



A LEITURA-JOGO: LEITURA E LETRAMENTO NOS VIDEOGAMES

A READING-GAME: READING AND LITERACY ON THE VIDEOGAMES

Vagner Ebert¹ (UPF)

RESUMO

O estudo é uma investigação sobre os processos de leitura em meio aos videogames, cujo objetivo é refletir sobre a relação entre os tipos de leitores (SANTAELLA, 2004; 2013) e os perfis de jogadores (BARTLE, 1996; 2005), pensando-se na relação entre a leitura e os videogames relacionados ao contexto das narrativas transmídia. Para tanto, o estudo, caracterizado metodologicamente como uma revisão bibliográfica, promove a apresentação e reflexão dos conceitos de narrativa transmídia e imersão a partir dos estudos realizados por Jenkins (2009) e Murray (2003), das investigações entre a leitura e os videogames a partir das obras de McGonigal (2012), Gee (2005), Kapp (2012) e Bartle (1996; 2005), dos tipos de leitores de Santaella (2004; 2013) e os perfis dos jogadores de Bartle (1996; 2005) e sobre os estudos do letramento, multiletramento e ludoletramento com base nas obras de Kress (2005), Dionísio (2014) e Paula (2011). Percebe-se que a relação entre o leitor ubíquo e o perfil explorador do jogador de videogames se relacionam enquanto possibilidades ao desenvolvimento de atividades voltadas à formação de leitores, sendo necessário atentar para o letramento adequado a leitura dos textos, dentre os quais a narrativa transmídia, considerando-se os sincretismos que existem entre atividades diferentes, como a leitura e a prática de jogar videogames, dos quais surge um sujeito sincrético, o jogador-leitor, este não um indivíduo com dois perfis, mas um jogador-leitor único e ao mesmo tempo plural, ludo e multiletrado, apto a avançar nas diferentes fases da leitura em meio aos suportes tecnológicos.

Palavras-chave: Leitura. Games. Letramento. Ludoletramento.

ABSTRACT

The study is an investigation of the processes of reading in the midst of videogames, whose objective is to reflect on the relation between the types of readers (SANTAELLA, 2004; 2013) and the profiles of players (BARTLE, 1996; 2005), thinking in the relationship between reading and video games related to the context of the transmedia storytelling. To this end, the study, methodologically characterized as a bibliographical review, promotes the presentation and reflection of the concepts of transmedia storytelling and immersion from the studies conducted by Jenkins (2009) and Murray (2003), of the investigations between reading and video games from the works of McGonigal (2012), Gee (2005), Kapp (2012) and Bartle (1996; 2005), from the types of readers of Santaella (2004; 2013) and the player's profiles of Bartle (1996; 2005) and on the studies of literacy, multiliteracies and ludoliteracies based on the works of Kress (2005), Dionísio (2014) and Paula (2011). It is noticed that the relation between the ubiquitous reader and the exploratory profile of the video game player are related as possibilities to the development of activities aimed at the formation of readers, being necessary to attend to the appropriate literacy the reading of the texts, among which the transmedia storytelling, considering the syncretisms that exist between different activities, such as the reading and the practice of playing videogames, from which a syncretic subject appears, the player-reader, this not an individual with two profiles, but a single player-reader and the at the same time plural, ludo and multiliterate, able to advance in the different phases of reading in the midst of technological supports.

Keywords: Read. Games. Literacy. Ludoliteracy.

¹ Doutorando em Educação (UPF), Mestre em Letras (UPF) e Graduado em Publicidade e Propaganda (UPF).
vagner.ebert@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

A leitura é um jogo entre palavras e sentidos, cujo objetivo é a produção de significados e a transformação do sujeito leitor. Portanto, o presente artigo trata da formação de leitores em suportes midiáticos, em especial aqueles que fazem uso da gamificação e da narrativa transmídia em seu processo constitutivo, de modo que o objetivo proposto é refletir sobre a relação entre os tipos de leitores (SANTAELLA, 2004; 2013) e os diferentes perfis de jogadores (BARTLE, 1996; 2005), a fim de se pensar a relação entre a leitura e os jogos eletrônicos relacionados ao contexto das narrativas transmídia.

Considerando-se que a construção de uma narrativa transmídia se dá a partir de elementos que promovem a inter-relação entre os diferentes suportes pelos quais as diversas narrativas convergem para a formação de uma narrativa maior, há aí um processo de leitura complexo e labiríntico (hipertextual) que exige do leitor a capacidade de compreender variados tipos de textos (multimodalidade / multiletramento). Outrossim, a gamificação e a sua característica de empregar elementos da estrutura dos jogos às práticas de leitura e (re)escrita contribui, nesse contexto, para que seja necessário investigar a formação de leitores a partir dos tipos de leitores e dos tipos de jogadores, uma vez que ler e jogar são, cada vez mais, práticas em estado de convergência, hibridização e sincretismo.

Assim, o estudo, caracterizado metodologicamente como uma revisão bibliográfica, está organizado em seis tópicos, os quais apresentam, respectivamente, o conceito de participação e interação a partir dos estudos de Jenkins (2009; 2014), Primo (2007), os conceitos de narrativa transmídia (JENKINS, 2009) e imersão (MURRAY, 2003), as investigações entre a leitura e os videogames a partir das obras de McGonigal (2012), Johnson (2012), Gee (2005), Kapp (2012) e Bartle (1996; 2005), os tipos de leitores de Santaella (2004; 2013) em comparação com os perfis dos jogadores de Bartle (1996; 2005) e, por fim, os estudos sobre letramento, multiletramento e ludoletramento com base em Kress (2005), Dionísio (2014) e Paula (2011).

2 CONVERGÊNCIA E CONEXÃO: CULTURA, DIÁLOGO E IMERSÃO



Os meios de comunicação são também sistemas culturais que transformam a sociedade em que estão inseridos à medida que condicionam e alteram padrões de comportamento e consumo de conteúdos midiáticos (JENKINS, 2009). Contudo, os próprios meios de comunicação podem sofrer alterações e mudar a forma como as informações são produzidas e veiculadas. Nesse sentido, as transformações a que Jenkins (2009) se refere ao apresentar o conceito de “Cultura da convergência” correspondem ao modo como os conteúdos transitam por entre os suportes midiáticos e a forma como os públicos buscam por experiências de entretenimento.

Nas palavras de Jenkins (2009, p. 29), a convergência corresponde

[...] ao fluxo de conteúdos através das múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos e dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam.

Assim, não há apenas fluxo, mas também trocas, mesclas, misturas, fusões e transformações desses conteúdos. A convergência é, portanto, também sincretismo, a existência de híbridos de forma e conteúdo criados por indivíduos representantes de uma cultura em que “ninguém é mais só espectador e muito menos deseja sê-lo. *Expect-atoro*” (CANEVACCI, 2013, p. 45, grifo do autor). E nesse contexto em que convergem suportes e informações, o que Jenkins (2009) chama de “falácia da caixa preta” – a criação de um único aparelho multifuncional capaz de processar todo tipo de informação – pode não ser mais uma falácia, principalmente ao se pensar nos avanços tecnológicos encontrados nos computadores e nos *smartphones* cada vez mais presentes nas mais diversas esferas da vida humana.

Se há, na cultura midiática do século XXI, um potencial direcionamento a existência de uma “caixa preta” tecnológica, por outro lado, há um encaminhamento para a criação, recriação e co-criação de conteúdos cada vez mais sincréticos, híbridos, remixados e compartilhados por um público cada vez mais participativo. A sociedade equilibra assim o modelo de distribuição de conteúdo por empresas que – até então – controlavam o cenário da mídia com o modelo de circulação de conteúdo entre indivíduos organizados em grupos de interesse, algo que Jenkins, Ford e Green (2014, p. 24) denominaram como “Cultura da participação”.



A “Cultura da participação” configura-se como uma representação do diálogo que, por sua vez, foi compreendido por Paulo Freire (1983) como a potencialidade dialógica do ato comunicativo, do ouvir acima do falar. Para Freire, o diálogo é a representação da construção de significados entre interlocutores, em contrapartida ao processo de transferência de informações de quem sabe mais para quem sabe menos – o que o autor chama de extensão.

O diálogo é o ponto de partida para a construção do conhecimento e não a transferência de saberes, pois instiga a interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. A interação, por sua vez, pode ser reativa ou mútua. Para Primo (2007), a interação reativa é aquela planejada por um programador, é um caminho pelo qual aquele que interage com o conteúdo pode escolher entre as opções – previamente estruturadas – oferecidas pelo sistema; a interação mútua é o processo pelo qual o conteúdo se transforma a partir das respostas dos sujeitos envolvidos, assemelha-se, portanto, ao diálogo, seja este um diálogo homem-homem, homem-máquina ou máquina-máquina.

Se o diálogo é o início de uma jornada, o segundo passo é buscar por mecanismos que despertem a curiosidade, a motivação e o interesse dos leitores e dos não-leitores, ou em outras palavras, buscar pelo nível seguinte ao da interação, o qual Janet Murray (2003) chama de “imersão”.

Para Murray (2003), a imersão é uma metáfora para as experiências que se assemelham a um mergulho em que o indivíduo se encontra cercado de água por todos os lados. A imersão é, portanto, “[...] 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” (MURRAY, 2003, p. 102). Esse envolvimento característico da imersão se dá de diferentes formas, mas é comum a existência de uma narrativa ficcional que, devido aos estímulos sensoriais envolvidos na sua leitura, desenvolvimento e compreensão por parte do sujeito que Murray (2003) denomina como “interator”, aproxima a ficção da realidade e possibilita que esse sujeito que dela toma conhecimento utilize a sua inteligência para reforçar a veracidade da narrativa de que participa e não a questioná-la.

Nesse contexto, diálogo, interação e imersão são conceitos necessários quando o assunto é repensar as práticas leitoras. É preciso desenvolver atividades e instrumentos capazes de promover o interesse, o engajamento e a imersão em narrativas que desafiem os



leitores a desvendar as páginas – ou telas – seguintes em um labirinto de histórias que se (inter)relacionam.

3 A NARRATIVA TRANSMÍDIA: HISTÓRIAS QUE SE (INTER)RELACIONAM

No universo dos meios de comunicação, há duas importantes terminologias que necessitam de esclarecimentos: o *cross-media* e o *transmídia*. O *cross-media* nada mais é do que a adaptação de conteúdos de uma mesma franquia para diferentes suportes, configurando-se o conteúdo de acordo com as especificidades do meio a que se destina. O *transmídia*, por sua vez, também respeita as especificidades da mídia, mas, para que seja assim classificado, não pode ser uma repetição do conteúdo de outro suporte, isto é, uma adaptação de algo já existente; para que seja *transmídia* o conteúdo precisa ser novo e relacionado ao universo do qual pertence. “Mais do mesmo” não é *transmídia*, segundo Jenkins (2009).

Outrossim, se destaca na construção do que Jenkins (2009) considera como *transmídia* a narrativa construída nessas mídias, a história que permite que o todo seja maior do que as partes isoladamente. Na narrativa *transmídia* – originalmente chamada de *Transmedia Storytelling* –, percebe-se a existência de narrativas construídas a partir de duas vertentes: a primeira corresponde a narrativa pensada para cada um dos suportes empregados em uma determinada franquia, uma história que existe, com sentido e enredo completo, isolada de seu todo; a segunda, uma narrativa fragmentada que só pode ser construída a partir das inter-relações que se formam entre os diferentes suportes empregados e que só se faz possível devido a existência de elementos que atuam na construção dessas inter-relações².

A possibilidade de leituras distintas a partir de diferentes suportes midiáticos, aliada a relação do ser humano para com as narrativas, pois, “talvez nada seja mais humano do que dividir histórias, seja ao pé do fogo ou em ‘nuvem’, por assim dizer” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 25), configura-se como um instrumento com potencialidade para o desenvolvimento da imersão.

² O estudo das inter-relações entre os diferentes suportes da narrativa *transmídia* foi o objeto de estudo da dissertação do Mestrado em Letras do autor desta pesquisa, investigação que se deu com base na franquia *transmidiática Assassin's Creed* (disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1213>).



A imersão, nesse contexto, é “o desejo ancestral de viver uma fantasia originada num universo ficcional [que] foi intensificado por um meio participativo e imersivo, que promete satisfazê-lo de um modo mais completo do que jamais foi possível” (MURRAY, 2003, p. 101). Esse universo ficcional pode ser físico – como as casas malucas dos parques de diversão –, um simulador de realidade virtual, uma narrativa hipertextual disponível na internet, um jogo eletrônico ou qualquer outra forma de se criar e contar histórias, pois a imersão eleva o papel do “interator” de um mero usuário interagindo com pessoas e máquinas para o de criador – o co-criador dos universos em que está inserido –, pois, “pelo fato de nos sentirmos presentes nesses mundos imersivos, como se estivéssemos no palco e não na plateia, queremos fazer mais do que simplesmente viajar por eles” (MURRAY, 2003, p. 111).

O poder das narrativas, incluindo a potencialidade da imersão, existe e reside na imaginação humana. Seja através dos recursos tecnológicos mais atuais, ou em uma experiência oral onde todos estão sentados em círculo para ouvir uma história, as narrativas fascinam porque “[...] nossos cérebros estão programados para sintonizar nas histórias com uma intensidade que pode obliterar o mundo à nossa volta” (MURRAY, 2003, p. 101). Nesse contexto, a gamificação surge como um recurso ao desenvolvimento e estímulo da imaginação e da imersão.

4 GAMIFICAÇÃO: MUITO MAIS DO QUE APENAS JOGAR

Os jogos fazem parte da cultura humana desde antes do próprio surgimento do que se conhece como cultura e permanecem até a atualidade, de acordo com Huizinga (2004). Mesmo os jogos não pertencendo ao grupo das necessidades essenciais à sobrevivência humana, sejam elas materiais ou biológicas, “o jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia” (HUIZINGA, 2004, p. 13). Através do ritmo e da harmonia o jogo proporciona uma organização, cria ordem mesmo quando há, para o jogador, maior liberdade de construção e resolução dos desafios nos jogos. Essa ordem e fascínio pelos jogos



possibilita que se imagine novas utilizações e novas configurações para os jogos, sejam eles eletrônicos ou não, situação da qual surge o que se conhece por gamificação³.

O conceito de gamificação não deve ser compreendido apenas como a utilização de jogos em diferentes situações. Trata-se, na verdade, do emprego de elementos dos jogos em contextos que não possuem nenhuma relação com games ou videogames. Para Karl Kapp (2012, p. 2, tradução nossa), pesquisador sobre aprendizagem e videogames, a “gamificação deve ser pensada como o conceito de usar mecânicas baseadas em jogos, estética e pensamento de jogo para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”⁴.

Jane McGonigal (2012), também pesquisadora da área dos jogos eletrônicos, comenta que os videogames conseguem oferecer recompensas imediatas aos jogadores de um modo que a realidade não consegue. Os videogames “[...] nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de uma maneira pela qual a sociedade não está” (MCGONIGAL, 2012, p. 14, grifo do autor). Há, ainda, características que por vezes são ignoradas nos videogames: o fato de que os jogos eletrônicos são, muitas vezes, difíceis e complexos (JOHNSON, 2012). A dificuldade e a complexidade dos jogos, que por sua vez podem acarretar a derrota do jogador, não são, contudo, pontos negativos para os videogames. Pelo contrário, essa complexidade se transforma em uma experiência em que o fracasso é algo divertido, pois, como afirma McGonigal (2012, p. 77), “a vitória tende a pôr fim à diversão. Mas e o fracasso? Ele faz a diversão continuar”. Portanto, a lógica que guia bons videogames é aquela que torna o jogo mais difícil à medida que as habilidades do jogador evoluem, possibilitando que o ato de jogar se transforme também em um processo de aprendizagem e de aquisição de habilidades necessárias para prosseguir na aventura do jogo eletrônico.

Essa evolução progressiva da dificuldade nas fases dos videogames é a característica que permitiu que James Paul Gee (2005) investigasse a potencialidade educacional dos videogames, pois esses jogos, mesmo sendo longos, difíceis e complexos, são também

³ Diferentes autores empregam formas distintas para o mesmo conceito que foi originalmente denominado, em inglês, como *gamefication*. Para esse estudo empregar-se-á, preferencialmente, a expressão gamificação por ser essa a forma mais recorrente encontrada nas pesquisas e estudos visitados.

⁴ “Gamification should be thought of as the concept of using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems” (KAPP, 2012, p. 2).



capazes de divertir e motivar as pessoas em prol da sua narrativa ou jogabilidade. A aprendizagem encontrada nos videogames, por sua vez, não se restringe a jogabilidade ou as regras que fazem o jogo funcionar; os jogos eletrônicos despertam a curiosidade e promovem uma aprendizagem gradativa, que evolui de acordo com o desenvolvimento da narrativa gâmica. Mas Gee (2005) ressalta que os videogames construídos com base em mundos virtuais simulados apresentam um maior potencial educativo, pois neles os jogadores interagem através de avatares e é mais fácil criar uma identidade, interagir e personalizar o jogo a partir das preferências do jogador, aumentando ainda mais o poder imersivo dos videogames.

Contudo, pensar a gamificação enquanto um instrumento de aprendizagem coloca em foco os sujeitos dessa aprendizagem. Ao se analisar a gamificação pela sua narrativa, faz-se necessário investigar os quatro tipos de leitores, estudo desenvolvido por Lúcia Santaella (2013; 2004). Ao se analisar a gamificação pela sua jogabilidade, por sua vez, faz-se necessário investigar os quatro tipos de jogadores, sendo esta uma teoria cuja autoria remete a Richard Bartle (2005; 1996).

Segundo Santaella (2013; 2004), os leitores são divididos em quatro categorias: o leitor contemplativo, o leitor movente, o leitor imersivo, e o leitor ubíquo. O leitor contemplativo é o leitor do livro impresso, que visita bibliotecas, sujeito da leitura individual e silenciosa. O leitor movente é caracterizado na figura do jornal, um indivíduo que lê fragmentos da realidade e, devido à grande quantidade de informações a que tem acesso, precisa esquecer boa parte das informações que lê. O leitor imersivo faz suas leituras na internet, navegando pelos caminhos labirínticos da rede traçando rotas e tecendo leituras fragmentadas, hipertextuais e multimidiáticas. O leitor ubíquo, por sua vez, é o que lê em todo lugar e a todo momento, pois, devido as tecnologias móveis, está sempre conectado à internet.

Enquanto Santaella (2013; 2004) caracteriza seus tipos de leitores a partir dos suportes em que se dá a leitura, Richard Bartle (2005; 1996) caracteriza o perfil dos jogadores a partir dos comportamentos destes nos videogames. Um mesmo jogador pode apresentar características de mais de um dos perfis descritos pelo autor, mas um destes perfis será predominante na sua tomada de decisão e consequentes ações no jogo. Bartle (2005; 1996) apresenta os tipos de jogadores como: *killers*, *achievers*, *socializers* e *explorers*. Essas definições foram traduzidas do inglês por Flora Alves (2015) para **predadores**, **conquistadores**, **comunicadores** e **exploradores**.



Jogadores com um perfil **predador** são aqueles que entram em um jogo para derrotar seus oponentes e vencer a qualquer custo. Os **conquistadores** buscam vencer através da conquista de pontos, recompensas e passagem de níveis no jogo. O objetivo dos **comunicadores** é conhecer outros jogadores, interagir com eles e organizar as ações do jogo para melhorar essa interação. Os **exploradores**, por sua vez, desejam encontrar as razões que movem o jogo, descobrir o maior número de informações sobre o ambiente em que estão inseridos e desejam vencer o jogo através da sua aprendizagem (BARTLE, 1996).

O perfil do jogador explorador, com a sua característica de valorizar a aprendizagem como instrumento para obter a vitória no jogo, aliado ao perfil do leitor ubíquo, conectado aos dispositivos móveis e capaz de ler tudo a todo momento, surge como uma possibilidade ao desenvolvimento de práticas leitoras em que a gamificação atue como um agente motivador e imersivo, promovendo uma leitura mais lúdica e desafiadora em diferentes gêneros textuais, multimodais ou não.

5 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE: LEITURAS EM CONVERGÊNCIA

Do mesmo modo como os leitores e os jogadores possuem perfis diferentes, os textos podem apresentar diferentes linguagens, as quais demandam leituras diversificadas e, conseqüentemente, leitores multiletrados. Para compreender o conceito de multiletramento faz-se necessário, primeiramente, compreender o que é letramento. Diferentemente da alfabetização, em que se entende como alfabetizada a pessoa capaz de escrever seu próprio nome e ler pequenos textos, ser um indivíduo letrado exige que se compreenda e se desenvolva a leitura e a escrita enquanto práticas sociais, ou, como afirma Soares (2004, p. 8), compreender o letramento não como apenas o “[...] estado ou condição de quem apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

O conceito de multiletramento, por sua vez, está associado as tecnologias e as ferramentas digitais da contemporaneidade, pois, como afirma Steffen (2013, p. 257, grifo do autor), “entende-se que as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e a multiplicidade de linguagens que elas permitem acarretam novos letramentos, denominados *multiletramentos*, já que envolvem tanto aspectos multimodais quanto multiculturais”. Do



mesmo modo, não é adequado considerar como letrado para as mídias o indivíduo que sabe consumir conteúdos, mas não é capaz de se expressar por meio delas, “assim como, tradicionalmente, não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever [...]” (JENKINS, 2009, p. 37).

É no próprio texto que os modos – entende-se por modos a imagem, o audiovisual, a escrita, o som, entre outros – são construídos, fazendo com que a multimodalidade seja compreendida como uma característica própria dos gêneros textuais, como afirma Dionísio (2014). Nesse sentido, a multimodalidade é construída a medida que os diferentes modos em um mesmo texto são capazes de interagir, de dialogar. Nas palavras de Dionísio (2014, p. 42),

O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

Para Kress (2005), é necessário pensar a multimodalidade a partir de três questões: todos os textos podem ser considerados multimodais, contudo, é possível que haja a predominância de um modo sobre os demais; há determinados tipos de texto em que predomina um ou mais modos, não sendo necessariamente o que se refere a linguagem verbal; os sistemas de comunicação e representação são todos multimodais, mesmo que alguns sejam reconhecidos como multimodais com mais frequência do que outros.

É necessário pensar a multimodalidade e os multiletramentos no contexto da gamificação e da narrativa transmídia, pois também existe leitura nessas formas lúdicas e midiáticas da cultura da convergência, seja a leitura dos textos multimodais presentes no jogo, seja a leitura dos comandos e regras que possibilitam o desenvolvimento do jogo. É com base nesses dois tipos de leitura presentes nos jogos eletrônicos que Gustavo de Paula (2011, p. 77) conceitua seu estudo sobre o “Ludoletramento”, o estudo do letramento em jogos, no qual o autor afirma que ser um indivíduo “[...] 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”.



Há mais envolvido do que o simples ato de jogar nos jogos eletrônicos. A “característica de jogar videogames” é apenas a primeira habilidade e refere-se a uma leitura relacionada aos comandos do jogo, a decodificação do próprio ato de jogar (PAULA, 2011). Segundo o autor, são três as habilidades envolvidas no Ludoletramento. Além da característica de jogar videogames, o jogador-leitor também desenvolve a “habilidade de entender os significados transmitidos pelos videogames” e a “capacidade de produzir videogames”, sendo esta última menos frequentemente relacionada diretamente sobre o jogo eletrônico sobre o qual se joga e mais direcionada a produção de conteúdos sobre o videogame na internet (PAULA, 2011). Todas as leituras e habilidades envolvidas nos jogos eletrônicos surgem como possibilidade de pesquisa ao se pensar nos diferentes usos dos jogos eletrônicos, da gamificação e da narrativa transmídia para a formação de leitores.

6 JOGAR E LER: CONFIGURAÇÕES DE UM JOGADOR-LEITOR

Em meio aos jogos eletrônicos, o jogador-leitor assume papéis distintos e simultâneos, fazendo a leitura da narrativa que perpassa as ações do jogo, ao mesmo tempo em que aprende as questões ligadas a jogabilidade do *game*, desenvolvendo habilidades sincréticas de uma leitura-jogo que exige um letramento específico a essa modalidade de leitura: o ludoletramento. Mesclam-se assim as habilidades de leitura das narrativas transmídia, que precisam ser montadas a partir da fragmentação de seus variados textos apresentados em suportes midiáticos distintos, com as habilidades gêmicas de compreender a estrutura e a jogabilidade dos videogames, ao mesmo tempo em que se produz sentido quanto ao que acontece na narrativa do *game*.

Nesse cenário, mesclam-se as habilidades de leitura do leitor ubíquo, um sujeito apto a desenvolver leituras dinâmicas que ocorrem a todo instante em universos paralelos – o virtual e o material –, com as habilidades do jogador explorador, o indivíduo curioso por natureza e que, assim, deseja descobrir todas as informações do videogame. A combinação dessas habilidades cria um indivíduo capaz de ir em busca das informações que deseja e que está munido das ferramentas e recursos que lhe permitem descobrir essas informações, seja na internet ou com as pessoas que o cercam, seja em seu bairro, cidade ou escola, seja em outro país, do outro lado do planeta, por meio das redes sociais.



Pensar esse indivíduo “ubíquo e explorador” em relação aos processos de formação de leitores configura um cenário de opções interessantes, pois é possível explorar a curiosidade e a vontade de aprender e descobrir novas informações desse jogador explorador, ao mesmo tempo em que se permite a interação com variados gêneros textuais. Para tanto, a narrativa transmídia, com seus suportes variados e sua narrativa ampliada através desses materiais de leitura diversificados, surge como uma ferramenta capaz de explorar essas duas nuances de um mesmo indivíduo. Ao abordar uma única temática dividida em diversas narrativas, a narrativa transmídia permite que se mantenha o enredo de interesse do leitor; ao existir em diversos gêneros textuais, amplia-se as chances de interação com textos diferentes e se pode, assim, promover ações de leitura que atendam as mais variadas preferências.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os processos de leitura em meio aos novos suportes midiáticos e aos novos gêneros textuais demonstra a necessidade de se olhar para objetos que, inicialmente, parecem não demonstrar nenhuma relação com a leitura, como ocorre com os videogames. Nesse contexto, este artigo buscou tratar da formação de leitores em suportes midiáticos, em especial aqueles que fazem uso da gamificação e da narrativa transmídia em seu processo constitutivo, tendo como objetivo refletir sobre a relação entre os tipos de leitores e os diferentes perfis de jogadores na relação entre a leitura e os jogos eletrônicos no contexto das narrativas transmídia.

Considerando-se que a narrativa transmídia desenvolve-se a partir de diferentes histórias apresentadas em variados suportes midiáticos que, juntas, compõem um todo maior do que as partes isoladas, os indivíduos que demonstram características do perfil do leitor ubíquo e do perfil do jogador explorador podem se beneficiar das narrativas transmídia para ampliar as suas habilidades de leitura, desenvolver multiletramentos – e/ou ludolettramentos – e para conhecer novos gêneros textuais. Também é possível empregar a narrativa transmídia na formação de novos leitores, dada a possibilidade de se explorar diferentes modalidades textuais.

Portanto, apresenta-se como uma possibilidade de estudo a investigação a respeito da utilização da narrativa transmídia na formação de leitores, buscando compreender o papel de



cada suporte e de cada gênero textual na interação e na leitura do leitor ubíquo, do jogador explorador e do indivíduo que mescla ambos os perfis. O que é necessário observar para se formar jogadores-leitores e leitores-jogadores com base na utilização da narrativa transmídia? Quais habilidades e letramentos esse sujeito deve possuir e quais precisará desenvolver? Essas perguntas demonstram caminhos de investigação possíveis, cujo objetivo desse jogo de palavras e produção de sentidos não é o de sair de um mundo labiríntico, mas o de adentrar em um universo de fantasia, imaginação e descobertas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática*. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BARTLE, Richard. *Virtual Worlds: Why People Play*. 2005. Disponível em: <<http://www.mud.co.uk/richard/VWWPP.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2018.

_____. *Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs*. 1996. Disponível em: <<http://mud.co.uk/richard/hcds.htm>>. Acesso em: 11 maio 2018.

CANEVACCI, Massimo. *Sincrétika: explorações etnográficas sobre artes contemporâneas*. Tradução: Helena Coimbra Meneghelo. São Paulo: Studio Nobel, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade, convenções visuais e leitura. In: _____. *Multimodalidade e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014, p. 41-69. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEE, James Paul. Good Video Games and Good Learning. *Phi Kappa Phi Forum*, v. 85, n. 2, summer/2005, p. 33-37. Disponível em: <http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/2380/mod_resource/content/0/ceit706/week7/PaulGee.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução: João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. *Cultura da Conexão: Criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph, 2014.



JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução: Suzana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, Steven. *Tudo que é ruim é bom para você: como os games e a TV nos tornam mais inteligentes*. Tradução: Sérgio Góes. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

KAPP, Karl. *What Every Chief Learning Officer Needs to Know about Games and Gamification for Learning*. 2012. Disponível em: <http://karlkapp.com/wp-content/uploads/2013/01/clo_gamification.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2005, p. 180-199.

MCGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo*. Tradução: Eduardo Reiche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MURRAY, Janet. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Tradução Elisa K. Daher; Marcelo F Cuzziol. São Paulo: Itáu Cultural, Unesp, 2003.

PAULA, Gustavo Nogueira de. *A prática de jogar videogame como um novo letramento*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000812859>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

STEFFEN, Giana Targanski. Multiletramentos na escola por Roxane Rojo e Eduardo Moura (Orgs.). *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 64, p.251-261, jan. 2013. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/30162>>. Acesso em: 08 jun. 2018.