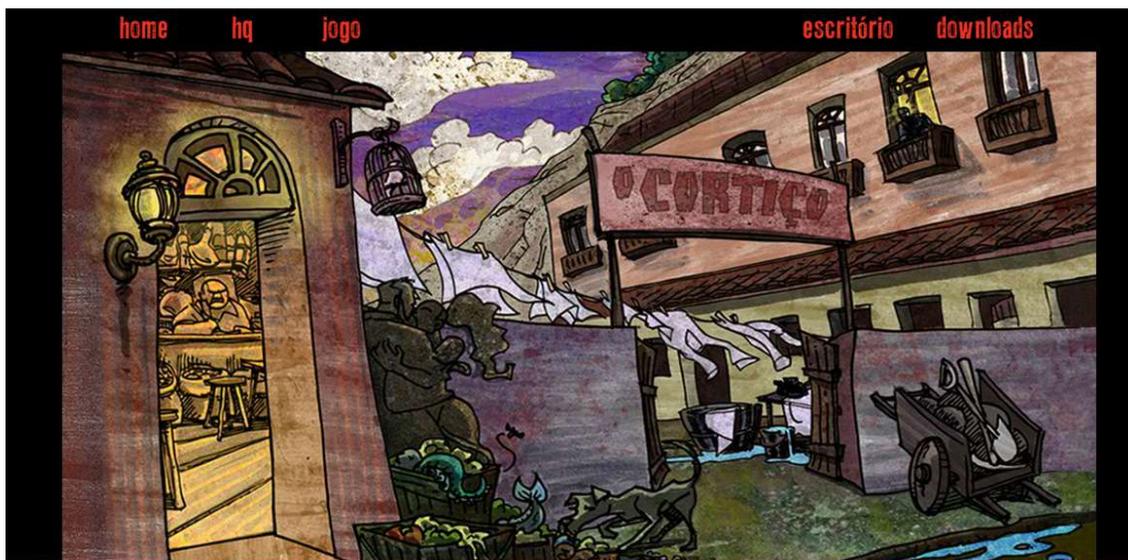


Figura 3 – Tela inicial O Cortiço  
Fonte: Figura obtida do jogo O Cortiço, 2015.

O jogo propriamente dito (Fig. 4) consiste em administrar o cortiço e construir casas, sua mecânica é baseada em gestão, colocando o jogador no controle do crescimento do cortiço, enquanto gerencia o dinheiro que tem para sua expansão. O jogador deve escolher qual tipo de material, de baixa ou alta qualidade, usará para as obras, assim como em que espaço construirá as casas, e neste interim investe no armazém. Depois disso, o jogo toma conta de construir as casas sozinho e o jogador recebe os lucros de seu investimento, levando-o de volta à tela, onde deve, novamente, decidir onde, e de que forma, investir.



Figura 4 – Construção de casas, O Cortiço  
Fonte: Figura obtida do jogo O Cortiço, 2015.

O jogo conta com eventos aleatórios, como catástrofes naturais, que atrapalham o progresso do cortiço. Entretanto, tais eventos pouco contribuem ao jogo, uma vez que não

podem ser previstos e não há como se prevenir deles, restando ao jogador amargar os prejuízos.

Os jogos não demandam muito tempo de dedicação, algo que pode indicar uma preocupação com a duração da aula, dependendo da habilidade do jogador, poucos minutos são suficientes para se chegar ao fim. Assim, não se corre o risco de atrapalhar o curso normal das aulas.

Percebe-se que são jogos feitos com viés didático-pedagógico que pretendem, ainda que de modo sucinto, ensinar algo aos jogadores/alunos. Fato que pode ser confirmado ao se navegar pela página inicial dos jogos e clicar no link “Curso De Formação”, que leva a outra página com informações de como se dá um curso virtual para ambientar-se nas plataformas dos jogos e como utilizá-los em sala. O ponto fraco de jogos educativos é que muitas vezes são pouco atraentes para um público já acostumado àqueles mais sofisticados, produzidos por empresas que visam o mercado e esmeram-se por unir alto nível de interatividade e jogabilidade agradável. Constata-se que os três jogos são um recurso proveitoso, que podem despertar o interesse dos alunos pelos livros, e quebrar barreiras que alguns se impuseram ante ao livro. No entanto, fosse um jogo comercial, produzido com vistas ao mercado, fatalmente seria mais instigante, conquanto menos pedagógico. Quando se usa um game para substituir uma apostila, corre-se o risco de

sufocar o espaço destinado à imaginação nos jogos digitais, por meio de gráficos cada vez mais sofisticados e que se pretendem perfeitos, culmina no próprio esgotamento das possibilidades narrativas destes e na eliminação da tensão que é um dos grandes pilares propulsores da sedução exercida pelos jogos digitais (POLTRONIERI, 2010, p.158).

O mesmo se dá com o cinema. Filmes comerciais são utilizados em sala de aula e proporcionam uma fruição estética muito mais intensa e produtiva que os filmes institucionais. Adaptações literárias para o cinema, produzidas para serem simplesmente cinema, são muito mais atrativas que aquelas de cunho pedagógico, pois parte-se da “[...] hipótese de que atualmente, dado o alcance dos meios de comunicação, é mais provável que o receptor seja primeiro um espectador e, posteriormente, um leitor” (BALOGH, 1996, p.22). Cabe, evidentemente, ao professor fazer a ponte entre o produto cultural e os conteúdos e conceitos que pretende trabalhar, tendo a tarefa facilitada por haver permitido que seus alunos usufruam, recebam e fruam como bem entenderem, num primeiro momento, para depois sistematizar como for necessário. “[...] Vale anotar a percepção recorrente de que os formatos

que surgem na cultura digital potencializam os mecanismos de leitura, na medida em que estimulam processos mais abertos de produção de sentido” (BASTOS, 2009, p.156).

Para além das questões estritamente pedagógicas, o uso de jogos digitais adaptados de textos literários possibilita uma interação diferenciada com a obra. Primeiro porque é possível, como avatar, experienciar o enredo fazendo parte efetivamente dele, vendo suas escolhas, alterando os rumos da história, podendo, num segundo momento, vivenciar esta experiência do prisma de outro personagem. Segundo, porque, tendo poder de decisão, pode mudar o final da história ou de algum personagem, que no original não lhe agradava ou simplesmente gostaria que fosse diferente. É a capacidade de transformação e agência já mencionadas anteriormente, que

[..] vai além da participação e da atividade. Como prazer estético, uma experiência a ser saboreada por si mesma, ela é oferecida de modo limitado nas formas de arte tradicionais, mas é mais comumente encontrada nas atividades estruturadas a que chamamos de jogos (MURRAY, 2003, p. 129).

Assim, a utilização de jogos digitais em sala de aula deve, rapidamente, ser mais comum e aceita; em parte porque é algo fortemente arraigado na cultura jovem destes tempos, em parte porque têm potencial pedagógico e estético para colaborar na formação dos alunos. Todavia, autoras como Adriana Lemos e Maria Dalvi alertam para o fato de que o “foco do estudo dos jogos dentre os pesquisadores brasileiros ainda é o público infanto-juvenil, e que os videogames são pensados hegemonicamente como úteis para promoção de atividades pedagógicas” (2013, p.23). Ou seja, pensa-se na utilização dos jogos digitais preferencialmente como recurso didático, o que eclipsa toda a riqueza que eles podem trazer para discussões mais sérias, morais e éticas, além de não perceberem que o videogame pode ser objeto estético e portador de uma narrativa mais densa, como já é comum encontrar, possibilitando pela sua fruição uma nova visão de mundo.

Desta forma, é possível afirmar que existe um grande poder expressivo nos jogos, e ele não está na produção de consensos e reforço de comportamentos considerados desejáveis. Este potencial está no estímulo à reflexão que podem surgir a partir de experiências subjetivas particulares que emergem a partir das experiências de jogo (PAULA; HILDEBRAND, 2015, p. 14).

Essas experiências particulares, essa fruição, podem elevar o *status quo* dos jogos digitais de meros recursos lúdico-pedagógicos a artefatos, obras que permitam a reflexão e que possam, para além de instrumentos motivadores do ato de estudar/ler, constituírem-se suportes ou meios pelos quais seja possível construir toda uma gama de discussões, embates,

que levem a sensações e pensamentos mais elevados do ponto de vista intelectual e moral. Se diante do livro tem-se uma atitude relativamente passiva, esperando que parta do objeto algo transformador; diante de um videogame a posição sempre ativa do interator evidencia que a experiência estética do lúdico pode proporcionar uma série de competências utilizáveis em contextos bastante díspares daqueles em que fora concebida ou despertada. Em outras palavras, os videogames, assim como a literatura, a música, a pintura e outras artes, pode, de modo distinto, ser o estopim para iniciar aquilo que Gadamer chamará de arco hermenêutico, amalgamando os horizontes do jogador/leitor aos da obra, possibilitando toda uma nova formulação de expectativas.

### **Jogo interpretativo e fruição**

Quando, no início deste texto, questionei a fruição estética literária que se dá na escola, havia implícita uma questão fulcral: a concepção, por vezes autoritária das escolas e seus métodos de ensino, assim como dos processos seletivos para ingresso ao ensino superior, que delimitam a interpretação e a compreensão das obras por parte dos alunos, cerceando-lhes a verdadeira experiência estética que re-significa nossa visão de mundo. Para não tratar das questões de poder foucaultianas, que não caberiam neste espaço, e à guisa de uma conclusão, faz-se necessário um pequeno apontamento sobre as considerações de Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur sobre a interpretação e a compreensão.

Para Gadamer, compreensão é uma fusão de horizontes, o do leitor e o da obra. Nunca se parte do zero para compreender uma obra. O leitor traz consigo todo um repertório de significações historicamente situadas que compõem sua maneira de encarar o mundo e, evidentemente, a arte. A obra por sua vez, também traz determinações próprias que vêm à tona durante a compreensão. Desta forma, é preciso que se estabeleça um jogo entre as partes, no qual haverá uma troca de expectativas, ora convergentes, ora divergentes. No entanto, os pressupostos trazidos não são cabrestos aos quais não se pode escapar, pelo contrário, é preciso constantemente reexaminá-los, sem, contudo, abandoná-los. Assim, é possível engendrar novas interpretações em um infinito potencial de compreensões, pois tanto o especialista quanto o leigo, tanto o professor quanto o aluno, podem participar do jogo compreensivo da experiência estética, partindo de seus pressupostos e chegarem a constatações diversas àquelas que tinham antes de se depararem com a obra. Tais constatações serão sempre finitas, uma vez que um novo contato com a obra em um momento diferente e, possivelmente, com vivências dissímis, a interpretação fatalmente será distinta. Antonio Marcos Casanova tratando do sentido da obra na concepção gadameriana afirma que

[...] ele se dá muito mais na interação incessante entre nossos horizontes prévios de compreensão e o horizonte significativo que é trazido pela obra [...]. O que temos na compreensão é sempre um encontro e uma consequente transformação daqueles que se deixam transpassar mutuamente (2004, p. 69).

Tal interação de perspectivas implica uma relação de alteridade, reconhecer que há um outro e que ele age sobre nós, ou, no entendimento de Ricoeur, está em nós. Não que o filósofo francês esteja dizendo que há uma fusão e conseqüentemente uma anulação do eu, ao contrário, o outro mantém uma distância necessária para reconhecer e preservar o ponto de vista e a posição dos interlocutores. Entretanto, faz-se vital a interlocução entre as partes sem a qual haveria esterilidade; desse diálogo e do tempo espera-se uma transformação do sujeito que é ele, mas já é outro.

Se considerarmos que a obra tem vida própria, a relação dialética referida há pouco também pode se dar com um texto, com uma criação artística. O texto traz suas perspectivas e exige certas habilidades para ser lido, inicia-se então uma relação entre leitor e texto em busca de interpretações que não passam necessariamente pela intenção do autor, uma vez que não teria soberania sobre o texto, agora de posse do leitor. É o texto que enuncia e não o autor, e tal enunciação se dá pela leitura que está sendo feita, atualizando o texto. Dar destaque à figura do leitor não implica dizer que todas as interpretações são válidas, assim como Gadamer, Ricoeur crê em uma interpretação em progresso que reconfigura a obra que não pertence mais ao momento de sua criação. Ao interpretar, o leitor, ou fruidor, assenhora-se da obra e re-caracteriza seu mundo. “Interpretar é, então, trazer o mundo do texto ao mundo da ação, elucidando-o, desvelando o mundo proposto pelo texto, enunciando um novo discurso sobre ele, a partir dele, tornando-o novamente acontecimento” (GENTIL, 2004, p.22). Ricoeur vê a interpretação como uma aptidão imaginativa competente para formular figuras e símbolos carregados de uma vivacidade capazes de uma narrativização da historiografia. Para o filósofo francês, podemos conhecê-los, encontrarmos-nos conosco através da narrativa, ou, para usar a expressão de Ricoeur, chegar ao nosso *si-mesmo*. Pela leitura da História e da Literatura, mais ainda, da narrativa histórica e da ficcional que se pode chegar a si. É, pois, pela sondagem das obras e dos feitos do Homem e da perscrutação de tais produções que se chega a si. Nas palavras de Levy “o sujeito só pode chegar a si mesmo através da análise das próprias obras, mediante a interpretação dos sinais de sua existência, ou ainda, pela reflexão crítica sobre seus atos e expressões” (2004, p.53).

Tal reflexão é fundamental para a experiência estética e para a formação de alunos e cidadãos. Aceitar e, mais que isso, conseguir usufruir o máximo dos novos recursos

tecnológicos, como os jogos digitais, pode potencializar consideravelmente a leitura e a apreciação das demais artes.

É importante que os sistemas tecnológicos passem a incorporar estruturas que permitam a recuperação da historicidade individual, para que as experiências constituam-se de modo prospectivo, em diálogo com o conhecimento humano adquirido pela experiência civilizatória (POLTRONIERI, 2009, p.175).

Escancarando, assim, as portas para uma busca mais consciente de si mesmo, que perpassa forçosamente por uma educação sólida e instigadora. Seja um livro, um quadro ou videogame, a obra não é o fim em si e tampouco se basta. “A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta” (GADAMER *apud* POLTRONIERI, 2009, p.172).

Mesmo que alguns ainda permaneçam reticentes, nos videogames a ressignificação da experiência ante o objeto é constante e propositadamente significativa, permitindo requalificar percepções e conjunturas existenciais rumo uma nova gama de possibilidades interpretativas e compreensivas. Assim como outras artes, o dialógico e o simbólico estão presentes nos games, tornando-os instrumentos valiosíssimos para a experiência estática e para a educação artística dos novos leitores.

## Referências

- BALOGH, Ana Maria. *Conjunções – disjunções – transmutações: da literatura ao cinema e à TV*. São Paulo: Annablume, 1996.
- BASTOS, Marcus. Jogar ou não jogar: games em questão. In: SANTAELLA, Lúcia; FEITOZA, Mirna. (Org.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. 147-161.
- BURGOS, Martine. A recepção literária. *Linha d'água*, São Paulo, n.10, p.43-54, jul. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37165>>. Acesso em: 06 ago. 2015.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2006.
- CASANOVA, Antonio Marcos. Gadamer e a hermenêutica. *Mente, Cérebro & Filosofia*. São Paulo.vol.11. p. 66-73. 2004.
- GENTIL, Hélio Salles. O que é interpretar. *Mente, Cérebro & Filosofia*. São Paulo.vol.11. p. 16-25. 2004.
- HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. Trad. Luciana Lhullier; Ricardo Moura. São Paulo: Global, 2009.

LEMOS, Adriana Falqueto; DALVI, Maria Amélia. Videogames, leitura e literatura: aproximações bibliográficas multi e transdisciplinares. *(Con)textos Linguísticos*. Vitória, vol. 7, n.8.1, p. 6-27, edição especial ABEHTE, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5992/4390>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

LEVY, David. A identidade narrativa. *Mente, Cérebro & Filosofia*. São Paulo.vol.11. p. 50-57. 2004.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Silenciamento do desejo estético nas escolas tocantinenses: o caso da literatura. *DLCV: Língua, Linguística & Literatura*, João Pessoa, v.8, n.2, p. 27-36, jul/dez, 2011. Disponível em:<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10650>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

MURRAY, Janet. A estética do meio. In: *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Trad. Elissa K. Daher; Marcelo F. Cuzziol. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PAULA, Bruno Henrique de; HILDEBRAND, Hermes Renato. *Além do puro entretenimento: jogos digitais como produções expressivas*. Atas do IV Encontro Anual da AIM. Covilhã, 2015, p. 10-22. Disponível em: <<http://www.aim.org.pt/atas/Atas-IVEncontroAnualAIM.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

POLTRONIERI, Fabrizio Augusto. O jogo do parangolé. In: SANTAELLA, Lúcia; FEITOZA, Mirna. (Org.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. 164-178.

\_\_\_\_\_. *Possíveis relações entre a arte e os jogos eletrônicos: Uma introdução ao conceito de estética aplicado as possibilidades do jogar digital*. Anais do IX SBGames, novembro de 2010. Disponível em: <[http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/artanddesign/Full\\_A&D\\_18.pdf](http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/artanddesign/Full_A&D_18.pdf)>. Acesso em: 06 ago. 2015.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; MOURA, Maria Aparecida. A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.12, n.1, p.123-135, Abr. 2007. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/52>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

Artigo recebido em: 02/06/17

Artigo aceito em: 09/07/17