



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANA PAULA PINHEIRO DA SILVEIRA

**O JOGO DA LEITURA E A LEITURA DO JOGO:  
SEMIÓTICA, *GAMES* E ENSINO**

---

Londrina  
2013

ANA PAULA PINHEIRO DA SILVEIRA

**O JOGO DA LEITURA E A LEITURA DO JOGO:  
SEMIÓTICA, *GAMES* E ENSINO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loredana Limoli

Londrina  
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

S587j Silveira, Ana Paula Pinheiro da.

O jogo da leitura e a leitura do jogo : semiótica, games e ensino / Ana Paula Pinheiro da Silveira. – Londrina, 2013.  
243 f. : il.

Orientador: Loredana Limoli.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 2. Semiótica – Teses. 3. Videogames – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Tecnologia educacional – Teses. I. Limoli, Loredana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem III. Título.

CDU [801.372.41](#)

ANA PAULA PINHEIRO DA SILVEIRA

**O JOGO DA LEITURA E A LEITURA DO JOGO:  
SEMIÓTICA, GAMES E ENSINO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loredana Limoli  
UEL – Londrina - PR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Maria Perfeito  
UEL – Londrina - PR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariângela Peccioli Galli Joanilho  
UEL – Londrina - PR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilcéa Lemos Pelandré  
UFSC – Florianópolis - SC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemari Bendlin Calzavara  
UNOPAR – Londrina - PR

Londrina, 31 de agosto de 2013.

## AGRADECIMENTOS

*Já dizia o poeta gaúcho, Mário Quintana:*

*A arte de viver*

*É simplesmente a arte de conviver...*

Descobrir essa arte na escrita de um trabalho de doutoramento e compreender que as páginas escritas durante esse longo percurso resultam de um fazer solidário, do diálogo responsivo de muitos, impele-me a agradecer:

à minha grande família: mãe, irmão e irmã, e à que encontrei entre os amigos e amigas do Movimento dos Focolares.

Agradeço, especialmente, à Dra. Loredana Limoli, minha orientadora, pela amizade, pela orientação, por ter me deixado amadurecer, concedendo-me o tempo para querer/fazer e para poder/fazer, correndo o risco de que a minha *performance* não fosse a mais adequada! A sua confiança e a sua leitura atenciosa e entusiasta do meu trabalho permitiram que o tempo não sucumbisse aos prazos e que a qualidade não se desperdesse no dever imposto pelo “tempo acadêmico” para escrever uma tese.

Agradeço aos caros professores com quem muito aprendi em virtude desta tese: às professoras Dra. Alba Maria Perfeito, Dra. Mariângela Peccioli Galli Joanilho, Dra. Nilcéa Lemos Pelandré, Dra. Renata Ciampone Mancini, pelas significativas contribuições à minha tese, por ocasião do Exame de Qualificação; e à Dra. Rosemari Bendlin Calzavara que veio somar a este grupo da linguística, um olhar do campo da literatura, na defesa pública da tese.

Agradeço à escola onde desenvolvi a pesquisa e aos sujeitos que entraram no jogo da leitura e aprenderam o sabor de “desler” textos sincréticos; à professora da turma, grande parceira nas descobertas desse estudo.

Agradeço às instituições universitárias, aos seus diretores, coordenadores, professores e servidores, pelo serviço, pela colaboração e pelo apoio:

ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da UEL;

ao Centro de Pesquisa da Unopar, em Londrina;

aos amigos do doutorado, com quem tive o prazer de compartilhar as minhas primeiras interrogações de pesquisa;

em especial aos meus colegas da Unopar, pelo espaço e tempo que dedicaram para um profícuo diálogo sobre a pesquisa, dúvidas e descobertas.

Agradeço, antes e acima de tudo, a Deus, porque iluminou as minhas escolhas, sustentou a minha perseverança e esperança, colocou ao meu lado as pessoas certas para entrar nesse jogo de aprender a ensinar ou de ensinar a aprender.

### ***Escrever, humildade, técnica***

*Essa incapacidade de atingir, de entender, é que faz com que eu, por instinto de... de quê? procure um modo de falar que me leve mais depressa ao entendimento. Esse modo, esse “estilo” (!), já foi chamado de várias coisas, mas não do que realmente e apenas é: uma procura humilde. Nunca tive um só problema de expressão, meu problema é muito mais grave: é o de concepção. Quando falo em “humildade” refiro-me à humildade no sentido cristão (como ideal a poder ser alcançado ou não); refiro-me à humildade que vem da plena consciência de se ser realmente incapaz. E refiro-me à humildade como técnica. Virgem Maria, até eu mesma me assustei com minha falta de pudor; mas é que não é. Humildade com técnica é o seguinte: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente.*

Clarice Lispector  
(A Descoberta do Mundo)

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da. *O jogo da leitura e a leitura do jogo: semiótica, games e ensino*. 2013. 243f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

## RESUMO

Tradicionalmente, a preocupação da escola, no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, tem se pautado em um aparente distanciamento das práticas sociais: a linguagem aprendida não corresponde, na maioria das vezes, à linguagem efetivamente utilizada. Nos últimos anos, porém, alguns indicadores têm demonstrado a necessidade de se refletir sobre as mudanças socioculturais advindas na sociedade e, principalmente, suas implicações para a escola. Nesse contexto destacam-se importantes movimentos imbricados: o advento das novas tecnologias, que acarreta mudanças relacionadas à produção e à leitura de textos; e a multiculturalidade, que coloca em relevo noções de identidade e divergência, exigindo da escola propostas de ensino que comportem a multiplicidade de culturas. Assim, esta pesquisa, de caráter qualitativo interventivo, realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Londrina-PR, debruça-se sobre o uso do videogame, em sala de aula, como ferramenta de leitura e de produção de sentidos. Tendo elegido como objetivo geral analisar como o leitor imersivo realiza o seu fazer interpretativo na leitura de textos verbais e não verbais, mais especificamente de narrativas utilizadas como suporte de videogames, por meio do Percurso Gerativo de Sentido, de Greimas, demonstrando os efeitos dessa metodologia no ensino desse gênero, este estudo se propõe a investigar os letramentos necessários para a construção dos sentidos do texto *Dante's Inferno*, enquadrado no gênero “videogame”. O aporte teórico parte de múltiplas reflexões sobre: os conceitos de letramento, de multiletramento, de ludoletramento; a relação entre textos sincréticos e ensino; a história dos jogos, com especial atenção à perspectiva atual que os aproxima das narrativas. Sob esse enfoque e considerando a leitura como uma sucessão de eventos programados que podem ser analisados nos domínios da competência e da *performance*, conceitos caros ao universo semiótico, os resultados da pesquisa apontam a indiscutível viabilidade de uma proposta para o uso de videogames como estratégia para desenvolver o gosto pela leitura e, também, pela literatura, a partir da construção de um aparato metodológico que permite compreender o fazer interpretativo do leitor em textos sincréticos, estabelecendo condições para a melhoria da sua *performance*, além de aprofundar a importante discussão sobre as novas tecnologias como suporte para a leitura e a escrita.

**Palavras-chave:** Leitura. Semiótica. Games. Ensino.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da. *The game of the reading and the reading of the game: semiotics, games and teaching*. 2013. 243p. Thesis (Doctor's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

## ABSTRACT

Traditionally, the school's concern, regarding the teaching of the Portuguese language, has always been guided in an apparent distancing of social practices: language learned does not corresponded, mostly, to the language actually used. In recent years, however, some indicators have shown the necessity to reflect on the sociocultural changes arising in society and, especially, its implications for school. In this context, two important movements overlap themselves: the advent of new technologies, which causes changes related to the production and reading of texts; and the multiculturalism, which sheds light on the notions of identity and divergence, requiring from the school some teaching proposals that take into account the multiplicity of cultures. Thus, this research, qualitative and interventional, held in a public elementary school in the city of Londrina, focuses on the use of the game in the classroom as a tool for reading and meaning construction. Having elected as general objective to analyze how the immersive reader realizes his interpretative doing in the reading of verbal and nonverbal texts, more specifically the narratives used as support to video games, through the Generative Route of Meaning, from Greimas, demonstrating the effects of this methodology in the teaching this genre, this study aims to investigate the necessary literacies for the construction of the meanings of the text *Dante's Inferno*, framed in the genre "game". The theoretical contribution starts from multiple reflections on: the literacy's concepts, multiliteracy and ludoliteracy; the relationship between multimodal texts and teaching; the history of the games, with special attention to the current perspective that approaches them to narratives. Under this approach and considering the reading as a succession of programmed events that can be analyzed in the spheres of competence and performance, important concepts to the semiotic universe, the research results point to the unquestionable viability of a proposal for the use of videogames as a strategy to develop the appreciation for reading and also for literature, from the construction of a methodological apparatus that allows to understand the reader's interpretation of syncretic texts, establishing conditions to improve his performance, as well as deepen the important discussion on new technologies as support for reading and writing.

**Keywords:** Reading. Semiotics. Games. Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Capa das Diretrizes Curriculares da Educação Básica.....	50
<b>Figura 2:</b> <i>O Bibliotecário</i> , de Arcimboldo.....	51
<b>Figura 3:</b> Diagrama com características que definem o jogo.....	58
<b>Figura 4:</b> Mapeamento de jogo com <i>cut-scenes</i> .....	61
<b>Figura 5:</b> Jogos que marcam eventos anteriores.....	62
<b>Figura 6:</b> Processo de manipulação do destinador no jogo.....	82
<b>Figura 7:</b> Papel do enunciatário no jogo.....	82
<b>Figura 8:</b> Papel do destinador julgador no jogo.....	82
<b>Figura 9:</b> Papel do destinador julgador no jogo.....	82
<b>Figura 10:</b> Modelo da enunciação semiótica dos videogames.....	83
<b>Figura 11:</b> Julgamento de Dante pela Morte.....	103
<b>Figura 12:</b> Dante recorda-se da promessa do Bispo.....	103
<b>Figura 13:</b> Beatriz pede ajuda a Virgílio.....	104
<b>Figura 14:</b> Caronte, o barqueiro.....	104
<b>Figura 15:</b> Minós, guardião do Limbo.....	104
<b>Figura 16:</b> Os bebês condenados ao Limbo.....	104
<b>Figura 17:</b> A solidão.....	105
<b>Figura 18:</b> Torrente de gente.....	105
<b>Figura 19:</b> Tormento dos amantes.....	105
<b>Figura 20:</b> Orgia de corpos.....	105
<b>Figura 21:</b> Flégias, protetor do círculo da Ira.....	107
<b>Figura 22:</b> Análise do desempenho em 30 FPS.....	107
<b>Figura 23:</b> Análise de desempenho em 60 FPS.....	107
<b>Figura 24:</b> A suavidade da foice, em 60 FPS.....	107
<b>Figura 25:</b> Hereges queimados.....	108
<b>Figura 26:</b> Dante, destinador julgador.....	108
<b>Figura 27:</b> Rio Flegetonte, rio de sangue fervente.....	109
<b>Figura 28:</b> Bella Abati, no Vale dos Suicidas.....	109
<b>Figura 29:</b> Os traidores que sopram o gelo.....	110
<b>Figura 30:</b> A ponte de gelo.....	110

<b>Figura 31:</b> Quadrado Semiótico: bem vs. mal. ....	113
<b>Figura 32:</b> Melhorias sagradas. ....	120
<b>Figura 33:</b> Melhorias profanas. ....	120
<b>Figura 34:</b> Oposição /ser/ vs. /parecer/. ....	123
<b>Figura 35:</b> Trecho de A Divina Comédia. ....	127
<b>Figura 36:</b> Narração em 3ª pessoa. ....	127
<b>Figura 37:</b> Diálogo da Morte com Dante. ....	127
<b>Figura 38:</b> Narração em 1ª pessoa. ....	127
<b>Figura 39:</b> Beatriz, à espera do retorno de Dante. ....	128
<b>Figura 40:</b> Alighieri. ....	128
<b>Figura 41:</b> Cidade de Acre. ....	128
<b>Figura 42:</b> Cidade de Acre. ....	128
<b>Figura 43:</b> A selva escura, quando Dante retorna da Guerra. ....	136
<b>Figura 44:</b> Dante olha para a cruz. ....	136
<b>Figura 45:</b> A agulha que costura o peito. ....	137
<b>Figura 46:</b> A ferida aberta. ....	137
<b>Figura 47:</b> Dante costura a cruz ao peito. ....	137
<b>Figura 48:</b> O passado de Dante. ....	137
<b>Figura 49:</b> Dante no círculo da traição. ....	139
<b>Figura 50:</b> Dante no purgatório. ....	139
<b>Figura 51:</b> Beatriz e Dante. ....	139
<b>Figura 52:</b> Beatriz conduz Dante. ....	139
<b>Figura 53:</b> Dante na saída do inferno. ....	139
<b>Figura 54:</b> Dante contemplando a visão do paraíso. ....	139
<b>Figura 55:</b> Oposições mínimas – avarento vs. pródigo. ....	142
<b>Figura 56:</b> Recolhendo o fruto produzido em suas terras. ....	143
<b>Figura 57:</b> O produtor deixado à mingua. ....	143
<b>Figura 58:</b> Alighieri afirma o seu luxo. ....	143
<b>Figura 59:</b> O esbanjamento do alimento. ....	143
<b>Figura 60:</b> Alighieri, condenado ao círculo da Avareza. ....	144
<b>Figura 61:</b> Roda-da-fortuna. ....	144
<b>Figura 62:</b> Pluto, deus da riqueza. ....	145
<b>Figura 63:</b> Os raios dos olhos de Pluto. ....	145

<b>Figura 64:</b> Condenados, fundidos no ouro fervente. ....	145
<b>Figura 65:</b> Tarpeia, condenada no círculo da Avareza. ....	145
<b>Figura 66:</b> Pródigo e Avarento. ....	146
<b>Figura 67:</b> Avarento. ....	146
<b>Figura 68:</b> Pródigo. ....	146
<b>Figura 69:</b> Convite expedido pela <i>Electronic Arts</i> para o círculo da Avareza. ....	147
<b>Figura 70:</b> Cheque enviado pela <i>Electronic Arts</i> . ....	147
<b>Figura 71:</b> Opção de escolha, descontar ou ignorar o cheque. ....	147
<b>Figura 72:</b> Descida de Dante pelas paredes do intestino. ....	148
<b>Figura 73:</b> Entrada no círculo da Gula. ....	148
<b>Figura 74:</b> Caminhando sobre o fígado. ....	149
<b>Figura 75:</b> Dentro da boca em que encontra e julga Clodia. ....	149
<b>Figura 76:</b> Bestas que se alimentam dos danados. ....	149
<b>Figura 77:</b> Excrementos liberados pelas bestas mortas durante o combate. ....	149
<b>Figura 78:</b> Estupor de Francisco. ....	150
<b>Figura 79:</b> Dante repete o comportamento de Alighieri. ....	150
<b>Figura 80:</b> Lembrança de Dante. ....	150
<b>Figura 81:</b> Alighieri comilão e beberrão. ....	150
<b>Figura 82:</b> Contrato de fidelidade entre Dante e Beatriz. ....	152
<b>Figura 83:</b> Promessa de Dante. ....	152
<b>Figura 84:</b> Entrega de Beatriz. ....	152
<b>Figura 85:</b> Beatriz, já morta, interroga Dante sobre a sua quebra da promessa. ...	152
<b>Figura 86:</b> Beatriz pede a Dante que proteja Francisco. ....	152
<b>Figura 87:</b> Dante promete proteger Francisco. ....	152
<b>Figura 88:</b> Beatriz pede uma explicação a Dante. ....	153
<b>Figura 89:</b> Dante vê a sua traição nos olhos de Beatriz. ....	153
<b>Figura 90:</b> Beatriz acusa Dante de traição. ....	154
<b>Figura 91:</b> Lúcifer convence Beatriz a unir-se a ele. ....	154
<b>Figura 92:</b> Lúcifer dá a Beatriz uma romã. ....	155
<b>Figura 93:</b> Sementes da romã. ....	155
<b>Figura 94:</b> Beatriz come as sementes e une-se a Lúcifer. ....	155
<b>Figura 95:</b> Beatriz, transformada em rainha infernal. ....	155

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Para que serve a leitura?.....	166
<b>Gráfico 2:</b> Leitura: prazer ou saber?.....	167
<b>Gráfico 3:</b> O livro de que mais gostou. ....	169
<b>Gráfico 4:</b> O que ou quem influenciou a leitura do livro?.....	169
<b>Gráfico 5:</b> Média semanal do tempo conectado à internet. ....	170
<b>Gráfico 6:</b> Para que usa a internet? .....	172
<b>Gráfico 7:</b> Objetivo do uso da internet.....	172
<b>Gráfico 8:</b> Gosta de jogar? .....	174
<b>Gráfico 9:</b> Joga com frequência? .....	174
<b>Gráfico 10:</b> O game é um texto? .....	174
<b>Gráfico 11:</b> O que, inicialmente, era o mais importante no jogo?.....	176
<b>Gráfico 12:</b> No início do jogo, qual era o seu maior interesse?.....	176
<b>Gráfico 13:</b> Estratégias selecionadas para passar as fases.....	176
<b>Gráfico 14:</b> Elementos determinantes para a compreensão da história.....	182

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> As 4 dimensões da Pedagogia do Multiletramento.....	43
<b>Quadro 2:</b> Comparação entre os conceitos de ludoletramento e as habilidades utilizadas pelos sujeitos.....	177
<b>Quadro 3:</b> Virgílio, Bispo e assassino de Beatriz.....	180
<b>Quadro 4:</b> Triângulo amoroso (Dante, Beatriz e Lúcifer).....	181
<b>Quadro 5:</b> A mediação do professor em relação ao Percorso Gerativo de Sentido. ....	189
<b>Quadro 6:</b> As oposições entre espaços em <i>Dante's Inferno</i> .....	191
<b>Quadro 7:</b> Relações de intertextualidade entre <i>Dante's Inferno</i> e <i>A Divina Comédia</i> .....	208
<b>Quadro 8:</b> A ideia de posse, no título do <i>game</i> . ....	209
<b>Quadro 9:</b> Programa Narrativo de Dante: Salvar Beatriz. ....	210
<b>Quadro 10:</b> Resposta dos alunos à pergunta (Beatriz ama Dante).....	211
<b>Quadro 11:</b> Sujeitos patêmicos: Dante e Beatriz.....	213
<b>Quadro 12:</b> Considerações dos alunos sobre jogos eletrônicos.....	218

## LISTA DE SIGLAS

UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais
GNL	Grupo de Nova Londres
NTI	Núcleo de Tecnologia Municipal
NTE	Núcleo de Tecnologia Estadual
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 O ADVENTO DA TECNOLOGIA E NOVAS FORMAS DE LEITURA</b> .....	30
1.1 LETRAMENTO OU MULTILETRAMENTOS?.....	38
1.2 O MULTILETRAMENTO NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO .....	45
<b>2 REVIRANDO O JOGO</b> .....	54
2.1 CONCEITO DE JOGO .....	54
2.1.1 Ludologistas e Narratologistas.....	58
2.2 A HISTÓRIA DOS JOGOS.....	66
2.3 O VIDEOGAME: UM GÊNERO MULTIMODAL .....	71
2.4 LUDOLETRAMENTO: DE QUE CONCEITO ESTAMOS FALANDO? .....	74
<b>3 O JOGO DA LEITURA</b> .....	78
3.1 VIDEOGAME: SISTEMA E PROCESSO .....	79
3.2 A LUDICIDADE: SATISFAÇÃO VS. INSATISFAÇÃO .....	84
3.3 O JOGO DAS INTERAÇÕES.....	88
3.4 O PROCESSO DE LEITURA EM VIDEOGAMES .....	90
3.5 A LEITURA DO TEXTO SINCRÉTICO.....	94
3.6 SEMISSIMBOLISMO .....	97
<b>4 A LEITURA DO JOGO</b> .....	101
4.1 A NARRATIVA <i>DANTE'S INFERNO</i> .....	102
4.2 PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO.....	110
4.2.1 Nível Fundamental.....	113
4.2.2 Nível Narrativo .....	117
4.2.3 Nível Discursivo .....	125
<b>5 AS PAIXÕES</b> .....	132
5.1 O REMORSO.....	134

5.2	A AVAREZA E A PRODICALIDADE .....	140
5.3	A GULA .....	147
5.4	A VINGANÇA .....	151
<b>6</b>	<b>O JOGO DOS DADOS .....</b>	<b>156</b>
6.1	A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	158
6.1.1	A escola .....	161
6.1.2	Os sujeitos da pesquisa .....	161
6.1.3	Os instrumentos de pesquisa .....	162
6.1.4	O projeto de intervenção .....	163
6.2	A TRAMA DOS DADOS .....	165
6.3	A LEITURA: UM SABER OU UM PRAZER? .....	166
6.4	LETRAMENTOS SEMIÓTICOS .....	173
6.5	UMA METODOLOGIA PARA A LEITURA: O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO .....	183
6.6	AS PAIXÕES .....	196
6.7	REMIXANDO OS DADOS .....	207
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>221</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>225</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>235</b>
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	236
	ANEXO B - Questionário semiestruturado (leitura e uso do tempo livre) .....	237
	ANEXO C - Questionário semiestruturado (relação entre videogames e textos) ....	238
	ANEXO D - Atividades escritas sobre <i>Dante's Inferno</i> .....	239

## INTRODUÇÃO

A pesquisa, sobretudo a que se desenvolve em uma perspectiva voltada para o ensino, deve compreender que, além de dirigir o olhar sobre um objeto e se produzir conhecimento sobre ele, deve refletir e analisar a própria prática docente (TARDIF, 2005), e por isso, seu objeto resulta de uma inquietação. Neste caso, a sala de aula foi o lugar onde me coloquei como professora e pesquisadora para começar a fazer as primeiras perguntas que deram origem a esta tese.

A escolha do tema deu-se a partir da análise dos resultados de pesquisa realizada na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), no projeto de extensão “Hipertexto, semiótica e ensino”, cujo objetivo era ampliar os conhecimentos de leitura e produção de textos de alunos do Ensino Médio em escolas públicas da cidade de Londrina. Dados obtidos com essa pesquisa permitiram-me compreender que, se a escola é a principal agência de letramento, era necessário considerar, pelo menos, que 11% dos alunos da pesquisa chegaram ao final do Ensino Médio, sem terem lido sequer um livro, além dos 36% que leram uma obra apenas e dos 35% que realizaram a leitura de até dois livros<sup>1</sup>, embora estivessem inseridos em práticas de letramento e fizessem uso de ferramentas de hipertexto e, não raramente, permanecessem, grande parte do dia, em contato com imagens em propagandas, videogames e redes sociais.

A corroborar esses resultados, somou-se o trabalho desenvolvido, em 2008, como professora de Literatura, no Ensino Médio, em uma escola privada de Londrina, por meio do qual constatei que os alunos não só apresentam dificuldade em ler e construir sentidos mas também desconhecem meios e aparato metodológico para realizar essa leitura.

Para ir além das minhas experiências no projeto de extensão e na sala de aula, analisei os dados apresentados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011), que mede o nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade, comparando os índices do biênio 2001-2002 aos do ano de 2011, e pela Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC, 2011), os quais direcionaram ainda mais o meu olhar sobre a leitura.

---

<sup>1</sup> 18% dos alunos abstiveram-se de responder à pergunta.

Acrescem-se a isso os resultados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) ao revelarem que, entre 2000 e 2009<sup>2</sup>, houve aumento de 11 pontos percentuais, em relação ao ingresso dos alunos que cursaram o nível médio, e de 6 pontos percentuais, entre os que chegaram ao nível superior. É intrigante, porém, a constatação de que o acesso ao Ensino Médio e ao Superior não elevou o percentual daqueles que atingiram o nível pleno de alfabetismo, conforme fonte do Indicador de Alfabetismo Funcional (2011). No biênio 2001-2002, 49% dos que cursaram o Ensino Médio eram plenamente alfabetizados; em 2011, esse percentual reduziu para 35%. No nível superior, os resultados também não denotam um progresso: houve uma redução de 76% para 62%, o que nos permite sustentar a ideia do aumento da quantidade de alunos no Ensino Médio e no Superior, 11% e 6%, respectivamente, mas não da qualidade de ensino e do conseqüente nível de letramento.

Em relação ao nível de alfabetismo, no Ensino Fundamental, a situação não foi diferente, sendo que o maior movimento acontece no nível básico de alfabetismo. Considerando os mesmos resultados (2001-2002 em relação a 2011), há uma mudança de 22% para 32%, no Ensino Fundamental I, e de 51% para 59%, no Ensino Fundamental II, mas o percentual dos plenamente alfabetizados não apresenta aumento, pelo contrário, decresce de 5% para 3%, e de 22% para 15%, respectivamente.

Na Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, a Prova ABC (INEP/MEC, 2011), os resultados não são mais confortantes. O exame, cujo objetivo é avaliar a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano, revelou que 56,1% dos estudantes aprenderam o que era esperado em leitura, e 53,4%, em escrita. Os dados demonstram, ainda, uma desproporção considerável, para as mesmas habilidades de leitura e escrita, entre o resultado da escola pública – 48,6% e 43,9% – e o da escola privada – 79,0% e 82,4%.

Os resultados revelados pelo INAF (2011) e pela Prova ABC (INEP/MEC, 2011), que mostram o baixo nível de letramento e a disparidade entre os índices alcançados pela escola pública e pela escola privada, trazem à tona uma questão que, há muito tempo, vem sendo analisada por estudiosos da Língua Portuguesa. Matos e Silva (2004), em seu artigo “O português são dois”, coloca em discussão o

---

<sup>2</sup> Fonte: IBGE (2010) - Censo Populacional 2000 e PNAD 2009/2010.

ensino da língua na escola e a dificuldade de os alunos, mesmo tendo passado por vários anos de escolarização, nem sempre possuem sequer domínio mínimo da Língua Portuguesa<sup>3</sup>. Para abordar esse problema, a autora formula uma questão retórica que possibilita vislumbrar algumas respostas: Segundo ela, parece que, no passado, a escola dava conta da tarefa da transmissão do padrão linguístico preconizado pela tradição gramatical normativa. Por quê? Ou seja, o que mudou?

Na visão de Matos e Silva (2004), o português que serviu como modelo para o ensino da língua, no período em que a escola era frequentada apenas pelos filhos das elites intelectuais, foi baseado em situações de escrita, quase sempre a literária, e demonstrava-se eficiente.

A partir da década de 1960, porém, há uma mudança no sistema educacional brasileiro, do ponto de vista de Geraldi (1991), resultante do processo de democratização do ensino que trouxe para a escola um contingente de alunos das camadas populares que não possuíam o mesmo acesso à cultura letrada, e eram usuários de uma variação linguística diferente da norma padrão. O autor considera que houve uma “falsa democratização”, já que o Estado garantia o aumento do número de vagas nas escolas, mas não a manutenção da qualidade do ensino, e disso decorre, dentre outros fatores, a situação atual.

Bronckart e Machado (2004) corroboram a posição de Geraldi (1991). Ao analisarem dados que antecederam a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998a), esclarecem que a mudança do público escolar, com a chegada à escola de crianças das camadas populares, foi um dos motivos apontados pelos diversos estudos que configuravam uma situação de “crise”, por isso a necessária intervenção e o controle do Estado, com a publicação dos PCN e a

---

<sup>3</sup> Possenti (2000), partindo da premissa de que nada pode ser mudado sem pelo menos oito anos de escolarização, define um programa mínimo, com aspectos relevantes para o ensino da língua, apresentados na sequência: a) o conhecimento linguístico, que no início sem dúvida estará distante do padrão que se quer atingir em oito anos; b) a descrição mínima do português, como é falado na comunidade linguística dos alunos, observando aspectos de fonologia, morfologia, sintaxe e léxico; c) o conhecimento da fala da comunidade linguística dos alunos; d) a organização dos conteúdos, iniciando pelas construções dialetais que são objeto de discriminação, para, em seguida, voltar a atenção para formas linguísticas menos marcadas e as que não são mais socialmente marcadas; e) a definição e a análise da gramática, priorizando a reunião de um conjunto de regras que devem ser seguidas para falar e escrever corretamente (regras ortográficas, de pronúncia, morfológicas, sintáticas) e um conjunto de análises, destinadas ao ensino do não padrão.

Outra perspectiva de um programa mínimo é assumir a visão já presente nos PCN (1998a), para o leitor/produzidor de textos, conforme Rojo (2005, p. 35): “um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz”.

implementação de vários mecanismos de avaliação nacional do ensino.

Os dados estatísticos do INAF (2011) e da Prova Brasil (2011) e as reflexões dos autores impeliam-me a olhar as mudanças socioculturais advindas na sociedade e suas implicações para a escola, em decorrência de dois movimentos que considero importantes e imbricados: o advento das novas tecnologias, que traz em si mudanças relacionadas à produção e à leitura de textos – a multimodalidade e a interatividade proporcionada por esses gêneros; e a multiculturalidade, que coloca em relevo questões de identidade e divergências e vai exigir da escola uma proposta de ensino que vá ao encontro da multiplicidade de culturas.

Fenômeno relativamente novo, resultado do advento das novas tecnologias, são os jogos eletrônicos, e sobre esse objeto havia dados interessantes relacionados à leitura, sobretudo se considerados os resultados do relatório da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil - 3ª Edição*, em 2011, que indicam um decréscimo no número de livros lidos pelos leitores acima de 15 anos, se comparados à mesma população, na pesquisa realizada em 2007.

Em contrapartida, em 2012, quatro livros inspirados em jogos estiveram entre os mais vendidos, segundo dados extraídos da revista *Veja*<sup>4</sup>. Dentre eles, *Assassin's Creed*<sup>5</sup>, jogo adaptado para livro, posiciona as adaptações literárias da série entre as mais vendidas, em 2011 e 2012: *Renascença* (VEJA, 12/10/2011, p.169), *Irmadade* (VEJA, 02/05/2012, p. 141) e *A Cruzada Secreta* (VEJA, 15/08/2012, p. 133).

Embora isso denote um suposto aumento no gosto pela leitura, os resultados das pesquisas apresentadas<sup>6</sup> mostraram-se inversamente proporcionais, uma vez que os índices revelam que há um baixo nível de letramento e a diminuição do percentual de livros lidos pelos leitores acima de 15 anos. A escola, uma das mais importantes agências de letramento, tem tido dificuldades em seduzir o aluno à leitura, enquanto os jogos eletrônicos, do mundo do entretenimento, impulsionam o mercado editorial. Na indagação que vinha me fazendo, uma pergunta encontrou brecha a partir dessa relativa contradição: Que relações se podem estabelecer entre

---

<sup>4</sup> *Jogos Vorazes*, lançado inicialmente como livro, presente na lista dos livros mais vendidos (VEJA, 26/09/2012, p. 133), teve sua adaptação feita para filme e, posteriormente, para *social games*, "The Hunger Games", para o *Facebook*.

<sup>5</sup> Os livros do videogame *Assassin's Creed* foram traduzidos para o português e lançados na seguinte sequência: *Assassin's Creed - Renascença*; *Assassin's Creed - Irmadade*; *Assassin's Creed - A Cruzada Secreta*; *Assassin's Creed - Renegado*.

<sup>6</sup> Os dados do INAF (2011) e a Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, 3ª edição (2011).

tecnologia, diversidade cultural e esses resultados?

Investigando a relação entre tecnologia e ensino, Prensky (2001) afirma que as salas de aulas modernas são constituídas por alunos que cresceram com a tecnologia. Segundo ele, os novos graduados passaram menos de 5.000 horas lendo, mas acima de 10.000 horas jogando videogames, sem contar o tempo dispensado à televisão, ao uso da internet, de *e-mails* e redes sociais, por isso, aprenderam a processar a informação de modo diferente<sup>7</sup>. Esses novos alunos, os quais Prensky (2001) denominou “nativos digitais”, contrapondo aos imigrantes digitais – que conheceram a tecnologia posteriormente e adequaram-se às suas novas formas de leitura, escrita e de aprendizagem –, possuem um modo diferente de aprender e de interagir, o que exige dos professores, a maioria formada em uma linguagem pré-digital, a compreensão de como fazer a mediação da aprendizagem para esse interlocutor, quando ele pode acessar o conhecimento com um clique e prefere, na opinião do autor, realizar, concomitantemente, múltiplas tarefas como, antes mesmo de ler um texto, analisar um gráfico, uma imagem, ou seja, realizar a leitura em hipertexto.

Demo (2007), analisando o problema da leitura no Brasil, discute o descompasso entre o universo dos alunos e o da escola e justifica que eles leem aquilo que lhes interessa: deixaram de ler os clássicos da Língua Portuguesa, mas são capazes de ler 300 páginas do manual de um jogo. Segundo ele, a escola ainda não conseguiu apropriar-se da tecnologia para propor um trabalho que contemple as novas formas de leitura e seus leitores.

Partindo, portanto, dos resultados do INAF (2001-2002, 2011), da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil - 3ª Edição* (2011) e dos resultados apontados pela revista *Veja Sobre* a adaptação do videogame *Assassin's Creed* (VEJA, 12/10/2011; 02/05/2012; 15/08/2012), que possibilitam intuir a relação entre videogames e mercado editorial, comecei a delinear o objeto de pesquisa – tecnologia e leitura –, e isso poderia ser concretizado por meio da análise da leitura de um jogo.

Algumas objeções, no entanto, interpuseram-se na escolha, como, por exemplo, a ideia de que ainda havia certo desconforto na academia e, conseqüentemente, na escola em relação ao trabalho didático com videogames. Conforme Herschmann (2012, p. 303-304),

---

<sup>7</sup> Prensky (2001), em seu artigo, não justifica a origem dos dados extraídos que dizem respeito ao tempo dos nativos digitais dispensados ao uso da internet.

[...] no imaginário social e em inúmeras matérias jornalísticas, o *boom* dos *games* eletrônicos é encarado de forma preconceituosa e negativa: como um claro sinal de um processo de “infantilização do social”, resultado de um empobrecimento cultural, e até da banalização da violência no mundo atual. Inúmeras matérias e artigos comportamentalistas que, por exemplo, analisam e ressaltam os aspectos violentos dos *games* de ação/luta/combate construíram de forma eficiente uma série de clichês em torno do universo dos *games*.

A discussão, elucidada por Herschmann (2012), sobre a influência dos videogames em comportamentos violentos está longe de chegar a um acordo. Nos Estados Unidos, por exemplo, notícias como a do massacre na escola Sandy Hook<sup>8</sup> trazem à tona a divergência de posicionamento sobre os fatos e despertam os embates teóricos entre pontos de vista contrários.

O pressuposto de que o uso de *games* violentos induz comportamentos de agressividade para além do contexto do jogo, e do ambiente virtual, é algo defendido, sobretudo, por estudiosos que assumem uma visão teórica behaviorista, como Barlett, Anderson e Swing (2009)<sup>9</sup>, em pesquisas desenvolvidas no Iowa State University – EUA, que atestam uma relação entre o comportamento agressivo e o uso de *games* violentos. Contrariamente, no Texas, Ward (2011) constatou um resultado inversamente proporcional entre o aumento do consumo de *games* e a diminuição da criminalidade, sobretudo a de crimes violentos. Vale ressaltar, na análise de ambas as teses, que nenhum comportamento violento resulta de um único fator, por isso deve ser avaliado levando-se em conta as situações nas quais o sujeito agressor está inserido.

Corroborando ainda a argumentação de Herschmann (2012) o recente episódio com a Ministra da Cultura, Marta Suplicy, durante a apresentação do projeto Vale-Cultura, no dia 19 de fevereiro de 2013, em que ela justificou: “eu não acho que jogos digitais sejam cultura”. Além da declaração, a polêmica foi intensificada pelo fato de o Ministério ter autorizado, naquela semana, a captação de 370 mil reais pela Lei Rouanet para a pós-produção do jogo *Toren*, pelos desenvolvedores do estúdio

---

<sup>8</sup> Massacre que vitimou 20 crianças e 6 adultos, cujo autor foi Adam Lanza. Ele era um exímio jogador de *games*, mas tinha tido problemas de inserção na escola, acometido pela síndrome de Asperger.

<sup>9</sup> Na pesquisa de Barlett, Anderson e Swing (2009), os sujeitos foram avaliados imediatamente após terem jogado 15 minutos do jogo *Mortal Kombat: Deadly Alliance*, isto é, em um curto período de tempo, o que não possibilita comprovar se os efeitos permanecem em longo prazo.

gaúcho *Swordtales* (LOCATELLI, 2013).

Outro aspecto que me parecia inicialmente desfavorável para a pesquisa com *games* na escola era a ideia, difundida entre pais de filhos adolescentes, de que o jogo distancia o aluno da aprendizagem. Quando eles não atingem o mínimo exigido para serem promovidos na escola, o primeiro recurso manipulador concerne ao uso do computador e à proibição do uso do jogo: “se você não estudar, não poderá jogar videogame”. Isso denota a visão de que o filho ocupa o tempo destinado ao estudo com os jogos, por isso não consegue obter bons resultados.

Por outro lado, se a pesquisa revelasse um resultado contrário à crença dos pais, eles poderiam compreender e interrogar-se sobre que tipo de valores, de habilidades cognitivas, de letramentos os seus filhos estão adquirindo ou aprendendo e qual o papel deles na escolha e na indicação dos videogames para que possam favorecer bons resultados de aprendizagem.

Somei a isso dois outros aspectos que considere relevantes: a falta de um aparato técnico para desenvolver uma pesquisa com videogame na escola, e o meu pouco conhecimento sobre jogos eletrônicos.

Em relação ao aparato técnico, a solução foi a aquisição do meu primeiro console, um *PlayStation 3*, da japonesa *Sony*. Constatei a minha inabilidade para jogar videogames e “passar as fases”, o que não invalidou a minha possibilidade de realizar a pesquisa, já que as competências exigidas para professor e para aluno são distintas e complementares no trabalho em sala de aula com o videogame.

Possuía um conhecimento teórico, advindo da leitura de alguns artigos sobre videogames, e a experiência prática findava-se em ver os sobrinhos e os filhos de amigos manipulando com destreza e habilidade o *joystick*, sem piscar os olhos, sem direcionar o olhar para fora da tela, sem perceber o que lhes estava acontecendo ao redor. Que sentidos construía para a leitura desse gênero? Era uma pergunta que me interpelava e orientava a construção dos meus objetivos de pesquisa.

Uma possibilidade de resolver o preconceito da academia e da escola era construir, a partir de um texto literário, um jogo. Mas o meu pouco conhecimento sobre videogame e o prazo no qual eu deveria concluir a pesquisa sinalizavam-me que seria impossível realizar essa tarefa sem a ajuda de uma equipe interdisciplinar, e isso ainda não é algo contemplado no curso de Doutorado em Estudos da Linguagem ofertado pela Universidade Estadual de Londrina.

Logo, precisei percorrer outro caminho. Iniciei uma pesquisa sobre jogos que

deram origem a livros, ou livros que deram origem a *games*, e foi desse modo que cheguei, por meio do recurso de busca do *site Google*, ao jogo *Dante's Inferno*. Interessante, ainda, nessa pesquisa, foi descobrir que Laura Bergallo, vencedora do Prêmio Jabuti de “Melhor Livro Juvenil”, em 2007, pela obra *Alice no Espelho*, estava lançando, na mesma época, o livro *Supernerd: a saga Dantesca*, que narra a história do protagonista Bruno, um adolescente, *nerd* e fissurado por *games*, que se envolve em uma trama com um vilão, um cientista, que promete ao protagonista a aquisição de poderes para vencer todas as partidas de jogos. A relação entre o livro de Bergallo e *Dante's Inferno* vai além do título: para testar os poderes, Bruno joga um videogame, *O inferno de Dante*, e cada fase do jogo é um círculo do inferno. Em diversas entrevistas, Bergallo (2010) declarou que sua inspiração, ao escrever o livro, foi *A Divina Comédia*, “um verdadeiro videogame”<sup>10</sup>, e que só teve conhecimento de *Dante's Inferno* por meio do filho, um “videogamemaníaco”, mas o seu livro, à época, já estava no prelo.

Há ainda outro motivo, de caráter pessoal, que me direcionou para esse jogo e não para outro. Conheço o texto de Dante, *A Divina Comédia*, caminhei pelas ruas da sua cidade, Florença, vivi em seu país, ou seja, tenho empatia com a Itália de Dante e, se para escrever uma tese, é preciso paixão, então essa não deixava de ser uma boa justificativa. Outro aspecto, não menos relevante, é que nem todos os videogames encontram-se traduzidos para o português, e *Dante's Inferno* era um desses, mas ganhou uma versão europeia e, por isso, eu poderia traduzir os vídeos do jogo para a pesquisa a partir da língua italiana.

Se um videogame foi inspirado em uma obra literária, do século XIV, e se uma escritora considerava a obra de Dante “um verdadeiro videogame”, certamente poderia convencer a academia de um objeto válido para a pesquisa. Ademais, havia já pesquisadores que vislumbram o trabalho com videogames como uma experiência importante e atual para o ensino, como elucidam Sá e Andrade (2008, p. 12):

[...] Jogos são ambientes para o aprendizado de competências cognitivas, tornando-se, cada vez mais, a experiência pedagógica por excelência da atualidade; e o lúdico é um elemento fundamental da comunicação contemporânea em todas as esferas.

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida a UOL. Bate-papo com Laura Bergallo. Disponível em <<http://tc.batepapo.uol.com.br/convidados/arquivo/livros/ult1750u462.jhtm>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

Encontrei respaldo, também, em Gee (2009, p. 174-175), pesquisador da área do letramento, que esclarece:

[...] a sugestão que lhes deixo não é “usem *videogames* na escola” – apesar de essa ser uma boa ideia – mas sim: “Como podemos tornar a aprendizagem, dentro e fora das escolas, mais parecida com os *games* no sentido de usar os tipos de princípios de aprendizagem que os jovens vêem todos os dias nos bons *videogames* quando e se estiverem jogando esses *games* de um modo reflexivo e estratégico?”

Uma pesquisa que elege como objeto de estudo a utilização de videogames no ensino da leitura não poderia, na tentativa de defender o seu valor educacional, conforme elucidado por Sá e Andrade (2008) e Gee (2009), assumir uma posição ingênua e acrítica, como se a resolução para o problema da leitura e da sedução do leitor se findasse com o uso desses jogos em sala de aula. Tem de compreendê-los, também, como objetos de consumo, resultados de um investimento milionário, com lucros vultosos no mercado financeiro, além de analisar como os alunos constroem sentidos para esses textos, se o fazem de modo reflexivo, se são capazes de perceber os mecanismos manipuladores presentes nos videogames, como corrobora Buckingham (2010, p. 46):

Poder-se-ia argumentar que um imperativo fundamental da mídia atual é precisamente o de criar a *ilusão* de controle, a sensação de que nós, a audiência, estamos no comando – tendência da qual o fenômeno *interativo* da chamada *reality TV* oferece-nos diversos exemplos. Os *games* podem muito bem envolver *aprendizagem ativa*, mas seria simplista aceitar que tal *atividade* por si só faça deles um modelo válido de aprendizagem em geral.

Baseada em Buckingham (2010), tornou-se necessário avaliar como a mediação pode favorecer o uso do videogame enquanto um modelo válido de aprendizagem e possibilitar ao aluno que a atividade de leitura envolva percepção, processamento, dedução, inferências na construção dos sentidos do texto.

Nessa direção, a teoria semiótica greimasiana indicou-me que um possível

caminho a ser trilhado, na realização da pesquisa, a de considerar o leitor como a figura do enunciatário ou como o sujeito do ato de ler. No primeiro caso, são os elementos do texto que possibilitam os contornos do leitor, ele torna-se o enunciador e determina a escolha dos elementos que constroem o discurso. No segundo, ao mesmo tempo, é destinatário e sujeito produtor do discurso. Daí decorre a necessidade da aceitação do contrato fiduciário de leitura.

Outro aspecto importante a ser considerado é a habilidade de leitura, uma vez que o ato de ler pressupõe que o leitor seja dotado de competências para interagir com o texto, ou seja, se ler é construir sentidos<sup>11</sup>, perfazer o percurso gerativo, vai exigir do leitor uma competência que lhe permita olhar o texto, desmontá-lo para compreender o que está dito e como foi construído para dizer o que disse. No dizer de Greimas e Courtés (2008, p. 76):

A análise dos discursos narrativos faz com que nos deparemos, a todo instante nas suas dimensões pragmática e cognitiva, com “sujeitos performantes” (quer dizer realizando sequências de comportamentos programados) que, para agir, precisam possuir ou adquirir antes a competência necessária: o percurso narrativo do sujeito se constitui, desse modo, de dois sintagmas que têm os nomes de competência e *performance* (grifos dos autores).

Considera-se, portanto, dentro dessa perspectiva, a leitura como uma sucessão de eventos programados que podem ser analisados nos domínios da competência e da *performance*. Nesse sentido, se a competência é “fazer-ser”, conforme Greimas e Courtés (2008), ela se relaciona a um saber e/ou poder. Então, é possível supor que o sujeito pode estar impossibilitado de ler (não pode fazer), porque lhe falta a competência necessária para isso. É importante precisar que a leitura, na visão semiótica, será realizada sempre segundo essas competências do sujeito e, nesse sentido, ele poderá compreender e construir alguns sentidos, ou não, dependendo da presença ou da ausência, do grau do saber que possui. Por isso, há a necessidade de favorecer ao leitor a aquisição de habilidades para que ele possua a competência necessária (um poder/saber fazer).

Para compreender as novas formas de leitura instauradas a partir do

---

<sup>11</sup> Para Greimas e Courtés (2008, p. 282), “a leitura é a construção, ao mesmo tempo, sintática e semântica, do objeto semiótico que explica o signo-texto”.

advento da tecnologia, algumas perguntas nortearam este estudo:

1. Como a escola lida com a multiplicidade cultural, se as práticas de linguagem que nela se realizam estão distantes das usadas nas práticas sociais?
2. Com o advento das tecnologias, que mudanças foram instauradas na escola, no trabalho com a leitura?
3. Quando afirmamos – do lugar social do professor – que o aluno não lê, de que leituras e de que textos estamos falando?

Como esta pesquisa debruça-se sobre a leitura da narrativa eletrônica, o videogame *Dante's Inferno*, inspirado na obra *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, em uma turma 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, da cidade de Londrina, era necessário interrogar-se ainda sobre os sentidos que os alunos constroem para a leitura desse gênero. Nesse sentido, foi necessário deixar-se interperlar por outras duas perguntas que orientam a construção dos objetivos da pesquisa:

1. Jogar videogame requer uma habilidade ou um letramento específico?
2. Como esses letramentos cooperam para a construção dos sentidos do texto?

Considerando, como já ressaltado, que esta pesquisa surgiu de indagações sobre a leitura no ambiente escolar e sobre a influência das novas tecnologias na construção de sentidos pelo leitor, propus, como objetivo geral, analisar como o leitor imersivo realiza o seu fazer interpretativo na leitura de textos verbais e não verbais, mais especificamente de narrativas utilizadas como suporte de videogames, por meio do Percurso Gerativo de Sentido, de Greimas, demonstrando os efeitos dessa metodologia no ensino desse gênero. Para isso, foram traçados alguns objetivos específicos, que seguem arrolados a seguir:

- Investigar quais letramentos se fazem necessários para a construção dos sentidos do texto no gênero “videogame”.
- Verificar se o Percurso Gerativo de Sentido, como um método de leitura,

propicia aos alunos a construção de sentidos para o texto.

- Averiguar se o trabalho com o videogame favorece o gosto pela leitura, se oportuniza a leitura de outros gêneros.

Com vistas a atingir esses objetivos, as discussões organizam-se de modo a contemplar os conteúdos necessários à formulação desta tese. Seguindo essa perspectiva, foi necessário compreender quais letramentos eram imprescindíveis para a construção dos sentidos do texto, além de mediar o trabalho com conceitos advindos dos estudos do letramento e da teoria semiótica greimasiana, bem como de categorias de leitura utilizadas pelo semissimbolismo.

Assim, o primeiro capítulo, “O advento da tecnologia e novas formas de leitura”, abrange as mudanças instauradas na sociedade pelas novas tecnologias e a necessidade de alterar as relações sociais de aprendizagem, tendo como base a análise dos gêneros multimodais que requerem a compreensão seja do processo de leitura e produção, que envolvem múltiplas semioses, seja a multiculturalidade, a inserção nas práticas sociais e de linguagem dos grupos sociais nos quais os nossos alunos estão inseridos.

Para isso, aprofunda-se a compreensão do conceito de “letramento”, com base em Street (1984), Gee (1990), Besnier e Street (1994), das novas formas de leitura advindas com a tecnologia, portanto os multiletramentos, conforme discutem Semali (2001), Soares (2002), Street (2003) e Lemke (2010). Explicita-se, sucintamente, a proposta do Grupo de Nova Londres para uma pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009b) e, por fim, apresentam-se as pesquisas de Ribeiro e Coscarelli (2010) sobre a multimodalidade e as matrizes dos exames que avaliam a educação básica, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), no que concerne ao letramento digital, para verificar se os documentos que prescrevem a conduta do professor de Língua Portuguesa preconizam ou orientam o trabalho com o multiletramento ou indicam o trabalho com as novas tecnologias, incluindo o videogame.

No segundo capítulo, com o objetivo de “revirar o jogo”, são contextualizadas as discussões referentes ao conceito de jogo, partindo inicialmente das ideias de Huizinga (2004) e Caillois (1990), que reconhecem a importância do jogo no

desenvolvimento da sociedade e da cultura, ampliadas, posteriormente, com as análises de outros cinco autores, tabuladas por Juul (2001), sublinhando características e especificidades dos jogos eletrônicos.

Apresentadas as discussões que alimentam as divergências entre ludologistas e narratologistas (JUUL, 2001, 2004; AARSETH, 2004; PEARCE, 2004) e a perspectiva atual que aproxima jogos e narrativas, perfaz-se a história dos jogos, elucidando o percurso que esse objeto traça de um lugar de menosprezo, visto como nocivo, até a sua ascensão a produto cultural, portanto possível de ser um texto analisado na escola, que requer habilidades, inclusive aquelas referentes ao jogar (GEE, 2003; ZAGAL, 2010).

O terceiro capítulo, “O jogo da leitura”, remete à dupla natureza do jogo: como sistema, conjunto de estruturas e regras combinadas; e como processo, ato de jogar (GREIMAS, 1995). Baseados em Meneghelli (2009), examina-se o fazer interpretativo do jogador e o sincretismo de papéis que assume na narrativa enunciatário-interlocutário-sujeito da narrativa. Partindo-se dos regimes de interação (programação, manipulação, ajustamento e acidente), formalizados por Landowski (2005), analisa-se como a reciprocidade característica do regime do ajustamento é regida pela própria programação para propiciar ao jogador o efeito de imersão.

No quarto capítulo, “A leitura do jogo”, a partir da visão de Maietti (2004) de que os elementos narrativos dos jogos eletrônicos são fundamentais para a compreensão da fábula e um dos aspectos mais importantes para a semiótica, apresenta-se uma síntese da história de *Dante’s Inferno* e uma proposta de descrição do Percurso Gerativo de Sentido, estabelecendo relações de análises nos três níveis: fundamental, narrativo e discursivo.

No quinto capítulo, dedicado às paixões, ou estados da alma, o olhar volta-se para a análise do remorso, da avareza, da gula e da vingança, como possibilidade de aplicação de uma metodologia de trabalho com a leitura na escola.

O sexto capítulo refere-se ao caminho metodológico, em que são reunidos, sistematizados e analisados os dados da pesquisa qualitativo-interventiva, seu percurso metodológico, sua aplicação, no período de 2011 a 2012, em uma escola pública de Ensino Fundamental, situada na periferia da cidade de Londrina-PR, com 27 alunos do 9º ano, atendendo à necessidade da escola e permeada por duas questões: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e desinteresse dos alunos pela leitura.

Por fim, as considerações finais, depois de retomados os objetivos propostos nesta tese e articulados aos resultados obtidos pelo caminho teórico metodológico proposto, expõem que os resultados deste trabalho podem viabilizar uma proposta do uso de videogames como estratégia para propiciar o gosto pela leitura e pela literatura, a partir da construção de um aparato metodológico que nos permita compreender o fazer interpretativo do leitor em textos sincréticos e, desse modo, criar estratégias para melhorar a sua *performance*, além de aprofundar a importante discussão sobre as novas tecnologias como suporte para a leitura e a escrita.

## 1 O ADVENTO DA TECNOLOGIA E NOVAS FORMAS DE LEITURA

As novas tecnologias têm influenciado de modo significativo as relações sociais e, igualmente, o modo de interagir e de produzir sentidos para e na leitura e escrita. No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2011), 77,7 milhões de pessoas acima de 10 anos de idade usaram a internet no período de referência, os três meses que antecederam a data da entrevista, o que representou um aumento de 14,7% em relação aos dados de 2009 da mesma pesquisa. A comparação entre os dados sobre a aquisição dos bens duráveis, durante esse mesmo período, indicou que o maior crescimento deu-se na obtenção do microcomputador com acesso à internet (39,8%), microcomputador (29,7%) e telefone celular (26,6%).

Isso não significa, porém, que não exista um fosso entre os que já possuem acesso à tecnologia digital e os que vivem à margem desse processo, sem a possibilidade de obter produtos e serviços, mesmo se, nos últimos anos, a tecnologia tenha chegado mais barata ao consumidor, facilitando o acesso para pessoas de classes populares. Contribuem para esse resultado os dispositivos de leitura portátil, os celulares e *smartphones*, que vão substituindo, aos poucos, algumas funções inicialmente mediadas pelo computador, uma vez que possuem preços mais acessíveis, são menores, permitindo maior possibilidade de serem transportados, o que favorece ao usuário estar sempre conectado, enviar mensagens a qualquer hora, gravar vídeos, baixar imagens, escrever textos, valendo-se da multimodalidade que a tecnologia oferece.

Cope e Kalantzis (2009a), ao analisarem a experiência de usuários das novas mídias, avaliam o potencial dessas ferramentas, argumentando que elas nos colocam diante da necessidade de alterar as relações sociais de aprendizagem, e fazem, baseados nessa visão, uma denúncia contundente de que há uma preocupação em transpor o que era desenvolvido no suporte de papel para o computador, mas nem sempre essa alteração traz, no seu cerne, a compreensão dos processos, das relações sociais que foram instauradas com o advento da tecnologia. Nesse sentido, perpetua-se o ensino tradicional com uma roupagem moderna. A crítica baseia-se, sobretudo, no fato de que o advento da tecnologia e o

seu uso na escola não provocaram mudanças na relação dos alunos com o conhecimento, e disso decorre a necessidade de a escola compreender quais mudanças sociais podem ser percebidas a partir do uso das novas mídias, para ter a possibilidade de responder a esse desafio com uma proposta que venha ao encontro da realidade social que se apresenta.

Cope e Kalantzis (2009a) concordam com o fato de que a tecnologia trouxe, para o centro das discussões, as novas formas de leitura, sobretudo a ideia de textos não lineares (MARCUSCHI, 2000; RAMAL, 2002; XAVIER, 2007). Estudos atuais divergem desse ponto de vista (COPE; KALANTZIS, 2009a; COSCARELLI, 2009) e acreditam que essa não é, realmente, a diferença entre um texto que usa como suporte o hipertexto e o texto no suporte de papel, pois o livro, por ser impresso, não condiciona a leitura linear, uma vez que o leitor é livre para saltar capítulos, para começar a ler a partir do índice, da resenha, da capa, dos dados dos autores. Cope e Kalantzis (2009a) postulam que tanto o livro impresso quanto o hipertexto apontam para limites que estão fora de um texto específico. Por isso, pensar que a leitura do livro impresso acontece de modo linear é considerar, na visão desses autores, a capa do livro como o limite no qual está circunscrito, o que corrobora a visão de Bolter (1998), quando afirma que se pode construir um hipertexto em um livro impresso e um hipertexto eletrônico de forma linear, desde que, ao final de cada capítulo, no hipertexto eletrônico, haja um *link* que direcione o leitor para a unidade seguinte.

Partindo da leitura de que as tecnologias não são, por si mesmas, agentes de mudanças, mas sintomas, Cope e Kalantzis (2009a) apontam quatro situações que podem ser lidas como novos fenômenos relacionados às mídias atuais: conceituação; agenciamento; divergência e multimodalidade.

O primeiro fenômeno relacionado às novas mídias, a **conceituação**, remete às novas formas de abstrair e compreender a semântica do hipertexto, isto é, como os arquivos, diretórios, *links* organizam-se para produzir sentidos na *web*, o que vai exigir do leitor habilidades para navegar e fazer escolhas nesse ambiente da mídia que pode possuir uma extensão infinita.

O segundo refere-se à interatividade, o **agenciamento**, que as novas tecnologias favoreceram. Os videogames, por exemplo, permitem um sincretismo de papéis em que o jogador/personagem assume o ponto de vista do sujeito da

narrativa. Nessa perspectiva, ele não só lê um livro, ou assiste a um filme, mas pode fazer escolhas, influenciar sobre os resultados do jogo e sobre a história narrada.

A escrita, inicialmente um exercício solitário, ganha um aspecto mais coletivo. Os textos podem apresentar multiautores, com ferramentas como o *Wiki* ou o *Google Docs*. Há, ainda, no âmbito da escrita, uma hibridização dos gêneros: o diário, por exemplo, escrito em uma linguagem subjetiva, em um espaço/tempo de reflexão pessoal e privado, uma vez transposto para a *web*, para um *blog*, passa a uma esfera pública e possibilita ao interlocutor do discurso dialogar e opinar sobre sentimentos, questionamentos pessoais (KALANTZIS; COPE, 2008).

Daley (2010, p. 486) observa uma distinção, em relação à interatividade, até mesmo no vocabulário usado para descrever as ações realizadas nas novas mídias:

Mesmo o vocabulário da multimídia encoraja abordagens distintas daquelas utilizadas para escrever textos. “Cria-se” e “constrói-se” mídia ao invés de escrevê-la, e “navega-se” em e “explora-se” mídia ao invés de lê-la. O processo é ativo, interativo e, frequentemente, social, permitindo muitos pontos de vista (grifos do autor).

O terceiro fenômeno, a **divergência**, está estreitamente ligado às relações sociais. A interatividade consolida um tipo de relacionamento menos assimétrico, que favorece a igualdade e a liberdade, o que, segundo Cope e Kalantzis (2009a), é o resultado de uma cultura fluida, contestável, aberta e representa um grande paradoxo da globalização, uma vez que, por um lado, estamos interligados, conectados em rede, ao mesmo tempo em que há espaço para assumir a própria identidade, conseqüentemente, uma passagem de uma visão hegemônica da sociedade para uma era da divergência em que textos passam a ser produzidos não mais, predominantemente, na linguagem escrita, mas contemplando diferentes linguagens, múltiplas semioses.

O último, a **multimodalidade**, acontece após meio milênio da invenção da tecnologia da impressão, um dos eventos mais importantes do período moderno, com o alemão Gutenberg (1398-1468), que provocou um grande impacto cultural, em um momento no qual o texto impresso era visto como fonte de conhecimento. Nessa era digital, os novos dispositivos inauguram outra revolução: som, linguagem

escrita, imagem fixa, imagem em movimento podem ser colocados juntos, é possível produzir um texto, utilizando-se da multimodalidade. Essa novidade traz para a sociedade atual novas consequências, das quais uma é apontada por Kress (2003): reduzir o lugar privilegiado do texto escrito, algo que demanda tempo para ser compreendido e internalizado.

Na visão de Daley (2010, p. 484): “Aceitar a linguagem multimidiática como tão importante quanto o texto escrito vai requerer uma significativa mudança de paradigma, que desafie a dominação da ciência e da racionalidade, da abstração e da teoria”. Esse é um desafio para a escola, pois requer ampla reflexão para suscitar respostas para novas formas de ensinar e aprender, que contemplem não só o texto escrito. Parece-nos que esse é o ponto fulcral de nossa pesquisa, possibilitando-nos algumas indagações sobre como se configura o ensino na escola brasileira do século XXI.

A interatividade, com a multiautoria, favorecida pelas ferramentas *Wiki* e *Google Docs*, trouxe no seu interior, como vimos, um espaço para divergir, para definir a identidade a partir da alteridade, uma relação com o outro, menos assimétrica, com espaço para o diálogo e a divergência, diferente do que é estabelecido na escola, em que o professor ainda é o centro, e o aluno é fadado ao silenciamento<sup>12</sup>. Como pensar em um dialogismo, em uma interação, quando a voz do aluno é tênue e a do professor ecoa nem sempre contemplando a multiplicidade de contextos, de culturas nas quais o aluno está inserido?

A norma padrão, a literatura padrão, o modelo padrão, ainda que revestidos de uma justificativa para oferecer um programa mínimo para que o aluno possa alcançar melhores resultados, continuam a padronizar comportamentos, relações professor/aluno, conteúdos e modos de apresentá-los na escola.

Os textos produzidos pelo aluno, no seu cotidiano, podem ser postados nas redes sociais, direcionados a interlocutores reais, são multimodais, haja vista que programas como o *Movie Maker* estão disponíveis nos pacotes do *Office*, e os alunos da escola pública, não raro, possuem conhecimentos e habilidades para

---

<sup>12</sup> Mesmo se as propostas atuais privilegiam as interações, e os alunos possuem maiores possibilidades de expressarem-se, de dar opinião, de apresentar ideias, as situações de aprendizagem são mediadas pelo professor e nem sempre fazem ecoar a voz do aluno. A própria organização arquitetônica da escola não favorece uma relação de divergência. Os alunos são organizados em filas, um atrás do outro, e a interlocução, em situações de ensino e aprendizagem, converge para a figura do professor que está defronte aos alunos. Há paralelamente, na sala de aula, diversos discursos, quase nunca relacionados às situações de aprendizagem.

utilizá-los, já construíram vídeos, utilizando som, imagem, linguagem escrita, alguns até mesmo postaram no *Youtube*, enquanto a escola reduz a sua produção ao espaço de circulação da sala de aula, quase sempre ao texto escrito, desconsiderando as mudanças sociais advindas com a era digital. Sobre o uso da tecnologia, Buckingham (2010, p. 38) assevera que:

[...] a maior parte do ensino e aprendizado que aí se dá manteve-se quase intocável apesar da influência da tecnologia. Ainda assim, no mesmo período, a tecnologia eletrônica tornou-se uma dimensão cada vez mais significativa da vida dos mais novos. A mídia digital – Internet, telefonia móvel, jogos de computador, televisão interativa – hoje é um aspecto indispensável no tempo de lazer das crianças e dos jovens.

A visão descrita pode parecer somente uma caricatura da escola, mas um fato que exemplifica tal situação, trazido a conhecimento público por meio da imprensa nacional – televisão, revistas, jornal impresso/digital –, refere-se à história de Isadora Faber, 13 anos, aluna de uma escola pública, da cidade de Florianópolis/SC, que criou uma página no *Facebook* para denunciar as más condições em que se encontrava o espaço físico da escola<sup>13</sup> que frequentava.

A escola, por sua vez, baseada nos documentos oficiais, poderia ter aberto uma ampla discussão sobre as redes sociais e suas especificidades (diferentes gêneros, esferas sociais de circulação, suporte, elementos enunciativos-discursivos), mas optou por persuadir a aluna a silenciar. A página de Isadora, *Diário de Classe*, criada em julho de 2012, possuía, em abril de 2013, 615.037 “curtidas” (avaliações positivas dos usuários). A jovem estudante refletiu e levou outros a discutirem, no espaço da sua página no *Facebook*, sobre educação de qualidade, transparência, prestação de contas, aprovação automática, aspectos em consonância com os PCN que defendem a formação crítica e cidadã, mas, infelizmente, a escola ficou de fora dessas discussões. Talvez tenha, na tentativa de calar a aluna, impelido-a a

---

<sup>13</sup> A notícia foi veiculada, por exemplo, no *Jornal da Globo* (31/08/2012, disponível em: <<http://youtu.be/3mqc0hGUVjY>>), na revista *Época* (19/09/2012, disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/isadora-faber-presta-depoimento-policia-apos-professora-denuncia-la-por-calunia-e-difamacao.html>>) e na revista *Veja* (26/09/2012, ed. 2288, p. 48).

descobrir o sentido mais profundo da ideia de dialogismo presente nos documentos oficiais, a escrever textos que, no dizer de Bakhtin, apontam para outros textos. A escola não compreendeu que os textos que circulam na esfera midiática são públicos, escritos para diversos interlocutores, como explicitou Daley (2010), ao exemplificar a autoria, com a proposta do *Institute for Multimedia Literacy*:

[...] formas midiáticas são geralmente voltadas para apresentação e distribuição pública. São feitas para serem vistas em contextos que vão além daqueles em que são produzidas. No começo, aqui no *Institute for Multimedia Literacy*, tanto os alunos quanto nós, os professores, achávamos que os projetos dos alunos eram privados e feitos para serem vistos apenas por aquele aluno e aquele professor. Contudo, nos últimos semestres, notamos uma mudança em relação à natureza da autoria. Os alunos não mais escrevem para agradar apenas ao professor. Eles querem ser compreendidos por seus colegas e por outros que irão ver e ter a experiência de seus projetos (DALEY, 2010, p. 486-487).

Se as novas mídias trouxeram mudanças nas relações sociais, no modo de lidar com a multiplicidade de culturas, ressaltando a identidade e as divergências, a escola precisa estreitar o caminho para ensinar a produzir textos aos interlocutores reais, provocando uma mudança na natureza da autoria, ou seja, não pode continuar a pensar o aluno e a aprendizagem do ponto de vista hegemônico.

Partindo do princípio de que a educação tradicional, também no modo de avaliar, baseou-se em princípios que regulam os resultados em torno do que é “certo” e “errado”, e o conhecimento do aluno era mensurado pelas respostas que mais se aproximavam do que era concebido como certo, ou ainda pelos sistemas avaliativos do MEC – como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para citar alguns –, compreende-se a necessidade de uma mudança no que tange ao modo de avaliar o conhecimento. Cope e Kalantzis (2009a) defendem o ponto de vista de que, na sociedade atual, a educação tem de conceber a escola como produtora de conhecimento nas comunidades em que está inserida, desenvolvendo nos alunos, por meio da experiência, o sentimento de que também eles podem ser produtores de conhecimento. Isso não resulta de um modelo em que a categoria avaliativa é o “certo”, mas pode ser programado,

estruturado, baseando-se em uma proposta na qual seja considerado o potencial das novas mídias digitais, com o compartilhamento de informações, seu acesso disponível na web, com a elaboração de propostas que visem à produção de conhecimento, a partir de dados e programas da tecnologia digital. Insistir no modelo do “certo” ou “errado”<sup>14</sup>, na perspectiva atual, é levar o aluno a ser um mero reprodutor do que já está dito, exemplar em repetir as tarefas de “copiar” e “colar”, do consumo passivo do conhecimento, de um tipo de bricolagem do conhecimento, e não da sua construção.

Uma proposta que visa a levar o aluno a ser produtor de conhecimento não se realiza sem estar embasada na compreensão de quem é o indivíduo com o qual se trabalha, quais são as suas potencialidades, como esse indivíduo dialoga com o grupo social no qual está inserido, como lida com a multiplicidade da era atual, diferença de sexo, idade, cor, categoria social, como possibilidades de tolerância, aceitação, inclusão e não de homogeneização.

Não cabe, portanto, a reprodução de um modelo que funciona tendo como base as semelhanças entre indivíduos, ou seja, o bom aluno é o que cumpre, no tempo estabelecido pelo professor, igual para todos os alunos da classe, a construção dos conceitos, as categorizações, o pensamento formal, e adquire as habilidades de escrita e de leitura.

Não há de se fazer uma revolução copernicana, mas não se pode, para dar conta de cumprir as metas estabelecidas para ensinar, desconsiderar a divergência, a alteridade, o aluno e suas potencialidades. Na visão de Cope e Kalantzis (2009a), levar em consideração a diversidade de alunos presentes na sala de aula, suas habilidades e potencialidades, favorece o seu engajamento com a aprendizagem, por isso a educação hoje não possui outra alternativa a não ser reconhecer as realidades sociais do pluralismo e desenvolver estratégias de inclusão. O contato do professor e do aluno na sala de aula possibilita a interação e o conhecimento recíproco, e as ferramentas digitais também contribuem para o aumento da interação, uma vez que, no *blog*, nas redes sociais, o aluno pode exprimir o que ou

---

<sup>14</sup> A análise de alguns jogos para o ensino da Língua Portuguesa permite-nos concluir que as ferramentas tecnológicas, presentes na *web*, na sua maioria, ainda não contemplam as diversas possibilidades do uso da língua nas interações sociais. Há um privilégio do ensino da gramática normativa, filiada à concepção de linguagem como expressão do pensamento. Os jogos servem como substituição dos antigos exercícios de classes gramaticais e preenchimento de lacunas (SANTOS; SILVEIRA, 2012).

quem é, quais as suas crenças, os gostos, as habilidades, o modo de construir textos. O trabalho colaborativo, por meio de ferramentas como o *Wiki* e o *Google Docs*, também oferece um caminho para o trabalho em grupo e a construção do conhecimento, diferente do modelo de cópia da *web*, sustentado pelos métodos tradicionais de pesquisa.

Vale ressaltar, como postulam Cope e Kalantzis (2009a), que “grande parte da nossa experiência cotidiana de representação é intrinsecamente multimodal”, portanto a escola não pode insistir em um projeto de ensino de língua em que prevaleça a supremacia do texto escrito, até mesmo porque isso favoreceria a aprendizagem de alguns alunos em detrimento de outros. É necessário, ainda, pensar que o aluno, com o advento da era digital, passou a ter muito mais acesso às páginas da *web*, repletas de linguagem escrita, porém, também nesse caso, a lógica da leitura se assemelha mais à sintaxe visual do que à da língua escrita, e isso porque, no hipertexto, há caminhos projetados pelos *designers*, pelos programadores, para levar o leitor a uma leitura baseada em *links*, conexões.

Cabe-nos evidenciar que, no documento crítico sobre as Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002a) a respeito das Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, Rojo e Moita Lopes (2004, p. 38), comparando as páginas de jornal, em diferentes períodos, concluem:

Basta examinar a página de um jornal contemporâneo e compará-la com a de um jornal publicado há 20 anos para compreender a sofisticação do *design* gráfico atual, que atinge uma infinidade de mídias (hipertextos na Internet, textos na imprensa escrita, vídeos, filmes etc.). Que escolhas são feitas de cores, fotografias, desenhos etc. na construção do significado? Esse tipo de conhecimento tem sido apontado como extremamente importante para dar conta de **letramentos multisemióticos** que têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento **insuficiente** para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea. Além disso, tem sido enfatizado o **modo híbrido ou multimodal** como esses meios multisemióticos estão combinados e organizados em textos e hipertextos. Tais letramentos estão intimamente relacionados, portanto, com os requisitos **do mundo do trabalho e da cidadania** (grifos dos autores).

Disso decorre a necessidade, nesta pesquisa, de aprofundarmos os conceitos de letramento, desde o seu nascituro, a partir das discussões empreendidas por pesquisadores nacionais e internacionais e da atualização desses conceitos, com o advento da era digital.

### **1.1 LETRAMENTO OU MULTILETRAMENTOS?**

Embora os resultados do INAF (2011) ainda apontem para um índice de letramento distante do desejado, os estudos sobre esse fenômeno, as discussões sobre a teoria já ultrapassam algumas décadas, o que nos leva a inferir que a produção teórica de um pensamento, de uma linha de pesquisa, e os resultados que essa teoria produz para o ensino, no Brasil, caminham de modo desarticulado e descompassado.

Os estudos sobre o letramento que, em um primeiro momento, voltaram-se para a compreensão da escrita como um fenômeno universal, responsável pelo progresso, pelo acesso ao conhecimento e até mesmo pela mobilidade social (KLEIMAN, 1995), assistiram, nos últimos anos, a uma mudança de paradigma, com a compreensão de que esse fenômeno está intimamente ligado ao uso da escrita em práticas sociais e em contextos específicos (STREET, 1984). Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como uma das agências de letramento presentes na sociedade, capaz de desenvolver algumas capacidades e não outras.

Os trabalhos de Street (1984), Gee (1990) e Besnier e Street (1994) trouxeram para o centro da discussão a dicotomia modelo autônomo, compreendido como um conjunto de habilidades a serem aprendidas para o uso da escrita e da leitura, e modelo ideológico, que desafiou a primeira perspectiva, defendendo a ideia de que o aprendizado da escrita e da leitura não é uma habilidade técnica e neutra e varia de acordo com o contexto sociocultural, imbuída de princípios epistemológicos, enraizada em concepções de identidade e de práticas sociais dos sujeitos.

Em obra posterior, Street corrobora essa visão sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento:

Se, por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas vêem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída (quase que injetada em alguns discursos baseados em idéias médicas) para todos em iguais medidas, o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre *que* letramento deve ser distribuído, e por quê. Assim sendo, a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos e não gerará mobilidade social (STREET, 2003a, p. 10-11).

Concordando com esses autores, reafirmamos que o aprendizado não está dissociado dos fatores socioculturais, pelo contrário, é influenciado por eles ou, no dizer de Lemke (2010, p. 458): “Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros”. Assim, no momento atual, o letramento deve incluir também os modos de produção e recepção de textos multimodais, que levam em conta diferentes semioses.

Os estudos do letramento voltaram-se, nos últimos anos, em direção à multimodalidade. Semali (2001) assinala que uma nova visão do letramento deve permitir ao aluno compreender e ser capaz “de ler, escrever, ouvir, falar, analisar, avaliar e produzir comunicações em uma variedade de meios, incluindo o texto impresso, a música, a televisão, o cinema, o vídeo, o rádio, o hipertexto, e a arte”<sup>15</sup> (tradução nossa). Esses diferentes tipos de textos, na visão do autor, são os que resultam da era pós-tipográfica.

Soares (2002), analisando o texto no suporte digital, justifica que o uso da

---

<sup>15</sup> “A reconceptualized vision of new literacies education would include an explicit effort to enable students to acquire the ability to understand how visual media work to produce meanings. This effort would strive to develop literate people who are able to read, write, listen, talk, analyze, evaluate, and produce communications in a variety of media, including print, television, music, video, film, radio, hypertext, and the arts” (SEMALI, 2001).

escrita e da leitura sofre mudanças quando passa do suporte do papel para a tela do computador. O sujeito leitor/escritor, no suporte digital, vai necessitar, portanto, de outras habilidades de escrita e leitura, de um novo tipo de letramento.

Street (2003b), interrogando-se sobre o que há de novo nos novos estudos sobre o letramento, defende a necessidade de estudar os usos da escrita e da leitura, porém, visto que estas variam de acordo com o tempo e o espaço, são enraizadas na vida social, não podem deixar de considerar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que influenciam o modo de representação e comunicação. Logo, é necessário que os novos estudos sobre o letramento contemplem a multimodalidade. O autor ainda salienta a importância da semiótica social para estudos da multimodalidade e cita a obra de Kress e van Leeuwen (1996), na qual os autores sistematizam, inspirados na semiótica social de Halliday (1994), uma gramática visual.

Logo, parece-nos que há uma consonância entre os diversos autores de que o conceito de letramento, a partir do desenvolvimento das novas tecnologias, deve incluir não só a linguagem escrita mas a multiplicidade de semioses. A mudança, como definiram Soares (2002), Semali (2001), Street (2003b) e Lemke (2010), vai exigir que sejam contempladas novas formas de letramento, que não se finda na abordagem do texto verbal. Essa compreensão nos impele a trazer para a discussão deste trabalho conceitos e reflexões articulados pelo Grupo de Nova Londres – doravante, GNL – para o qual o conceito de multiletramento remete à multiplicidade de linguagem, uma vez que a produção dos gêneros multimodais envolve diferentes linguagens, mídias e semioses, bem como à pluralidade cultural, resultado de uma sociedade sempre mais multiétnica e multifacetada (COPE; KALANTZIS, 2009b).

Perfazendo a trajetória de estudos do GNL, apresentamos, em síntese, as preocupações que orientaram algumas reflexões do grupo em relação ao pluralismo cultural e que o levaram a importantes contribuições para os estudos dos multiletramentos.

Analisando as mudanças no mundo atual, com o progresso tecnológico, o GNL compreendeu que, se o modo de estabelecer a comunicação e a interação foi influenciado pela tecnologia, a escola não pode ficar alheia a esse processo, portanto havia uma necessidade de se pensar uma Pedagogia do Multiletramento. Em 1990, lançou, então, o manifesto inaugural, denominado *A Pedagogy of*

*Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais), que inspirou as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, com diversos trabalhos conjuntos, os quais vêm sendo publicados no *International Journal of Learning*. Por meio do manifesto, os estudiosos procuraram responder a três perguntas que justificassem um projeto pedagógico, ou seja, “por que” era necessário levar adiante a proposta, “no que” ela consistia e “como” seria desenvolvida.

Paralelamente aos trabalhos do GNL, outros pesquisadores afirmaram a urgência de estudos que colocassem em relevo a necessidade de novos paradigmas para a educação, com o advento da tecnologia, como Lemke (2010, p. 461):

Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam.

Para definir o porquê de uma pedagogia do Multiletramento, os autores basearam-se nas mudanças que foram instauradas na sociedade e concluíram que resultaram em novas relações e representações de cidadania, trabalho, vida pessoal, as quais deveriam, necessariamente, ser contempladas na proposta de aprendizagem desenvolvida na escola. Tratava-se, pois, de compreender a multiplicidade, a partir da multimodalidade dos textos produzidos pela sociedade atual (incluindo som, imagem estática, imagem em movimento, linguagem escrita) e também da multiplicidade de culturas.

Os autores partem de uma visão crítica do capitalismo e reconhecem que as novas formas de representação e relações sociais de trabalho incluem uma forma sofisticada de cooptação, com vista a uma visão e a uma missão de uma cultura que refletem o corporativismo. Nesse sentido, quanto mais o empregado desenvolve um sentimento de pertença à empresa, mais contribui para o bem dela. Seguindo essa dinâmica do capitalismo, o mercado de trabalho espera que o empregado possua um perfil, baseado em uma cultura de flexibilidade, criatividade, inovação e iniciativa.

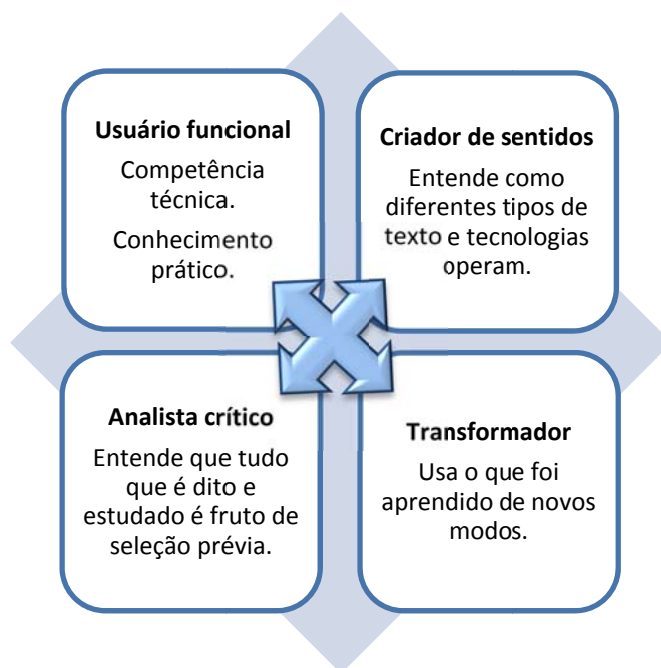
A escola, nos modelos tradicionais, não é capaz de formar para incluir nesse mercado de trabalho, que exige muito mais do que o conhecimento de leitura e de escrita. Sobre esse argumento, Daley (2010, p. 488) alega que:

Para ler ou escrever a linguagem da mídia e para entender como ela cria significado em contextos específicos, é preciso algum conhecimento de composição em *frames*, paleta de cor, técnicas de edição, relação entre som e imagem, assim como a mobilização de convenções narrativas e de gênero, e ainda o contexto de signos e imagens, o som como um veículo do significado, e os efeitos da tipografia. Princípios como direção de tela, enquadramento de objetos, escolhas de cores, formatação, cortes e dissoluções [*dissolves*], todos juntos fazem muito mais do que uma comunicação visual esteticamente agradável. Esses elementos são estratégicos para a construção do significado, assim como advérbios, adjetivos, parágrafos, orações, analogias e metáforas o são para textos.

Desse modo, justifica-se “o que” se deve ensinar, já que a proposta refere-se às novas formas de representação de textos, ou à multimodalidade, que integra diversos modos de linguagem e múltiplas semioses. Se, por um lado, isso pode favorecer a inserção no mercado de trabalho, por outro, deve contemplar uma visão mais crítica e transformadora, capaz de compreender as relações sociais, incluindo as de trabalho. Buckingham (2010) explicita a necessidade de uma formação crítica para o letramento, para que a informação possa ser transformada em conhecimento:

[...] o *letramento digital* é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na *web*, ainda que seja claro que é preciso começar com o *básico*. Em relação à Internet, por exemplo, as crianças precisam saber como localizar e selecionar o material – como usar os navegadores, *hyperlinks*, os mecanismos de procura etc. Mas parar por aí é confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental ou funcional: as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

Na proposta da Pedagogia do Multiletramento, o GNL identifica quatro dimensões a serem contempladas: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e prática transformadora, conforme apresentaremos a seguir, no quadro sistematizado por Rojo (2012).



**Quadro 1:** As 4 dimensões da Pedagogia do Multiletramento (ROJO, 2012).

O GNL preocupou-se em traduzir essas quatro dimensões em objetivos operacionalizáveis do ponto de vista pedagógico como experimentar, conceituar, analisar e aplicar (COPE; KALANTZIS, 2009b).

Para Cope e Kalantzis (2009b), ser um usuário funcional está estreitamente ligado à experimentação que deve partir de duas perspectivas. A primeira envolve a reflexão sobre as próprias experiências e conhecimento de mundo. Nesse sentido, há um válido enriquecimento, haja vista que cada aluno traz uma experiência diversificada como contribuição para a situação de aprendizagem. A segunda implica provar, testar, imergir-se em situações novas e, a partir delas, agregar conhecimentos, relacionando-os com o conhecimento de mundo, para atribuir-lhes significados.

A ideia de ser um criador de sentidos está relacionada ao que Vygotsky

(1989) denominou formação de conceitos. Para esse autor, a conceituação refere-se à capacidade que o homem desenvolve, por meio da mediação, para pensar, analisar, generalizar elementos do mundo real. Na sua importante obra *Pensamento e Linguagem* (1989), afirma que os conceitos são resultantes do modo de organização das funções psicológicas superiores:

Nossa investigação mostrou que um conceito não se forma pela interação de associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma conciliação específica. Essa operação é dirigida pelo uso de palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo (VYGOTSKY, 1989, p. 70).

Vygotsky (1989) ainda compara os conceitos cotidianos ou espontâneos, internalizados a partir da observação ou vivência de situações concretas, aos conceitos científicos, mais elaborados, que requerem uma mediação, em atividades planejadas, uma vez que já foram previamente formulados pela cultura e apresentam um complexo nível de sistematização, são hierarquizados exigem logicidade, regidas por princípios.

Ser um analista crítico requer estabelecer relações funcionais de causa e efeito sobre os conceitos científicos apreendidos e atribuir juízo de valor, por meio de uma avaliação crítica, na qual se interroga sobre interesses, motivos subjacentes a uma ação.

A prática transformadora abarca a intervenção no mundo real de modo inovador e criativo, ou seja, a transferência do conhecimento adquirido para algo que transforma o mundo, a sociedade.

Em síntese, a proposta da Pedagogia do Multiletramento tem como objetivo formar um usuário funcional (aluno) para ser capaz de ler diversos tipos de textos, com competência técnica, com uma metodologia que lhe garanta as habilidades para ler e produzir textos, incluindo as ferramentas disponíveis nas novas tecnologias. Um usuário capaz de ler de modo crítico e agir com uma prática transformadora.

Isso só pode se concretizar na escola se estiver sustentada pelos documentos oficiais, que regulamentam o ensino, isto é, que esses estejam em consonância com a proposta de formação crítica e de formação de usuários competentes, capazes de ler e produzir os diferentes gêneros presentes na esfera social, incluindo os multimodais e, por outro lado, se o professor tiver garantida a possibilidade de uma formação continuada que lhe permita compreender as mudanças instauradas pelas novas tecnologias e o que significa ensinar e aprender a partir desse fenômeno social.

## **1.2 O MULTILETRAMENTO NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO**

Como o nosso objetivo não é, primordialmente, analisar o processamento da leitura em contexto virtual, mas como os leitores leem e constroem sentidos para gêneros multimodais<sup>16</sup>, que usam como suporte também o hipertexto, não discutiremos as diferenças teóricas relacionadas ao conceito de hipertexto, mesmo reconhecendo que há divergências sobre como se dá o processamento da leitura no texto e no hipertexto, de acordo com os trabalhos de Ramal (2002) e Xavier (2007), que consideram esses aspectos baseados na não linearidade do hipertexto e no perfil do seu leitor, que é, de modo geral, mais ativo, podendo chegar a ser um coautor.

Adotamos, nesta pesquisa, a visão de Coscarelli (2009), admitindo que as novas tecnologias trouxeram um modo diverso de escrever, já que, no computador, é possível incluir ou excluir imagem e som, e isso vai exigir “saber lidar com a multimodalidade tanto como leitor quanto como autor” (COSCARELLI, 2009, p. 552). As novas habilidades que os leitores precisam desenvolver, reitera a autora, haja vista que os novos gêneros discursivos criados envolvem a linguagem não verbal e/ou sincrética, são necessárias à compreensão seja do texto impresso seja do texto digital.

---

<sup>16</sup> Para as análises do texto, nos capítulos 4 e 5, assumimos a nomenclatura “sincréticos”, uma vez que a base de nosso estudo é a teoria semiótica greimasiana, para a qual as múltiplas semioses convergem para um único sentido. A escolha, neste primeiro capítulo, da palavra “multimodal” justifica-se pela teoria que o embasa, os estudos do letramento.

Em pesquisa realizada em livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Coscarelli (2009) constatou que essas obras pouco contribuem para o trabalho com o letramento digital. Por isso, há necessidade de o professor aprender a empregar os recursos disponíveis, para poder trabalhar com os gêneros multimodais, compreender sua linguagem e utilizá-los para responder ao desafio de mediar a aprendizagem, conjugando tecnologia e ensino.

A análise das matrizes de avaliação do currículo de Língua Portuguesa usadas como base para as provas do ensino básico permitiu a Ribeiro e Coscarelli (2010, p. 318) concluir que “a matriz é forjada com base em pressupostos que não levam em consideração a multimodalidade dos textos que circulam na sociedade”. Logo, não são contemplados aspectos específicos da leitura em ambiente digital, como elementos da interface, *links*, barra de ferramentas. A relação com a multimodalidade finda-se em interpretar textos não verbais e/ou sincréticos, como fotos, charges, HQ.

Se, por um lado, as matrizes elaboradas para avaliação não chegam a tocar no problema da leitura em ambiente digital, as que se propõem a elaborar metas e estratégias para o ensino sugerem o uso do multiletramento e dos gêneros multimodais, conforme se observa no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998a), ao definirem os objetivos para o Ensino Fundamental:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998a, p. 7-8).

Os PCN (BRASIL, 1998a), ao tratarem das Tecnologias da Informação e Língua Portuguesa, explicitam a necessidade do uso das recentes tecnologias, não somente como recursos didáticos mas como instituidoras de práticas de letramento. Além disso, apresentam o uso do computador como um editor de texto, uma alternativa para a refacção textual e para o controle da ortografia, bem como

sugerem aplicativos que favorecem o uso de *layout* de textos impressos de circulação social e a possibilidade de inserção de tabelas, gráficos, imagens e sons.

O texto defende, ainda, que o uso da internet pode favorecer a interação em situações reais de escrita e de leitura:

Por combinar diferentes linguagens e atividades multidisciplinares, favorecem a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, selecionando em um texto uma ligação em outro documento, por uma palavra ou expressão; buscando representações em outras linguagens, imagem, som, animação, com as quais pode interagir (BRASIL, 1998a, p. 90-91).

Se isso é válido para o Ensino Fundamental, no Ensino Médio, encontramos alguns entraves, como sugere a leitura do documento crítico sobre *Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias*, produzido por Rojo e Moita Lopes (2004). Os autores, embora apresentem as mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e as suas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 1998b), situando-as como documentos que apresentam um perfil inovador, em consonância com a cultura na qual o aluno está inserido, considerando a complexidade da sociedade atual, seu novo modo de estabelecer relações a partir da emergência das novas tecnologias, o que exige novos tipos de letramento, não deixaram também de salientar a imprecisão do documento, uma vez que não explicitam o modo como as diretrizes propostas serão atuadas:

[...] os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) e, sobretudo, os PCN+ – na parte voltada para o ensino de línguas da *Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, às mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 14).

Na visão dos autores, a dificuldade resulta do fato de os PCNEM (BRASIL, 1998b) terem sido escritos de forma genérica e hermética, sem que fossem considerados os seus interlocutores, o que exigiu uma nova adequação com a publicação dos PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002a).

Rojo e Moita Lopes (2004), analisando o relatório do SAEB 2001, cujos dados revelam que 41% dos alunos do Ensino Médio apresentam capacidade de leitura abaixo do nível compatível com a série cursada<sup>17</sup>, evidenciam o papel que tanto a LDBEM 9394/96 (BRASIL, 1996) quanto as DCNEM (BRASIL, 1998b) dão à multimodalidade, ao afirmarem que o ensino de línguas deve aprofundar a apropriação de textos de diferentes linguagens:

Todos esses resultados apontam enfaticamente, não somente para a necessidade de continuidade de apropriação de capacidades de leitura e escrita mais sofisticadas por parte dos alunos deste nível, como também para a premente exigência de mudança nas práticas de letramento escolar, tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Portanto, o trabalho integrado com linguagens, suportes, textos, discursos e línguas, variados e inter-relacionados, indicados nas DCNEM é não só desejável, mas necessário (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 25).

Rojo e Moita-Lopes (2004) explicitam que os DCNEM (BRASIL, 1998b) já contemplam o trabalho com linguagens e as novas formas de leitura e acrescentam a necessidade de que esse trabalho possa ser realizado com o objetivo de oferecer condições aos alunos de desenvolverem habilidades de letramento. Ao afirmarem que a atuação do que está previsto no documento é “não só desejável, mas necessário”, levam-nos a inferir que existem ainda obstáculos para que as Diretrizes sejam colocadas em prática nas escolas.

A distância entre a teoria e a prática, em relação ao uso das novas tecnologias, é explicada por Fantin (2013), ao alegar que tanto a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) quanto os PCN (BRASIL, 1998a) contemplam a educação para as mídias, embora as políticas públicas de formação continuada com o objetivo de qualificar o professor para as mudanças advindas com a tecnologia sejam quase

---

<sup>17</sup> Em 2011, o número dos alunos plenamente alfabetizados reduziu para 35%.

ausentes.

A visão de Guntzel *et al.* (2013) sustenta o argumento de Fantin (2013) de uma deficiência na oferta de cursos de formação continuada para os professores, uma vez que uma de suas pesquisas, realizada na Cidade de Florianópolis, descreve que há programas de formação, mas que sua oferta não contempla a totalidade dos profissionais da Rede Pública. Isso, segundo eles, por três motivos: a) a baixa oferta de cursos de formação; b) a mobilidade de professores substitutos, os quais não são incluídos nos programas de formação; c) a falta de interesse dos professores, que se sentem inseguros por desconhecerem as novas mídias.

Ao descreverem o programa desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM)<sup>18</sup>, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, precisam:

Geralmente, as oficinas de sensibilização duram de quatro a oito horas, abarcando, por exemplo, propostas como ambientação dos sistemas operacionais Linux, *blog*, utilização dos editores de desenho, texto e apresentação do pacote BrOffice, Micromundos e sensibilização para a criação da rádio escolar (GUNTZEL *et al.*, 2013, p. 328).

A julgar pela proposta do programa das oficinas de sensibilização, podemos concluir que ela oferece um suporte ao professor para começar a aproximar-se da tecnologia, para conhecê-la, mas isso não garante igualmente a compreensão das questões relevantes para o processo de ensinar e aprender, utilizando as tecnologias.

No âmbito do Estado do Paraná, a análise das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) permite-nos afirmar que o documento define o texto como um ato dialógico, partindo da concepção bakhtiniana, que concebe a linguagem como interação verbal, na qual o homem constitui-se nas relações que estabelece com o outro, por meio das interações verbais que se dão nas diferentes esferas sociais. Assim, o ser humano produz textos, sentidos, como resultado de sua inserção em um contexto histórico, cultural, social, “produto da criação ideológica ou

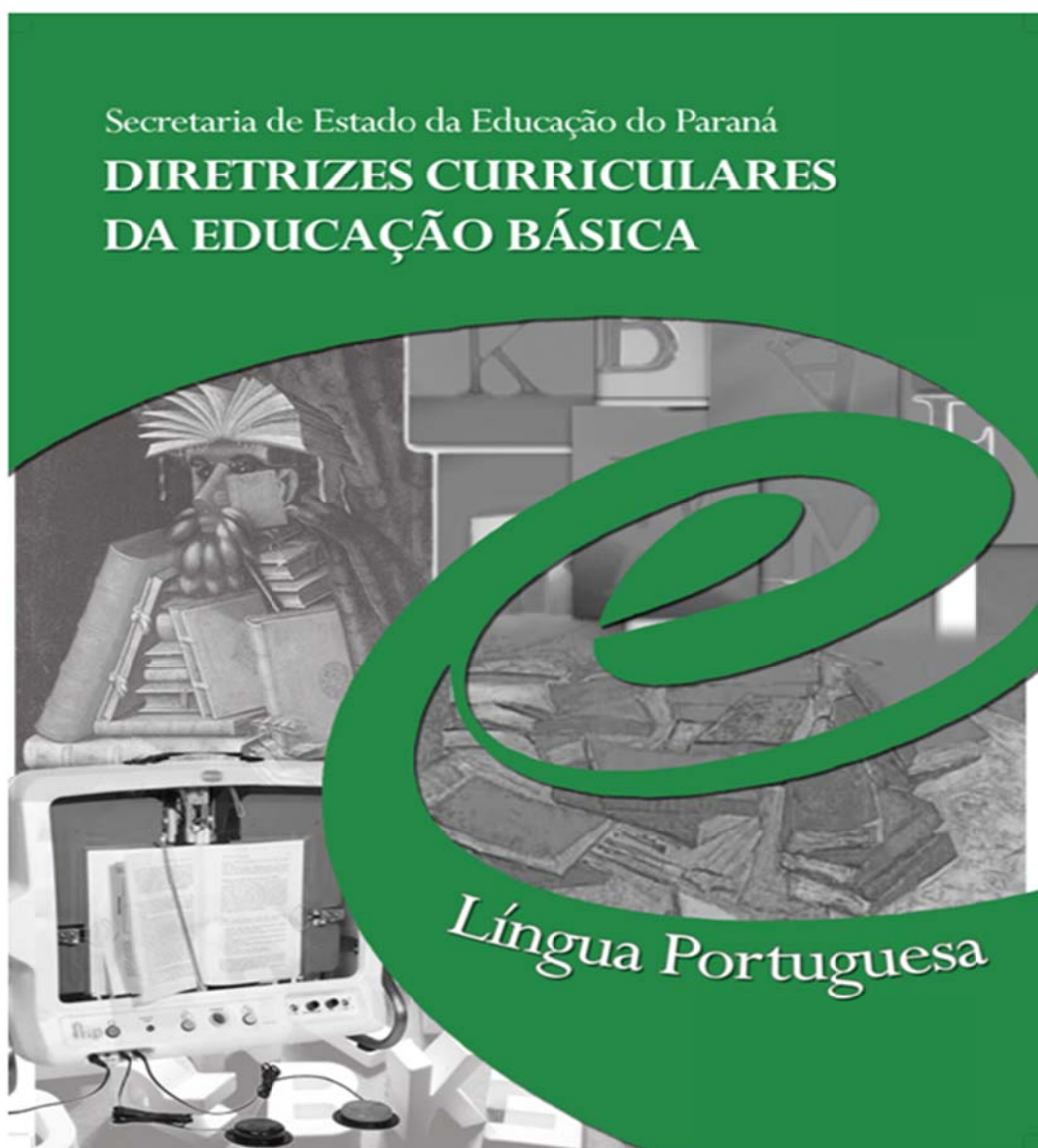
---

<sup>18</sup> O Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) e o Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE), respectivamente, em âmbito Municipal e Estadual, são a ponta avançada do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado pelo Ministério da Educação, em 1997, cujo objetivo é promover o uso da informática na rede pública de educação básica.

de uma enunciação, com tudo que está aí subentendido” (BARROS, 1997, p. 28).

O documento indica a necessidade do trabalho com o suporte digital, seja na sua apresentação gráfica, a partir do uso de citações coloridas e em 3D, imagem da capa e a repetição de recortes dessas mesmas imagens nas páginas ímpares no decorrer do texto, seja por meio da linguagem verbal, ao explicitar que “as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos)” (PARANÁ, 2008, p. 50).

A análise das linguagens verbal e não verbal, no documento, se não apresenta uma contradição, suscita, pelo menos, algumas dúvidas e perplexidade para os que se ocupam de pesquisa com o texto sincrético.



**Figura 1:** Capa das Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa.

Na capa, há uma nítida relação de oposição entre a cultura impressa vs. a cultura digital de cuja leitura dos elementos visuais conclui-se que o documento privilegia a cultura digital em detrimento da impressa. A imagem central é o símbolo “e”, de educação, estilizado, na cor verde, sobrepondo-se a diversas imagens em preto e branco; na parte superior, em branco, é definido o autor do documento (Secretaria de Estado da Educação do Paraná), seguido do título, posto em relevo, em letras maiúsculas, fonte maior; na parte inferior esquerda, a especificação “Língua Portuguesa”, que define o seu interlocutor, os professores de Língua Portuguesa que atuam na Rede Estadual de Ensino.

Em primeiro plano, há a imagem de um computador, em cuja tela vê-se um livro com as páginas em movimento, uma referência ao que é realizado hoje por meio da tecnologia aplicada aos *e-books*. Apoiada sobre o computador, a imagem de *O Bibliotecário* (1566), tela de Arcimboldo.



**Figura 2:** *O Bibliotecário*, de Arcimboldo (1566).

Trata-se de uma obra que nos coloca diante do fenômeno da leitura, pois, tanto no seu plano de conteúdo quanto no plano de expressão, sugere uma referência à leitura: composto por livros, *O Bibliotecário* agrega no próprio nome o lexema que remete a livro, *biblíon* (“livro”, em grego). Nesse sentido, o tema “leitura” aparece recoberto pelas figuras de livros, e o tema “biblioteca” é semantizado pela ordem, organização, montagem e desmontagem dos livros justapostos e arrumados.

Do lado direito da tela, outra possibilidade de conceber a leitura figurativizada por uma cortina entreaberta. Houaiss (2009) aponta como acepção possível para o lexema “cortina” um “efeito visual que fecha e abre a imagem, na passagem de um plano a outro, quando se deseja indicar mudança de tempo e lugar”. Isso nos respalda a argumentar que o pintor assume a leitura em dois planos: o primeiro, cujo sentido é construído pelo jogo dos signos livros/bibliotecário, um espaço organizado, revelado, aparente, visível, descoberto; e o segundo, pelo que está atrás da cortina, desorganizado, velado, ausente, escondido, coberto.

Contrariamente à ideia que se tem da biblioteca, lugar onde se encontram livros ordenados, catalogados, no lado direito da capa das Diretrizes, vê-se um amontoado de livros, como se tivessem sido descartados, o que reitera a supremacia da leitura digital, expressa pelo computador em primeiro plano.

A linguagem verbal, no entanto, exprime o contrário, uma vez que a leitura digital aparece quase como um apêndice dentro do texto que discute as questões sobre leitura, demarcada pelo operador argumentativo “ainda”, inclusivo:

Não se pode excluir, ainda, a leitura da esfera digital, que também é diferente se comparada a outros gêneros e suportes. Os processos cognitivos e o modo de ler nessa esfera também mudam. O hipertexto – texto no suporte digital/computador – representa uma oportunidade para ampliar a prática de leitura. Através do hipertexto inaugura-se uma nova maneira de ler. No ambiente digital, o tempo, o ritmo e a velocidade de leitura mudam. Além dos hiperlinks, no hipertexto há movimento, som, diálogo com outras linguagens (PARANÁ, 2008, p. 71).

Na tentativa de estabelecer coerência para o texto, recorrendo à sua própria concepção dialógica, na qual o leitor “refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais” (BAKHTIN, 1995, p. 123), procuramos explicar a “contradição”

entre o verbal e o não verbal, na ausência do documento em definir, de forma mais clara, quem é o leitor (interativo) que circula na esfera social digital, na escassez de pesquisas que coloquem em relevo os resultados do trabalho com o texto digital. Além disso, consideramos nossa dificuldade, como professores, sujeitos sócio-historicamente constituídos, oriundos de uma formação que se deu no suporte do papel, de saber que as novas formas de leituras estão postas, mas o conhecimento agregado ao longo da nossa formação está sedimentado e não nos permite olhar com igual atenção para os diferentes modos de leitura e leitores.

Na conclusão deste capítulo, é necessário precisar que, embora os PCN (BRASIL, 1998a), as DCNEM (BRASIL, 1998b), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) e a LDBEM 9394/96 (BRASIL, 1996) sinalizem para uma metodologia que contemple as formas contemporâneas do uso da linguagem, há uma imprecisão dos referidos documentos no que concerne ao modo como serão atuados, uma vez que questões fundamentais ficam sem respostas, tais como: Quais letramentos são necessários para ser um leitor no hipertexto? O que a interatividade, presente nas novas mídias, requer do trabalho do professor? Como relacionar as tecnologias com as práticas sociais de leitura e escrita?

## 2 REVIRANDO O JOGO

Organizar o conhecimento e a produção científica das últimas décadas sobre *games*, procurando abarcar um objeto complexo, na sua produção e recepção, não resultou em uma tarefa simples. Compreender as relações entre *game*, ensino, documentos oficiais, cultura e entretenimento não foi uma diversão, embora tenha nos proporcionado uma imersão em fatos, notícias, história, documentos e artigos científicos.

Voltar o olhar para um velho objeto – o dicionário – em um novo suporte – o digital (HOUAISS, 2009) – possibilitou-nos, com um clique, um *insight*. “revirar”, com suas nove acepções, apresentadas pelo dicionarista, poderia agregar alguns dos sentimentos e descobertas que fizemos ao estruturar este capítulo.

Do começo, reviramos a ordem estabelecida por Houaiss (2009), porque, para conceituar um objeto, é preciso “virá-lo pelo avesso” e olhar para ele por ângulos diversos.

### 2.1 CONCEITO DE JOGO

Diferentes autores propuseram-se a delimitar o conceito de “jogo” e, segundo Johan Huizinga, levantaram hipóteses nas quais justificavam a sua existência por algo diretamente relacionado a uma finalidade biológica. Huizinga contrapôs-se a essa ideia: seus estudos, que remontam ao ano de 1903, trazem indícios de que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Em 1938, publicou sua célebre obra, *Homo Ludens*, definindo, no prefácio, o seu objetivo de “integrar o conceito de jogo no de cultura”. O jogo, nessa perspectiva, é visto como um fenômeno cultural e não biológico<sup>19</sup>, estudado sob uma visão histórica. Na busca de delimitar a natureza e o significado desse objeto, assim o definiu:

---

<sup>19</sup> Em sua obra, *Homo Ludens*, Huizinga refere-se à psicologia e à fisiologia como ciências que, em seus estudos até 1930, procuraram atribuir o significado do jogo à descarga de energia vital, à necessidade de distensão, com uma finalidade biológica.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2004, p. 16).

Caillois, no seu livro *Os Jogos e os Homens* (1958), reconhece a importância da obra de Huizinga, a pertinência do seu trabalho, sobretudo por demonstrar o seu papel no desenvolvimento da sociedade e da cultura, pela própria perspectiva histórica adotada. Porém, faz algumas objeções ao autor de *Homo Ludens*, já que, segundo o seu ponto de vista, considerar o jogo destituído de qualquer interesse material excluiria todos os jogos de azar, mas justifica: “as casas de jogos, os cassinos, os hipódromos, as loterias, [...] ocupam uma parte importante na economia e na vida quotidiana de vários povos” (CAILLOIS, 1990, p. 24-25). O autor define o jogo como uma atividade:

1. livre; 2. delimitada [circunscrita a limites de espaço e tempo]; 3. incerta [seu curso não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente]; 4. improdutiva [não gera nem bens, nem riquezas]; 5. regulamentada [sujeita a convenções]; 6. fictícia [acompanhada de uma franca irrealidade em relação à vida normal] (CAILLOIS, 1990, p. 29-30).

Juul (2003) diverge de Huizinga (2004) e Caillois (1990) em relação ao fato de ambos considerarem que os jogos são atividades circunscritas a espaço e tempo, porque há partidas de jogos *on-line* que duram até meses e são interrompidas por outras atividades diárias; outro aspecto é a improdutividade do jogo. Na visão do autor, em razão de os jogos serem criados por uma indústria, que representa a maior movimentação econômica no âmbito do entretenimento, por si só já seria uma contradição. Poderíamos, ainda, acrescentar aos argumentos de Juul (2003) a informação de que existem, hoje, campeonatos de *games* em vários países, o que

tornou o jogo, além de uma atividade de prazer, uma forma de ganhar dinheiro: o torneio oficial de *Battlefield 3*, por exemplo, ofereceu, no ano de 2012, um prêmio de 1,6 milhão de dólares para o vencedor.

Os textos de Huizinga (2004) e Caillois (1990), embora tragam importantes contribuições para a teoria dos jogos, para as atividades lúdicas, apresentam definições muito amplas e não chegam a tocar no problema dos jogos eletrônicos, e o motivo é claro, uma vez que não poderiam trazer para a discussão um objeto cujo projeto ainda não havia se concretizado. A história dos jogos eletrônicos delinea-se a partir de 1958, mas o momento do “*big-bang*” não é um ponto pacífico entre os teóricos, já que uns atribuem o marco inicial à invenção do físico William Higinbotham, *Tennis for two*, enquanto outros, ao alemão Baer, em 1972, com o lançamento de *Magnavox Odyssey*. O fato é que, com o advento da tecnologia e o *boom* dos jogos computacionais, a necessidade de defini-los tornou-se emergente.

O trabalho de Juul (2003), elaborado a partir da tabulação de sete definições de outros autores, abarca os elementos presentes nos jogos eletrônicos e delimita fronteiras entre o que seria ou não um jogo. Comparando as definições de Huizinga (1950); Caillois (1961); Bernard (1978); Avedon e Sutton Smith (1981); Crawford (1981); Kelley (1988); Salen e Zimmerman (2003), Juul (2003) constata que existe um padrão de regularidade entre os autores e redefine o conceito, a partir de seis características: regras; resultados variável e quantificável; valorização do resultado; esforço do jogador; vínculo do jogador em relação ao resultado; consequências negociáveis. Partindo dessas características, elaborou o seu conceito de jogo:

Um jogo é um sistema formal baseado em regras, apresenta resultado variável e quantificável, no qual diferentes resultados são atribuídos por diferentes valores, o jogador esforça-se para influenciar o resultado, e sente-se ligado a esse, as consequências da atividade são opcionais e negociáveis (JUUL, 2003, tradução nossa).<sup>20</sup>

Juul (2003) elucida que, para um jogo, as regras devem ser tão bem

---

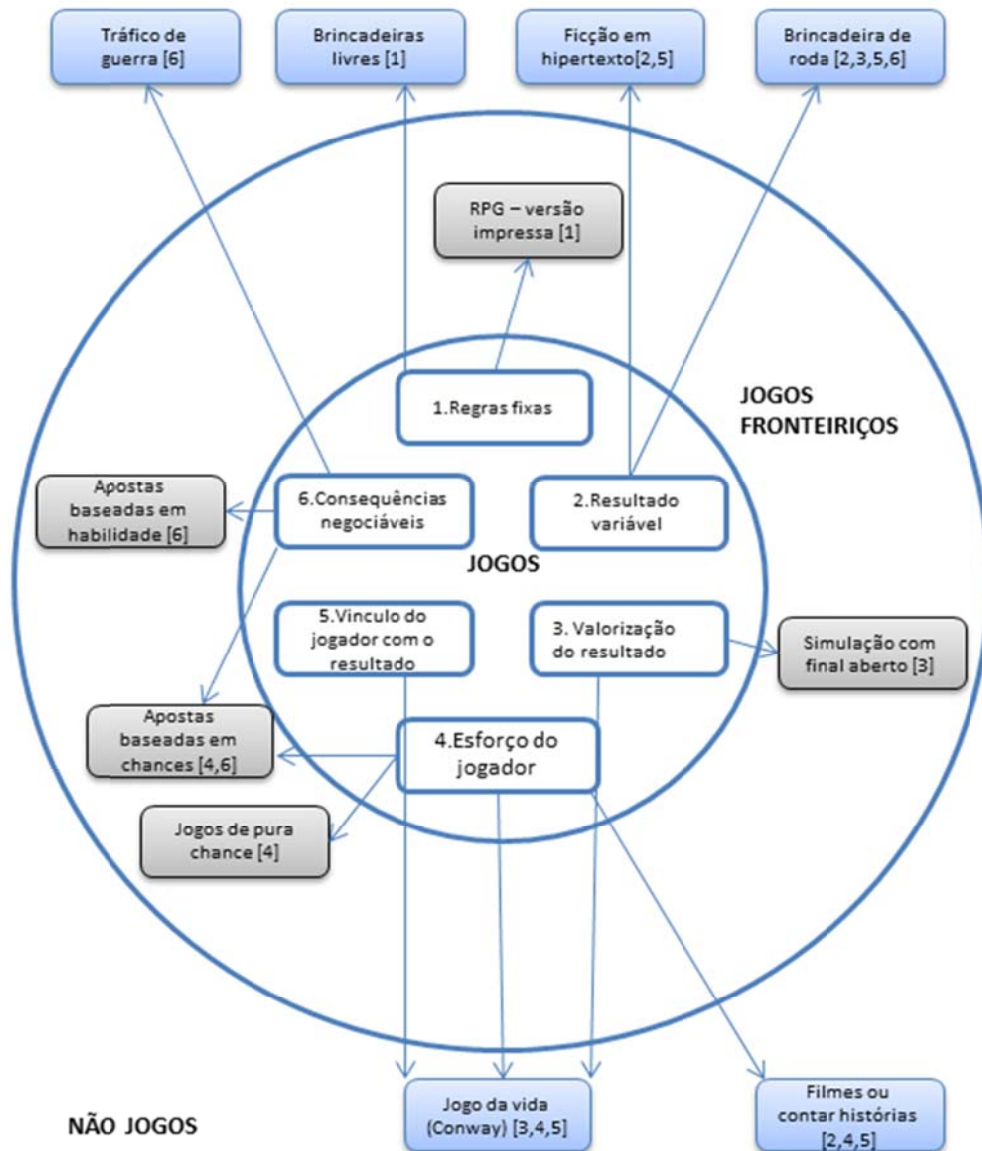
<sup>20</sup> Trecho original: “A game is a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the players exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable” (JUUL, 2003).

definidas a ponto de poderem ser programadas no computador, isto é o que o caracteriza como um sistema formal. Possibilitar ao jogador fazer escolhas e, dependendo das opções que faz, obter resultados diferentes concernem à variabilidade do resultado. Em *Dante's Inferno*, por exemplo, as escolhas do jogador vão lhe permitir evoluir como “piedoso” ou “impiedoso”, dependendo de suas ações, se condena ou se absolve as almas que encontra no inferno. Isso terá, também, consequências para a fase final.

O esforço do jogador, na visão de Juul (2003), tem estreita relação com a interatividade. O jogador aceita um desafio, no qual está implícito que a sua *performance*, as escolhas que realiza no momento do jogo, possui consequências sobre a história e sobre o resultado do jogo. Disso advêm as relações de prazer/satisfação vs. insatisfação ligadas ao vencer o jogo. O autor esclarece, porém, dois aspectos importantes: 1) nem sempre o resultado mantém uma relação estreita com o esforço do jogador, uma vez que uma pessoa pode vencer um jogo por sorte (como um jogo de azar, por exemplo), em que a sua ação não interfere no resultado; 2) há um contrato de leitura do jogador com o jogo, o quanto ele se deixa seduzir e sofre a paixão da satisfação vs. insatisfação em relação ao resultado do jogo.

Com o objetivo de definir o que seria um *jogo*, um *não jogo* ou um *quase jogo* eletrônico, além dos limites entre o *jogo* e o *não jogo*, Juul (2003) esquematizou um diagrama, no qual os *jogos* estariam no interior do círculo central, os *fronteiriços*, no círculo maior e exterior, e os *não jogos* estariam fora dos círculos, conforme mostra a Figura 3, a seguir.

Para a nossa pesquisa, a afirmação de que filmes e narrativas são classificados como *não jogos* é um dado importante, porque vai nos dar a possibilidade de compreender dados referentes à leitura do nosso objeto, *Dante's Inferno*, realizada pelos alunos.



**Figura 3:** Diagrama com características que definem o jogo e estabelecem o posicionamento das atividades lúdicas em relação ao jogo, segundo Juul (2003).

### 2.1.1 Ludologistas e Narratologistas

Para melhor compreender a relação entre jogos e narrativas, foi necessário perfazer o caminho traçado por alguns autores, que se debruçaram sobre o conceito e a especificidade do jogo, comparando-o à narrativa, o que nos propiciou conhecer o liame e o limite entre esses dois objetos. Enquanto o estudo desta remonta à antiga Grécia, com Aristóteles, o daquele tem início na primeira metade do século

passado, com Huizinga e Caillois, aquiescentes na ideia de que ambos estiveram presentes na história da cultura humana e, mesmo que o jogo seja anterior à cultura, influenciaram-se reciprocamente, apresentando similitudes, mas também diferenças. Ranhel (2009) corrobora a posição desses autores; comparando narrativa e jogo, alega que possuem naturezas distintas: a primeira é baseada em fatos acontecidos, enquanto o segundo realiza-se no momento em que é jogado. Concorde, entretanto, que, ao migrarem para o suporte tecnológico, dá-se início a uma fusão entre eles, porque a capacidade de os computadores simularem com precisão espaços, ambientes, ações e reações de personagens, podendo até imitar o comportamento humano, permitiu, na tendência atual, que narrativas e jogos possuíssem fronteiras muito tênues.

Isso não significa, porém, que não se deva olhar para semelhanças e diferenças com atenção, até mesmo para compreendermos como o jogador constrói sentidos para o videogame, o que constitui uma das perguntas da nossa pesquisa.

O argumento mais contundente sobre semelhanças entre narrativas e jogos, segundo Juul (2001), é que, de modo geral, um jogo possui uma história, apresentada seguindo a estrutura dos contos populares, em que há um estado inicial, a quebra desse estado por meio de um conflito e a restauração do estado inicial<sup>21</sup>. De acordo com o ponto de vista do autor, a maioria dos jogos apresenta uma história, “como uma embalagem da capa”, cuja função é inserir o jogador em um contexto ou dar-lhe a possibilidade de compreender que há um sentido imanente no modo como o jogo foi organizado.

No final da década de 1980, os *designers* de jogos começaram a introduzir, na sua produção, *cut-scenes*<sup>22</sup>, com o objetivo de avançar o enredo da história, o que favoreceu ainda mais a convergência dos jogos para uma estrutura mais semelhante à da narrativa. Muitos jogos possuem personagens, protagonistas, os eventos são desenvolvidos em um espaço e tempo, o que nos permite concluir que há traços comuns entre narrativas e jogos.

Sem contradizer o que foi exposto até o momento, Juul (2001) é elucidativo ao trazer para a discussão três motivos para considerar os jogos como não

---

<sup>21</sup> Essa estrutura da história do jogo, de certa forma, atesta uma possível natureza narrativa, conforme será visto no capítulo seguinte, em que será abordado o conceito semiótico de narratividade.

<sup>22</sup> Uma sequência no jogo, não interativa, utilizada para avançar o enredo da história.

narrativos:

1) Os jogos não fazem parte da ecologia da mídia narrativa formada por filmes, novelas e teatro. 2) O tempo em jogos funciona de forma diferente das narrativas. 3) A relação entre o leitor/espectador e o mundo da história é diferente da relação entre o jogador e o mundo do jogo (tradução nossa).<sup>23</sup>

Como primeiro argumento, Juul (2001) apresenta a dificuldade de tradução do sistema do *game* para outras mídias, como o cinema e o teatro. Segundo ele, os jogos que se basearam em filmes escolheram algumas sequências de ação e inseriram, para a descrição das personagens, *cut-scenes*, o que denota que há fatores, como a interatividade, que impedem que haja uma tradução de todos os elementos e eventos presentes no jogo, e o mesmo é válido para a produção de filmes a partir de um *game*.

Santaella (2009) argumenta que, no caso dos *games*, o que acontece é uma tradução intersemiótica, porque, além de recontar a história do filme, do romance, devem expandir a história, adaptá-las aos potenciais e limites da mídia dos *games*. A autora postula:

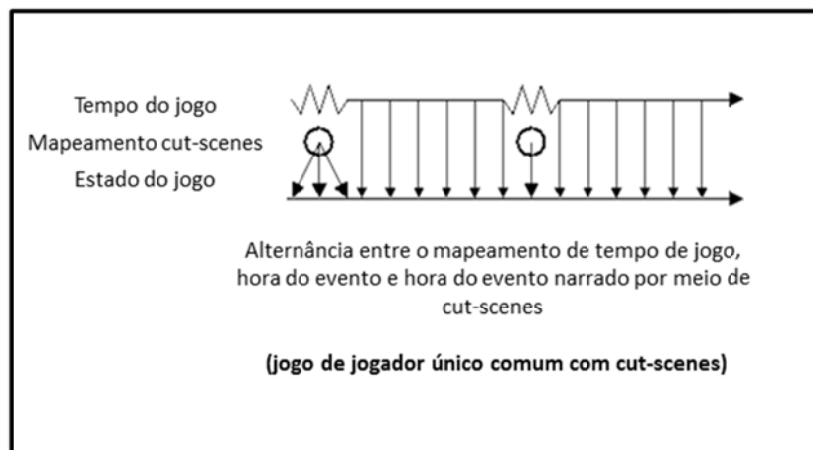
[...] a conversação dos games com outras mídias é abusivamente freqüente. Muitos designers de games extraem elementos narrativos de filmes e gêneros literários porque os games são muito aptos a absorver esses gêneros – fantasia, aventura, ficção científica, horror, guerra etc. Todos os games voltados para o tema da fantasia medieval representam a evolução de quase 40 anos de cultura popular convergindo para o computador. Traduções intersemióticas de peças literárias são também frequentes (SANTAELLA, 2009, p. xii-xiii).

O segundo argumento, apresentado por Juul (2001), refere-se ao modo como o tempo é organizado no jogo. Analisando a estrutura da narrativa, ele

<sup>23</sup> Trecho original: “1) Games are not part of the narrative media ecology formed by movies, novels, and theatre. 2) Time in games works differently than in narratives. 3) The relation between the reader/viewer and the story world is different than the relation between the player and the game world” (JUUL, 2001).

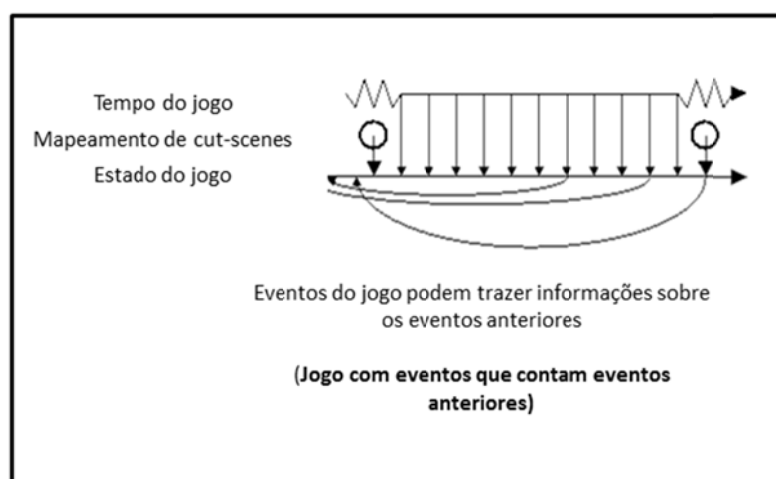
considera que há dois tipos de tempo: o da história, que corresponde ao tempo dos eventos narrados (enunciado); e o tempo do discurso (enunciação). Para ele, os jogos funcionam de forma diferente, uma vez que, em sua maioria, o tempo do enunciado, o da enunciação e o da leitura são síncronos, para que o jogador/leitor possa interagir e influenciar nos eventos do jogo.

A inserção de *cut-scenes* muda a relação temporal cronológica. Por meio desse recurso, os *designers* criam o efeito de embreagem e debreagem na história. Mesmo se Juul (2004) considera que é apenas um modo de criar o tempo do evento, uma vez que o jogador não pode influenciar no estado do jogo, as cenas podem ser ignoradas. O autor respalda a sua justificativa na existência de uma convenção de que as sequências interativas são apresentadas em tela-cheia, e as *cut-scenes*, em *widescreen*, o que caracterizaria a ausência de interatividade e pistas para que o jogador interprete os gráficos com convenções cinematográficas, em vez daquelas utilizadas para o jogo.



**Figura 4:** Mapeamento de jogo com *cut-scenes* (JUUL, 2004).

Juul (2004) reconhece, porém, que os jogos de aventura modernos contêm não só *cut-scenes* mas também artefatos que marcam o que aconteceu em um ponto anterior ao tempo do evento.



**Figura 5:** Jogos que marcam eventos anteriores (JUUL, 2004).

O terceiro argumento de Juul (2001) baseia-se na relação do jogador com o jogo; diferente da do leitor, que está diretamente relacionada à possibilidade de ele intervir na história e no resultado do jogo, o que não é possível nas narrativas fílmicas e/ou literárias.

Compreendemos que os argumentos apresentados por Juul (2001, 2004) de que os jogos apresentam semelhanças com os textos narrativos, mesmo se não podem ser traduzidos literalmente, em função das especificidades das mídias dos *games*, alimentaram a discussão teórica entre os defensores da ludologia e da narratologia. Os primeiros defendiam a tese de que nem tudo pode ser visto do ponto de vista narrativo, incluindo exemplos de jogos abstratos em que não há um protagonista, uma história, e a relação entre jogador/jogo é movida pelo seu desempenho no jogo, o que justifica que pode ser muito mais abstrato do que um filme ou uma novela, porque envolve o jogador por meio da imersão e da interatividade, vinculando-o ao resultado do jogo. A instrução, nesse caso, tem o objetivo de informar o jogador sobre as regras, para levá-lo a interagir, tendo como base elementos como forma, direção, velocidade, tempo, consequência. Os segundos partiam da tese de que usamos a narrativa para processar informação, e é possível, inclusive, descrever um jogo abstrato em termos narrativos.

Aarseth (2004) é contundente ao criticar a visão narratológica em *games*. O autor condena a visão simplista de estabelecer que a diferença entre jogos e filmes é a interatividade e atribui essa visão a interesses econômicos, elitistas e

acadêmicos, como se, para poder ser considerado como produto cultural, tivesse de necessariamente possuir as qualidades e atributos dados à literatura e às teorias narrativas que a sustentam.

Para Aarseth (2004), não se pode reduzir à experiência feita pelo jogador durante uma partida de videogame à de um espectador de um filme, mesmo porque o prazer do jogo não pode ser reduzido à experiência visual e sinestésica, porque inclui, também, a funcional e a cognitiva, uma vez que as habilidades ou inabilidades do jogador são recompensadas ou punidas.

Pearce (2004) também partilha desse ponto de vista, ao assinalar a contribuição que a crítica literária e de cinema possui para a teoria dos jogos. A autora não deixa, porém, de exprimir que essas assumem um imperialismo teórico em relação à análise dos jogos:

[...] os teóricos do cinema e da literatura começaram a discutir a teoria dos jogos dentro de seus próprios quadros idiossincráticos. Estas disciplinas têm muito a acrescentar ao discurso sobre jogos, principalmente quando a discussão está centrada na narrativa. No entanto, eles estão perdendo uma compreensão fundamental do que são os jogos, devido ao fato de continuarem a lutar para “encaixar um pino quadrado em um buraco redondo”, em uma tentativa de enquadrar os jogos em suas próprias noções de narrativa e “texto” (PEARCE, 2004, grifos do autor, tradução nossa).<sup>24</sup>

Para Pearce (2004), os *designers*, ao construírem os jogos, têm os objetivos baseados na experiência do jogador e não na narrativa; sua estrutura é organizada para levar o jogador a superar obstáculos, metas, na maioria das vezes, organizadas com sanções e recompensas. A autora reconhece seis diferentes operadores narrativos que podem estar presentes ou ausentes ou coexistirem dentro de um jogo: experiencial – a narrativa resulta do ponto de vista do jogador; performativa – relaciona-se ao modo como o espectador interpreta os fatos do jogo; crescente – assim chamada porque possui camadas de informações contextuais que podem ser

---

<sup>24</sup> Trecho original: “[...] film and literary theorists have begun to discuss game theory within their own idiosyncratic frameworks. These disciplines have much to add to the discourse on games, particularly when the discussion is centered on narrative. However, they are missing a fundamental understanding of what games are about. Because of this, they continue to struggle to “fit a square peg into a round hole”, so to speak, by attempting to force games into their own notions of narrative and “text” (PEARCE, 2004).

inseridas no jogo; descritiva – remete à descrição dos eventos do jogo; meta-história – contextualiza as regras; sistema de história – narrativa baseada em regras ou em um “*kit*” genérico para a criação de personagens e conteúdo narrativo próprio.

Pearce (2004) baseia-se no conceito de controle autoral para distinguir as narrativas literárias e fílmicas dos jogos eletrônicos. Analisando o jogo *Massive Multiplayer On-line Role-Playing* (MMORPG), ela declara que esse gênero de jogo combina uma meta-história a um sistema de história, em que ao jogador é dada a possibilidade de criar a sua própria narrativa, em interação com outros jogadores *on-line*. Os jogadores não escolhem uma personagem pronta, mas o papel daquela personagem que pode, ao longo do jogo, evoluir e adquirir habilidades. O jogador, nessa perspectiva, é envolvido em tempo real em um processo criativo, e a narrativa é o resultado do trabalho colaborativo. Para Pearce (2004), a criação de meta-histórias e de sistema de história muda o conceito de autor:

É um pouco irônico, à luz do debate sobre “a morte do autor”, desencadeado com a teoria pós-estruturalista literária, de Barthes a Foucault e a L’Dieaux, que tenham sido os jogos, em vez da literatura, capazes de, finalmente, dispensar ou pelo menos reformular, significativamente, o papel do autor como criador de conteúdo (tradução nossa).<sup>25</sup>

Na visão da autora, a reformulação da visão do autor, possível nos jogos eletrônicos, altera a distinção entre produtores e consumidores, e isso deve ser efetivamente considerado para pensar as relações entre outras formas de narrativa (cinema, teatro, televisão, literatura), uma vez que, em jogos que adotam o sistema de história, o consumidor/leitor passa a desempenhar o papel de produtor e consumidor, autor/leitor.

Ludologistas e narratologistas, respeitando as diferenças apontadas por Juul (2001, 2003), Aarseth (2004) e Pearce (2004), compreenderam, a partir de embates teóricos, que no momento atual há uma convergência entre jogos e narrativas. Gomes (2009, p. 67) justifica essa tendência com o objetivo de “prover o *iterator* de

<sup>25</sup> Trecho original: “It is somewhat ironic in light of the “death of the author” debate that has raged in poststructuralist literary theory, from Barthes to Foucault to L’Dieaux, that it is games, rather than literature, that have been able to finally dispense or at least significantly reframe the author’s role as creator of content” (PEARCE, 2004).

motivações a serem compartilhadas com o protagonista” ou, dito de outro modo, levá-lo a fazer a experiência tímica e a partilhar e sofrer as paixões do protagonista do jogo, assumindo para si, como avatar, o lugar do protagonista.

Para Xavier (2010), impera a supremacia do narrativo em detrimento do abstrato. Comparando esses dois grandes grupos, o autor elucidava:

De um lado os jogos narrativos que se baseiam no mecanismo aristotélico do “narrar” um evento com personagens sobre um cenário, em certo tempo; e do outro, jogos abstratos, que existem unicamente da aceitação de que elementos visuais não precisam estar impregnados de relações teóricas, ontológicas entre si para que o jogo aconteça e entretenha o seu jogador (XAVIER, 2010, p. 154).

Retomando o conceito de “revirar”, na acepção de “embater-se teoricamente”, fizemos algumas escolhas, ao trazer para a discussão autores que apresentam argumentos contrários à ideia dos *games* em uma perspectiva narrativa, quando, no momento atual, construir jogos narrativos, no dizer de Xavier (2010, p. 153), é “uma conveniência da nossa cultura factual”. Porém, para os objetivos desta pesquisa, era importante compreender os limites e liames entre narrativas e jogos, para poder não errar no momento de optar por uma estratégia de leitura dos dados que “o jogo da leitura” propiciou-nos selecionar.

Para cumprir o objetivo de conceituar os jogos eletrônicos, trilhamos um caminho que nos impeliu a trazer à luz dados sobre a relação entre jogos e narrativas e alternamos o olhar sobre argumentos que justificam as teorias narratológicas e ludológicas. Não foi possível realizar essa tarefa, sem revirar etapas e antecipar dados sobre o surgimento dos jogos até a sua legitimação como um objeto cultural. Na próxima seção, assumiremos uma perspectiva cronológica para apresentar os momentos que constituíram a história dos jogos eletrônicos.

## 2.2 A HISTÓRIA DOS JOGOS

Para compreender melhor essa história, é necessário “revirá-la”, “percorrer longamente” os acontecimentos, procurando evidenciar como, em pouco mais de cinquenta anos, o videogame passa de um lugar de menosprezo dos críticos e teóricos de cultura, não raro, com desqualificações, visto como um empobrecimento cultural ou como nocivo, até a sua legitimação como um produto cultural.

Para fins desta pesquisa, deixaremos-nos guiar pela cronologia indicada por Xavier (2010), que traça o percurso histórico dos jogos eletrônicos e evidencia que os primeiros deles tiveram como berço os laboratórios de pesquisa e não eram, naquele período, comercializados, pois não havia demanda no mercado, por isso fundaram-se em pesquisas e, somente mais tarde, com o visionário Bushnell, adquiriram uma perspectiva mercadológica.

Mesmo se não existe uma convergência de opiniões sobre o início da história dos jogos eletrônicos, Xavier (2010) considera o experimento de William Higinbotham, em 1958, um marco, o primeiro protótipo de um jogo eletrônico. Tratava-se de um osciloscópio acoplado a um computador analógico, com dois seletores circulares, um jogo de tênis, que garantiu sucesso por dois anos.

O segundo, três anos mais tarde, resultou de pesquisas desenvolvidas no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), em um curso de doutorado, e tornou-se possível com a chegada de um equipamento PDP-1 que permitia, como uma das atribuições, realizar simulações astronômicas, labirínticas e gráficas. Com essa tecnologia, Russel programou um jogo, chamado *Space Wars*, um duelo de duas naves no espaço da tela. O jogo de grande sucesso foi o programa mais copiado da *ArpaNet* e serviu de base para outras instituições de pesquisa, a partir de 1962.

Em 1966, Ralph Baer projetou um equipamento eletrônico, acoplado a um aparelho de TV, cuja função era o treinamento bélico, um projeto com circuitos para mísseis e radares. O projeto recebeu apoio do Pentágono e só foi efetivamente apresentado em rede nacional, em 1972, pela empresa *Magnavox*. Xavier (2010) considera *Magnavox Odyssey* o primeiro videogame da história, muito diferente dos modelos atuais, sem som, sem cores ou placares, sendo necessário que a tela da TV fosse coberta por transparências plásticas, para modificar a jogabilidade. O

sucesso inicial do jogo, com um *marketing* frágil e não convincente, não tardou a cair no esquecimento.

Bushnell projetou, durante sete anos, um equipamento, o *ComputerSpace*, que simulava o PDP-1 de Russel. O jogo funcionava em uma cabine de fibra de vidro e foi comercializado pela *Nutting Associates*, mas também não obteve muito sucesso, em função da dificuldade interfacial.

Em sociedade com Ted Dabney, Bushnell fundou, em 1972, a empresa *Atari*. Inspirado no *Odyssey*, do alemão Baer, a empresa lançou o videogame *Pong*, assim nomeado pela associação do som oco, produzido pelo circuito, quando a bola era rebatida. O *Pong* transformou-se em um grande sucesso e projetou a *Atari* no mercado do entretenimento eletrônico.

Gularte (2010, p. 46-47), analisando a história dos videogames, ressalta a importância dos arcades para a cultura dos jogos eletrônicos:

Os arcades são os grandes responsáveis pela disseminação da cultura dos jogos eletrônicos em todo o mundo. Em seus primórdios, [...] o mercado consumidor aceitava qualquer tipo de aparelho, por sua novidade e espanto. Não havia grandes pesquisas com foco no setor. Somente depois da consolidação do mercado de consoles é que houve um grande investimento tecnológico e comercial no setor. A criação de arcades deixou então de ser um produto tecnológico oriundo de estudos acadêmicos e montou uma indústria sólida por décadas.

As descobertas tecnológicas levaram ao aprimoramento de algumas funções dos jogos; *Shark Jaws* foi, por exemplo, o primeiro jogo a ter personagens animadas. A invenção do *microchip* barateou o projeto para os jogos, sendo *Gunfight* o primeiro a incorporar a novidade, além de um novo processador (8080) que garantiu a melhoria de algoritmos ligados às ações das personagens.

A tecnologia aplicada à produção cinematográfica foi, aos poucos, inserida nos novos jogos. *Space Wars* utilizou os gráficos que consagraram o filme *Star Wars*. Seguindo o curso da tecnologia, *Speed Freak* utilizou o primeiro simulador de direção. Os jogos começaram, a partir do uso de pedais, volantes, marchas e gráficos, a criar no jogador o efeito de imersão.

O sucesso do jogo *Space invaders*, em 1978, produzido pelo engenheiro

japonês Toschihiro Nishikado, da empresa *Taito*, licenciado posteriormente pela *Midway*, na América do Norte, reverte a concepção do local para entretenimento. Segundo Xavier (2010, p. 79), “Desde então, jogos do primeiro eixo tornaram-se corriqueiros não só em bares e salões de sinuca aos quais estavam relegados culturalmente, mas também presentes em restaurantes, lojas e outros locais mais nobres”.

Novas evoluções tecnológicas vão permitir que os jogos, até então monocromáticos, ganhem cores. Posteriormente, a tela de bônus, o som e a iluminação vão compondo o cenário da construção dos jogos e tornando-se aspectos relevantes na sua construção de sentidos. Seguindo essa evolução, são lançados *Galaxian*, uma batalha em 8 *bits color*; *Galaga*, em 1983, o primeiro com um tela de bônus; *Gorf*, que inova com o sistema de som *Votrax*, opera com o processamento de fonemas, conseguindo até vinte e cinco expressões, além de, aproveitando os recursos, ser o primeiro a trazer, para o cenário negro, um palco iluminado.

As mudanças não param por aí, e se até então a preocupação era agregar a tecnologia para melhorar a *performance* do jogo, o que motivou a criação de *Pac-Man*, da empresa *Namco*, foi o público. Seu criador, Moru Iwatani, compreendeu que, feitos de raios e explosões e de naves alienígenas de extermínios, os jogos despertariam o interesse em um público exclusivamente masculino. *Pac-Man*, na visão de Xavier (2010), o primeiro ícone de popularidade, foi um sucesso mercadológico, vendeu 300 mil unidades e, além de tornar-se um desenho animado de Hanna-Barbera, ganhou o disco de ouro, com a música *Buckner & Garcia*.

Para fazer frente a *Pac-Man*, a empresa *Nintendo* lançou o jogo *Donkey Kong*. Mario, a personagem do jogo, tornou-se um grande sucesso, o mais vendido em 1981, projetando a marca no mercado norte-americano.

Na esteira do avanço tecnológico, os microcomputadores também tiveram um papel importante na história dos jogos, pois, com o desenvolvimento do CD-ROM, utilizado como suporte para jogo, iniciou-se um mercado paralelo àquele dos consoles, de 32 e 128 *bits*.

O ano de 1989 é um ponto de referência para as narrativas visuais. Jordan

Mechner criou *Prince of Persia*, inseriu a rotoescopia<sup>26</sup>, e a narrativa do jogo foi desenvolvida a partir de *cut-scenes*, ampliando o papel da narrativa em jogos.

Ter a possibilidade de escolher uma personagem, um avatar caracterizado segundo especificidades, indumento, nacionalidade, muito comum para os dias atuais, marcou a novidade trazida para os jogos de lutas, com o lançamento de *Street Fighter 2*, em 1991. Um ano depois, ainda no mesmo gênero, a empresa *Acclaim* apresentou um novo jogo, o *Mortal Kombat*.

A evolução tecnológica permitiu, ao longo da história e da consolidação dos consoles e dos jogos para computadores, que os gráficos pudessem ser desenvolvidos em 3D, aumentando de modo qualitativo e quantitativo o efeito da imersão, já prevista em consoles como *Wii*, *PlayStation* e *Xbox-360*. A esses, foram também agregados o efeito sinestésico, tátil e proprioceptivo, com sensores que rastreiam os movimentos dos jogadores. A *Nintendo* foi a primeira a investir nessa tecnologia, seguida pelas concorrentes *Sony*, com o *PlayStation Move*, e *Microsoft*, com o *Kinect*. Temos, assim, um grande elenco de jogos, produzidos para esses consoles ou para serem jogados em rede, construídos com efeitos gráficos em três dimensões.

Com a capacidade da internet de alta velocidade e o desenvolvimento de novas mídias, o olhar dos estudiosos dos jogos eletrônicos volta-se, como salienta Santaella (2009), para os jogos como *Massive Multiplayer On-line Game* (MMOG), *Massive Multiplayer On-line Role-Playing Game* (MMORPG) e os produzidos para celulares.

De fato, no momento atual, como ressalta Santaella (2009), o jogo ganha espaço na esfera do entretenimento e da educação, o que torna inegável a sua ascensão a produto cultural visto como arte, mídia, música. A corroborar essa visão, Herschmann (2012) acredita que tanto a paisagem sonora, produzida para os *games*, quanto a chegada ao mercado do *game Guitar Hero* vêm influenciando de modo significativo o gosto pela música e suas tendências atuais.

Fortalece ainda esta tese a inclusão em nível nacional e internacional, pelas organizações governamentais, dos *games* na categoria de “artes na mídia”. No Brasil, já em 2004, conforme noticiou o jornal *Folha de São Paulo*, em 20 de

---

<sup>26</sup> Técnica de animação, em que cada quadro filmado serve para desenhar o movimento do que será animado.

novembro de 2004, Gilberto Gil, à época Ministro da Cultura, reconheceu oficialmente os jogos eletrônicos como produtos audiovisuais e artísticos, durante abertura da feira *Electronic Game Show*. Em seu discurso, Gil declarou que era necessário “[...] valorizar a ação de jovens desenvolvedores desse segmento que, como a literatura, o cinema e a TV no passado, vem enfrentando desconfiança desde a década de 80” (ASSIS, 2004). O ministro respalda a necessidade de um reconhecimento do *game* no campo artístico, comparando-o a outras formas institucionalizadas de arte, que também haviam sofrido preconceito no passado. Com esse ato, é garantido o direito a receber os benefícios previstos tanto na Lei Rouanet quanto na Lei do Audiovisual aos projetos para jogos eletrônicos.

Posteriormente, nos Estados Unidos, conforme notícia publicada em maio de 2011, a *National Endowment for the Arts* (NEA), uma organização governamental, que oferece subsídios para projetos de arte, incluiu os videogames na categoria “artes na mídia”, o que veio favorecer o recebimento de bolsas de pesquisa de até U\$\$ 200,000 por pesquisadores e produtores independentes, pagas pelo governo para a criação de jogos, distribuídos gratuitamente em exposições (UOL JOGOS, 2011).

Isso constitui uma “reviravolta”, se pensarmos que, em uma história que soma pouco mais de cinco décadas, os jogos eletrônicos saíram de uma tímida posição em feiras de novidades tecnológicas e tornaram-se um fenômeno cultural, objeto de estudos, de cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Hoje, na visão de Nesteriuk (2009, p. 27), é “um dos fenômenos tecnológicos de maior interdisciplinaridade e complexidade para se estudar”, reunindo conhecimento de ciências de várias áreas.

Para Nesteriuk (2009), o sucesso dos jogos eletrônicos e a sua promoção estão diretamente ligados à indústria financeira, uma vez que se tornou a primeira, na área do entretenimento, superior ao cinema. Em 2011, o jogo *Call of Duty: Modern Warfare 3* superou o lançamento do filme *Avatar*, com uma arrecadação de US\$ 400 milhões, 24 horas após o seu lançamento. Sobre esse argumento, Santaella (2009) justifica que a movimentação financeira com a indústria eletrônica é a terceira do mundo<sup>27</sup>. Esses dados permitem-nos esclarecer que a relação entre pesquisa, inovação e tecnologia, no que concerne aos jogos eletrônicos, justifica-se

---

<sup>27</sup> O primeiro e o segundo lugar ficam, respectivamente, com a indústria bélica e a automobilística.

pelos resultados econômicos vultosos da indústria de *games*, liderada pelo monopólio de grandes empresas, como as japonesas *Sony (PlayStation)* e *Nintendo (Wii)* e a norte-americana *Microsoft (X-Box 360)*.

A análise atenta da história dos jogos eletrônicos permite-nos apontar que o desenvolvimento dos jogos e a consolidação dos videogames como um produto cultural alicerçam-se sob uma visão mercadológica; os *designers*, de certo modo, não “ditam as regras”, produzem sob a égide do mercado. Johnson (2001) deposita a esperança de uma mudança, uma “reviravolta”, em uma geração capaz de oferecer, de forma ativa, alternativas para esse estado de tutela. Do nosso ponto de vista, só é possível “virar o jogo”, entrando nos labirintos desse gênero híbrido, presente no cotidiano dos nossos alunos, a partir de uma perspectiva educacional, começando a olhar para esse objeto com a atenção necessária, a fim de oferecer um suporte teórico-metodológico para que os nossos alunos possam, além de imergir, seduzidos pelo prazer, vencer o jogo e desvendar os sentidos imanentes.

### **2.3 O VIDEOGAME: UM GÊNERO MULTIMODAL**

As investigações teóricas sobre o multiletramento, bem como a análise de documentos oficiais (PCN - BRASIL, 1998a; DCNEM - BRASIL, 1998b; DCE - PARANÁ, 2008), realizadas no capítulo 1 deste estudo, permitiram-nos atestar que estes sugerem a necessidade de formar os alunos ao letramento, mesmo se ainda de modo impreciso e superficial. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), criado em 2001, que tem como objetivo pesquisar as habilidades de leitura e escrita da população entre 15 e 64 anos de idade, adota como critério de avaliação para a pesquisa o uso da escrita e as leituras nas práticas sociais. Nesse sentido, como sublinhado na apresentação do portal do INAF, é considerada “alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (INAF, 2011).

O Ministério da Educação (MEC), ao mesmo tempo em que institui critérios de avaliação (Prova Brasil, ENEM), busca assegurar, por meio de seus documentos,

que a escola favoreça o desenvolvimento das habilidades exigidas, o que nos permite afirmar que há uma consonância entre as avaliações do MEC e os documentos que regem a educação no Brasil.

Observando os princípios legais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, constatamos que reiteram uma proposta com o objetivo de viabilizar a leitura, direcionada para os sentidos textuais. Como bem enfatiza a proposta dos PCN, baseada em uma concepção de linguagem como interação, devem ser trazidos para o centro do ensino de língua os diversos gêneros presentes na esfera social, lugar antes ocupado pela gramática normativa. Com a publicação do referido documento, os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental têm como meta principal levar o aluno a:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998a, p. 32).

O domínio da língua, na perspectiva dos PCN, tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, haja vista que é por meio dela que o homem “partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos”(BRASIL, 1997). Nesse sentido, o documento do MEC sugere que o ensino seja pautado em práticas de ensino que possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente, ou seja, *preconiza uma proposta com gêneros do discurso*, “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, conforme salienta Marcuschi (2003, p. 19).

A palavra “gênero”, além de estar presente nos PCN (BRASIL 1998a), figura nas Propostas Curriculares de Estados e Municípios, mas temos conseguido associar muito pouco a proposta de trabalho à promoção da interação, à interlocução, na sala de aula.

Marcuschi (2006, p. 24) explicita:

Existe uma grande variedade de teorias de gêneros no momento atual, mas pode-se dizer que as teorias de gêneros que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que gênero hoje é essencialmente flexível e variável. [...] Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.

A afirmação de Marcuschi (2006) leva-nos a inferir que não basta apresentarmos os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, sem que os alunos possam efetivamente compreender que estão inseridos em uma situação discursiva. Isso implica que se deva considerar, no momento da sua produção e/ou recepção, a esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí incluídas as condições de produção e de circulação desses gêneros.

Bakhtin (1997), precursor dos estudos sobre gêneros, divide-os em primários e secundários. Os primeiros são usados no cotidiano, mais simples, enquanto os segundos aparecem em comunicações sociais mais complexas, como as produções artísticas, científicas, típicas da escrita. De acordo com essa classificação, o gênero “videogame”, sobre o qual aprofundaremos nossa discussão, é tido como gênero secundário.

Santaella (2009) classifica o videogame como um gênero híbrido, argumentando que absorve a linguagem de outras mídias e envolve uma soma de elementos na sua produção, como roteiro, navegação, programação e usabilidade; um gênero multimodal, que envolve na sua produção e recepção diferentes semioses e define-se pela presença de suporte eletrônico e de algumas características, como o algoritmo<sup>28</sup>, a ludicidade, a interatividade e a imersividade, estreitamente relacionadas, uma vez que, “sem o agenciamento participativo do jogador e sem o prazer quase mágico que é próprio das atividades lúdicas, não haveria jogo” (SANTAELLA, 2009, p. xiii).

Não pretendemos, neste trabalho, tecer aprofundamentos sobre a teoria dos gêneros discursivos<sup>29</sup>, mas discutir e apontar alguns caminhos para a leitura do

---

<sup>28</sup> A definição de Juul (2003) já prevê essa ideia, ao descrevê-lo como um sistema formal, capaz de executar instruções, calcular regras.

<sup>29</sup> A nossa pesquisa fundamenta-se na teoria semiótica, portanto o conceito de gênero é trazido aqui apenas como previsto nos PCN. Não é o nosso intuito aprofundarmos os conceitos referentes à Teoria da Enunciação de Bakhtin, para não nos distanciarmos dos objetivos da nossa pesquisa.

videogame, compreendendo, como elucidou Gee (2003), que cada gênero presente na esfera social possui um modo determinado cultural e historicamente de leitura e escrita e, logo, exige também letramentos específicos para a sua produção e recepção. No caso específico do videogame, tem de estar inserido em um contexto de domínio semiótico, o que requer algumas habilidades, como: a) a decodificação; b) a compreensão dos significados de cada domínio semiótico; c) a produção de significados em cada domínio semiótico.

Como um dos nossos objetivos de pesquisa orienta-nos a investigar quais letramentos se fazem necessários para a construção dos sentidos do texto no gênero “videogame”, na próxima seção, será necessário analisar como os autores situam o videogame nos estudos do letramento.

#### **2.4 LUDOLETRAMENTO: DE QUE CONCEITO ESTAMOS FALANDO?**

Muitos foram os estudos, na última década, que se debruçaram sobre os videogames. Segundo Zagal (2010), as diferentes tendências de análise impulsionaram um estudo não só multidisciplinar mas também interdisciplinar, com abordagens que se orientaram para: a) as ciências sociais – não raro o acento da pesquisa foi colocado sobre os efeitos dos jogos sobre os jogadores e as relações entre jogos e aprendizagem; b) as ciências humanas – o significado dos jogos na sociedade e o contexto de utilização, sua relação com a cultura; c) as ciências tecnológicas – com o objetivo de compreender o *design* dos jogos e para produzi-los com novos recursos tecnológicos, incluindo, nessa etapa das discussões, o ponto de vista narratológico e ludológico.

Com o reconhecimento dos jogos eletrônicos como produto cultural, como “arte na mídia”, novas pesquisas encontram modos diferentes de olhar para esse objeto. Pouco, porém, encontramos produzido sobre as relações entre videogame e letramento. Os primeiros trabalhos nessa área são de Gee (2003), estudioso do Grupo de Nova Londres (GNL). Na sua obra *What videogames have to teach us about learning and literacy*, apresenta razões para relacionar os videogames aos estudos do letramento, argumentando que os videogames são produzidos valendo-

se de imagens, símbolos, gráficos, diagramas, artefatos e muitos outros símbolos visuais, ou seja, de modo multimodal, o que justificaria a necessidade de um letramento visual para poder compreender como a linguagem verbal e a não verbal articulam-se para construir sentidos para o texto.

Compreender os videogames a partir desse viés teórico implica não só considerar o seu caráter multimodal mas também outros aspectos a ele imbricados, como as práticas sociais em que estão inseridos e a multiculturalidade. Sobre esse primeiro argumento, Zagal (2010), analisando as justificativas de Gee (2003) e as habilidades de letramento consideradas por ele para um leitor/jogador, ou seja, a habilidade de jogar, a habilidade de compreender os significados imanentes ao sistema semiótico do jogo e a habilidade de produzir jogos, precisa que estabelecer as inter-relações entre tais habilidades pode não ser tão simples. Sua justificativa está amparada no ato de jogar que não se finda no reconhecimento das regras do jogo e da sua interface, mas na capacidade do jogador trilhar um caminho, fazendo algumas escolhas e não outras. Isso extrapola o domínio do sistema semiótico, porque inclui a capacidade de participar das práticas sociais de leitura e escrita que surgem a partir do videogame. O autor esclarece que jogar *Massive Multiplayer Online Game* (MMOG) inclui a capacidade de inserir-se nas práticas sociais do jogo, e isso exige conhecer a linguagem utilizada pelos jogadores naquele contexto específico.

Zagal (2010) ainda registra, com precisão, que a capacidade de produzir jogos será um conhecimento requerido para aqueles que atuam nessa área específica, por exemplo, para os alunos do curso de *designer*, de jogos eletrônicos. Ele cunha um termo novo, o “ludoletramento”, definindo-o como a habilidade para ler/compreender os jogos:

[...] a capacidade de explicar, discutir, descrever, enquadrar, situar, interpretar e/ou posicionar os jogos nos seguintes contextos: 1. no **contexto da cultura humana** (jogos como artefatos culturais); 2. no **contexto de outros jogos** (comparando-os a outros jogos, gêneros); 3. no **contexto da plataforma tecnológica** em que são executados; 4. e na **desconstrução e compreensão de seus componentes**, como eles interagem, e como facilitam certa experiências em seus jogadores<sup>30</sup> (ZAGAL, 2010, p. 24, grifos do autor, tradução nossa).

<sup>30</sup> Trecho original: “[...] the ability to explain, discuss, describe, frame, situate, interpret, and/or position games: 1. in the **context of human culture** (games as a cultural artifacts), 2. in the **context of other games** (comparing games to other games, genres), 3. in the **context of the**

Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, já havia definido o jogo como produto cultural. Visto sob esse enfoque teórico do letramento, Zagal (2010) resume a relação cultural em três aspectos: com outras mídias; com outros modos de comunicação e interação; com movimentos artísticos e outras expressões culturais.

É inegável a relação dos videogames com outras mídias. A adaptação de filmes a partir de videogames e de videogames a partir de filmes não é um dado recente. Respeitados os limites de cada mídia, a adaptação pode privilegiar a representação de um meio em outro, por exemplo, um videogame em um filme, ou pode acontecer de modo complementar, em que o jogo oportuniza uma nova experiência de entretenimento a partir do universo ficcional do filme, porém, embora seja possível jogar o jogo de forma autossuficiente, a sua compreensão plena depende da história em que se passa no filme.

Em relação aos movimentos artísticos, os jogos compartilham a estética, a temática – *Dante's Inferno* é um exemplo – e elementos estruturais presentes em movimentos da Arte. Zagal (2010) exemplifica essa questão com o jogo *Rez*, do designer Tetsuya Mizuguchi, que requer do jogador o conhecimento da obra do pintor russo Kandinsky. Toda a construção do jogo, sua paisagem sonora, os efeitos visuais abstratos, o ritmo exigido para a interação do jogador, feita por meio do controle, provocam um efeito de imersão na visão sinestésica da obra de Kandinsky.

Uma preocupação dos estudiosos do multiletramento é compreender como a escola agrega os valores trazidos pela diversidade cultural, presente na cultura popular, ou aquela específica de um grupo social. Na visão de Zagal (2010), os videogames também incluem a estética, a linguagem e a música dos diferentes grupos. Segundo ele, insere-se, nesse contexto, a série de jogos *Tony Hawk Pro Skater*, que coloca em cena aspectos da cultura skatista urbana e, para construir sentidos, vai exigir do leitor/jogador o conhecimento das práticas discursivas desse grupo social, refletidas no jogo. Para criar o jogo, o designer fez uma escolha de elementos que caracterizam a cultura skatista: o tipo de música, a linguagem, os nomes das personagens, a caracterização do ambiente.

Para Zagal (2010), as habilidades de ludoletramento incluem, ainda, compreender a sua relação com outros jogos, aspectos comuns que fazem parte da

---

technological platform on which they are executed, 4. and by **deconstructing them and understanding their components**, how they interact, and how they facilitate certain experiences in players” (ZAGAL, 2010, p. 24).

estrutura composicional dos jogos eletrônicos, convenções relacionadas à sua mecânica. Inserem-se, nessa categoria, a pontuação do jogo e a caracterização da personagem com as habilidades que lhe são atribuídas.

Em relação à pontuação, os jogadores podem acumular pontos de dois modos: pela habilidade e experiência ou pela atribuição de pontos de vida. No primeiro caso, o jogador recebe uma pontuação segundo as tarefas que realiza no jogo e, quando atinge um número “x”, ele é premiado, recebe uma recompensa, um número de pontos que lhe permite alcançar níveis mais altos ou maior habilidade no jogo. O segundo está diretamente relacionado à “saúde” da personagem, ou seja, quanto mais ela for atingida no jogo, menos pontos de vida possui, ao passo que, quanto menos for atingida, mais forte e poderosa se torna, podendo suportar maior tempo na partida. A relação desses dois aspectos é o que determina quanto tempo a personagem pode permanecer em uma fase para cumprir a *performance* exigida antes de ser derrotada.

Zagal (2010) considera importante, para compreender um jogo, identificar os componentes que o constituem e suas relações no funcionamento, como atuam e servem para facilitar a experiência, a *performance* dos jogadores, ou seja, como os diversos elementos são determinados, como estão combinados ou recombinaados a outros. Se tomarmos como exemplo *Dante's Inferno*, o jogador, para descer ao inferno, tem de escalar uma parede, entre um ciclo e outro, encontrar uma alavanca para abrir uma porta, derrotar monstros, absolver ou condenar danados que encontra no inferno, obter itens necessários para um próximo desafio. O progresso do jogo, quase sempre, é determinado pelas conquistas desses itens; no caso de *Dante's Inferno*, o primeiro deles é a espada de Beatriz, e o segundo é a foice da morte, que lhe dão a competência para lutar e poder vencer os inimigos que encontrará em sua jornada.

Todos esses aspectos corresponderiam a compreender a gramática do jogo dentro de um domínio semiótico (GEE, 2003), por isso a necessidade de ensinar ao aluno um conhecimento teórico-metodológico que lhe permita ler os sentidos imanentes à narrativa de videogames.

### 3 O JOGO DA LEITURA

Para compreender o nosso objeto de estudo, a leitura do jogo *Dante's Inferno*, relacionando-a a uma teoria linguística, é necessário precisar que a linguística, enquanto ciência, percorre uma trajetória ao longo da história marcada por uma sucessão de fatos e acontecimentos, em sentido diacrônico e dialético. Isso significa que a consolidação de uma teoria e as tendências de um grupo, em um determinado período, podem sofrer mudanças, impulsionadas pelo contexto sócio-histórico, pelas ideias que nascem no decorrer dos anos e pelo diálogo entre as ciências que impele pesquisadores a voltarem o olhar, a partir da própria teoria, para novos objetos.

No caso da semiótica de linha francesa, também podemos observar esse movimento, o que é expresso na afirmação de Barros (2002, p. 60-61):

A semiótica, no exame das estruturas narrativas, partiu da ação, relação de produção e de transformação do sujeito com o objeto, e chegou à manipulação, relação intersubjetiva de comunicação entre o destinador e o destinatário. Quando considerou que a comunicação não se reduzia ao fazer informativo do destinador ao fazer receptivo do destinatário, mas incluía também, e sobretudo, o fazer persuasivo do destinador e o fazer interpretativo do destinatário, enveredou a semiótica pelo caminho da modalização, já antes pressentida na definição de competência do sujeito operador. [...] Nada mais previsível que o passo seguinte tenha sido a abordagem da modalização do ser, que resultou na semiótica das paixões.

Sob essa perspectiva, poderíamos contextualizar que a semiótica greimasiana nasce e consolida-se, a partir dos anos 60, como semiótica da ação. Anos mais tarde, com a publicação da obra de Greimas e Fontanille (1993), tem início a semiótica das Paixões, mesmo se algumas ideias já haviam sido abordadas, no ensaio sobre a cólera (1970), na obra *Du Sens*. Nos últimos anos, a teoria vem direcionando os seus estudos também para a tensividade, a sensorialidade e as interações sociais.

O advento da tecnologia trouxe ainda, para a semiótica, o desafio de olhar

para o texto midiático e sincrético. Giovanna Cosenza, pesquisadora que tem se dedicado a uma semiótica aplicada, específica das novas mídias, encontra convergência do seu trabalho com o conceito de texto sincrético, já definido por Greimas e Courtés (2008). Para Cosenza (2009, p. 229, tradução nossa), “é sincrético um texto que organiza linguagens heterogêneas em uma estratégia de comunicação unitária, isto é, apresenta marcas sintáticas, semânticas e pragmáticas de coesão e coerência que se referem à mesma instância de enunciação”<sup>31</sup>.

Em relação às novas mídias, a interatividade, uma de suas características, vai requerer que se volte o olhar para novos objetos significativos e redefinam-se algumas ferramentas metodológicas para compreender o debate em torno da relação entre textos e práticas.

### 3.1 VIDEOGAME: SISTEMA E PROCESSO

Se o leitor do texto em suporte de papel atribui significados às palavras e às imagens, reconstrói os sentidos imanentes no texto, intervém sobre o seu plano de conteúdo, o hipertexto, os textos interativos oferecem “[...] a possibilidade aos leitores de intervirem ativamente e materialmente também sobre o plano de expressão dos textos, fazendo um *clic* sobre um *link*, acrescentando o próprio texto, propondo finais alternativos para uma história, respondendo a perguntas” (COSENZA, 2009, p. 230, tradução nossa)<sup>32</sup>.

Os jogos eletrônicos, que partilham dessa característica da interatividade, devem ser analisados como sistema e como processo, uma vez que são elaborados de modo a levar o jogador a realizar ações pontuais, que resultam em outras ações complexas.

Greimas (1995) havia evidenciado essa preocupação de análise, em seu artigo “A propos du jeu”, no qual analisa o jogo de xadrez e afirma que esse permite

---

<sup>31</sup> Trecho original: “è sincretico un testo che organizza linguaggi eterogenei in una strategia di comunicazione unitaria, cioè presenta marche sintattiche, semantiche e pragmatiche di *coesione* e *coerenza* che rimandano alla stessa istanza di enunciazione” (COSENZA, 2009, p. 229).

<sup>32</sup> Trecho original: “[...] la possibilità che i lettori intervengano attivamente e materialmente sul piano dell’espressione dei testi, facendo clic sui link, aggiungendo testi propri, proponendo esiti alternativi di una storia, rispondendo a domande e così via” (COSENZA, 2009, p. 230).

uma leitura pluri-isotópica. Segundo ele, o jogo pode ser visto como um sistema, no qual a narrativa resulta de um estado de transformações:

[...] um “sistema de signos”: cada figura se define não pelo que é, mas pelo seu comportamento que a distingue de todas as outras. O sinal torna-se neste modo uma pura posição, um lugar de intersecção dos percursos. A desmaterialização dos sinais permite pensar o sistema como uma forma. Porque cada figura, por outro lado, depende de todas as outras, cada movimento coloca em ação o sistema, criando um novo estado estrutural, fundado sobre um novo equilíbrio provisório (GREIMAS, 1995, p. 216, tradução nossa)<sup>33</sup>.

Na visão de Greimas (1995, p. 219), a análise é alterada se, em vez de considerarmos o tabuleiro de xadrez como objeto, ocuparmo-nos do jogador que cumpre ações e estratégias que o conduzem à vitória. Nesse caso, o jogador é um sujeito que age segundo o quadro das possibilidades do “não proibido” e do “não prescrito”, atualiza-se, sente-se à vontade no jogo, no controle, o que provoca o estado passional “de sentir-se em uma posição de comodidade”, de liberdade, produzindo o agenciamento e o prazer. Para o autor, esse efeito passional pode ainda agir sobre o comportamento do jogador e gerar uma nova transformação do estado de “liberdade de ação” para “uma efusão de alegria”, ou seja, a sensação de satisfação provocada por vencer as etapas do jogo.

Os autores que têm se dedicado à análise de videogames, a partir da perspectiva greimasiana, assumem o jogo como sistema e como processo, assim como elucidado por Greimas (1995). Os estudos de Meneghelli (2005, 2007, 2009) e de Maietti (2004), por exemplo, reconhecem a dupla natureza do jogo e debruçam-se sobre o fenômeno da interação.

Estudar com afinco o jogo como sistema – um conjunto de estruturas e regras combinadas – e como processo – o ato de jogar, colocado em ação pelo jogador – é fundamental nesta pesquisa, que visa compreender o fazer interpretativo

---

<sup>33</sup> Trecho original: “*sistema di segni*: ogni figura si definisce non già per quello che essa è, ma per il suo comportamento che la distingue da tutte le altre, il segno diventa in questo modo una pura posizione, il luogo di intersezione dei percorsi. La desostenzializzazione dei segni permette allora di pensare il sistema come una forma. Poiché ogni figura, d'altra parte, dipende da tutte le altre, ciascuno di questi movimenti mette in moto il sistema creando un nuovo stato strutturale, fondato su un nuovo equilibrio provvisorio” (GREIMAS, 1995, p. 216).

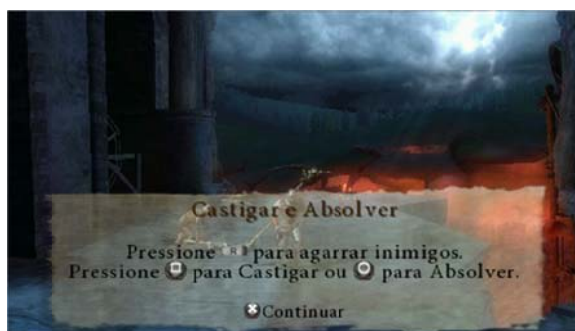
do leitor e suas relações com a leitura na escola.

Se, no texto verbal, o fazer interpretativo do enunciatário está estreitamente relacionado ao conhecimento linguístico-discursivo que possui, no caso do *game*, com o seu poder-fazer as escolhas para percorrer um caminho que lhe permita construir sentidos para o texto, seguindo as pistas que o enunciador lhe propõe, o fazer interpretativo estará relacionado não só ao domínio semiótico do sistema do jogo.

Sobre esse tema, Meneghelli (2009, p. 44) esclarece que a interpretação, no caso do videogame, pode significar, além da leitura e compreensão, a execução de determinadas tarefas, porque o videogame apresenta peculiaridades, como a interatividade e a imersão. A primeira é responsável pelo agenciamento do jogador, pelo fato de ele poder interagir com o jogo, fazendo suas escolhas; a segunda, pelo fato de ele transferir-se, por meio do avatar, no mundo do jogo.

A interatividade resulta, ainda, do sincretismo de papéis assumidos pelo jogador, que é, ao mesmo tempo: enunciatário-interlocutário, pois deve interpretar o sistema, as regras e suas combinações, bem como os resultados que lhe são dados nas telas *on-line* e o sujeito da narrativa porque é convocado a executar ações, transformado, a partir de um *clic*, de uma ação no *joypad*, elementos do plano de expressão do texto, no texto da partida; assumindo, em primeira pessoa, o papel do avatar.

A interação é garantida, também, pela manipulação da máquina do jogo (Sujeito Destinador), que leva o jogador (Sujeito Operador) a realizar o seu “saber-fazer”, a cumprir uma *performance*, comunicando-lhe os programas a serem realizados para vencer o jogo ou, ao atribuir-lhe prêmios ou castigos, assumindo o papel de Destinador Julgador. Em função do sincretismo de papéis, as mensagens que aparecem no jogo para Dante são destinadas também ao enunciatário. A seguir, as Figuras 6 e 7, extraídas do videogame *Dante’s Inferno*, exemplificam o sincretismo de papéis entre o sujeito da narrativa de base, Dante e o jogado, enunciatário-interlocutário-sujeito da narrativa, bem como o processo de manipulação do Destinador; as Figuras 8 e 9 mostram o papel do Destinador Julgador.



**Figura 6:** Processo de manipulação do destinador no jogo (oferecer melhorias).



**Figura 7:** Papel do enunciário no jogo (castigar ou absolver).



**Figura 8:** Papel do destinador julgador no jogo (premiação com moedas).



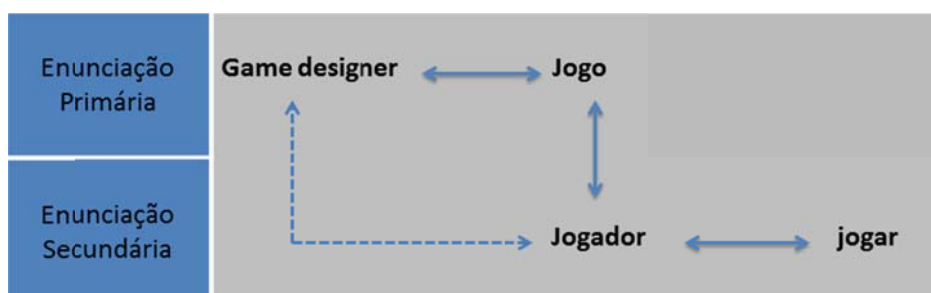
**Figura 9:** Papel do destinador julgador no jogo (negação de benefícios).

A enunciação é definida como uma instância de um “[...] *ego hic et nunc*” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 167). Isso significa dizer que, ao produzir o seu texto, ao enunciar o seu discurso, o enunciador o faz no aqui e no agora, espaço e tempo do “eu”. Ele tem presente também o tu, ao qual enuncia, e este interfere na sua enunciação, ou seja, a imagem que constrói do seu enunciário, leitor, deste “tu”, vai determinar as escolhas que faz, porque é diferente, por exemplo, construir um texto para uma criança ou para um adulto. Será diferente, também, construir um texto em que a interatividade e a imersão sejam características fundamentais, como é o exemplo do videogame.<sup>34</sup>

Analisando a enunciação nos videogames, Meneghelli (2007, p. 85, tradução nossa) vê a presença do simulacro, uma cópia do jogador dentro do jogo, como a possibilidade de uma dupla enunciação: “[...] a particularidade do ato de enunciação lúdica é que o texto produzido pelo enunciador primário [...] deve predispor, no seu

<sup>34</sup> Aprofundaremos as discussões sobre a enunciação no item referente ao Percurso Gerativo de Sentido.

interior, uma enunciação secundária, na qual o jogador assume o papel de co-enunciador”<sup>35</sup>. Meneghelli (2009), assim, formaliza a enunciação:



**Figura 10:** Modelo da enunciação semiótica dos videogames (MENEGHELLI, 2009, p. 45).

Galofaro (2012) discorda de Meneghelli, argumentando que a autora atribui ao universo dos *games* uma característica presente em alguns gêneros, em que o *designer* do jogo (o enunciador) delega algumas escolhas da enunciação cinematográfica e não a construção da narrativa. Na opinião do autor, há uma falsa ideia de liberdade de agenciamento na construção da narrativa. Ele fundamenta o seu ponto de vista na visão do jogo como um sistema de regras, no dizer de Greimas, em que o jogador pode atuar no quadro do “não proibido” e do “não prescrito”, e é justamente isso que torna o jogo interessante, porque o constrange a encontrar caminhos e possibilidades de avançar, vencendo os desafios que lhe são impostos por essas regras.

A ideia de Maietti (2004) sobre a interpretação também converge para o ponto de vista assumido por Galofaro (2012). Ele argumenta que, nos videogames, as interpretações “certas” ou “erradas” são sancionadas em sistema numérico, o que torna esse gênero uma obra menos aberta do que um texto sequencial. O autor assevera:

<sup>35</sup> Trecho original: “[...] la particolarità dell'atto di enunciazione ludica è che il testo prodotto dall'enunciatore primario [...] deve predisporre al suo interno un'enunciazione secondaria, in cui il giocatore assume il ruolo di co-enunciatore” (MENEGHELLI, 2007, p. 85).

[...] mais do que nos romances, nos videogames, é possível indicar quais são as más interpretações, porque, enquanto o leitor do texto sequencial deve procurar, verificar ao interno do texto a justeza das próprias hipóteses, o jogador é repreendido pelas sanções que o videogame atribui ao seu agir interpretativo. A mesma argumentação é válida, obviamente, a propósito das boas interpretações (MAIETTI, 2004, p. 123, tradução nossa)<sup>36</sup>.

Seguindo essa ótica, em função deste sincretismo de papéis<sup>37</sup>, enunciatário-interlocutário-sujeito da narrativa recebe prêmios ou castigos pela sua boa ou má estratégia de leitura, validada pelo recebimento de bônus, o aumento da pontuação ou o prolongamento da vida no jogo.

### 3.2 A LUDICIDADE: SATISFAÇÃO VS. INSATISFAÇÃO

Interrogando-se sobre o prazer provocado pelo jogo e as relações de construção de sentidos para o leitor/jogador, Meneghelli (2005) concluiu que o videogame assemelha-se, no que concerne à interpretação, a outras práticas artísticas, como a música e o teatro, que requerem do interpretante “a dimensão produtiva e performativa do fazer interpretativo”. A interpretação do jogador não se limita a uma dimensão cognitiva, conforme vimos em Gee (2003), exigindo que possua letramentos para ler o texto, mas requer também uma prática que transforma, por meio de sua ação no momento do jogo, o plano de expressão do texto. Disso decorre o seu argumento de que “o jogo, enquanto processo, é significativo somente na ótica de quem o vive, de quem o experimenta em primeira pessoa, com a própria subjetividade” (MENEHELLI, 2005, tradução nossa)<sup>38</sup>, porque a interpretação abrange a dimensão cognitiva de interpretação dos signos e

<sup>36</sup> Trecho original: “[...] più che per i romanzi, nei videogiochi è possibile indicare quale siano le cattive interpretazione, perché mentre il fruitore dei testi sequenziale deve cercare, verificare all’interno del testo la bontà delle proprie ipotesi, il giocatore si trova spesso direttamente chiamato in causa dalle sanzione che il videogame assegna al suo agire interpretativo. La stessa argomentazione può essere usata, ovviamente, a proposito delle buone interpretazione” (MAIETTI, 2004, p. 123).

<sup>37</sup> Perspectiva assumida por Souza Júnior, P. C, em A interatividade no jogo eletrônico *Shadow of the Colossus*.

<sup>38</sup> Trecho original: “il *play* in quanto processo è significativo solo nell’ottica di chi lo vive, di chi lo sperimenta, di chi lo esperisce in prima persona, con la propria soggettività” (MENEHELLI, 2005).

da textualização dos signos em discurso e uma dimensão pragmática e passional.

Zagal (2010) corrobora essa ideia, ao defender que a leitura do jogo, em uma análise sua, não pode ser realizada somente considerando habilidades de letramento do leitor, como a análise de uma partida jogada, por meio de um vídeo, mas deve também levar em conta o momento do jogo e as relações interativas que o jogador estabelece no instante em que joga.

Se o agenciamento do jogador e a sua ludicidade são características essenciais do videogame, o que permite aos jogadores horas de dedicação diante de um console, imergindo-se ao ponto de desconectar-se da vida real, de viver outras regras, distintas daquela que regulam a vida social e cultural – o jogador pode matar, trapacear, julgar, condenar, nem sempre assumindo as regras e os valores do mundo real, pode cumprir tarefas impossíveis na vida real, adquirir habilidades de um super-herói –, é necessário considerar que não há jogo sem uma mudança de estado do jogador, sem que a partida do jogo resulte para ele em uma experiência eufórica, que lhe provoca prazer, estreitamente relacionado ao conceito de jogo (uma experiência lúdica), e isso vai colocar o jogador/leitor diante de uma experiência de estesia (GREIMAS, 1987).

Analisar os videogames sob uma perspectiva estética justifica-se pelo seu próprio percurso histórico e sua ascensão à condição de produto cultural, de arte na mídia, como sublinhamos no capítulo 2 deste trabalho, baseados em Santaella (2009), bem como pela recente notícia de que o Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA) adquiriu catorze coleções de videogames a serem exibidas como parte de sua coletânea de Arquitetura e *Design* (ESTADÃO, 2013). Meneghelli (2005), comparando os textos dos videogames àqueles estéticos, esclarece:

Os textos estéticos e os textos lúdicos não podem ser reconduzidos a uma unidade inteligível senão adotando uma racionalidade mítica, que nega a lógica típica do pensamento inferencial baseado nas relações de causa-efeito, de dependência unilateral entre fenômenos. Negando o princípio de não contradição e as regras do pensamento positivista, a racionalidade mítica permite conciliar termos opostos, valorizar fenômenos com base em critérios como o *ritmo*, a *simetria*, o *dialogismo*, a *dimensão estética e passional* potencialmente presente em cada fenômeno experiencial (MENEHELLI, 2005, grifos do autor, tradução nossa)<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Trecho original: “I testi estetici e i testi ludici non possono essere ricondotti a un’unità intelligibile se non adottando una *razionalità mitica*, che nega la logica tipica del pensiero inferenziale basato su

Para Meneghelli (2005), o prazer, a experiência de ludicidade, vai depender ainda de como o jogador interpreta e atribui sentido ao jogo, como ele se deixa seduzir pelo simulacro da imersão, pela invenção de um mundo simulado, que, de certo modo, afasta-o da própria realidade, ou pelo menos das regras do mundo real. Em relação a essa questão, é importante considerar que os videogames há muito tempo superaram a ideia de que jogos foram feitos somente para o público juvenil. São inúmeros aqueles lançados a cada ano para um público adulto, e os indivíduos pertencentes a esse grupo atestam justamente que o ato de jogar os distancia dos eventos da vida cotidiana; é como se, naquele momento de imersão, o jogador se permitisse viver outra realidade onde é possível transgredir as regras.

A ideia das regras e suas transgressões foi tratada por Juul (2009), que desenvolveu uma pesquisa para compreender as relações entre “erros” e “acertos” nos jogos eletrônicos, na qual constatou que o jogo possibilita superar a experiência do fracasso e do erro, uma vez que o jogador pode passar de uma sensação de disforia/insatisfação a um estado de euforia/satisfação pelo prazer alcançado por uma nova tentativa de vencer os limites do jogo.

Para realizar a pesquisa, Juul (2009) analisou o perfil de diferentes jogadores, com a finalidade de compreender o papel do erro e do acerto no jogo e suas relações com a experiência tímica de satisfação e insatisfação. O autor constatou que jogos com poucos desafios, fáceis, foram classificados pelos jogadores como “chatos”, já que a falha, o erro, exige que o jogador reconsidere a sua estratégia, o que resulta em um maior desafio. As respostas obtidas na pesquisa revelam dados não convergentes, uma vez que alguns sujeitos preferiam não errar (o erro, no jogo, leva-os a experienciar a tristeza, a insatisfação em não realizar a tarefa corretamente), por tratar-se de uma ação julgada negativamente pela máquina do jogo, com perda de pontos, de vida do jogador, com a necessidade de recomeçar o jogo, ou a fase; outros preferem errar, para experimentar um maior desafio, o que garantiria que a vitória fosse acrescida de um maior prazer, gratificação e satisfação.

Esses resultados permitiram a Juul (2009) concluir que a necessidade do erro justifica-se por, na vida cotidiana, as pessoas realizarem tarefas que exigem

---

relazioni di causa-effetto, di dipendenza unilaterale tra fenomeni. Negando il principio di non contraddizione e le regole del pensiero positivista, la razionalità mitica permette di conciliare termini opposti, di valorizzare i fenomeni in base a criteri quali il *ritmo*, la *simmetria*, il *dialogismo*, la *dimensione estetica* e *passionale* potenzialmente presente in ogni fenomeno esperibile” (MENEGHELLI, 2005).

pouco risco e perigo e, conseqüentemente, buscarem nos jogos a possibilidade de transgredirem a vida real. De acordo com essa visão, o jogo organiza-se axiologicamente entre a possibilidade do permitido vs. proibido, entre o real vs. o fictício, entre o prazer vs. o dever. Do ponto de vista de Meneghelli (2005),

[...] a transgressão, no caso das práticas lúdicas, não é simplesmente percebida e interpretada pelo jogador, mas é *vivida, participada*: é o jogador que, *em primeira pessoa*, transgride as regras do mundo em que vive para entrar em outro mundo com uma outra lei (MENEHELLI, 2005, grifos do autor, tradução nossa)<sup>40</sup>.

O jogador pode viver essa experiência estética em primeira pessoa, pelo sincretismo de papéis a ele atribuído no jogo, uma vez que, como vimos antes, ele é uma cópia simulada dentro do jogo, um sujeito debreado. Meneghelli (2005) elucida que “o *eu* do jogador torna-se o *não-eu* para instalar-se depois do mundo do jogo como um *Outro*, um ‘duplo’” (grifos do autor, tradução nossa)<sup>41</sup>.

O prazer do jogo, em última análise, resulta da experiência do jogador de imersão e de interação, porque ele assume a posição de um não sujeito, conforme Meneghelli (2005), e justamente porque é um “outro” que ele pode afirmar-se como sujeito. Ele nega a sua existência fora do mundo do jogo, sua realidade, por isso pode ser o sujeito dentro do jogo, pode ser Dante, por exemplo, se considerarmos a narrativa *Dante’s Inferno*.

Na perspectiva de Souza Junior (2009), essa transgressão se explica pelo sincretismo de papéis do jogador: enunciatário-interlocutário-sujeito da narrativa, mais coerente com a formulação “jogador/leitor”, que assumimos nessa pesquisa.

<sup>40</sup> Trecho original: “[...] la trasgressione nel caso delle pratiche ludiche non è semplicemente percepita e interpretata dal giocatore, ma è *vissuta, partecipata*: è il giocatore che *in prima persona* trasgredisce alle regole del mondo in cui vive per entrare in un altro mondo con un’altra legge” (MENEHELLI, 2005).

<sup>41</sup> Trecho original: “*io* del giocatore diviene un *non-io* per installarsi poi nel mondo del gioco come un *Altro*, un ‘duplo’” (MENEHELLI, 2005).

### 3.3 O JOGO DAS INTERAÇÕES

Se a análise da interatividade e da imersão direcionou o nosso olhar para o jogador, enquanto sujeito debreado, sujeito modalizado pelo enunciador, que age cumprindo a sua *performance*, alcançar a vitória, a leitura de Greimas (1995) descortina-nos outra perspectiva, a do jogo como forma de comunicação, de interação, não somente com a “máquina” do jogo, como sublinhamos até agora. Greimas (1995, p. 218) elucida que o prazer do jogo

[...] não deriva somente da exaltação solitária do poder-fazer, mas emerge, ao mesmo tempo e sobretudo, de um fazer-saber: a vitória é completa somente se oferecida aos interlocutores, se é sancionada pelo reconhecimento do outro. No jogo, não se trata somente de vencer, mas de convencer, de obrigar a compartilhar o próprio triunfo (tradução nossa)<sup>42</sup>.

No caso específico dos videogames, com as possibilidades que as novas mídias nos oferecem, os fóruns de discussão sobre os jogos e o *site* do *Youtube*, que permite a postagem dos vídeos das partidas jogadas, cumprem o papel de fazer-saber, e o jogador é reconhecido por zerar o jogo, pela sua habilidade de vencer a partida, de desvendar os desafios projetados pelo *designer*. Esse *site* também instrui, com vídeos comentados, com a revelação dos segredos, e indica modos de como superar e vencer os inimigos e alcançar a maior pontuação.

As primeiras postagens cumprem um papel de desencadear uma mensagem “viral”, de fazer o outro também experimentar os mesmos sentimentos e sensações que o jogador vivenciou, ao jogar uma partida, de contagiar o outro com a sua experiência, conforme o regime do ajustamento, proposto por Landowski (2005).

A obra de Landowski, *Les interactions risquées* (2005), abre uma perspectiva para nos valermos de princípios por meio dos quais é possível compreender e analisar como o homem estabelece suas interações consigo mesmo,

---

<sup>42</sup> Trecho original: “[...] non deriva soltanto dall’esaltazione solitaria del proprio poter-fare, ma emerge allo stesso tempo e soprattutto da un far-sapere: la vittoria è completa soltanto se, offerta all’interlocutore, si vede sanzionata dal riconoscimento dell’altro. Nel gioco non si tratta solo di vincere, ma di con-vincere, di obbligare a condividere il proprio trionfo” (GREIMAS, 1995, p. 218).

com o outro e com o mundo. O autor formalizou quatro regimes de interação, relacionados aos modos de agir dos actantes, baseados em dois modos da presença do outro no mundo, na construção do processo de significação: o *fazer-ser* (modos de existência) e o *fazer-fazer* (modos de ação), relacionados estreitamente a quatro regimes – programação, manipulação, ajustamento e acidente. O primeiro baseia-se no princípio da regularidade, em que os sujeitos agem segundo um comportamento programado, e isso inclui não só as interações entre humanos mas se estende também a objetos, à máquina; o segundo, no princípio da intencionalidade, e o sujeito age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a querer ou dever fazer algo; o terceiro, no princípio da sensibilidade, em que a interação é fundamentada pelo *fazer-sentir*, pelo contágio, e isso exige empatia e reciprocidade; o quarto, no princípio do acidente, configurado a partir da ruptura das regularidades e da possibilidade de algo incerto, do acaso.

Sobre o regime do ajustamento, Landowski (2005, p. 46) declara:

[...] o que cada um dos interactantes visa por meio das relações sensíveis que o unem a um outro não é mais (ou pelo menos deixa de ser apenas) da ordem da 'liquidação da falta' ou da satisfação das necessidades pessoais. Cada um procura, sobretudo, descobrir uma forma possível de realização mútua (tradução nossa)<sup>43</sup>.

A transformação de estado do sujeito modalizado ocorre pela presença contagiosa do outro, que lhe transmite um sentimento, uma emoção, assim como acontece no espaço interativo dos fóruns de discussão de jogos eletrônicos.

O ajustamento pode não se limitar aos relacionamentos interpessoais, como bem sublinhou Landowski (2009). No caso específico dos videogames, mesmo se os jogos constituem um sistema formal, programado, a construção dos sentidos vai necessitar efetivamente de um sujeito operador que, ao pressionar um botão, no *joypad*, no *joystick* ou no *mouse*, faz com que o avatar, uma cópia do jogador dentro do jogo, realize uma série de ações programadas, o que cria a ilusão de

---

<sup>43</sup> Trecho original: "Sous le régime de l'ajustement, ce que chacun des interactants vise à travers les relations sensible qui l'unissent à l'autre n'est plus (ou en tout cas cesse d'être uniquement) de l'ordre de la 'liquidation du manque' ou de l'assouvissement de besoins personnels. Chacun cherche plutôt à y découvrir une forme possible d'accomplissement mutuel" (LANDOWSKI, 2005 p. 46).

participação, “uma devoção, uma idolatria, uma vontade de comunhão” (XAVIER, 2010, p. 59). Isso justifica o porquê de os jogadores serem capazes de permanecer horas diante de um aparelho de TV, manipulando o *joypad*, nem sempre de modo confortável, para zerar uma partida.

Ao apertar uma tecla, o jogador move-se e deve aprender a fazê-lo, seguindo uma série de outros movimentos que acontecem no jogo, como os ícones que aparecem na tela ou os sons emitidos, que podem ser responsáveis por uma aceleração ou uma desaceleração do jogo, ou seja, seus movimentos devem ser “ajustados” para que ele possa vencer a partida. Meneghelli (2005) concorda com o fato de que a reciprocidade, necessária e característica do regime do ajustamento, é marcada pela própria programação do jogo que, como sistema formal, é programado para que possa dar a impressão ao jogador de imersão, de que a sua ação corresponde a uma resposta da máquina.

### **3.4 O PROCESSO DE LEITURA EM VIDEOGAMES**

O jogador/leitor das narrativas de videogames, como vimos, é um sujeito debreado, convocado a relacionar forma e conteúdo para a construção dos sentidos do texto e a executar determinadas tarefas que o tornam, ao mesmo tempo, sujeito da narrativa de base e enunciatário e interlocutário, podendo inclusive modificar os elementos do plano de expressão do texto.

Esse jogador, ao realizar sua *performance*, ao jogar o jogo e executar as ações requeridas para avançar e passar as fases, pode fazê-lo *on-line* e permitir que essa partida seja vista por milhares de espectadores no momento do jogo, ou pode salvar a sua partida, enquanto joga, e postá-la nos fóruns dos jogos ou no *Youtube*, caracterizando, desse modo, um novo texto, aquele da partida, que pode ser lido e interpretado por um leitor que tem acesso ao texto posteriormente.

Maietti (2004) considera que, mesmo se a leitura de um texto gravado limite a experiência interativa do jogador – porque ele não executa as tarefas, não realiza escolhas, nem mesmo aquelas referentes ao enquadramento do jogo, que já foram pré-estabelecidas pelo jogador –, não deve ser analisada como aspecto distinto do

videogame, visto que essa é característica dos hipertextos e, conseqüentemente, das narrativas que são construídas a partir dessas mídias. Segundo o seu ponto de vista, “são textos interativos todos os objetos cuja manifestação, uma vez realizada por um sujeito, torna-se materialmente texto linear para um intérprete posterior” (MAIETTI, 2004, p. 112, tradução nossa)<sup>44</sup>.

Baseado nesse aspecto, o trabalho na escola com o leitor das narrativas digitais pode ser analisado sob essas duas perspectivas, e ambas vão requerer do leitor habilidades e competências, como já havia sido sublinhado por Gee (2003) e Zagal (2010).

Se considerarmos o jogador um sujeito debruado, como analisamos anteriormente, que tem como programa narrativo vencer o jogo, ele é, ao mesmo tempo, um sujeito modalizado pelo querer-vencer e, para isso, percorre um caminho e executa ações, segundo os limites que lhe são impostos pelo *designer*, o destinador. Na visão de Maietti (2004),

[...] o prazer do texto interativo [...] é, sobretudo, assegurado pela manipulação de um mundo semiótico que representa vínculos e oportunidades, que estende e restringe situacionalmente a faculdade interativa do jogador para criar efeitos de sentidos, que o constrange a uma interpretação e o premia à medida que a competência hipertextual é desenvolvida (MAIETTI, 2004, p. 120, tradução nossa)<sup>45</sup>.

Conforme Maietti (2004), para ser usuário capaz de percorrer os caminhos possíveis, o jogador terá de dominar as competências relacionadas à interface do jogo, ao mundo do jogo, as axiológicas e aquelas relativas ao papel actancial que assume, como sujeito debruado.

Se, para imergir no mundo do jogo, o usuário precisa ver, ouvir, apertar botões, jogar vai exigir que ele, além de ser dotado dos sentidos de visão, audição e tato, possa ajustá-los à máquina para interagir com ela, seguindo as regras exigidas

---

<sup>44</sup> Trecho original: “[...] sono testi interattivi tutti gli oggetti la cui manifestazione, una volta fruita da un soggetto, divenga materialmente testo lineare per un interprete posteriore” (MAIETTI, 2004, p. 112).

<sup>45</sup> Trecho original: “[...] Il piacere del testo interattivo [...] è piuttosto assicurato dalla manipolazione di un mondo semiotico che presenta vincoli e opportunità, che estende e restringe situazionalmente le facoltà interattive del fruitore per creare effetti di senso, che lo costringe alle resa interpretativa e lo premia man mano che la competenza ipertestuale viene sviluppata” (MAIETTI, 2004, p. 120).

pela interface. Por exemplo, para vencer Marco Antônio no círculo da luxúria, na narrativa *Dante's Inferno*, o jogador precisa agir, conforme os truques e dicas:

Defenda os golpes simples no momento correto para criar contra-ataques (não espere até o último ataque, pois este é indefensável). Uma excelente tática é revidar com o combo □, □, segure ▲ e solte para lançá-lo no ar, então aperte □, □, R2 para agarrá-lo novamente; assim que ele “pingar” no chão e voltar, aperte ▲ e recomece o quanto conseguir (CARDAN, 2010, p. 66).

As ações do jogador devem ser efetuadas em sincronia com a velocidade do jogo e do opositor que encontra em cada fase e do tempo e energia disponíveis para o jogador, indicados na barra de vida, para concluir as ações no tempo previsto e de acordo com as bonificações recebidas durante a partida. A leitura, nesse sentido, realiza-se em um nível paradigmático, de escolhas de botões a serem pressionados e ações a serem executadas, e sintagmático, as escolhas dos caminhos que percorre no mapa, para as quais é necessário saber interpretar o hipertexto, traçado pelo *designer*, para fazer o avatar movimentar-se, subir, descer, escalar, abrir e fechar portas, mover alavancas e objetos.

A competência axiológica refere-se às escolhas relacionadas aos valores assumidos pelo jogador, dentro do jogo, de acordo com a manipulação do *designer*, que, por meio das *cut-scenes*, reveste de valores as personagens e suas ações, manipulando o jogador a agir segundo as suas paixões, devendo este, ainda, confrontar suas escolhas de ação dentro do jogo. Em *Dante's Inferno*, o jogador poderá julgar ou absolver os danados que encontra nos círculos do inferno, de acordo com os pecados por eles cometidos em vida.

A leitura do jogo, como texto produzido pelo jogador durante a partida, vai demandar que o leitor aprenda a olhar para o texto e oriente a sua visão para os procedimentos manipuladores “fazer olhar, sentir, ler e interpretar” (OLIVEIRA, 2005, p. 109).

Assim como na leitura do texto verbal, o processamento tem início no movimento do olhar e das sacadas que determinam o “fatiamento do texto”. A experiência do sensível que o texto visual e sincrético nos possibilita exige que

aprendamos a olhar impulsionados por dois movimentos imbricados: a atração recíproca entre visualidade e olhar. Como explica Oliveira (2005, p. 110):

[...] o olho de certa maneira nas suas movimentações repete ações, precisando-as até conseguir atingir contornos mais estáveis e duradouros. Assim, das atmosferas sensíveis, os formatos de coisas, objetos, figuras, pelas suas qualidades, vão se fixando e ganhando certa cristalização, que os tornam perceptíveis. Nessa outra etapa, é sobre uma sintagmática que o sujeito da visão atua e, com o seu corpo todo, depreende a corporeidade do outro corpo visível, percebendo-o na relação que entretece. Da apreensão à percepção, passa-se da discriminação de impressões das qualidades às diferenciações distintivas entre elas. Ao vagar pelo universo sensível da visualidade, a visão é *tocada* pela latência de formas, cores, em dado arranjo plástico numa superfície, uma topologia.

De acordo com Oliveira (2005), a leitura da imagem ocorre de forma articulada: uma vez sensibilizado a olhar, o leitor captura, com o movimento dos olhos, parte da imagem e reconstrói o texto de forma gradual e por etapas, em um movimento de retomadas, em um ir e vir sobre o texto. Para a semiótica, esse movimento de construção dos sentidos imanentes pode ser compreendido metodologicamente, como um percurso em que o texto visual interpela o seu interlocutor para ser visto, enquanto o leitor é modalizado pelo fazer-ver o que lhe é mostrado. A interpretação vai exigir do leitor que estabeleça as relações de diferenças, as oposições dentro do texto, e compreenda como as relações que se estabelecem entre os elementos articulam-se para formar um todo de sentido.

Oliveira (2005) reitera que, embora, na sociedade atual, exista um grande apelo para o não verbal, com a imagem sendo explorada em propagandas, tirinhas, charges e vídeos nas redes sociais, lugar de interação e de práticas sociais de linguagem onde estão inseridos os nossos alunos, o trabalho com o texto sincrético não pode acontecer somente de forma espontânea, deve abarcar uma proposta a ser sistematizada na escola, e isso vai requerer um método que caminhe em duas vias: a primeira exige que o texto visual, como objeto de estudo nas salas de aula, sensibilize o leitor para fazer-ser visto; a segunda, que o texto contemple não só mais de um modo de expressão mas também a pluralidade cultural, na qual estão situados os alunos/leitores, propiciando que eles, uma vez sensibilizados a olhar

para o objeto, possam ter acesso a um método que lhes permita assimilar as diferenças necessárias à compreensão do que o texto diz e de como faz para dizer o que diz.

Os estudos que se voltam para a compreensão dos textos visuais e/ou sincréticos têm sistematizado uma metodologia para a leitura de textos, possível de ser aplicada no âmbito da escola, como aprofundaremos na próxima seção.

### **3.5 A LEITURA DO TEXTO SINCRÉTICO**

Os PCN (BRASIL, 1998a) preconizam a necessidade do trabalho com o não verbal, ao explicitarem a importância dos meios midiáticos para o ensino da Língua Portuguesa: “A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para escolas em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios digitais” (BRASIL, 1998a, p. 39). De acordo com esse documento do MEC, o trabalho com meios midiáticos e, ampliando essa discussão, poderíamos dizer, com os textos verbais, não verbais e sincréticos requer planejamento, para que se compreenda a sua produção e a sua recepção.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) sejam anteriores à nova edição da versão digital do dicionário Houaiss (2009), percebemos que o dicionarista não faz nenhuma menção à palavra “texto”<sup>46</sup> nas acepções apresentadas para o adjetivo “sincrético”, datado do ano de 1881, utilizado em Língua Portuguesa:

---

<sup>46</sup> Na rubrica “artes gráficas”, no conceito de texto, excluem-se as imagens: “parte principal de livro ou outra publicação, com exclusão dos títulos, subtítulos, epígrafes, gravuras, notas etc.” (HOUAISS, 2009).

Sincrético

■ adjetivo

que é produto da fusão de diferentes religiões, seitas, filosofias ou visões do mundo

Exs.: algumas heresias medievais eram s.

a umbanda, culto s., vive aberta às mais diversas influências que foca a totalidade, o conjunto; global, indiferenciado

Ex.: a percepção s. das crianças

fundado sobre uma percepção global do mundo exterior

Ex.: *pensamento analítico e pensamentos* (HOUAISS, 2009, grifos do autor).

Se os dicionários, que são instrumentos linguísticos de gramatização<sup>47</sup>, utilizados também para ensinar a língua na escola, ainda não possuem clareza quanto ao que seja um texto, podemos inferir que a confusão na escola é muito maior, uma vez que os dicionários tendem a absorver os conceitos e as ideias que já estão sedimentadas na sociedade, pela comunidade linguística, e se o adjetivo “sincrético” não consta na lista de acepções, isso nos leva a constatar que a ideia está longe de ser uma prática escolar.

Para Teixeira (2008), no Brasil, dentre os estudos que oferecem um suporte teórico metodológico para o trabalho com os textos dessa natureza, estão a semiótica social de Kress e van Leeuwen e a semiótica francesa, greimasiana, na qual fundamentamos este nosso estudo. A autora, analisando a abordagem do trabalho com imagem a partir dessas duas teorias, elucidou que a diferença entre elas reside no modo como concebem o texto:

[...] a denominação dada aos textos em que se integram várias linguagens é diferente: *multimodais* para a semiótica social, *sincréticos* para a semiótica discursiva. Podemos começar a estabelecer diferenças a partir dessa nomeação, [...] corresponde a uma diferença de concepção e tratamento dos textos. Começemos pelos elementos de composição *multi-* e *sin-*: se o primeiro contém a ideia de quantidade e dispersão, o segundo acolhe os sentidos de unidade e integração (TEIXEIRA, 2008, p. 172).

<sup>47</sup> De acordo com Auroux (1992), a *gramatização* é o processo pelo qual as línguas passam a ser descritas em *instrumentos linguísticos*, como as gramáticas e os dicionários.

Para a semiótica, conceber o texto como multimodal significa partir da multiplicidade de sentidos advindos das diferentes linguagens que podem ser integradas em função de uma interpretação. Em contrapartida, considerá-lo como sincrético é afirmar que os sentidos originam-se na mesma estratégia enunciativa, ainda que mobilize diferentes linguagens. Além disso, enquanto a palavra “modal” relaciona-se a modo, sentidos mais complexos, “sincrético” aponta para um sentido de fusão.

A análise de Fiorin (2009b) corrobora a visão de Teixeira (2008) sobre um texto verbovisual, defendendo que, nas semióticas sincréticas, o sincretismo ocorre tanto no conteúdo quanto na forma de expressão:

Nos textos não-sincréticos, a cada forma de expressão corresponde uma substância da expressão [...] Nas semióticas sincréticas, há uma superposição de funtivos /forma da expressão 1/, /forma da expressão 2/ ... /forma da expressão n/. A manifestação desse sincretismo não é idêntica a nenhum dos funtivos que entram em sincretismo, ou seja, quando pensamos na manifestação em termos de sons, imagens, etc., ocorre, portanto, um caso de fusão (FIORIN, 2009b, p. 37).

De acordo com essa perspectiva, não são os traços particulares de cada semiótica em questão a serem levados em conta na construção do sentido, mas a sobreposição que converge, funde-se para a produção do sentido do texto.

Greimas e Courtés (2008, p. 467) definem, em sentido restrito, o sincretismo como um “procedimento que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou linguística) que os reúne”. Nesse sentido, pode ocorrer um sincretismo de papéis actanciais dentro de uma narrativa. Em sentido amplo, consideram-se sincréticos os textos construídos com várias linguagens, que incluem, inclusive, elementos paralinguísticos.

No caso deste nosso estudo, como já salientado na introdução, pretendemos iluminar as análises a partir dos estudos da semiótica discursiva, por isso adotaremos o adjetivo “sincrético”, cujas propostas de análise voltam-se para o

Percurso Gerativo de Sentido<sup>48</sup> e para o conceito de semissimbolismo.

### 3.6 SEMISSIMBOLISMO

Embora Saussure defina como uma das dicotomias da sua teoria os conceitos de *langue* e *parole*, o seu projeto vai dedicar-se ao estudo da língua. A *langue*, língua, é objeto da linguística, tomada como um sistema, “[...] é um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 1972, p. 23). Ele distingue a língua, sistema linguístico, dos demais sistemas de signos. A linguística, na sua visão, deveria ocupar-se de estudar a língua, enquanto para os demais sistemas deveria existir outra ciência, a semiologia, que precisa ser criada. Saussure inclusive definiu que as relações entre os elementos linguísticos acontecem em dois domínios: as relações sintagmáticas e as paradigmáticas, ou melhor, as relações de combinação e de seleção. Nas primeiras, há o encadeamento das unidades da língua de forma linear, já que não é possível pronunciar ao mesmo tempo dois elementos, ou seja, quando produzimos enunciados, as palavras são ditas ou escritas uma após a outra. No eixo paradigmático, ocorre a seleção dos elementos que são associados (SAUSSURE, 1972, p. 143). Essa associação de um signo a outro signo pode acontecer por meio do seu significado; por meio do significante; ou, ainda, por meio de outros signos, em processos morfológicos.

Conceito fundamental para estudo da semiótica é a natureza do signo linguístico. Saussure (1972, p. 80) assim o define:

O signo linguístico une não uma coisa a uma palavra, mas um conceito a uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinter*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos.

---

<sup>48</sup> O Percurso Gerativo de Sentido, metodologia proposta por Greimas, possibilita ao leitor ou ao analista do texto descrever como os sentidos são gerados, ou analisar a sua significação, por meio dos três níveis: fundamental, narrativo e discursivo.

A imagem acústica, na visão da linguística, é o significante, e o conceito é o significado, elementos que, juntos, dão origem ao signo linguístico. Ao analisar o conceito de signo, ele irá ainda ressaltar um aspecto fundamental, que é a sua arbitrariedade, a inexistência de relação natural entre o significante e o significado. Outro princípio é a linearidade do signo: se o significante é representado por uma cadeia sonora, não pode se desenvolver simultaneamente, ele se materializa de modo linear, em uma única dimensão.

Fiorin (2011), ao analisar a visão de Saussure sobre o signo linguístico, não deixa de recordar um princípio básico para a sua teoria. Postula que, para o fundador da linguística moderna, “[...] na língua não há senão diferenças” (FIORIN, 2011, p. 58) e defende, portanto, a necessidade de analisar cada elemento em relação com os signos. O autor recupera do conceito de Saussure a noção de valor, aquilo que define a significação de um signo, diferenciando-o quando colocado em relação com outro. Esse conceito, posteriormente aplicado ao signo por Hjelmslev, será fundamental para a semiótica.

A influência de Hjelmslev para a semiótica greimasiana relaciona-se, também, à noção de signo linguístico, compreendido por ele como a união entre um plano de conteúdo e um plano de expressão, cada um composto por dois níveis: forma e substância. A primeira está relacionada ao conceito de valor de Saussure. Tomemos, como exemplo, os signos /faca/ e /vaca/: a diferença entre os dois não reside na distinção entre os fonemas /f/ e /v/, mas entre os traços que os distinguem, neste caso a sonoridade, já que ambos possuem o mesmo ponto e modo de articulação, embora o primeiro seja surdo, enquanto o segundo é sonoro.

Fiorin (2011, p. 59), sintetizando esses conceitos de plano de conteúdo e de expressão, bem como os dois níveis, forma e substância, elucida:

[...] o signo, para Hjelmslev, une uma forma de expressão a uma forma de conteúdo. Estas duas formas geram duas substâncias, uma da expressão e uma do conteúdo. A forma de expressão são as diferenças fônicas e suas regras combinatórias; a substância da expressão são os sons; a substância do conteúdo, os conceitos.

A Linguística, nessa visão, deveria estudar os planos de conteúdo e de expressão e, conseqüentemente, os dois níveis a eles relacionados, forma e substância. Assim, é apresentado o estudo do signo como resultado da semiose, na relação entre sons e conceitos. A compreensão do signo como foi proposto por Hjelmslev será de fundamental importância para o estudo que, mais tarde, Jean Marie Floch denominou semissimbolismo.

Pietroforte (2004), estabelecendo uma comparação entre Saussure e Hjelmslev, explica que o que o primeiro definiu como significante e significado, o segundo denominou plano de expressão e plano de conteúdo. O semissimbolismo, segundo Pietroforte (2004), ocorre na relação entre os dois planos (conteúdo e expressão), que é, ao mesmo tempo, arbitrária – definida e determinada pelo contexto – e motivada pela relação entre os dois planos. Nessa perspectiva, pode-se compreender o semissimbolismo entre o arbitrário do signo (seus significados são pré-fixados) e o motivado do símbolo.

No dizer de Floch (2001, p. 28):

Os sistemas simbólicos são as linguagens cujos dois planos estão em conformidade: a cada elemento da expressão corresponde um – e somente um – elemento do conteúdo, a tal ponto que não é mais produtivo para a análise distinguir o plano de expressão e o plano de conteúdo. [...] Os sistemas semióticos propriamente ditos são as linguagens nas quais não existe conformidade entre os dois planos, nas quais é preciso estudar separadamente expressão e conteúdo. [...] Os sistemas semi-simbólicos se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e do conteúdo.

Para Floch (2001), o sentido é construído pela articulação dos dois planos, o do conteúdo e o da expressão, que devem ser assumidos como um todo significativo.

Teixeira (2009, p. 61) reconhece a complexidade do trabalho com o texto sincrético e a ausência de modelos de análise, uma vez que a prática tem demonstrado que é necessário realizar o trabalho com categorias que deverão ser adequadas às diferentes materialidades dos textos sincréticos. Baseada na teoria semiótica, propõe uma metodologia que pressupõe a análise: 1) da organização

semio-narrativa do texto, a partir de temas e figuras; 2) das categorias cromáticas, eidéticas e topológicas do plano da expressão plástica; 3) da articulação dos planos de conteúdos e expressão; 4) da incidência das categorias tensivas<sup>49</sup>; 5) das estratégias enunciativas do texto.

Dessa forma, a partir da relação entre o plano de conteúdo de um texto/discurso e o modo como esse conteúdo é veiculado, por meio das categorias indicadas, tem-se uma metodologia para aproximar o “olhar” para o texto sincrético.

---

<sup>49</sup> Embora reconheçamos a importância da semiótica tensiva, não aprofundamos as discussões sobre esses aspectos nas análises realizadas nas diversas fases dos *games*.

## 4 A LEITURA DO JOGO

Se, por um lado, a interação é uma característica fundamental no jogo, por outro, há momentos narrativos que acontecem sem que o jogador possa interagir, por isso, como vimos no capítulo 2, há uma tendência a relacionar esses momentos do jogo às mídias dos filmes.

Para Maietti (2004), a atribuição dos momentos de *cut-scenes* a outras mídias não pode ser aceita pela semiótica, e o autor justifica o seu ponto de vista baseando-se em dois argumentos:

[...] os estados não interativos podem resultar necessários para a construção e compreensão da fábula, que é, obviamente, um dos níveis mais importantes dentro da complexidade semiótica do jogo, mas também desempenham o papel de valorizador cognitivo [...] e passional (revestindo de valores as personagens e suas ações, traçando axiologias com as quais o jogador é chamado a confrontar-se em suas escolhas de ação dentro do jogo (MAIETTI, 2004, p. 72, tradução nossa)<sup>50</sup>.

Partindo da perspectiva de Maietti (2004), da importância das *cut-scenes*, faz-se necessário conhecer como esse elemento foi abordado na narrativa *Dante's Inferno*, para podermos compreender as escolhas que o jogador faz, confrontando-se com o sistema de valores, e para aprofundarmos, a partir desses elementos, o Percurso Gerativo de Sentido. Apresentaremos, em seguida, um resumo da história da narrativa *Dante's Inferno*, cujas informações foram extraídas de três fontes: a) as fases do videogame para plataforma PS3; b) os vídeos dos diários de produção do jogo, com a equipe coordenada pelo diretor de criação, Jonathan Knight; c) apresentação de jogo na revista *PlayStation Brasil* (CARDAN, 2010).

---

<sup>50</sup> Trecho original: “[...] gli stati non interattivi possono risultare necessari alla costruzione e alla comprensione della fabula, che rappresenta ovviamente uno dei livelli più importanti all’interno della complessità semiótica dei game; ma svolgono inoltre il ruolo di valorizzatori sia cognitivi [...] sia passionale (rivestendo di valori i personaggi e le loro azione, tracciando assiologie con cui il giocatore è chiamato a confrontarsi nelle sue scelte d’azione all’interno del gioco)” (MAIETTI, 2004, p. 72).

#### 4.1 A NARRATIVA *DANTE'S INFERNO*

*Dante's inferno* é um videogame inspirado no *Inferno*, primeiro livro da obra *A Divina Comédia*, do escritor italiano Dante Alighieri, escrita no século XIV. O jogo, desenvolvido pela empresa *Visceral Games*, para plataforma *PlayStation 3* e *Xbox 360*, e lançado em fevereiro de 2010, traz muitas semelhanças com a obra na qual se inspirou, sendo uma delas a visão clássica do inferno, além do conceito dos 9 círculos, que foi literalmente seguido pelos criadores do projeto. Em cada um desses círculos, é descrito um pecado, e os pecadores são condenados pelos seus vícios, com seus sofrimentos e angústias.

O protagonista do jogo é o próprio Dante, neste caso, um cavaleiro que lutou nas Cruzadas, cometeu crimes atrozes e, atormentado pela culpa, no decorrer do jogo, terá de deparar-se com o seu passado, com os próprios crimes e aqueles de sua família.

*Dante's Inferno* leva-nos a uma viagem ao inferno, como avatar do jogo, guiado por Virgílio, poeta romano que escreveu, dentre outras obras, *Geórgicas* e a *Eneida*. Nesse percurso, encontramos com a condenação da mente de Dante, presa em uma selva obscura, e com os monstros e as figuras mitológicas que influenciaram o trabalho de Alighieri, nos anos de 1300.

A história tem início com o narrador em terceira pessoa e relata os acontecimentos do ano de 1191, uma referência aos ataques ingleses e franceses à cidade de Acre, no litoral da Terra Santa, a 48 km de Jerusalém, liderados pelo Rei Ricardo I da Inglaterra. Trata-se de uma luta que resultou no aprisionamento de 3000 civis para serem usados como reféns em troca de uma relíquia sagrada, em posse de Saladino, o curdo protetor da Terra Santa. A recusa de Saladino em negociar levou o Rei Ricardo a atacar e, conseqüentemente, gerou o massacre de milhares de prisioneiros, incluindo mulheres e crianças, como é muito bem representado no jogo, em *cut-scenes*.

Beatriz é o grande amor de Dante, com quem pretendia casar-se antes de ingressar nas Cruzadas, em resposta ao pedido do bispo de sua cidade, para lutar por uma guerra santa, em troca do perdão dos pecados. Esse amor correspondido e, ao que tudo indicava, duradouro leva Beatriz a entregar-se a Dante antes da sua

partida para as Cruzadas. A missão não é simples, o cruzado envolve-se em atrocidades, e o jogador vai descobrindo, aos poucos, a dualidade do caráter de Dante, envolvido em uma série de acontecimentos que culminam com a morte de Beatriz e a sua conseqüente ida para o inferno. Dante, arrependido e sentindo-se culpado vai ao inferno, a fim de salvar Beatriz de Lúcifer, mas, para isso, terá de viajar pelos 9 círculos do inferno – Limbo, Luxúria, Gula, Avareza, Ira, Heresia, Violência, Fraude e Traição –, lutar contra monstros terríveis, deparar-se com o seu passado e as suas culpas, envolver-se com um jogo duplo de Lúcifer, que não se interessa, realmente, por Beatriz, mas planeja a própria fuga do inferno.

Depois de ser apunhalado pelas costas durante a luta na guerra, Dante vai ter de enfrentar a morte em uma luta desigual, da qual sai vitorioso, derrotando o seu opositor. É nesse confronto que descobre que fora manipulado pelo bispo, que a guerra não era tão santa quanto acreditara e que seus pecados não foram perdoados, como lhe havia sido prometido. Confuso, volta à sua cidade, Florença, para reencontrar a sua família, mas a encontra morta. Seu pai, Alighieri, tem uma cruz cravada no rosto, e Beatriz, atravessada por uma lança, é arrastada por uma nuvem negra, o próprio Lúcifer.



**Figura 11:** Julgamento de Dante pela Morte.



**Figura 12:** Dante recorda-se da promessa do Bispo.

Dante decide ir ao encontro de Beatriz, que pede ajuda a Virgílio para guiar o amado na sua missão. A primeira dificuldade para entrar no inferno encontra-se às margens do Rio Aqueronte, onde Caronte, o barqueiro, que se fundiu à sua embarcação, tornando-se um só elemento, transporta as almas. É ele quem tenta impedir Dante de entrar, uma vez que só poderiam passar aqueles que já haviam

morrido. Dante não desiste, luta até arrancar a cabeça de Caronte e, em seguida, entra no inferno. Seguem-se cenas em *flashback* que recordam a segunda promessa de Dante a Beatriz, a de que protegeria, durante a guerra, seu irmão Francisco.



**Figura 13:** Beatriz pede ajuda a Virgílio.



**Figura 14:** Caronte, o barqueiro.

O primeiro círculo é o do Limbo, descrito pela Igreja Católica como um lugar destinado àqueles que morreram sem o batismo ou para os justos que viveram antes da morte e ressurreição de Cristo. Minós<sup>51</sup>, rei de Creta, é o guardião do Limbo, com o poder de decidir qual será o destino de cada pecador, ou seja, a qual círculo do inferno será destinado. Dante lutará contra Minós, derrotando-o de forma cruel.

A brutalidade expressa nessa fase é a luta de Dante contra as criancinhas, os bebês que morreram sem o batismo, transformados em monstros horrendos.



**Figura 15:** Minós, guardião do Limbo.



**Figura 16:** Os bebês condenados ao Limbo.

Os três círculos seguintes estão relacionados à incontinência, pecados

<sup>51</sup> Minós – Em *A Divina Comédia*, ouve a confissão dos mortos e é o responsável por designá-los para um círculo do inferno.

cometidos pela dificuldade de controlar os impulsos, e referem-se à Luxúria, à Gula e à Avareza.

A Luxúria é inquietante, lugar onde são condenados a permanecer aqueles que, em vida, deixaram-se levar pela devassidão. O tormento dos amantes que se procuram sem jamais conseguir tocarem-se é marcado pela oposição entre a atração vs. a repulsão, pela ventania de corpos que se disperdem, retorcidos em redemoinho, impedidos de encontrarem-se, de unirem-se. O que antes era encontro, junção, agora é disjunção, expressa por uma solidão, em meio a uma torrente de gente.

Há uma grande conotação sexual, as figuras remetem aos pecados da carne, uma orgia de corpos, com figuras fálicas que, em vez de provocarem a sedução, resultam em repugnância. (Dante's Inferno, Lujuria, 2009)



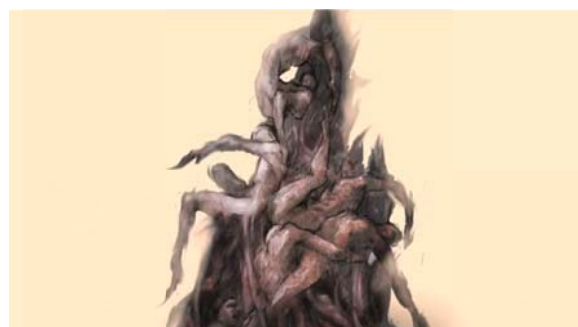
**Figura 17:** A solidão.



**Figura 18:** Torrente de gente.



**Figura 19:** Tormento dos amantes.



**Figura 20:** Orgia de corpos.

A memória de Dante leva-o a recordar as cenas da guerra, momentos nos quais, contrário à decisão de Ricardo de mantê-los vivos, ataca e mata muitos

prisioneiros. Uma prisioneira oferece-se a Dante em troca da sua liberdade e a de seu irmão, e ele aceita a proposta, esquecendo-se da promessa feita a Beatriz, antes de sua partida para as Cruzadas.

Nesse círculo, Dante deverá enfrentar a rainha do Egito, Cleópatra, com órgãos sexuais em todo o corpo, dedos e rosto, famosa por conquistar muitos homens poderosos do seu tempo. Com a ajuda de Marco Antônio, seu amante, ela lutará contra Dante, mas os dois serão vencidos pelo cruzado. Ainda no círculo da Luxúria, Lúcifer mostra a Beatriz o momento em que Dante quebra a sua promessa e a trai, com a escrava e prisioneira de guerra, um recurso manipulador para convencê-la a aceitar ser a sua coadjuvante na destruição de Dante.

O terceiro círculo é o da Gula<sup>52</sup>, no qual Dante deverá se confrontar com Cérbero, o cão de três cabeças, guardião da entrada do mundo subterrâneo na mitologia grega. Lúcifer revela-lhe fatos importantes sobre a sua história, e Dante torna-se consciente de que foi o responsável pela morte de Beatriz e de seu pai, assassinados por vingança pelo suposto irmão da escrava com a qual traiu Beatriz (o assassino era, na verdade, marido da prisioneira).

O quarto círculo é o da Avareza, lugar de tortura para os pródigos e os avarentos. Dante deverá enfrentar e vencer Alighieri, seu pai, condenado pelo seu enriquecimento ilícito e por fadar o povo à miséria, para manter a sua vida de luxo e esbanjamento.

Deixando para trás a Avareza, prossegue-se para o quinto círculo, o da Ira, onde nasce o fétido pântano do Rio Estige. Esse círculo trata-se da fúria extrema, a ira, onde são punidos aqueles que se deixaram levar pela fúria, inveja e soberba. Flégias, filho do deus Marte, é o protetor desse local. No jogo, ele é representado como um gigante em chamas, acometido pela ira. Dante assumirá o controle de Flégias e, montado sobre ele, atravessará o Estige e a cidade de Dite. Irá recordar-se do momento em que, tomado pela ira, manda matar os prisioneiros, porque não lhe parecia justo negociar com os hereges. A ira culmina com a decisão de Beatriz, também levada por essa paixão, de ceder às propostas de Lúcifer para tornar-se uma aliada sua. Para isso, ela aceita comer três sementes de uma romã, uma

---

<sup>52</sup> As fases da Gula e Avareza serão mais bem descritas no próximo capítulo, quando trataremos das paixões e analisaremos aquelas selecionadas para a pesquisa, desenvolvida na escola.

intertextualidade com a história de Perséfone<sup>53</sup>, uma vez que, assim como na mitologia, ela se transforma em uma rainha do inferno. A união é selada com um beijo entre Beatriz e Lúcifer.

Segundo o diário de produção do círculo da Ira (Dante's Inferno, Ira, 2009), o jogo é organizado em 60 FPS<sup>54</sup>, o que agrega uma sensação de liberdade e fluidez. Quando se alcança a velocidade máxima a 60 FPS, pode-se perceber o movimento deixado pelo rastro da foice, uma suavidade visual e tátil que se contrapõe à cólera, em que tudo é veloz, porque o objetivo é combater, decapitar, mutilar.



**Figura 21:** Flégias, protetor do círculo da Ira.



**Figura 22:** Análise do desempenho em 30 FPS.



**Figura 23:** Análise de desempenho em 60 FPS.



**Figura 24:** A suavidade da foice, em 60 FPS.

<sup>53</sup> Filha de Zeus e Demeter, que encantou Hades e foi levada por ele para o mundo dos mortos. Hades deu a Perséfone uma romã, fruto do casamento. Ela, como havia comido os grãos, não pôde mais separar-se de seu marido, transformando-se em Proserpina, rainha do mundo infernal.

<sup>54</sup> *Frames per second* (quadros por segundo) é a unidade de medida da cadência de um dispositivo audiovisual, ou seja, o número de imagens que um dispositivo registra, processa ou exhibe por unidade de tempo.

No sexto círculo, o da Heresia, ainda na cidade de Dite, encontram-se os hereges, que negaram Cristo e a ressurreição e, por isso, ardem em túmulos de fogo. É marcado, no plano da expressão, por uma intensidade de luz vs. escuridão. Se, de um lado, a escuridão é quase total, por outro, o fogo que queima os hereges intensifica a relação entre claro vs. escuro. As almas são torturadas por suas más escolhas, e o julgador, em todo o jogo, tem de fazer uma escolha moral, julgar ou absolver, baseado também em como ele quer se desenvolver no jogo, com habilidades sagradas ou profanas.



**Figura 25:** Hereges queimados.

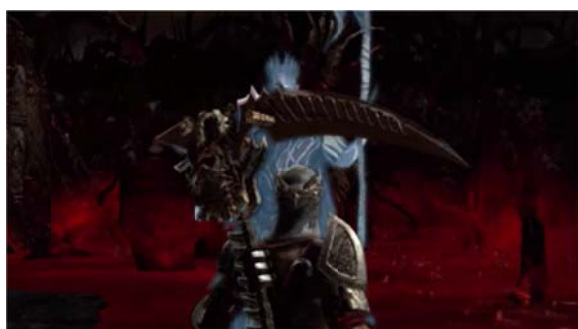


**Figura 26:** Dante, destinador julgador.

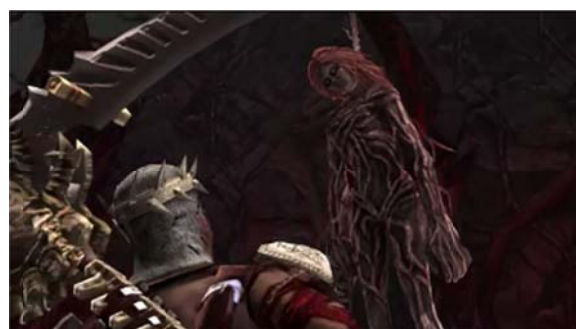
Ao deixar o fogo ardente da heresia, desvela-se, mais abaixo, um rio de sangue fervente. Trata-se do sétimo círculo, o da Violência, onde os danados que pecaram contra os outros, contra si e contra Deus são torturados por uma chuva de fogo. Os que praticaram a violência contra os outros estão submersos em um rio de fogo fervente, coberto até a cabeça (Dante's Inferno, Violencia, 2009). O jogador, depois de atravessar o Rio Flegetonte<sup>55</sup>, repugnante, chega ao Vale dos Suicidas, onde Dante encontra a sua mãe, Bella Abati, assim como todos os suicidas, transformada em árvore. A cena traz uma grande revelação para ele, que até aquele momento acreditava que a mãe havia morrido em decorrência de uma febre. Na verdade, a fragilidade de Bella não estava na impossibilidade de suportar a febre, mas o caráter inescrupuloso de Alighieri, o que a levou ao suicídio para distanciar-se do marido. A conversa entre mãe e filho, além de revelar a fragilidade dos dois, revela também como Dante havia se deixado influenciar pelo pai e pela sua má

<sup>55</sup> O rio de sangue fervente onde são torturados os pecadores que foram violentos contra os seus semelhantes. Na mitologia grega, é representado por um rio de fogo.

conduta. Sente-se ainda mais culpado pela morte de Beatriz e, depois de absolver a mãe, segue o seu percurso, impulsionado por ela, que suplica pela salvação da amada.



**Figura 27:** Rio Flegetonte, rio de sangue fervente.



**Figura 28:** Bella Abati, no Vale dos Suicidas.

Indo para o último vale, Dante reencontra o amigo, Francisco Portinari, irmão de Beatriz, a quem prometera proteger durante a guerra. Contrariamente ao acordo assumido com Beatriz, ele quebra a sua segunda promessa e deixa que o irmão dela seja julgado e morto pelas atrocidades cometidas por ele. A cena é complexa, porque, embora Dante revele-se um fraco, um traidor, capaz de deixar o amigo assumir a culpa em seu lugar, ele, naquele momento, não possui senão a possibilidade de lutar e vencer o amigo para poder continuar a sua jornada e salvar Beatriz.

Francisco traz a espada cravada nas costas, para representar a traição que lhe foi imputada pelo amigo.

No oitavo círculo, encontram-se os fraudulentos, divididos por fossos e categorias (sedutores, adutores, simoníacos, adivinhos, corruptos, hipócritas, ladrões, maus conselheiros, semeadores de discórdia e falsários). É o lugar do encontro entre Dante e Beatriz, agora já transformada em rainha infernal. Há um embate entre os dois. Ela o desmascara e revela o motivo da sua cólera: a sua dúplice traição, a traição com a escrava e a morte de Francisco são lembradas. Dante reconhece a sua culpa, ajoelha-se, e nas mãos traz a cruz, com que Beatriz lhe havia presenteado, antes de ele partir para as Cruzadas. Beatriz deixa-se libertar pela cruz e é conduzida ao paraíso.

O círculo da Traição é o mais profundo, onde os danados são punidos pelo gelo. Já na entrada do círculo, Dante encontra os gigantes que traíram Júpiter. Eles sopram um vento gélido. Dante atravessa o Cócito, rio de lágrimas congelado, e chega a Judeca, lugar onde Lúcifer está aprisionado.



**Figura 29:** Os traidores que sopram o gelo.



**Figura 30:** A ponte de gelo.

Lúcifer revela a Dante o motivo de tê-lo feito percorrer o inferno para salvar Beatriz. Na verdade, a amada de Dante não foi senão uma isca para que o cruzado, percorrendo cada círculo, abrisse as correntes de Judeca e deixasse a estrada livre para que Lúcifer pudesse libertar-se de sua prisão e obtivesse o seu lugar de direito no paraíso. É a história do filho humilhado que perdeu o seu lugar e trama para voltar ao poder. Dante lutará contra Lúcifer e vencerá a batalha, reconduzindo-o à sua prisão.

Beatriz conduz Dante até a saída do inferno, e a cruz do peito é arrancada. Sem pecados, redimido, ele está nu, como Adão, antes do pecado original.

#### **4.2 PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO**

Fiorin (2009a, p. 9-10), explicitando a importância do Percurso Gerativo de Sentido como um aparato metodológico para o aluno, defende:

Não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se deve observar nele. [...] A finalidade de um livro que apresenta uma gramática do discurso é tornar explícitos mecanismos implícitos da estruturação e interpretação de textos.

Utilizar o Percorso Gerativo de Sentido como um aparato metodológico é fornecer ao aluno um instrumento para observar, no texto, como acontecem as relações discursivas, a organização dos seus percursos temáticos, figurativos, suas finalidades. Enfim, é dotá-lo de um método que o ajude a indagar o que investigar no texto, a sua semiose, e esse foi o nosso objetivo ao adotarmos esse caminho metodológico para a nossa pesquisa.

Porém, antes de adentrarmos na compreensão do Percorso Gerativo de Sentido, pareceu-nos importante situar a semiótica dentre as teorias que trabalham com o texto e precisar algumas críticas que foram dirigidas a ela.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares dos Estados e Municípios, na sua grande maioria, assumem a leitura como um ato dialógico, sócio-histórico, que parte da concepção da linguagem como interação<sup>56</sup>. Disso decorre a necessidade de precisarmos algumas ideias sobre a semiótica, para não parecer que a leitura, como “semiose”, finda-se no trabalho interno do texto. Barros (2008, p. 83) esclarece essa questão, e sua afirmação pode ser lida como uma resposta ao discurso que outorgou à semiótica a crítica de ser estruturalista e de encapsular o texto, nele próprio, na sua análise interna:

---

<sup>56</sup> Segundo Geraldi (2004), há três concepções de linguagem: expressão do pensamento, comunicação e interação. A primeira conduz a visão e o ensino tradicional de língua, uma vez que corresponde à corrente de estudos da gramática normativa, e a função do estudo da língua é levar o aluno a expressar-se corretamente, segundo os ditames da norma padrão. A segunda, influenciada pela teoria da comunicação, concebe a língua como um código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem, o que reduz a comunicação a uma forma vazia e pobre, em que o emissor seria ativo, e o receptor, passivo. Nos estudos linguísticos, essa concepção corresponde às correntes estruturalista e transformacionista. A terceira vê a linguagem como um lugar de interação humana e não somente uma transmissão de informações entre emissor e receptor, busca superar o reducionismo das anteriores e parte, especialmente, de duas direções: Vygotsky, com sua proposta de linguagem como ferramenta psicológica estruturante e de ação social; e Bakhtin, que aborda a linguagem como lugar de interação verbal entre sujeitos. Para uma visão geral do assunto, recomenda-se a leitura de Perfeito (2007).

A semiótica [...] procura hoje determinar o que o texto diz, como o diz, para que o faz. Em outras palavras, analisa os textos da história, da literatura, os discursos políticos e religiosos, os filmes e operetas, os quadrinhos e as conversas de todos os dias, para construir-lhes sentidos pelo exame acumulado de seus procedimentos e recuperar, no jogo da intertextualidade, a trama ou enredo da sociedade e da história. Se os estudos do texto buscam, em geral, os objetivos comuns do conhecimento do texto e do homem, a semiótica pode, quem sabe, somar a outros os passos que tem dado nesta direção.

Em síntese, a “semiose” acontece dentro de um contexto maior do que o próprio texto, em que as diversas vozes das formações ideológicas confirmam sentido ao discurso, refutando-o, ironizando-o, dialogando e atribuindo sentido a ele.

Segundo Barros (2008), a semiótica insere-se dentre as teorias que trabalham com o texto, procurando descrever e explicar o que o texto diz e como faz para dizer o que diz, isto é, por meio de um aparato teórico-metodológico, realiza as análises internas e externas do texto.

Essa metodologia, a que o próprio Greimas denominou Percurso Gerativo de Sentido, é o que possibilita ao leitor ou ao analista do texto descrever como os sentidos são gerados ou analisar a sua significação.

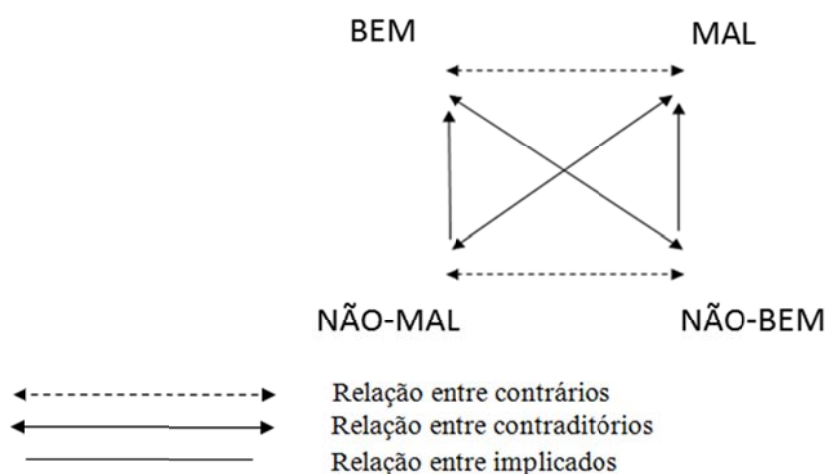
Na visão da Greimas (1979), o texto manifesta-se na relação entre dois planos, o de conteúdo e o de expressão, o que equivale a dizer que, se o sentido é gerado no texto, não há o “que se diz” fora do “como se diz”. Isso é o que fazem, de um modo geral, outras teorias, ao trazerem de fora do texto, do contexto da cultura, da sociedade a explicação para os sentidos do texto. Em semiótica, esses sentidos devem estar inscritos no próprio texto, gerados no Percurso Gerativo de Sentido. Fica-nos claro, portanto, que a semiótica vai conceber os sentidos na rede de relações entre o plano de conteúdo e o plano de expressão.

Floch (2001, p. 15) define o Percurso Gerativo do Sentido como “[...] uma representação dinâmica da produção de sentido, a disposição ordenada das etapas sucessivas pelas quais passa a significação para se enriquecer e, de simples e abstrata, torna-se complexa e concreta”. Precisando o conceito de “gerativo”, o autor justifica que todo objeto significativo, para a semiótica, define-se segundo seu modo de produção, e não pela história de sua criação.

Seguindo essa perspectiva, procura-se reconstruir as condições de produção por meio dos três níveis: fundamental, narrativo e discursivo.

### 4.2.1 Nível Fundamental

No nível fundamental, são descritas as estruturas elementares da significação, as oposições básicas que revelam a ideologia, o sistema de valores e a visão de mundo que subjazem ao discurso e aos aspectos da cultura. Para Greimas (1970), essa estrutura organiza-se como uma relação lógica entre duas categorias binárias, em uma relação de contrariedade, expressas, por exemplo, em bem vs. mal, em que cada novo elemento projeta um termo, que seria o seu contraditório. Essa relação lógico-semântica foi formalizada por Greimas como um quadrado semiótico:



**Figura 31:** Quadrado Semiótico: bem vs. mal.

O próprio Greimas compreende o quadrado semiótico como:

[...] a representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer. A estrutura elementar da significação, quando definida num primeiro momento – como uma relação entre ao menos dois termos, repousa apenas sobre uma distinção de oposição que caracteriza o eixo paradigmático da linguagem (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 364).

Nas palavras de Courtés (1979, p. 56, grifos do autor), Greimas, apoiado na linguística que o precedeu, vai analisar a substância do conteúdo com os procedimentos já existentes. Para isso, estabelece um método: “uma *articulação* do universo semântico em unidades mínimas de significação (= semas), correspondendo aos traços distintivos do plano de expressão (= femas)”. Para exemplificar os semas, propõe para análise a oposição entre os dois termos: irmão vs. irmã, que possuem um sema comum, no eixo da geração (são filhos dos mesmos pais), e um sema diferente, no eixo da sexualidade (um traz o traço de /masculinidade/, e o outro, de /feminidade/).

Para a semiótica greimasiana, os semas distinguem-se em dois tipos: os **nucleares** e os **classemas**. Os primeiros correspondem aos lexemas; os segundos “[...] manifestam-se em unidades sintáticas mais amplas que comportam a junção de dois lexemas, pelo menos” (GREIMAS, 1966, p. 103 *apud* COURTÉS, 1979, p. 58).

Na visão de Greimas (1966), os semas nucleares dizem respeito ao plano semiológico, enquanto os contextuais referem-se ao plano semântico e vão garantir, no texto, a hegemonia das isotopias. As relações que são estabelecidas no quadrado semiótico pertencem a um mesmo eixo semântico, são lexemas, que possuem semas comuns e, por isso, podem ser colocados no mesmo campo semântico. Cada um desses termos semânticos pode aparecer revestido da categoria tímica ou fórica, isto é, categorias de estado (eufórico ou disfórico).

Categoria classemática, cuja denominação é motivada pelo sentido da palavra *tímia* (cf. grego *thymós*, ‘disposição afetiva fundamental’), a categoria tímica serve para articular o semantismo diretamente ligado à percepção que o homem tem de seu próprio corpo (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 462).

Originadas do grego *phoréo*, que corresponde à “[...] capacidade de sustentar, de tolerar algo com facilidade” (HOUAISS, 2009), euforia e disforia são palavras que tendo recebido os prefixos “eu” e “dis”, passam a significar “suportar com prazer” ou “sem prazer”. De acordo com essa perspectiva, se um termo é visto como positivo dentro de uma determinada cultura, ou dentro da narrativa, por um enunciador, ele será considerado *eufórico*; se é visto como negativo, será concebido

como *disfórico*. Um exemplo de como as ideologias religiosas podem avaliar diferentemente os termos *vida* e *morte*, basta pensarmos nos homens-bomba, para os quais a morte significa uma experiência eufórica, quase incompreensível para outras culturas.

Podemos depreender, em *Dante's Inferno*, diversas oposições semânticas. Entre elas, uma que permeia todo o jogo é o bem vs. o mal, sendo o primeiro uma categoria eufórica, e o segundo, disfórica. Um olhar pouco atento poderia estabelecer uma relação maniqueísta, relacionando Dante ao bem e Lúcifer ao mal. No entanto, mesmo se essa oposição é verdadeira e válida, estando na base do triângulo amoroso que conduz a trama (Dante/Beatriz/Lúcifer), por outro, no sujeito Dante, encontram-se as duas oposições, figurativizadas pelo uso das armas – a foice da morte, com ataques velozes e agressivos, que contrasta com a cruz de Beatriz, com ataques suaves e luminosos – e pela possibilidade de o jogador aumentar a pontuação, escolhendo absolver ou punir os condenados. Os *upgrades* alcançados com essas almas tornam-se, respectivamente, Dante mais piedoso (pontos *sagrados*), que libera novas habilidades para a cruz, ou impiedoso (pontos *profanos*), com habilidades para a foice.

A ideia dos *designers* de *Dante's Inferno*, como evidenciaram nos vídeos em que explicam a produção do videogame, era a de criar um grande efeito de imersão, com um audacioso projeto de tornar visível o inferno. Isso é assegurado, desde o primeiro círculo, pelo plano de conteúdo – o título de cada fase indica o círculo do inferno em que estamos adentrando; os trechos do poema original de Dante estão presentes no videogame, escritos em quadros que surgem na tela, quando o jogador comete um erro ou entra em uma nova fase, ou nas falas das personagens Virgílio ou Dante –, bem como no seu plano visual – as pessoas são vomitadas no inferno, amontoadas, em uma relação opositiva de ordem vs. desordem, em que tudo exprime desarmonia, desfiguramento e deformação.

A imersão, coadjuvada pelas *cut-scenes*, pode ser observada, no plano de expressão, por meio das categorias reiteradas pelas escolhas cromáticas, topológicas e eidéticas<sup>57</sup>, sendo que, em cada círculo, elas serão organizadas de modo a colocar em relevo os sentidos que pretendem expressar.

---

<sup>57</sup> Analisaremos, mais especificamente, as paixões do remorso, da gula, da avareza e da vingança, nas quais evidenciaremos esses aspectos. As características aqui apontadas são de caráter geral, relacionadas às oposições bem vs. mal, céu vs. inferno, que permeiam todo o jogo.

Em relação às categorias cromáticas, o inferno é construído privilegiando a oposição de claro vs. escuro, o que resulta na ideia de luz vs. trevas. Nesse inframundo, a luz é negada aos danados, que em vida escolheram o caminho das trevas e, por isso, são condenados a viver na escuridão.

O jogador é convocado a fazer uma experiência sinestésica, como elucida Teixeira (2009, p. 51-52) sobre o texto sincrético: “não se trata aqui de sinestesia metafórica, de um ‘como se’. Trata-se da sinestesia experienciada como vivência própria do corpo. Essa imersão do sujeito na sensorialidade abre caminho para o conhecimento”.

Nesse sentido, a visão do jogador, imerso na penumbra, é limitada, seja pela ausência de luz seja pelo afunilamento resultante da visão clássica do inferno, como um cone girado ao contrário, que constrange o jogador a aguçar os sentidos da audição, que de algum modo vai guiá-lo. No plano fônico, há o entrecruzamento de gritos, lamentos que se sobrepõem, do som da chuva e do vento, que convergem para a oposição de esperança vs. desesperança.

O desespero dos danados é expresso, ainda, pela relação eidética, a oposição curvo vs. retilíneo, presente na organização em círculos, que reitera uma temporalidade mítica e a impossibilidade de quebra do ciclo, pois não se pode voltar atrás, ou seja, os condenados são fadados a permanecer ali eternamente, por isso há a desesperança.

O curvo ressalta, também, a deformação, o grotesco e o horror nos monstros, guardiões de cada círculo.

A análise topológica permite-nos afirmar que se pode depreender uma oposição entre alto vs. baixo, porque o inferno localiza-se abaixo<sup>58</sup>. No videogame, o movimento de descida, ascendência vs. descendência, é marcado por uma maior intensidade, resultado de uma oposição entre aceleração vs. desaceleração: na medida em que Dante se desloca para a parte inferior, há uma aceleração do jogo, seus movimentos devem ser mais rápidos, não pode “vacilar” nas escolhas das armas, dos golpes, senão será vencido pelo inimigo. As criaturas que Dante encontrou em cada fase surgem e atacam-no contemporaneamente. Isso vai exigir uma maior habilidade do jogador, como sujeito debreado, um maior ajustamento para encontrar o seu estilo de jogar, realizando as ações em consonância com a

---

<sup>58</sup> Lúcifer, ao ser deposto do paraíso, cai das esferas superiores.

programação do jogo.

Quanto mais se vai em direção ao inferno, em um deslocamento de cima para baixo, mais escuro é o fosso, menor é a luminosidade, mais profundo e estreito é o espaço em que Dante está para realizar seus movimentos.

Além disso, a oposição topológica marca, de um lado, alto, o Limbo, lugar onde permanecem os condenados sem culpa, os que não conheceram a verdade, e, do outro, baixo, o círculo da Fraude, Judeca, a morada de Lúcifer, aquele que negou e rebelou-se contra a verdade. Outro aspecto importante é que o Limbo é marcado pelo fogo, e Judeca, pelo gelo, um frio que queima, intensificado pelo sopro dos gigantes que traíram Júpiter.

Não se pode deixar de sublinhar, ainda, como oposição fundamental, a relação repouso vs. movimento, uma vez que, sem movimento, não há jogo. É por meio dos movimentos do jogador que o plano de expressão do jogo é alterado, que os sentidos são encadeados e gerados. Eles existem enquanto possibilidade, estão programados, mas dependem da *performance* do jogador, das suas escolhas dentro do jogo, para que sejam materializados no plano de expressão do texto.

#### **4.2.2 Nível Narrativo**

As aulas de redação, na década de 1980, baseavam-se em ensinar aos alunos a diferença entre textos narrativos, descritivos e dissertativos, posteriormente substituída pelo trabalho com os gêneros discursivos. Dentre as muitas propostas sobre gêneros, a de Schneuwly e Dolz (2004) estabelecia uma classificação em cinco agrupamentos, assim sintetizados: gêneros da ordem do narrar; gêneros da ordem do relatar; gêneros da ordem do argumentar; gêneros da ordem do expor; gêneros da ordem do instruir ou do prescrever.

A análise da narratividade, na visão greimasiana, não significa entender o texto como da ordem do narrar, cujas especificidades relacionam-se àquelas definidas por Schneuwly e Dolz (2004), até porque isso seria possível somente para os que se enquadram nessa categoria. Greimas, ao estabelecer o nível narrativo do Percurso Gerativo de Sentido, está colocando em discurso a narratividade, e não a

narração, como esclarece Fiorin (2009a). Todos os textos possuem narratividade, que é “[...] a transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes” (FIORIN, 2009a, p. 27).

A sintaxe narrativa, conforme explica Barros (2008, p. 16), é vista “[...] como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo”. A descrição desse espetáculo torna possível compreender a organização da narrativa, os papéis que os participantes ocupam nela, os valores investidos nos objetos. A autora apresenta, ainda, duas concepções complementares da sintaxe, na perspectiva semiótica: a narrativa como mudança de estados, operada pelo fazer do sujeito; e como sucessão de estabelecimentos e rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, o que permite depreender como a narrativa simula a história do homem em busca do objeto de valor e os conflitos resultantes da quebra de contratos que permeiam os relacionamentos com o outro, com a sociedade, seus sofrimentos e paixões<sup>59</sup>.

O objeto de valor modal é o dever, o querer, o poder e o saber, que modalizam ou modificam a relação do sujeito com o seu objeto de valor. Dante deseja salvar Beatriz, ele tem um “querer”, e esse seu desejo será investido não só do “querer” mas também do “poder”, do “saber” e do “dever”. Nem sempre o objeto desejado está investido de tantos valores modais, embora, neste caso específico, isso aconteça.

Para entrar em conjunção com o seu objeto de valor, Dante deverá cumprir uma série de programas narrativos. O seu programa narrativo principal é “salvar Beatriz”, os outros decorrem da necessidade de realizar, cumprir a sua *performance* para entrar em conjunção com o seu objeto de valor. São programas narrativos de uso, que se encontram hierarquicamente organizados, dispostos em relação hipotática, uma vez que a realização do segundo depende do primeiro, e assim sucessivamente. Por exemplo, para adentrar no primeiro círculo, o Limbo, deve atravessar o Rio Aqueronte e passar pelos portões do inferno, limite que divide os vivos dos mortos. Nesse sentido, deverá manipular (oferece-se como troca pela alma de Beatriz), lutar e vencer Caronte, guardião dos portões.

O resumo da história do videogame *Dante's Inferno* confirma que, para salvar Beatriz, foi necessário que Dante percorresse os nove círculos do inferno,

---

<sup>59</sup> Aprofundaremos nossas discussões sobre as paixões no capítulo 5.

lutar e derrotar muitos inimigos para, finalmente, cumprir o seu programa narrativo principal. Podemos concluir, baseados em informações da história do jogo, que Dante teve de enfrentar muitos opositores, mas, de modo especial, um deles, Lúcifer, com quem teve de disputar o mesmo objeto de valor. Se Dante assume, na narrativa, o papel actancial de sujeito, o seu oponente, Lúcifer, é o antissujeito.

Entre adentrar no inferno e salvar Beatriz, Dante teve de adquirir as competências modais para fazê-lo. Poderíamos dizer que ele passou do estado do querer e teve de ser investido de categorias modais que o permitissem realizar a sua *performance*: possuir um saber (conhecer o caminho para chegar a cada círculo e seus desafios; saber lutar, usar as armas com precisão, dar os golpes exatos, encontrar relíquias que permitissem *upgrades* para aumentar as suas habilidades de luta); e um poder (vencer os seus opositores).

Importante observar, em narrativas de videogames, que algumas categorias modais, requeridas aos protagonistas, são também exigidas do jogador, o que significar dizer que o jogador, como avatar, um sujeito debreado, deve ter um saber para que Dante possa cumprir a sua *performance*.

Em relação ao saber-fazer em *Dante's Inferno*, o caminho é orientado por Virgílio, o seu adjuvante, que “contribui com o seu auxílio para a realização do programa narrativo do sujeito” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 23), ele sabe em que consiste cada círculo, quem são os seus guardiões, os poderes de cada um, os perigos aos quais Dante iria se submeter, e o instrui, ajuda-o, investe-o de um saber-fazer para enfrentar os inimigos. Todos os outros saberes, que estão diretamente relacionados ao jogo, e não à história, são requeridos do jogador: ele precisa saber usar as armas, encontrar as relíquias para aumentar as habilidades de Dante. Nesse sentido, é o jogador, como sujeito debreado, que investe o Sujeito Dante de um saber.

No círculo do Limbo, por exemplo, há uma porta que só pode ser aberta com os monstros explosivos. O jogador terá de agarrar os monstros e jogá-los contra a porta, mas, para pegá-los, deve apertar R2 e apontar com o analógico em direção à porta. Para vencer Minós, deve saber que o rei irá atacar sempre que caminhar para trás e permanecer em posição ereta. Para fugir aos ataques, Dante terá de ficar em movimento e atacar Minós na barriga, seu ponto fraco, cuidando, porém, para alcançá-lo a partir da diagonal, para não ser atingido pela língua de Minós.

O poder-vencer, no videogame, estará diretamente relacionado aos saberes do jogador, que investe a personagem de valores modais, bem como dos *upgrades* que obtém durante o jogo. Absolvendo ou condenando almas, Dante aumenta as suas habilidades sagradas, que favorecem os ataques a distância e preservam energia, enquanto as profanas fortalecem os ataques com a foice, além das relíquias que encontra ao longo do caminho do inferno e que podem agregar benefícios.



**Figura 32:** Melhorias sagradas.



**Figura 33:** Melhorias profanas.

O dever-fazer, dentro da narrativa, desenvolver-se-á segundo o desencadeamento de ações. Ao longo da história, Dante conscientiza-se da sua culpa na morte de Beatriz, e isso resultará como um dever seu de salvá-la, como aprofundaremos ao analisarmos as paixões.

Mesmo que o sujeito operador coincida com a personagem Dante, não podemos confundir sujeito com atores, pois o sujeito é um papel actancial, um lugar que ele ocupa dentro do programa narrativo.

Greimas e Courtés (2008, p. 21), sobre o conceito de actantes, asseveram:

O conceito de actante substitui com vantagem, mormente na semiótica literária, o termo personagem, e também "*dramatis persona*", visto que cobre não só seres humanos, mas também animais objetos e conceitos. Além disso, o termo personagem é ambíguo pelo fato de corresponder, também, em parte, ao conceito de ator (em que se pode realizar um sincretismo de actantes) definido como a figura e/ou lugar vazio onde se investem tanto as formas sintáticas como as formas semânticas.

Em *Dante's Inferno*, Beatriz é o objeto de valor de Dante, mas é uma pessoa, não uma coisa. Ao contrário, o inferno é o destiador que manipula o sujeito para ser-visto, e não é uma pessoa. Assim como em um enunciado existem relações de concordância, de subordinação e de ordem, que definem se os termos exercem uma posição nuclear ou adjunta, analogamente, os papéis actanciais dos atores dos textos vão definir a sua função (sujeito destinador; sujeito operador; sujeito julgador; objeto de valor; antissujeito).

Quando exemplificamos a história de Dante, acenamos para o programa narrativo principal e os programas narrativos de uso, articulados àquele. Vimos que havia uma situação inicial e uma final, resultados das transformações do sujeito. Na sintaxe narrativa, que é organizada a partir de enunciados, podemos depreender dois tipos de enunciados elementares: os enunciados de estado e os enunciados de fazer.

Os enunciados que revelam uma relação de conjunção entre sujeito e objeto são chamados de enunciados de estado. Em “Dante é um cruzado”, há uma relação de conjunção indicada pelo verbo ser, entre o sujeito “Dante” e um objeto “cruzado”. Os enunciados que demonstram a transformação de um estado inicial a um estado final são chamados de enunciados de fazer.

Os enunciados de estado podem, ainda, caracterizar narrativas de privação ou de liquidação. Quando Lúcifer perde o seu lugar no paraíso, ele passa de um estado de conjunção com o objeto “paraíso” para um estado de disjunção com ele. Isso configura, portanto, um programa de privação. Na liquidação, acontece justamente o oposto. Em “Dante salva Beatriz”, há uma situação inicial de disjunção com o objeto de valor “Beatriz”, seguida da liquidação da privação, que instaura um estado de conjunção com o objeto de valor.

Os textos, no dizer de Fiorin (2009a), são narrativas complexas nas quais se articulam enunciados do ser e do fazer, hierarquicamente organizados. As narrativas complexas compreendem quatro fases: a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção. O sujeito é manipulado a querer ou dever fazer algo, possui uma competência (um saber ou um poder), realiza a sua *performance* e recebe do sujeito manipulador uma sanção, um julgamento de valor.

Na fase da manipulação, há uma ação de um sujeito sobre o outro para levá-lo a querer/dever fazer algo. Na narrativa digital que estamos analisando, a

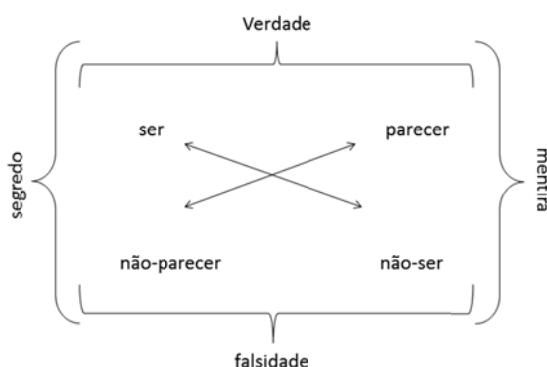
decepção é o sujeito que manipula Beatriz a querer vingar-se de Dante. Os quatro tipos mais comuns de manipulação são a tentação, a intimidação, a sedução e a provocação. Na primeira, o manipulador oferece ao manipulado uma recompensa, é uma troca, que o leva a querer fazer algo; na segunda, o sujeito quer fazer algo, porque sofre uma ameaça do manipulador; na terceira, o sujeito é levado a fazer algo após ter recebido um julgamento positivo do manipulador; na quarta, o sujeito é levado a fazer algo, em função de um julgamento negativo do manipulador.

Na fase da competência, o sujeito, para realizar a sua transformação, deve ser dotado de um saber e/ou de um poder. Nos videogames, por exemplo, o poder vencer o jogo está relacionado com um saber ultrapassar as fases. O sujeito da narrativa, muitas vezes, tem associado ao seu poder vencer um objeto mágico. Em *Dante's Inferno*, a cruz de Beatriz e a foice da Morte são objetos que dão ao sujeito Dante a possibilidade de lutar e vencer os seus opositores.

Nas duas fases que analisamos até o momento, a da manipulação e a da competência, verificamos que há a modalização do ser pelo querer, dever, poder e saber. Outra perspectiva de análise assumida pela semiótica, mais tardiamente, diz respeito à modalização veridictória que, de certo modo, está em relação com o julgamento da *performance* do sujeito e a sanção aplicada a ele.

A palavra “veridictório” tem relação com verídico, “[...] que diz ou expressa a verdade” (HOUAISS, 2009). As modalidades veridictórias remetem ao julgamento do sujeito ou do destinador em relação a um estado. As modalidades veridictórias, de acordo com Barros (2008, p. 45, grifos da autora), “[...] articulam-se como categoria modal, em /ser/ vs. /parecer/”.

No momento da manipulação e da sanção, é realizada a análise do *ethos* do outro, isto é, o sujeito operador analisa se o sujeito (destinador ou manipulador), ou sua mensagem, é verdadeiro, falso, mentiroso ou secreto (FIORIN, 2009a). Se ele julgar que o destinador é verdadeiro, aceitará o contrato fiduciário e poderá cumprir a sua *performance*, se não, poderá rejeitar a manipulação. A mesma análise é realizada pelo destinador julgador em relação às ações realizadas pelo sujeito operador. Essa oposição entre **ser x parecer** é articulada no quadrado semiótico:



**Figura 34:** Oposição /ser/ vs. /parecer/.  
**Fonte:** Greimas e Courtés (2008, p. 532).

Sobre a articulação do ser vs. parecer, Greimas (1977, p. 184) explica que:

A sobredeterminação dos atuantes segundo esta categoria do *ser* e do *parecer* dá conta desse extraordinário ‘jogo de máscaras’, feito de afrontamentos de heróis ocultos, irreconhecidos e reconhecidos, e de traidores disfarçados, desmascarados e punidos, que constitui um dos eixos essenciais do imaginário narrativo.

Mesmo que Greimas (1977) afirme que essas categorias do ser vs. o parecer oferecem a possibilidade de analisar o “jogo de máscaras”, é importante notar que tanto o sujeito operador quanto o destinador, respectivamente, ao analisarem a manipulação, ao aplicarem a sanção, agirão segundo seu sistema de valores, as suas crenças.

Na *performance*, acontece a mudança de um estado do sujeito a um outro, por exemplo: libertar Beatriz das garras de Lúcifer e sair do inferno é a *performance* de Dante. Nessa fase, o sujeito passa de estado de disjunção à conjunção com o seu objeto de valor (se for um programa narrativo de aquisição) ou de conjunção à disjunção (se for um programa de privação).

A sanção é o momento em que o sujeito, tendo realizado ou não a sua *performance*, é julgado pelo destinador julgador, que interpreta as ações do sujeito, segundo o contrato inicial, e julga-o positivamente, distribuindo recompensas, ou negativamente, distribuindo castigos. A sanção pode ser pragmática ou cognitiva: na

cognitiva, o destinador julgador aplica uma sanção baseada em elogios ou humilhações; na pragmática, trata-se de adquirir ou perder, bens ou coisas, sofrer um castigo físico ou a privação de algo.

Fiorin (2009a) precisa que, embora a narrativa canônica apresente as quatro fases, como foram apenas descritas (manipulação, competência, *performance* e sanção), é importante notar que elas não aparecem necessariamente apresentadas nessa ordem. O enunciador do texto, de acordo com o seu objetivo, pode antecipar essas fases.

A narrativa *Dante's Inferno* é complexa, como vimos, e não pode resumir-se em um único programa narrativo, porque é organizada como uma série de subprogramas hierarquicamente organizados. Ao programa principal, também denominado programa de base, estão relacionados os demais programas de uso, de acordo com o ciclo do inferno em que o protagonista está e o que deverá realizar para passar para a fase seguinte. A trama principal, porém, é estabelecida pelo sujeito destinador (Lúcifer) que manipula o sujeito (Dante) a percorrer os nove círculos do inferno em busca do seu objeto de valor (Beatriz). Esse programa pode ser expresso esquematicamente:

$$PN = F [S_1 \rightarrow (S_2 \cap O_v)]$$

$$PN = F_{(\text{levar Dante ao inferno})} [S_1_{(\text{Lúcifer})} \rightarrow (S_2_{(\text{Dante})} \cap O_v_{(\text{Beatriz})})]$$

Para convencer Dante a ir ao inferno, Lúcifer vai estabelecer um contrato com Beatriz e, com base nele, levá-la ao inferno. O programa de base da narrativa é um programa de privação para Dante e de aquisição para Lúcifer, já que ambos disputam o mesmo objeto de valor (Beatriz) ou, pelo menos, é isso que o enunciador destinador quer fazer crer, seja a Dante seja ao enunciatário/jogador. Ele cria um simulacro que os faz crer nisso, mesmo deixando pistas, no decorrer da narrativa, para que o enunciatário possa julgá-lo verdadeiro ou falso; somente na última fase do jogo, quando Dante enfrenta Lúcifer, é revelado o motivo da sua manipulação:

[...] Eu estava ao lado dos anjos, depois ele os criou à sua imagem e semelhança. Vocês, criação imperfeita! Eu deveria me dobrar diante de vocês? [...] Obrigado por ter rompido as correntes de Judeca, observa a sua desgraça e assista à minha fuga para o reino do purgatório e do paraíso. [...] Vou reclamar o meu lugar de direito no paraíso. E a minha estrada será facilitada pelo pecado do homem. E os seus, Dante, servirão de base para o meu retorno. E tudo o que é bom desaparecerá do universo para sempre (*DANTE'S INFERNO*, fase final).

O jogado, enunciatário-interlocutário-sujeito da narrativa, é manipulado, também por meio da narrativa pressuposta, a entrar em conjunção com o seu objeto de valor, ou seja, a finalizar o jogo. Nesse caso, os destinadores são os *game designers*, que desenvolveram o jogo com o objetivo de manipular o jogador, dando pistas, verdadeiras ou falsas, informações sobre como jogar, negociando pontos, relíquias, poderes e a possibilidade de desbloqueio de habilidades para jogar, com maior desempenho, uma nova partida do jogo.

#### 4.2.3 Nível Discursivo

Nos dois primeiros níveis, fundamental e narrativo, vimos como se definem as instâncias semio-narrativas da geração de sentido; no nível do discurso, aprofundaremos em como se realiza a concretização dessa instância no enunciado.

Para Barros (2008), o nível discursivo é definido como um processo de produção que retoma os elementos sobre os quais se debruça a análise narrativa, dando, porém, relevo para aspectos deixados de lado, naquela abordagem, como as projeções da enunciação no enunciado: os recursos que o enunciador utiliza para manipular o enunciatário, os temas e as figuras. É o nível mais próximo do texto, o mais palpável, “[...] em que as formas narrativas abstratas são revestidas por elementos concretos”, como afirma Fiorin (2009a, p. 45).

Greimas e Courtés (2008, p. 167) argumentam que “[...] a enunciação é o lugar de exercício da competência semiótica, é ao mesmo tempo a instância da instauração do sujeito (da enunciação)”, que se realiza por meio das relações entre o

tempo, o espaço e os sujeitos da enunciação e o tempo, o espaço e o sujeito do enunciado, estabelecendo o que os autores definem como embreagem e debreagem.

Na embreagem, ocorre uma aproximação entre o tempo, o espaço e os sujeitos da enunciação e o tempo, o espaço e o sujeito do enunciado, com o objetivo de retomar a instância da enunciação. Por outro lado, na debreagem, um ou todos os termos da enunciação são afastados dos termos instaurados no enunciado. Os dois processos vão produzir efeitos diferenciados no fazer interpretativo do receptor do discurso.

É importante notarmos que nenhum discurso é neutro, haja vista que cumpre a função de seduzir, de convencer o interlocutor, e isso o enunciador faz por meio das escolhas que realiza para criar um simulacro de distanciamento, de aproximação, segundo as realizações dos enunciados no discurso. Fiorin (2009a) relembra que nenhum enunciado é produzido sozinho, ele vai depender sempre de alguém que o enuncie, mas isso pode estar presente ou pressuposto no texto. Ao “eu” pressuposto, Fiorin (2009a) chamou de enunciador, relacionando-o ao autor do texto, da frase, do discurso, ao “eu” projetado de narrador. Para o autor, se para cada “eu” há um “tu”, analogamente, teríamos um “tu” pressuposto (enunciatário) e um “tu” projetado (narratário).

O enunciador e o enunciatário são, respectivamente, o autor e o leitor implícitos do texto, “[...] uma imagem do autor e do leitor construída pelo texto” (FIORIN, 2009a, p. 56).

A enunciação é definida como uma instância de um “[...] eu-aqui-agora” (FIORIN, 2009a, p. 56). Isso significa dizer que o enunciador, ao produzir o seu texto, ao enunciar o seu discurso, o faz no aqui e no agora, espaço e tempo do “eu”. Ele tem presente também o tu, ao qual enuncia, e este interfere na sua enunciação; a imagem que constrói do seu enunciatário, leitor, desse “tu” vai determinar as escolhas que faz, porque é diferente construir um texto, por exemplo, para uma criança ou um adulto. A palavra, no dizer de Fiorin (2009a), é tomada a partir do “eu” que enuncia, e a enunciação é a instância que preenche o enunciado de pessoas, de tempos, de espaços.

Os jogos eletrônicos podem ser narrados em primeira pessoa, em que o jogador enunciatário assume o ponto de vista do sujeito da narrativa (debreagem

enunciativa de pessoa), ou em terceira pessoa (debreagem enunciva), como acontece em *Dante's Inferno*. No entanto, em alguns momentos da narrativa, para aumentar o efeito de interatividade, há também a debreagem enunciativa, e o enunciatário compartilha da visão do sujeito, como, por exemplo, quando Dante deve realizar alguma ação, escalar paredes ou saltar, e não a faz no tempo determinado pelo jogo, ou é atingido por algum obstáculo e cai. Há um escurecimento da tela, seguido de um texto verbal, contendo um dos versos da obra de Dante Alighieri, *A Divina Comédia*, e reinicia-se a fase (Figura 35).

Para analisarmos a projeção de pessoa, espaço e tempo, vamos considerar dois momentos do videogame:

Do ponto de vista do discurso verbal, há uma alternância da narrativa em terceira pessoa, uma debreagem enunciva, o que cria efeito de objetividade e distanciamento (Figura 36): estão projetados uma pessoa (eles), um tempo (não-agora, 1191) e um espaço (alhures, a 50 quilômetros de Jerusalém). Porém, há uma predominância da debreagem enunciativa, com recursos de diálogos, narrativa em primeira pessoa, conforme Figuras 37 e 38: estão projetados uma pessoa (tu), um tempo (agora) e um espaço (aqui).



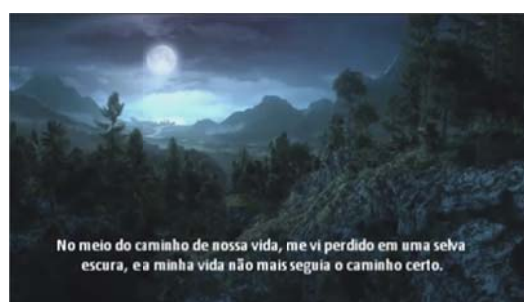
**Figura 35:** Trecho de A Divina Comédia.



**Figura 36:** Narração em 3ª pessoa.



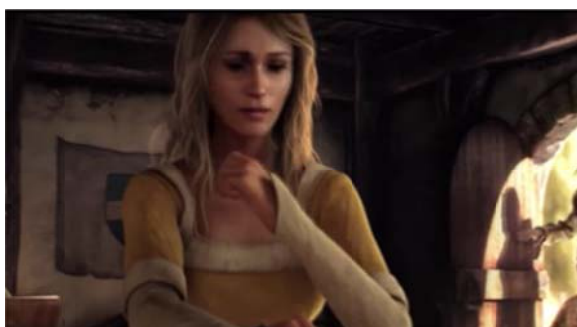
**Figura 37:** Diálogo da Morte com Dante.



**Figura 38:** Narração em 1ª pessoa.

Do ponto de vista da semântica discursiva, os textos são recobertos por temas e figuras. O enunciador, para criar um efeito de realidade no texto, seleciona figuras, que recordam algo que existe no mundo natural, como, por exemplo, objetos, pessoas, animais, cores. Os temas presentes no texto recebem investimentos figurativos.

A narrativa é ancorada em recortes temporais e espaciais, criando um efeito de veracidade. No videogame, isso acontece no plano verbal, por meio do uso dos diferentes tempos verbais, passado, presente e futuro; no plano visual, pela mudança de imagens cinemáticas pré-renderizadas em alta definição (Figuras 39 e 40), cinemáticas *in-game* (Figura 41) para sequências em *animé* (Figura 42), com o objetivo de demarcar uma debreagem temporal.



**Figura 39:** Beatriz, à espera do retorno de Dante.



**Figura 40:** Alighieri.



**Figura 41:** Cidade de Acre.



**Figura 42:** Cidade de Acre.

Para Barros (2008, p. 68), “[...] tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos”. O enunciador escolhe, dentre as muitas possibilidades da língua, os traços ou semas que se repetem no discurso.

Tomemos, como exemplo, o fragmento do texto “Fenomenologia da ira”, de Bodei (2011, p. 7):

A ira foi, ao longo dos anos, a paixão mais importante e estudada. Desde a Antiguidade, atribui-se a ela a perda temporária dos bens mais preciosos: a luz da razão e a capacidade de autocontrole. Nas suas manifestações mais vivas, é considerada uma forma de cegueira ou de loucura provisória que mina a lucidez da mente e a liberdade de decisão. Quem é vítima aparece “fora de si”, servo de um outro, de um tirano padrão interior que o priva da faculdade de entender e querer (tradução nossa)<sup>60</sup>.

Bodei (2011), para desenvolver o tema, abstrato, lança mão do efeito de distanciamento objetivo da enunciação, o texto é narrado em terceira pessoa, e ele escolhe lexemas que, somados, garantem a recorrência temática e resultam na ideia básica e central, a opção fundamental (ira vs. mansidão).

Na figurativização, o enunciador recobre os percursos temáticos de traços sensoriais. A figura pode ser definida como o “[...] termo que remete a algo existente no mundo natural” (FIORIN, 2009a, p. 91). Com investimentos de figuras, criamos discursos figurativos, que “[...] criam um efeito de realidade, pois constroem um simulacro da realidade, representando, dessa forma, o mundo” e que “[...] têm uma função descritiva ou representativa” (FIORIN, 2009a, p. 91).

Um exemplo, para não nos distanciarmos do tema dos pecados capitais, dos vícios abordados no videogame e na obra de Dante Alighieri, é a fase da gula, do livro *Supernerd - a Saga Dantesca* (BERGALLO, 2010, p. 53), como podemos verificar a seguir:

---

<sup>60</sup> Trecho original: “L’ira è stata a lungo la passione più importante e studiata. Fin dall’antichità le si imputa, infatti, la perdita temporanea dei beni più preziosi: il lume della ragione e la capacità di autocontrollo. Nelle sue manifestazioni più accese viene considerata una forma di cecità o di follia provvisoria che mina la lucidità della mente e la libertà delle decisioni. Chi ne è vittima appare «fuori di sé», asservito a qualche altro, a un tirannico padrone interiore che lo priva della facoltà di intendere e di volere” (BODEI, 2011, p. 7).

### Fase 3 - O terceiro círculo do inferno

É lá que mora um cão de guarda espantoso – tem três enormes cabeças, três bocas esfomeadas e seis olhos vermelhos, além de garras agudíssimas. O animal tenta barrar o caminho dos dois, latindo com suas três goelas e avançando furioso.

Para piorar, uma chuva de neve e granizo, gelada e dura, encharca tudo. O chão se cobre de uma lama fedorenta e podre, que dificulta muito a caminhada do jogador e seu mestre.

Espíritos desgraçados berram e se debatem inutilmente nessa lama infecta, contorcendo-se de dor pelas chicotadas da chuva, enquanto têm a pele rasgada pelas unhas agudas do cachorro infernal.

É nesse ponto que Bruno – perplexo com tanto horror – fica sabendo de tudo, pelas palavras do poeta:

Você poderia ter encontrado muitos perigos.  
Sabe quem mora neste lugar?

É neste horrível lugar  
O círculo de número três  
Que as almas vêm pagar  
Estragos que a gula fez

Quem usou e abusou  
Dos prazeres da comida  
Por aqui se condenou  
A penar por toda a vida

Para explicitar a gula, a autora escolhe como figuras o cão com três enormes cabeças, três bocas e três goelas, relacionadas à fome do cão, além da chuva fedorenta e da lama infecta, que denotam a natureza orgânica, viscosa e, ao mesmo tempo, algo que degrada, envergonha.

Em *Dante's Inferno*, podemos identificar alguns percursos figurativos que remetem ao combate, a criaturas e monstros, aos nove círculos do inferno (Limbo; Luxúria; Gula; Avareza; Ira; Heresia; Violência; Fraude e Traição) e às paixões que decorrem dos estados de alma dos sujeitos da narrativa (amor, obstinação, vingança, remorso).

Os temas podem aparecer de maneira explícita, como vimos no texto “Fenomenologia da ira”, o que vai depender do gênero em que foi escrito, ou de forma implícita. Portanto, não há, como esclarece Barros (2008), textos sem temas ou figuras; o que pode acontecer é que as figuras apareçam em maior ou em menor grau, dependendo do texto, configurando-o como figurativo ou temático.

A coerência textual resulta da articulação entre temas e figuras que

compõem as configurações discursivas. Barros (2008, p. 87) explica as configurações discursivas como isotopia, “[...] a reiteração de quaisquer unidades semânticas (repetição de temas e recorrências de figuras) no discurso, o que assegura sua linha sintagmática e sua coerência semântica”. Nesse sentido, por exemplo, as figuras “intestino”, “estômago”, “suco gástrico”, “boca”, “dentes” e “língua” reiteram a isotopia do aparelho digestivo. Para construir a ideia da paixão da gula, no videogame *Dante’s Inferno*, o autor da obra recobriu o tema “gula” com essas figuras.

Em relação ao espaço, há uma oposição entre interno vs. externo. O primeiro remete à selva escura, ao pecado e à morte; o segundo, ao amor de Beatriz (Florença/Itália), marcado pela anterioridade à cruzada; à Cidade de Acre, lugar das cruzadas; à posterioridade à derrota de Lúcifer, um espaço caracterizado pelo recomeço. Dante caminha por uma via subterrânea guiado por Beatriz, que o conduz ao outro lado da terra, já com os pecados purgados. Essa nova fase é figurativizada pelo homem nu, sem pecados, e da cruz no peito restam as cinzas. É um espaço caracterizado pela luminosidade, pela visão do céu.

Mesmo que as análises tenham sido feitas separadamente, por uma questão metodológica, com o objetivo de apresentar em síntese o Percurso Gerativo de Sentido, os limites entre os diversos níveis não são tão rígidos como o apresentado, uma vez que estão estreitamente relacionados, como veremos no próximo capítulo, ao analisarmos as paixões.

## 5 AS PAIXÕES

A semiótica de linha francesa volta-se para a compreensão do sensível, como elucidamos no capítulo 3, com a publicação de *Du Sens II* (1983), obra na qual Greimas descreve o “*De la colère étude de sémantique lexicale*”. No entanto, um estudo mais específico sobre as paixões encontra-se em uma sua publicação posterior, *Sémiotique des passions* (1993), elaborada em conjunto com Fontanille.

Quase vinte anos dividem os primeiros estudos de Greimas daqueles sobre as emoções humanas, isso porque havia a preocupação de que uma análise que se debruçasse sobre as paixões pudesse cair em um subjetivismo. Ao longo desses anos, porém, a própria teoria, ao dedicar-se aos estudos e valores investidos pelos sujeitos no objeto, encontra-se diante das emoções humanas. Foi o percurso indicado pela teoria semiótica a direcionar o caminho para o estudo das paixões, uma vez que os sujeitos, como esclarece Fiorin (2009a), mesmo se em alguns textos são representados por pessoas, são ficcionais e só existem dentro da história, construídos pelo narrador, simulam as pessoas, o que significa que possuem características que poderiam existir no mundo real, com possibilidades de realizar ações e de sofrer paixões.

Articuladas no nível narrativo, as paixões são “estados da alma” e, segundo Barros (2002, p. 62), “estão relacionadas à existência modal do sujeito, ou seja, o sujeito segue um percurso, entendido como uma sucessão de estados passionais, tenso-disfóricos ou relaxados-eufóricos”.

De acordo com Greimas e Fontanille (1993), as paixões podem ser simples ou complexas. As primeiras resultam de um único arranjo modal, enquanto as segundas decorrem da articulação de mais de um arranjo modal. Nas paixões simples, o sujeito é modalizado a querer-ser. Nas paixões complexas, o sujeito encontra-se em um estado inicial denominado “espera”, em que ele deseja um objeto (querer-ser), mas delega a outro a possibilidade de colocá-lo em conjunção com esse objeto (crer-ser). Há, portanto, entre o sujeito de estado e o sujeito do fazer, um contrato fiduciário, que pode ser real, como, por exemplo, aquele assumido no casamento, ou imaginário, um pseudocontrato.

Para Barros (2002), um estudo sobre as paixões deve ir além da

investigação dos arranjos modais. A autora propõe que sejam compreendidas seguindo dois caminhos:

[...] o primeiro estabelece a relação entre a organização modal narrativo-discursiva e as categorias semânticas da estrutura fundamental que estão por detrás das paixões, ou seja, preocupa-se com a relação vertical e de conversão entre dois níveis do percurso gerativo de sentido, para explicar, de uma certa forma, a “origem” gerativa das paixões; o segundo tenta determinar, horizontalmente, as relações sintagmáticas modais que caracterizam as paixões, a partir de configurações discursivas, e, também, suas relações paradigmáticas, que constituem “sistema de paixões” (BARROS, 2002, p. 61).

Muitos trabalhos vêm sendo publicados ao longo desses anos, trazendo uma contribuição para os estudos das paixões, que incluem, também, as recentes pesquisas da semiótica tensiva. Ao lado desses importantes estudos desenvolvidos, a nossa proposta coloca-se como uma possibilidade de aplicar uma metodologia de leitura na escola.

A importância de aprofundarmos as paixões, no contexto deste nosso trabalho, fundamenta-se, como já salientado, em o jogador, como avatar do jogo, ser chamado a confrontar-se com valores e paixões que modalizam seja ele mesmo seja os sujeitos da narrativa.

Não foi possível, neste estudo<sup>61</sup>, aprofundar a investigação de todas as paixões presentes no jogo, por isso selecionamos algumas que nos pareceram pertinentes, visto que eram estreitamente relacionadas às personagens envolvidas na trama da narrativa, sem as quais seria impossível compreendê-la. As paixões foram selecionadas tendo como objetivo possibilitar ao aluno, por meio da análise semiótica, construir sentidos para a leitura do jogo *Dante's Inferno*, nosso objeto de estudo. Seguindo as fases do jogo e o desencadeamento das ações e paixões dentro da narrativa, apresentaremos o remorso, a avareza, a gula e a vingança.

---

<sup>61</sup> A nossa escolha foi condicionada pelos seguintes fatores: algumas fases são mais violentas e/ou inadequadas para menores de 17 anos (o jogo é indicado para 17 anos); o limite de um trabalho a ser desenvolvido em uma escola, visto que o estabelecimento possui um programa, com conteúdos a serem cumpridos.

## 5.1 O REMORSO

A opção de iniciarmos a análise pelo remorso, mesmo que ele se construa ao longo do texto, em decorrência de muitos acontecimentos que nos serão revelados no decorrer da narrativa, deve-se a essa paixão marcar o início da história.

É importante notar que o videogame que estamos analisando tem como título *Dante's Inferno*, isto é, o inferno de Dante. Dados os sentidos atribuídos à palavra inferno, “extremo sofrimento infligido por certas circunstâncias, martírio, tormento” (HOUAISS, 2009), e pela ideia de posse, expressa pela preposição “de”, podemos inferir que as experiências que o protagonista da história irá viver não remetem a uma visão eufórica.

O remorso, segundo Houaiss (2009), é “inquietação, abatimento da consciência que percebe ter cometido uma falta, um erro; arrependimento, remordimento”. Se recorrermos à sua etimologia, temos, ainda, a seguinte e importante informação para a nossa análise: “lat. *remorsus, a, um*, part. pas. de *remordere* ‘tornar a morder’”.

O sujeito que sofre o remorso, conforme o verbete do dicionário, é alguém acometido por uma falta e, por isso, sofre, ou melhor, sofre por não-poder voltar atrás, já que a ação ou a falta cometida, do ponto de vista da temporalidade, é algo já concluído, embora o sentimento seja algo em processo, marcado, do ponto de vista do aspecto verbal, pela duração.

De certo modo, em *Dante's Inferno*, sem o remorso, não haveria narrativa, uma vez que esse sentimento de culpa é o que alimenta e modaliza Dante pelo dever de salvar Beatriz. A história de *Dante's Inferno*, após o enunciador situar o enunciatário nos acontecimentos da cidade de Acre, inicia-se com o retorno de Dante da guerra, instaurando uma debreagem enunciativa, quando Dante revela o seu estado de alma: “No meio do caminho de nossa vida, encontrei-me perdido em uma selva escura, e a minha vida não mais seguia o caminho certo”.

A afirmação de Dante revela, de algum modo, uma situação de inquietação: encontra-se perdido, a selva escura recorda a oposição luz vs. trevas, sua alma padece na escuridão, de uma vida que não seguia mais o caminho certo.

Poderíamos dizer, baseados nos acontecimentos que serão narrados posteriormente, que a oposição entre certo vs. errado pode aqui nos sugerir que o cruzado trilhou um caminho nem sempre conforme a sua consciência, ou do qual não há como não se arrepender. Realmente, no caminho de volta à sua cidade, o pensamento de Dante revela a necessidade de redenção:

O Bispo garantiu que a guerra fosse santa, mas de santa não tinha nada. Depois de dois anos de ódio sem piedade, da qual aquela guerra selvagem se nutriu, desejei o calor da minha devota Beatriz, para poder redimir o passado, para poder recomeçar (*DANTE'S INFERNO*, 2010).

O percurso passional do sujeito Dante organiza-se seguindo os seguintes passos: a lembrança do passado (os eventos em Acre e a história de sua família) > a compreensão de que agiu erroneamente, rompendo com a confiança de Beatriz > o sentimento de culpa > o arrependimento > finalmente, o remorso.

Na sintaxe narrativa, como abordado no capítulo 3, podemos depreender dois tipos de enunciados elementares: os enunciados de estado e os enunciados de fazer. Os enunciados que revelam uma relação de conjunção entre sujeito e objeto são chamados de enunciados de estado. Em relação à modalização do ser, Dante encontra-se disjunto do seu objeto de valor, é martirizado pelos fatos ocorridos, mas não pode mudá-los. Concomitantemente, o fato de continuar a rememorar-los o mantém em uma relação de não-disjunção com o objeto passado. Teríamos um sujeito modalizado pelo desejo de voltar atrás, que deseja-estar em conjunção com seu objeto de valor, e sabe não-poder-estar, já que ações foram concluídas, sendo, do ponto de vista do aspecto verbal, perfectivas.

O remorso, na narrativa, é ascendente, as cenas desencadeadas na memória de Dante, ou que serão trazidas a conhecimento por Lúcifer, aumentarão a intensidade da culpa, no decorrer do jogo. Quanto mais ele desce, movimentando-se para baixo, mais aumenta o sentimento de culpa, ou melhor, a compreensão dos fatos passados. No círculo da Gula, ele conscientiza-se de que foi o culpado pela morte de Beatriz, ao ver o homem que matou seu pai, antes de matar também Beatriz, declarar: “Contempla o sacrifício e a desgraça da sua família, de sua casa e

de sua vida” (*DANTE’S INFERNO*, 2010). Assim como é gradativa a revelação do assassino de Beatriz (família, casa, vida), será também o sentimento de culpa em Dante. Em seguida, referindo-se à escrava com quem Dante traiu Beatriz, durante as Cruzadas, continua: “Ela não era a minha irmã, era minha esposa” (*DANTE’S INFERNO*, 2010).

A impossibilidade de mudar o passado leva o cruzado ao dever de salvar Beatriz, como o exprime no encontro com Bella Abati, sua mãe: “Beatriz não merecia, por que fiz isso com ela?” (*DANTE’S INFERNO*, 2010).

Do ponto de vista do plano visual, é importante observar que o enunciador conduz o olhar do narratário (o jogador) para alguns aspectos, ao provocar, por meio do movimento da câmera e do enquadramento, um efeito de aproximação. A primeira cena, um plano geral, faz ver a selva escura (Figura 43). A partir da segunda (Figura 44), em um plano de conjunto, Dante olha a cruz que ele mesmo está costurando sobre o peito.

A aproximação configura-se ainda mais nas Figuras 45 e 46, em *close up*, mostrando a agulha que irá perfurar a ferida aberta. Com um plano próximo, a Figura 47 acentua a dor, com ênfase na expressão facial, seguida de um grito, um urro. O mesmo ocorre na Figura 48, em que ficam à mostra a cavidade óssea e a contratatura muscular, que exprimem a dor, também expressa naquilo que está contido no tecido costurado ao peito, aquelas sequências de ações, de fatos cometidos por Dante ou pela sua família, ou relacionados a eles, que são os responsáveis pela dor e pelo sofrimento do cruzado. Há, portanto, um deslocamento, da selva escura, estado de alma do sujeito, para as ações que o provocaram. A selva disperde-se, restam apenas Dante e a escuridão.



**Figura 43:** A selva escura, quando Dante retorna da Guerra.



**Figura 44:** Dante olha para a cruz.



**Figura 45:** A agulha que costura o peito.



**Figura 46:** A ferida aberta.



**Figura 47:** Dante costura a cruz ao peito.



**Figura 48:** O passado de Dante.

Se “saber de cor” significa “saber a memória” que, etimologicamente, vem do lat. *cor, cordis* ‘coração’ (HOUAISS, 2009), a imagem da cruz costurada sobre o peito aponta para uma análise pluri-isotópica. Fixá-la no peito relaciona-se a “de cor”, que é a memória, recordar-se, rememorar o passado, uma vez que as cenas, desencadeadas na cruz, são todas referentes ao passado, o que se confirma, como vimos, quando aprofundamos o Percurso Gerativo de Sentido, pela mudança no plano visual, de imagens cinemáticas pré-renderizadas em alta definição e cinemáticas *in-game* para sequências em *animé*, com o objetivo de demarcar uma debragem temporal, a recordação do passado. Sob outra perspectiva, fixando-se sobre a palavra “coração”, com a cruz costurada ao peito, teríamos, ainda, em sentido figurado, “a parte mais íntima de um ser; o berço dos sentimentos, das emoções, do afeto, do ânimo, da coragem etc.; feitio moral; caráter, índole, temperamento” (HOUAISS, 2009). As lembranças de Dante revelam-nos, além da sua dor e culpa, o seu caráter, frágil e influenciado pelo pai, no encontro com a mãe, momento no qual descobre que ela havia se suicidado, por não suportar mais Alighieri.

O tema do remorso é figurativizado pela dor, expressa na contratura muscular, no grito inaudito – um urro na escuridão –, pela agulha que perfura a pele, pela ferida aberta – a culpa retorna, como remordimento –, uma culpa presa à própria carne, na figura da cruz.

Em relação às categorias cromáticas, o remorso é construído privilegiando a oposição de claro vs. escuro, que resulta na ideia de luz vs. trevas. A selva escura contrasta e tem seus limites definidos pela luz da lua, opaca, encoberta pelo prateado das nuvens. Há um efeito gradativo que coloca em relevo os limites e contornos da selva, que se disperde e dá lugar à escuridão e à solidão de Dante, um isolamento que torna espesso o sofrimento.

A oposição claro vs. escuro é reiterada, ainda, pela luz do fogo que demarca a figura de Dante, aquece e intensifica. O vermelho rugoso do tecido, sobre o corpo, reitera o caráter rude e agressivo de Dante.

Em relação às categorias eidéticas, há uma oposição entre as linhas curvas da lua vs. as linhas retas da floresta e entre as linhas curvas de Dante e as linhas retas da cruz, da linha que fixa a cruz no peito, das linhas paralelas sobre o braço.

A agulha curva é uma semicircunferência, traça um movimento ora curvo, para entrar na carne e costurar a cruz sobre o peito, ora reto, quando traz a linha defronte a Dante. Esse movimento ascendente da agulha, em linha reta, contrapõe-se ao olhar de Dante, descendente, que pende sobre a agulha. Do mesmo modo em que o movimento descendente de Dante, em linha reta, penetrando sempre mais no inferno (circular), aumenta a sua consciência e a conseqüente culpa e o remorso.

A análise topológica permite-nos afirmar que é possível depreender uma oposição entre alto vs. baixo, expressa por meio da penumbra da lua, cor de prata, localizada no alto, e o verde musgo da floresta, abaixo, evidenciado pela luz da lua. Dante também está embaixo, no chão, e tem, diante de si, a luz do fogo e, atrás de si, a escuridão.

Essas oposições, elucidadas anteriormente, tornam-se ainda mais claras se comparadas à cena final do videogame, em que Dante, após ter se resignado e assumido a culpa, curvando-se diante de Beatriz, consegue salvá-la, e ela é levada por um anjo ao paraíso. Dante prossegue para o último círculo, onde enfrenta e vence Lúcifer. Durante a luta, clama pelos parentes mortos, aos quais absolveu em sua jornada pelo inferno: “pai, mãe, absolvam-me” (*DANTE’S INFERNO*, 2010).

Vence, em seguida, Lúcifer, aprisionando-o em Judeca. Na cena seguinte, é conduzido por Beatriz para fora do inferno, e ali contempla o paraíso. Purgado, sem pecados, está nu, como Adão antes do pecado original, e a cruz no peito é como uma marca de cinzas, um tecido queimado que será arrancado do peito.



**Figura 49:** Dante no círculo da traição.



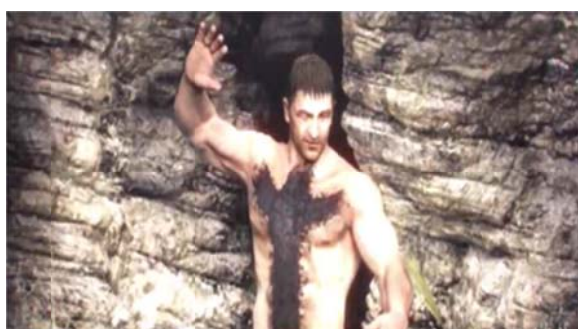
**Figura 50:** Dante no purgatório.



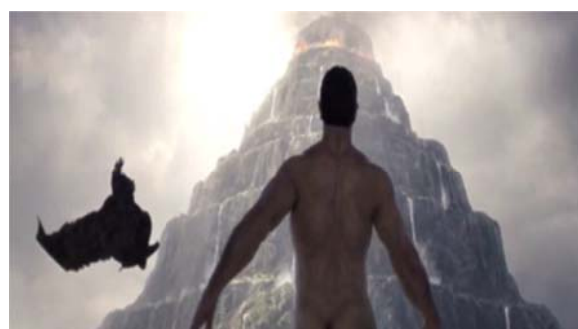
**Figura 51:** Beatriz e Dante.



**Figura 52:** Beatriz conduz Dante.



**Figura 53:** Dante na saída do inferno.



**Figura 54:** Dante contemplando a visão do paraíso.

O vermelho da cruz, sobre o peito nu, deixou lugar às cinzas, sinais de “mortificação, penitência, vestígio do que foi destruído” (HOUAISS, 2009). Absolvido pela família, tendo salvado Beatriz, é como se tivesse voltado atrás e conseguido entrar em conjunção com o passado e, por isso, no presente, estar em disjunção daquilo que o fazia sofrer, já que não há mais remorso e, em vez das trevas, há luz.

Essa mudança no estado de alma do sujeito é expressa no plano visual pela articulação topológica do alto vs. o baixo, como um reflexo no espelho: de um lado, as botas do cruzado no gelo do inferno; do outro, os pés nus sobre a areia, aquecidos e iluminados pelos raios solares. A escuridão cede à luz, em um giro da câmera de 180°. Se o movimento de Dante convergia para baixo, inversamente proporcional à intensidade da sua culpa, a não-culpa converge para cima, é reiterada pela luz, por meio da categoria cromática, o claro, expresso pelo branco da areia, das nuvens e do sol.

## **5.2 A AVAREZA E A PRODICALIDADE**

Embora, no videogame, a gula encontre-se no terceiro círculo, e a avareza, no quarto, fizemos a opção metodológica de inverter a apresentação e a análise, porque ambas relacionam-se, do ponto de vista dos pecados condenados ao inferno, à incontinência, e Greimas e Fontanille (1993) incluem a gula como parassinônimo da avareza.

O dicionário Houaiss (2009) apresenta as seguintes acepções para a palavra “avareza”: “qualidade ou característica de quem é avarento, de quem tem apego excessivo ao dinheiro, às riquezas; derivação: por extensão de sentido – falta de magnanimidade, de generosidade; mesquinaria, mesquinhez, sovinice”.

O avarento é um sujeito obcecado por adquirir e acumular. Partindo, pois, da análise do verbete, temos uma ideia de apego – modo como o sujeito encontra-se em conjunção com a riqueza – e de excesso – que exprime uma intensidade, acompanhado por um julgamento de valor negativo. Sobre esse aspecto, Greimas e Fontanille (1993) elucidaram:

A paixão mede-se assim numa escala em que a moral institui os *patamares* de apreciação: a ligação ao dinheiro pode ser mais ou menos viva; contudo, tendo atingido o patamar moral, ela torna-se avareza. O patamar não é, no entanto, uma fronteira entre uma não-paixão e uma paixão, mas entre duas formas passionais, que o dicionário, em sua própria nomenclatura, chamaria respectivamente de um “sentimento” e de uma “paixão” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 102, grifos dos autores).

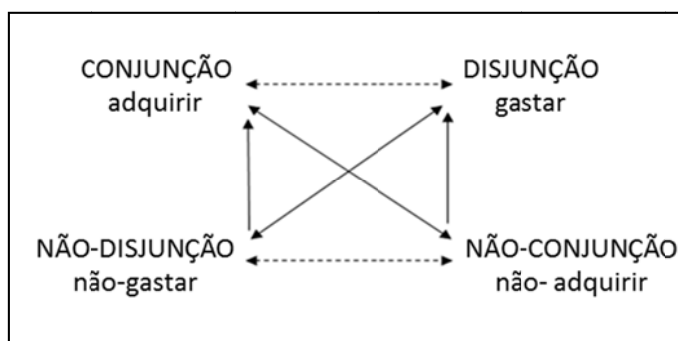
É a intensidade que marca o patamar moral, que, nesse caso, é duplamente assinalado pelo adjetivo “excessivo” e pelo verbo “acumular”. O avarento é um sujeito que está não só em conjunção com o objeto riqueza mas também o acumula, portanto é marcado, do ponto de vista do aspecto verbal, por uma ação contínua, um processo durativo.

Greimas e Fontanille (1993, p. 103, grifos dos autores) analisam a ação de “acumular” com um fazer que “se exerce em proveito de um beneficiário: um *querer-ser*, o do beneficiário em relação com o objeto, tem aqui por condição um *querer-fazer*, o do sujeito acumulador”. Para esses autores, do ponto de vista do esquema narrativo, a avareza apresenta algumas especificidades: analisá-la como um programa narrativo de acumulação ou de retenção equivaleria a afirmar que exige uma competência do “querer”, querer-ser ou querer-fazer, o que, via de regra, exigiria um contrato entre sujeito e destinador, mas que se realiza sem um contrato. No dizer de Greimas e Fontanille (1993, p. 105, grifos dos autores), “a acumulação e a retenção são ‘avarentas’, na medida em que derrogam o contrato e ignoram o destinador”.

Outro aspecto elucidado pelos autores, em relação à competência modal, é o de não depender do desempenho do sujeito, uma vez que, mesmo o sujeito tendo acumulado e experimentado a satisfação, ele continua a acumular, o que se justificaria, na visão de Greimas e Fontanille (1993, p. 105), pelo objetivo do avaro que não é a riqueza, mas uma imagem-fim, um simulacro que constrói de si mesmo, em que “ele sonha consigo mesmo cercado de riquezas”.

Visto sob a perspectiva dos valores que circulam na sociedade, o avarento é aquele que impede a circulação dos bens entre os membros da sociedade: “é a paixão daquele que entrava a circulação e redistribuição dos bens em dada comunidade” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 107).

Enquanto o avaro cumpre um programa de conjunção (adquirir) com o objeto riqueza, o pródigo encontra-se em disjunção da riqueza, já que o seu programa é “gastar”. Em relação às oposições mínimas, a avareza e a prodigalidade organizam-se axiologicamente, conforme Greimas e Fontanille (1993, p.115):



**Figura 55:** Oposições mínimas – avareza vs. prodígio.

Conforme Houaiss (2009), a prodigalidade é o “ato de repartir ou oferecer com largueza (p.ex., dinheiro); generosidade, dadivosidade; gasto excessivo e irrefletido de bens materiais de que se tem a posse ou a gestão; esbanjamento, desperdício, dilapidação”. O sujeito pródigo é um que reparte, que dá sem medidas. É o fato de gastar em modo excessivo que adquire, nessa paixão, uma valorização moral pejorativa. O avaro e o pródigo possuem atitudes contrárias em relação à riqueza, porém, conforme apontam Greimas e Fontanille (1993, p. 117), “embora contrários, a avareza e a prodigalidade transgridem a mesma regra: o avaro é quem invade a parte dos outros; o pródigo, quem destrói sua parte”.

Em *Dante's Inferno*, Alighieri, senhor de terras, contém em si a avareza e a prodigalidade. Se analisarmos as imagens apresentadas nas Figuras 56, 57 e 58, verificamos que ele acumula e está em conjunção com o programa de aquisição da riqueza, impedindo-a que essa possa circular na sociedade, inclusive retendo aquilo que seria necessário até mesmo para a sobrevivência de outras famílias; por outro lado, ele dissipa essa mesma riqueza em festas com amigos e mulheres, sendo a ideia do desperdício e da dissipação marcada pela taça, cujo vinho transborda e desperde-se (Figura 59). Na visão de Greimas e Fontanille (1993, p. 125, grifos do autor):

O avaro pode ser considerado como o sujeito que pisa no outro, mas, sobretudo, transforma a sua parte, limitada e restrita à circulação, isto é, partitiva, numa unidade integral. Extensiva e excluída da circulação, isto é, *exclusiva*.

Depois de morto, condenado ao círculo da Avareza, Alighieri é tão conjunto com a sua riqueza que foi revestido por ela, traz o ouro pendurado ao corpo, com a pele dourada, fundida pelo metal (Figura 60).



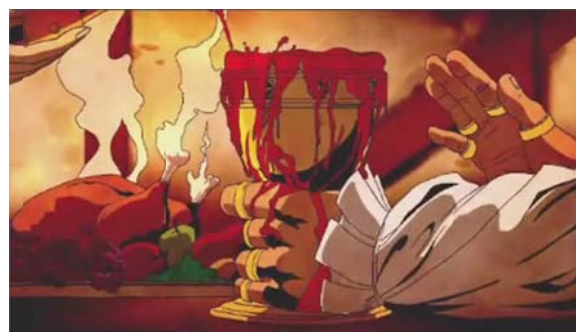
**Figura 56:** Recolhendo o fruto produzido em suas terras.



**Figura 57:** O produtor deixado à mingua.



**Figura 58:** Alighieri afirma o seu luxo.



**Figura 59:** O esbanjamento do alimento.

No videogame que estamos analisando, a avareza é figurativizada pela roda-da-fortuna<sup>62</sup> (Figura 61), cujo movimento é organizado de forma mecanizada, com engrenagens e motores, o que recorda a mecanização, o capitalismo, a indústria, o modo como a sociedade constrói e acumula riqueza.

<sup>62</sup> Seu significado relaciona-se com a vida em sociedade e a distribuição dos bens da terra, seguindo uma rotatividade que permitiria uma alternância entre riqueza e pobreza a povos e nações.

Pluto, o deus da riqueza, é o guardião desse círculo. Em sua história, há uma referência a Zeus que o cegou para que, não podendo mais enxergar, favorecesse os bons e os maus. No videogame, do olho de Pluto, emana uma luz dourada que faz erigir a riqueza, dissipando-a. Os objetos que surgem e disperdem-se, sob o olhar de Pluto, quadrados, privilegiando as linhas retas, opõem-se às linhas curvas da roda-da-fortuna, sua ideia de ciclo, reiterada pela engrenagem (Figuras 62 e 63).

A divisão entre alto vs. baixo pode ser apreendida pela posição ocupada no espaço do círculo da Avareza, onde os danados estão localizados embaixo, são torturados pelo rio fervente de ouro fundido que cai de cima. Também em cima, encontram-se a roda-da-fortuna e tudo o que se relaciona à mecanização, à produção capitalista.

Do ponto de vista cromático, há uma oposição entre escuro vs. claro, adensada pelo dourado que reluz na escuridão do inferno.

Há, ainda, os danados, com os quais Dante irá encontrar-se, decidindo entre condenar ou absolver, pois todos se encontram no círculo da Avareza por terem, em vida, cometido pecados impelidos pela sua avidez: Fúlvia<sup>63</sup>, Gessius Florus<sup>64</sup>, Tarpeia<sup>65</sup>.



**Figura 60:** Alighieri, condenado ao círculo da Avareza.



**Figura 61:** Roda-da-fortuna.

<sup>63</sup> Ex-mulher de Marco Antônio, conhecida como a mulher mais ávida de toda a Roma e que desfrutou de seus ricos maridos.

<sup>64</sup> Procurador romano da Judeia, notável pela sua avidez e pelo hábito de matar homens inocentes por um ganho pessoal.

<sup>65</sup> Responsável por abrir as portas da cidade de Roma para que os Sabinos pudessem atacar em troca de ouro.



**Figura 62:** Pluto, deus da riqueza.



**Figura 63:** Os raios dos olhos de Pluto.



**Figura 64:** Condenados, fundidos no ouro fervente.



**Figura 65:** Tarpeia, condenada no círculo da Avaréza.

A avareza e a prodigalidade encontram-se, também, figurativizadas em um dos guerreiros, em cujo corpo encontram-se os dois troncos ligados aos membros inferiores: do lado esquerdo, o avarento e, do direito, o pródigo.

A análise eidética permite-nos afirmar que se organizam com curvaturas opostas: o avarento acumula moedas na parte côncava formada no peito, retendo-as com os dois braços, além de os dentes cerrados reiterarem a ideia de conter, reter; do lado oposto, o pródigo, a curvatura acentuada nas costas, convexa, torna o peito e o abdômen um buraco, um vazio incapaz de guardar, a ausência do braço e a boca aberta acentuam e reiteram a impossibilidade de reter, ou seja, tudo que cai naquele vazio se desperde (Figuras 66, 67 e 68).

A ideia da riqueza, acumulada ou perdida, acentua-se, ainda, pelas moedas retidas ou perdidas, na imagem do avarento e do pródigo.



Figura 66: Pródigo e Avarento.



Figura 67: Avarento.



Figura 68: Pródigo.

Extrapolando o próprio videogame, para exprimir essa dualidade entre pródigos e avarentos, antes do lançamento do jogo, a *Electronic Arts*, empresa responsável pela sua produção, enviou aos maiores *sites* de jogos cheques no valor de US\$ 200, oferecendo-lhes a opção de descontá-lo ou de ignorá-lo. Porém, independente da escolha, seriam incluídos entre os condenados ao círculo da Avareza.



Figura 69: Convite expedido pela *Electronic Arts* para o círculo da Avariza.



Figura 70: Cheque enviado pela *Electronic Arts*.



Figura 71: Opção de escolha, descontar ou ignorar o cheque.

### 5.3 A GULA

Houaiss (2009) define a gula como “vício de comer e beber em excesso; glotonaria; atração irresistível por doces e iguarias finas; gulodice, gulosaria”. O sujeito guloso está, pois, em conjunção com o objeto alimento, consumindo-o em excesso. Também, aqui, a intensidade é o que torna a gula uma paixão, uma vez

que está em conjunção com o alimento, é uma necessidade básica de alimentar-se, portanto, de sobrevivência. O caráter aspectual durativo, expresso pelos verbos “comer” e “beber”, mesmo depois de já estar satisfeito, imoderadamente, é o que caracteriza a paixão da gula.

Em *Dante's Inferno*, o círculo da Gula é construído valendo-se de elementos do aparelho digestivo (bocas, dentes, fígado, intestinos), o avatar do jogo entra literalmente nas “vísceras do inferno” e deve confrontar-se com bestas gordas, redondas, que vomitam e soltam excrementos por toda a parte.

O círculo é extremamente viscoso, molhado, seja pela chuva fétida de excremento seja também pelos sucos gástricos, pelas gosmas produzidas por Cérbero, o guardião desse círculo, o cão de três cabeças que assombra, com a sua fome voraz e insaciável, os danados condenados pela gula.

A escuridão cede lugar a um vermelho pegajoso, mórbido. Se, como afirma Eco (2007, p. 19), “quase todos os sinônimos de feio implicam sempre uma reação de nojo, se não de violenta repulsa, horror ou susto”, no círculo da Gula, o jogador vive a experiência de repulsa, pelo forte apelo sinestésico, em que os sentidos da visão, do olfato, do paladar e do tato são envolvidos pela sensação de nojo, uma vez que os danados são torturados em meio a sucos gástricos e fezes, ou comidos por bestas com três cabeças, mórbidas, escuras e disformes.



**Figura 72:** Descida de Dante pelas paredes do intestino.



**Figura 73:** Entrada no círculo da Gula.



**Figura 74:** Caminhando sobre o fígado.



**Figura 75:** Dentro da boca em que encontra e julga Clodia.



**Figura 76:** Bestas que se alimentam dos danados.



**Figura 77:** Excrementos liberados pelas bestas mortas durante o combate.

Dante assume, durante a guerra, o comportamento de um sujeito guloso, à semelhança de seu pai. Enquanto cede à bebida de modo excessivo (Figuras 78 e 79), recorda-se da figura do pai, sujeito modalizado pela gula (Figuras 80 e 81). A incontidência é expressa seja pela voracidade em comer e beber o alimento seja pela presença das mulheres que o alimentam, uma de cada lado, nuas. Aquele ser guloso, gordo, é aos poucos submerso pela bebida, o que reitera a ideia de excesso, do exagero.

Como nos demais círculos, Dante deve absolver ou não os danados, condenados pela gula, Ciaco<sup>66</sup> e Clodia<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> Cidadão anônimo florentino que passou a sua vida saciando seu voraz apetite e, agora, passará a eternidade nas profundezas do terceiro círculo do inferno.

<sup>67</sup> Poetisa envolvida em adultério, viciada em jogos e bebidas.



**Figura 78:** Estupor de Francisco.



**Figura 79:** Dante repete o comportamento de Alighieri.



**Figura 80:** Lembrança de Dante.



**Figura 81:** Alighieri comilão e beberrão.

Reportando-nos ainda a Eco (2007), poderíamos justificar que, na gula, o feio caracteriza-se não pelo desequilíbrio, pelas relações de simetria e assimetria, mas pela expressão de um feio em si mesmo, conforme defende:

Alguns filósofos perguntaram se é possível pronunciar um juízo estético da feiúra, visto que o feio provoca reações passionais, como a aversão. [...] Na verdade, deveríamos, no curso de nossa história, distinguir as manifestações do feio em si (um excremento, uma carcaça em decomposição, um ser coberto de chagas emanando um cheiro nauseabundo) daquelas do feio formal, ou seja, desequilíbrio na relação orgânica entre as partes de um todo (ECO, 2007, p. 19).

É esse feio que tem cheiro, cor, forma de excremento que provoca uma forte sensação de repugnância e aversão.

## 5.4 A VINGANÇA

No início deste capítulo, ao explicitarmos algumas ideias sobre as paixões, afirmamos, baseando-nos em Greimas e Fontanille (1993), que as paixões subdividem-se em simples e complexas. A vingança, que iremos analisar neste item, resulta de mais de um arranjo modal e, portanto, enquadra-se dentre as paixões complexas.

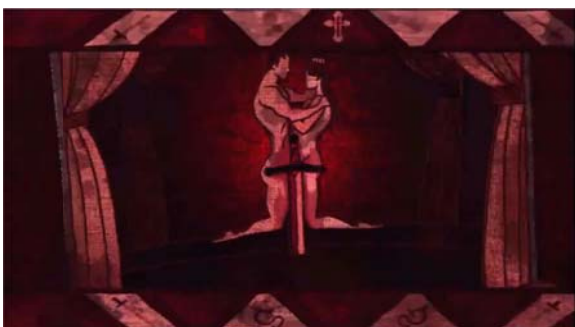
Como já precisamos anteriormente, nas paixões complexas, há um estado inicial caracterizado como espera, em que o sujeito delega a um outro a possibilidade de entrar em conjunção com o seu objeto de valor. Há, portanto, entre ele e o sujeito do fazer, uma espera, baseada em um contrato de confiança, pelo qual ao sujeito do fazer é atribuído um dever-fazer.

Se o sujeito do fazer cumpre o contrato e faz com que o sujeito de estado entre em conjunção com o seu objeto de valor, ele experimenta a satisfação e a confiança; se, ao contrário, ele não cumpre o contrato, resulta na insatisfação e decepção.

Tanto a insatisfação quanto a decepção podem perdurar, podem tornar-se um processo contínuo. No caso da paixão da vingança, que estamos analisando, a insatisfação e a decepção vão conduzir a uma liquidação da falta.

Houaiss (2009) define a vingança como “ato ou efeito de vingar(-se); ato lesivo, praticado em nome próprio ou alheio, por alguém que foi real ou presumidamente ofendido ou lesado, em represália contra aquele que é ou seria o causador desse dano; desforra, vindita”.

Em *Dante's Inferno*, há duas situações que podemos caracterizar como um contrato fiduciário entre Dante e Beatriz. O primeiro assemelha-se a um contrato de casamento. Antes de ir para as Cruzadas, Beatriz e Dante selam uma promessa. Ela entrega-se a ele: “Eu me entreguei a você, porque sei que será fiel ao nosso amor” (Figura 84), e Dante promete-lhe fidelidade: “Juro renunciar os prazeres da carne, até o retorno desta nobre cruzada” (Figura 83) (*DANTE'S INFERNO*, 2010).



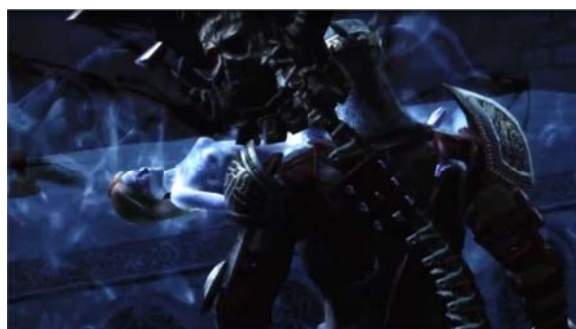
**Figura 82:** Contrato de fidelidade entre Dante e Beatriz.



**Figura 83:** Promessa de Dante.



**Figura 84:** Entrega de Beatriz.



**Figura 85:** Beatriz, já morta, interroga Dante sobre a sua quebra da promessa.

O segundo é um pedido de Beatriz que concerne à proteção e à segurança de seu irmão Francisco: “Prometa-me que protegerá Francisco” (Figura 86), e a afirmação de Dante assegurando que cumprirá o seu pedido: “Protegerei o seu irmão, como se fosse o meu” (Figura 87). Dante ajoelha-se, apoiado sobre a espada, como o juramento de um soldado, que exprime a fidelidade e a proteção, com o risco de perder, se necessário, a própria vida.



**Figura 86:** Beatriz pede a Dante que proteja Francisco.



**Figura 87:** Dante promete proteger Francisco.

Baseada nesses dois contratos fiduciários, Beatriz espera o retorno de Dante, mas ele rompe o primeiro, ao aceitar dormir com uma escrava durante a guerra, o que resulta em um sentimento de insatisfação e decepção que se prolongará ao longo da narrativa. De fato, ela o questionará sobre esse evento apenas levada por Lúcifer ao inferno: “Por que, Dante, por que rompeu a sua promessa?” (Figura 85) (*DANTE’S INFERNO*, 2010).

O aspecto durativo será marcado pela reiterada pergunta de Beatriz e pelo seu desejo de uma explicação para a situação, quando retoma a cena e faz ver a Dante a traição, a partir, porém, do seu ponto de vista, de quem sofreu a traição. Dante revê o momento da traição nos olhos de Beatriz (Figura 89), que esperava que o sujeito do fazer cumprisse com o seu contrato.



**Figura 88:** Beatriz pede uma explicação a Dante.



**Figura 89:** Dante vê a sua traição nos olhos de Beatriz.

A falta de confiança, provocada pela ruptura do contrato, resultará em um programa de liquidação da falta. Beatriz deixa claro para Dante que a escolha de vingar-se dele, unindo-se a Lúcifer, é o resultado da sua quebra de contrato: “Quando você ficou com aquela mulher, entregou-me a Lúcifer”. Lúcifer reitera a fidelidade de Beatriz e a espera fiduciária:

Entregou a alma que lhe foi fiel, e a sua fé em você era muito tocante, então, eu pensei, é a mulher para mim, e devo tudo a você, meu amigo. Agora deixa escorrer o meu poder na sua alma. Dobrese à nossa união! Juntos, reconquistaremos o paraíso. A fiel perdeu a fé. A incorruptível corrompeu-se, a mais inocente cedeu aos pecados dos homens como todos antes dela (*DANTE’S INFERNO*, 2010).

Conforme apresentamos no capítulo 4, a cena traz uma intertextualidade com a história de Perséfone, figurativizada pelo ato de comer as sementes da romã, transformando-se em rainha infernal. De fato, ela reaparece no círculo da Fraude, completamente transformada, ao ponto de Dante quase não reconhecê-la. Os traços finos e angelicais contrapõem-se àqueles disformes, contorcidos da esposa de Lúcifer; o corpo arredondado, ao pontiagudo; o belo, ao feio; e o bem, ao mal. Beatriz queima como a própria cólera, mais espessa pelo vermelho e pelo amarelo, como fogo.

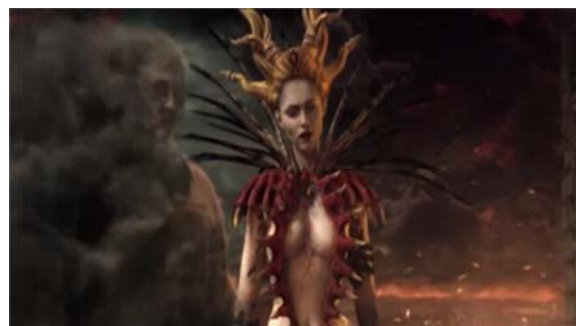
A segunda quebra do contrato remete a não ter protegido Francisco, pelo contrário, ter sido o responsável pela sua morte, entregue no lugar de Dante, acusado pela morte dos civis inocentes, na luta em Acre, provoca um efeito de aceleração na narrativa. As palavras até então ditas a Dante, como uma pergunta, uma dúvida, quase como um sussurro, cedem a um tom acusador, pronunciadas aos gritos. Cada frase de Beatriz equivale a uma sanção, e ela assume o papel de destinador-julgador.

Sobre a paixão da vingança, Barros (2002, p. 67) descreve que é representada na estrutura modal pelo poder-fazer:

O sujeito de estado torna-se, portanto, sujeito competente para o fazer, isto é, instaurado pelo /querer-fazer/ e atualizado pelo /poder-fazer/. O querer fazer mal a alguém tem, assim, a possibilidade (poder-fazer) de transformar-se em vingança ou revolta. O /poder-fazer/ é a forma de o sujeito ofendido auto-afirmar-se, graças à possibilidade de destruição do ofensor.



**Figura 90:** Beatriz acusa Dante de traição.



**Figura 91:** Lúcifer convence Beatriz a unir-se a ele.



**Figura 92:** Lúcifer dá a Beatriz uma romã.



**Figura 93:** Sementes da romã.



**Figura 94:** Beatriz come as sementes e une-se a Lúcifer.



**Figura 95:** Beatriz, transformada em rainha infernal.

No videogame *Dante's Inferno*, há ainda outros programas narrativos de vingança. Poderíamos pensar, por exemplo, no marido da escrava, o assassino de Beatriz e Alighieri, bem como no programa de Lúcifer que, como filho humilhado, pretende liquidar a falta do seu objeto de valor, o paraíso, com o obstinado projeto de unir-se a Beatriz para reconquistar o seu lugar e o seu poder. Embora tenhamos, durante a pesquisa, acenado para esses outros dois programas, limitamo-nos, para cumprir os objetivos de nosso estudo, ao programa de Beatriz.

## 6 O JOGO DOS DADOS

Como o nosso estudo faz uma proposta de trabalho com a leitura na escola, pareceu-nos importante trazer, para fundamentar a metodologia deste trabalho, a voz de Kleiman (1998), que traça o percurso das pesquisas em leitura no Brasil, a partir de 1970, momento histórico no qual se configurou a “crise de leitura” em relação ao ensino-aprendizagem da língua materna.

Naquele período, a Linguística Aplicada (doravante LA), de uma maneira tácita e consensual, definiu o problema de pesquisa da leitura como social. Segundo Kleiman (1998), durante a década de 1980, as disciplinas-fonte das duas linhas de pesquisa – leitura em língua materna e ensino de língua estrangeira – foram a Linguística Textual e a Psicologia Cognitiva. Contudo, não houve um trabalho coletivo de psicólogos cognitivistas e de linguistas e, conseqüentemente, a interdisciplinaridade ficou ausente.

Na visão de Kleiman (1998), os adeptos da LA, desse período, promoveram um progressivo abandono do método experimental – questionável, por não incluir as condições de leitura do aluno nas situações naturais de sala de aula e prever, portanto, o isolamento de uma variável, o que comprometeria o uso do conhecimento prévio do aluno, aspecto essencial na atividade natural de leitura – e foram em direção a métodos interpretativos. A análise qualitativa, nesse sentido, emergiu como um novo método para a compreensão de textos no contexto escolar.

A década de 1990, segundo Kleiman (1998), foi caracterizada pelo predomínio da pesquisa etnográfica e pela utilização de métodos interpretativos, subsidiando-se em áreas como a Etnografia e a Antropologia, com o objetivo de valorizar e descrever os participantes da situação e o contexto (situacional, institucional e macrossocial) em que atuam. As mudanças das fontes teóricas e métodos contribuíram para a configuração de uma heterogeneidade nas pesquisas de leitura. Kleiman (1998) assevera, ainda, que a prática de pesquisa em LA e a aplicação de teorias não podem ser feitas ignorando-se o foco de interesse da disciplina em práticas sociais, ou seja, no conhecimento das práticas de uso e de aprendizagem da língua em instituições e a utilidade social da pesquisa. Esse foco, por sua vez, determina uma forte tradição na mediação dos resultados de pesquisa,

visando ao diálogo com as comunidades investigadas. Por isso, na construção da nossa proposta, foi importante compreender as situações de aprendizagem dos alunos, bem como o processo identitário do professor regente. Nesse processo de pesquisa, qualitativa interventiva, o constante diálogo com a professora regente<sup>68</sup>, que teve início antes mesmo da pesquisa na escola, e o realizado posteriormente com os alunos<sup>69</sup> foram de fundamental importância.

Moita-Lopes (2006, p. 96), analisando os avanços tecnológicos, a era de letramentos multissemióticos, de grandes contradições econômicas e sociais, afirma que, para estudar a linguagem na sociedade atual,

[...] é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada “virada discursiva” tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisiões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea.

Moita-Lopes (2006) defende que o trabalho da LA esteja situado nas fronteiras de outros campos e que possam estabelecer diálogos profícuos com as ciências sociais, políticas, com a história. As pesquisas de Menezes, Silva e Gomes (2009) já demonstram as novas tendências dos estudos em LA no início do século XXI, no Brasil, marcadamente ancoradas na análise do discurso<sup>70</sup>.

No esteio desses estudos, a escolha da semiótica como teoria que orienta e respalda esta nossa pesquisa configura-se em uma via de mão dupla: trata-se de uma teoria, como afirmamos no capítulo 3, que propõe e sistematiza uma

---

<sup>68</sup> Na caracterização da pesquisa, delimitamos os resultados desse diálogo, que nos possibilitou definir a duração da pesquisa, a turma em que deveria ser desenvolvida, as fases do videogame selecionadas, as atividades realizadas pela turma.

<sup>69</sup> A seleção das obras *Supernerd - a Saga Dantesca*, de Laura Bergallo, *O purgatório - a verdadeira história de Dante e Beatriz*, de Mario Prata, e *A Divina Comédia em quadrinhos*, de Piero e Giuseppe Bagnariol, foi definida a partir do diálogo com os alunos e das suas preferências por livros de aventura, histórias em quadrinhos e romances, além de *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, em versão digital, e do videogame *Dante's Inferno*, já previstos na proposta inicial.

<sup>70</sup> A pesquisa de Menezes, Silva e Gomes (2009) revela que a teoria de suporte mais utilizada é a Sociointeracionista, seguida da Teoria Bakhitiniana e da Análise do Discurso de linha Francesa que, somada àquela da análise crítica do discurso de Fairclough, totaliza o maior percentual dos estudos em LA.

metodologia para leitura de textos sincréticos e que, ademais, por meio dos procedimentos adotados para a leitura do texto, permite recuperar a “trama ou enredo da sociedade” e somar, como afirma Barros (2008, p. 83), outros passos em direção ao conhecimento do texto e do homem.

## **6.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

A escola insere-se em um contexto social. É natural, portanto, que pesquisas concernentes a ela baseiem-se em métodos que favoreçam a compreensão da multiplicidade de sentidos inerentes ao universo cultural em que está inserida. Por isso, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa de tipo participante e interventiva. Em nosso caso, pretendemos iluminar a análise dos dados emergentes a partir da semiótica greimasiana, sem excluir, quando pertinentes, alguns conceitos advindos de obras e autores inseridos em outros referenciais teóricos.

André (1995) contextualiza o surgimento da pesquisa qualitativa no final do século XIX, a partir das indagações dos cientistas sociais que buscavam um método investigativo distinto daquele empreendido até então pelas ciências físicas e naturais, dada a complexidade das ciências humanas e a impossibilidade de enquadrar as suas pesquisas nas leis da física e da biologia.

A pesquisa foi denominada de naturalística, por não envolver o tratamento e a manipulação de dados de modo experimental, ou qualitativa, contrapondo-se àquela quantitativa cujos dados podiam ser mensurados, quantificados e estudados isoladamente. Suas raízes teóricas remetem à fenomenologia, que coloca em relevo aspectos subjetivos do comportamento do homem, o que significa adentrar no universo do sujeito para, a partir dele, compreender como acontecem suas interações sociais e os eventos na sua vida cotidiana.

Isso significa que, na base da compreensão da pesquisa, não está tão somente a dicotomia qualitativa vs. quantitativa no sentido de quantificar numericamente os dados coletados, mas de como nos aproximamos como pesquisadores para analisar esses dados, reconhecendo as marcas de subjetividade

que possibilitam a compreensão da realidade na qual o sujeito está inserido, sócio-historicamente construída.

O analista qualitativo é um que perscruta, que observa cada coisa, o dito e não-dito, porque, de acordo com Demo (2012),

[...] os gestos, o olhar, o balançar da cabeça, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias (DEMO, 2012, p. 33).

André (1995) inclui, dentre as pesquisas do tipo qualitativo, a pesquisa participante, cuja origem é atribuída aos estudos de Kurt Lewin, enquanto outros preferem associá-la aos estudos desenvolvidos por Karl Marx (BRANDÃO, 2006).

Na América Latina, a pesquisa participante surge como uma metodologia com o objetivo de compreender as possibilidades e as condições de intervenção e mudança de comunidades ou grupos a partir das necessidades apresentadas. A intervenção é aqui compreendida, como bem assinala Moita Lopes (1996, p. 87), porque “o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula”.

No nosso caso, a pesquisa foi realizada em uma escola estadual, de Ensino Fundamental, situada na periferia da cidade de Londrina-PR. A escolha atendeu à necessidade da escola, ao desenvolver um projeto voltado para a leitura, permeada por duas situações: o baixo índice do IDEB e o desinteresse dos alunos pela leitura. Segundo a professora da turma:

- a) os resultados do IDEB (3,1) indicavam a necessidade de realização de um projeto de intervenção voltado para a leitura;
- b) a relativa apatia dos alunos em relação à aprendizagem, no caso específico da nossa pesquisa, nas aulas de Língua Portuguesa, poderia ser relacionada tanto às dificuldades de escrita e leitura apresentadas pelos alunos quanto ao contexto social em que estavam inseridos, com situações que resultavam em baixa autoestima e dificuldades de

aprendizagem decorrentes da valorização das próprias capacidades.

Para realizar tal intervenção, o nosso estudo guiou-se pelos princípios da pesquisa qualitativa-participante, conforme assinala Brandão (2006, p. 50):

Na *pesquisa participante* parto de um duplo reconhecimento de confiança no meu “outro”, naquele que procuro transformar de “objeto de minha pesquisa” em “co-sujeito de nossa investigação”. Devo confiar nele, tal como na *observação participante*, na qualidade de meu interlocutor, aquele que no dizer de si-mesmo, desenha para mim os cenários de vida e destino que pretendo conhecer e interpretar. Mas devo ir além, pois devo criar com ele e em seu nome (bem mais do que no meu próprio) um contexto de trabalho ao ser partilhado em pleno sentido, como processo de construção do saber e como produto de saber conhecido e posto em prática através de ações sociais de que ele é (ou deveria ser) o protagonista e, eu sou (ou deveria ser) o ator coadjuvante.

Com o objetivo de desenvolver a pesquisa, foram fixados três momentos para a realização das atividades: o primeiro, o contato com a professora e com a escola, para compreender as situações que envolviam as dificuldades de aprendizagem, a realidade social em que os alunos estavam inseridos; o segundo, a observação da rotina da turma e a aplicação de uma entrevista semiestruturada, direcionada aos alunos, para avaliar suas crenças sobre a leitura; o terceiro, a intervenção na escola, a sistematização dos dados, a transcrição, a categorização e a avaliação dos resultados.

À medida que essa investigação foi sendo realizada, fomos compreendendo que, enquanto pesquisadores, sofremos igualmente a interferência no processo de intervenção, até mesmo porque o diálogo com os alunos, as interlocuções em sala de aula propiciaram um avanço no processo de construção do conhecimento científico e dos caminhos da pesquisa.

### 6.1.1 A escola

Situada na periferia da cidade de Londrina-PR, a escola de Ensino Fundamental, fundada em 1983, acolhe cerca de 710 alunos, em 24 turmas distribuídas nos horários matutino, vespertino e noturno. Com uma construção de três blocos, em bom estado de conservação, possui como espaço externo o saguão, que reúne os alunos durante o intervalo, além da quadra de esportes coberta.

As salas de aulas são pequenas, com capacidade para no máximo 30 alunos, as cadeiras são organizadas uma atrás da outra, em cinco fileiras. Há em cada sala o quadro de giz e a TV *Pendrive*<sup>71</sup> e, para desenvolver outras atividades pedagógicas, a escola possui a biblioteca, internet sem fio, também disponível para os alunos, e uma sala de informática, embora, no período da pesquisa, alguns computadores apresentassem problemas<sup>72</sup>, a manutenção da rede elétrica fosse precária, e as tomadas estivessem em péssimo estado de conservação.

Mesmo fundada há 30 anos, no *site*<sup>73</sup> da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, não se encontram informações disponíveis sobre a organização do trabalho escolar dessa instituição, e os itens como Projeto Político e Pedagógico (PPP) e Regimento escolar estão em construção.

### 6.1.2 Os sujeitos da pesquisa

A professora, graduada em Letras Vernáculas e em Pedagogia, com especialização em Língua Portuguesa, atua como professora há mais de 20 anos, sendo três deles vinculados à escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Nessa

---

<sup>71</sup> Todas as escolas do Estado do Paraná possuem uma televisão que pode ser utilizada para a exibição de filmes, vídeos, músicas e imagens (nos formatos JPG e/ou JPEG). Em tese, o equipamento deveria favorecer o trabalho com textos sincréticos, porém eles devem ser convertidos, antes, para o sistema aceito.

<sup>72</sup> Não há, no Estado, um técnico para realizar a manutenção dos equipamentos. Cada professor é responsável pelos danos que podem ocorrer durante o uso do laboratório de informática, o que acaba inviabilizando a utilização das ferramentas disponíveis. Sob essas circunstâncias, vale a ideia de que é melhor não usar do que estragar.

<sup>73</sup> Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br>>.

instituição, era professora regente da disciplina de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e ocupava, no momento da pesquisa, a função de vice-diretora.

Além da dupla jornada nessa escola estadual, é tutora eletrônica do ensino a distância, na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), onde conheceu o projeto “*Games, Semiótica e Ensino*”, desenvolvido com os alunos do curso de Letras. Assim, ela avaliou que uma pesquisa com o texto sincrético, como estávamos propondo no projeto, poderia favorecer a descoberta do prazer da leitura por seus alunos.

A turma do 9º ano era composta por 27 alunos, 13 meninas e 14 meninos, com idades entre 14 e 17 anos e taxa de distorção<sup>74</sup> de 50%. Segundo os dados obtidos no portal da Secretaria de Educação, 72,02% dos alunos foram aprovados, dentre os quais 41,32% no Conselho de Classe<sup>75</sup>.

Os alunos foram muito receptivos à proposta da pesquisa e, durante o período da coleta de dados (2011/2012), seja nos questionários semiestruturados seja nos diálogos, informaram os seus interesses pela leitura de histórias em quadrinhos, por revistas para o público adolescente, como *Capricho* e *Toda Teen*, e por romances de aventuras. Além disso, registraram sua preferência, na internet, por jogos e redes sociais, bem como a participação em associações religiosas ou esportivas, como grupos de adolescentes da paróquia do bairro ou da Igreja Evangélica.

Segundo o parecer da professora, os alunos apresentavam dificuldades em leitura e interpretação de textos e um evidente desinteresse pela leitura, pelo menos por aquela proposta como atividade escolar.

### **6.1.3 Os instrumentos de pesquisa**

Com objetivo de conferir credibilidade à pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta e registro de dados entrevistas semiestruturadas; gravação

---

<sup>74</sup> Indica a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando.

<sup>75</sup> O índice de reprovação foi de 17,02%, e o de abandono, 10,71%.

em áudio e vídeo<sup>76</sup>; diário do professor; interpretação de texto escrita realizada pelos alunos.

Vieira e Abrahão (2006) argumentam que os questionários semiestruturados são muito adequados para a realização de pesquisas de base qualitativa, uma vez que permitem traçar um perfil do sujeito. Neste estudo, os questionários foram aplicados no início da pesquisa, em setembro de 2011, e após a mediação do trabalho com o videogame *Dante's Inferno*, em 2012.

As gravações em áudio e vídeo, de acordo com Vieira e Abrahão (2006, p. 226), servem para “registrar observações gerais do contexto de sala de aula e também para o registro de aspectos específicos”. O nosso interesse era o de registrar os momentos do jogo, para podermos observar como os sujeitos iam realizando escolhas durante a partida, além dos momentos de interação e interlocução, em que, por meio da mediação, construíam sentidos para a leitura do texto.

Outro instrumento utilizado foi o diário do professor que, segundo Vieira Abrahão (2006, p. 226, serve para promover “relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula”. Os diários foram escritos, imediatamente após a execução das aulas, para registrar eventos ocorridos durante os encontros, bem como impressões e reflexões sobre as atividades e as interações com os alunos.

À análise desses três instrumentos somou-se a produção escrita dos alunos, a partir de questões sobre as narrativas *Dante's inferno* e *A Divina Comédia em quadrinhos*, realizada ao final da pesquisa.

#### **6.1.4 O projeto de intervenção**

Conforme precisamos, depois do contato com a professora e do diálogo sobre as dificuldades dos alunos, observamos durante duas semanas as atividades da turma pesquisada, com o objetivo de conhecer a rotina da sala de aula, como aconteciam as interações e como era a participação dos alunos durante as aulas de

---

<sup>76</sup> As imagens em vídeo, embora utilizadas para análise e compreensão dos dados, não foram descritas em respeito ao direito de imagem.

Língua Portuguesa. Posteriormente, foi aplicado, em setembro de 2011, um questionário (anexo B), cujo objetivo era coletar dados para mapear o perfil dos alunos, seus interesses em relação à leitura e seu nível de envolvimento com o letramento e com as novas tecnologias.

Após a aplicação do questionário, nos meses de outubro e novembro de 2011, foram realizados encontros com a professora, a qual nos havia indicado que a proposta poderia vir ao encontro da necessidade de preparar os alunos para a Prova Brasil, com atividades baseadas nos descritores que seriam avaliados. O resultado do questionário, porém, indicou-nos que havia a necessidade de resgatar a leitura como prazer, por isso as atividades propostas tiveram como objetivo apresentar uma metodologia de leitura de um texto sincrético, de interesse dos alunos e que dialogasse com outros textos que pudessem vir a ser lidos por eles, no decorrer ou após a pesquisa.

A proposta de intervenção foi discutida com a professora, embora a escolha do *game* já houvesse sido definida, como apresentado na introdução do trabalho, porém ainda havia a necessidade de delimitarmos as fases com as quais trabalharíamos, bem como os outros livros que seriam apresentados.

A seleção das fases foi definida pela adequação à idade dos alunos, no entanto, depois da entrevista, havíamos perguntado se eles conheciam o videogame *Dante's Inferno*, e grande parte da turma não só conhecia como também já o havia jogado. Em outras palavras, o cuidado com o recorte no conteúdo do jogo não impediu que os alunos tivessem contato com todo o material, em outros contextos.

O texto-base, analisado pelos alunos, foi o videogame *Dante's Inferno*. Além desse, durante as aulas, foram apresentados trechos ou uma síntese da história de: *Supernerd - a Saga Dantesca*, de Laura Bergallo; *O purgatório - a verdadeira história de Dante e Beatriz*, de Mario Prata; *A Divina Comédia em quadrinhos*, de Piero e Giuseppe Bagnariol; e *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, em versão digital, incluindo informações sobre essas obras organizadas e dispostas em um modelo hipertextual, que o aluno pôde acessar no *link* <[http://gameensino.dominiotemporario.com/home\\_0.html](http://gameensino.dominiotemporario.com/home_0.html)>, na escola ou fora dela, para continuar a aprender sobre Dante e *A Divina Comédia* e as obras citadas que dialogam com ela.

Antes de iniciarmos a pesquisa, foi solicitado aos pais que assinassem um

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) para que o aluno pudesse participar de todas as atividades propostas, uma vez que constituem *corpus* da pesquisa os dados advindos da entrevista semiestruturada, respondida pelos alunos; a análise do videogame *Dante's Inferno*; a aplicação das atividades; as transcrições do material gravado em áudio; e o material escrito, produzido pelos alunos durante a aplicação da pesquisa.

Todo esse processo foi empreendido com os 27 alunos<sup>77</sup> do 9º ano, no primeiro semestre de 2012, durante 30 horas-aula, que se realizaram às quintas-feiras, das 7h30min às 8h20min, e às sextas-feiras, das 8h20min às 10h. Para a realização das atividades, utilizamos um console *PlayStation 3*, um projetor de vídeo e um computador portátil.

## 6.2 A TRAMA DOS DADOS

Analisar os dados de uma pesquisa é como caminhar em um hipertexto, uma vez que eles estão relacionados e, dependendo do caminho trilhado pelo pesquisador, no momento da análise, irão demonstrar um percurso que coloca em evidência um resultado em detrimento de outros.

Em nossa pesquisa, escolhemos nos orientar pelos objetivos traçados para este estudo, pelas nossas perguntas de pesquisa e pelos teóricos que respaldam o nosso trabalho. Baseados nessa perspectiva, serão analisados: os dados do questionário semiestruturado que indicam a relação do sujeito com a leitura; os dados das transcrições das gravações em áudio e do material escrito, que concernem aos letramentos semióticos, como o percurso gerativo de sentido enquanto método, as paixões e as relações intertextuais com outros textos contemplados na pesquisa.

---

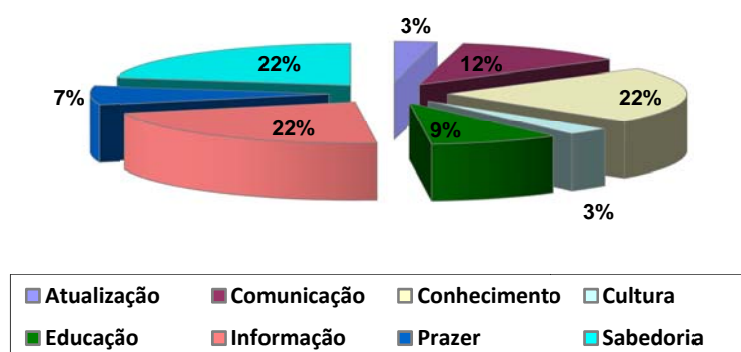
<sup>77</sup> Para as transcrições e atividades escritas, adotamos como critério, identificar cada fala do sujeito ou atividade pelos mesmos números (1 a 27), separando-os também por gêneros. Os sujeitos de 1 a 14 são do sexo masculino e os de 15 a 27 do sexo feminino. Quando a resposta resulta da fala de mais de um aluno, identificamos como “alunos”, no plural.

### 6.3 A LEITURA: UM SABER OU UM PRAZER?

Partindo dos dados do INAF (2001-2002, 2011) apresentados na introdução do nosso trabalho, os quais indicam a dificuldade de leitura de alunos que concluíram o Ensino Fundamental e Médio, julgamos necessário aplicar um questionário semiestruturado para traçar um perfil dos nossos sujeitos e sua relação com a leitura, seus gostos e interesses, o uso do tempo livre, bem como a sua inserção em práticas letradas. Ao elaborarmos esse instrumento de pesquisa, tivemos o cuidado de não especificar o nosso objeto de estudo, o videogame, antes da entrevista, para que isso não viesse a influenciar as respostas dos alunos

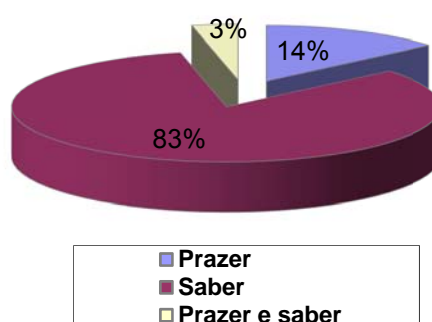
Os dados apresentados nesta seção estão estreitamente relacionados às nossas perguntas de pesquisa e à nossa hipótese de que os textos da esfera do entretenimento, uma vez relacionados ao texto verbal, como romances de aventuras, podem criar um vínculo do aluno com a leitura.

A primeira pergunta referia-se à crença dos sujeitos sobre a leitura. Eles puderam escolher mais de uma opção dentre aquelas apresentadas e incluir outras, caso não encontrassem uma que justificasse a sua escolha. Essa pergunta pretendia buscar informações que nos possibilitassem pensar sobre a pergunta formulada na introdução do estudo: Quando afirmamos – do lugar social do professor – que o aluno não lê, de que leituras e de que textos estamos falando?



**Gráfico 1:** Para que serve a leitura?

Ao responder “Para que serve a leitura?”, questão elaborada para um questionário de uma pesquisa realizada na escola, o aluno foi influenciado a deter-se sobre aquela leitura que realiza no espaço escolar, mesmo se ele tinha a possibilidade de ampliar a sua resposta, escolher mais de uma opção e, inclusive, incluir outras alternativas, se nenhuma das oferecidas contemplasse a sua ideia sobre a leitura. O nosso objetivo com o questionário era traçar o perfil do aluno e compreender como a escola influencia a sua prática leitora, se as atividades eram realizadas tendo em vista o prazer ou o dever, por isso, ainda que o aluno tenha se referido à leitura escolar, isso nos possibilitou compreender que esse tipo de leitura abarcava mais o saber do que prazer. Isso pode ser ratificado por meio do diálogo com os alunos após a análise da pergunta (01), porque, como as respostas obtidas possuem semas comuns, do ponto de vista da significação, fizemos um trabalho posterior, durante o qual eles deveriam incluir as categorias selecionadas entre três mais amplas: o saber, se a alternativa escolhida denotasse a aquisição de um saber ou uma habilidade; o prazer, se provocasse um sentimento de satisfação, uma emoção; prazer e saber, se houvesse uma intersecção que a possibilitasse estar incluída nas duas anteriormente citadas.



**Gráfico 2:** Leitura: prazer ou saber?

A análise do diálogo com os alunos, momento no qual incluíram as suas escolhas nas três categorias: prazer, saber e prazer/saber, permitiu-nos afirmar que a leitura, para 83% dos alunos, era uma atividade que estava diretamente

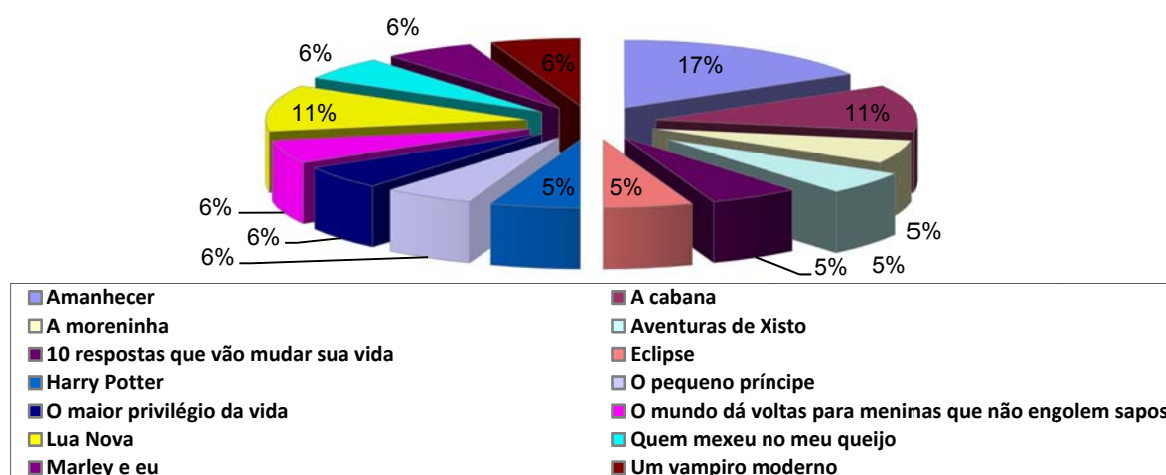
relacionada à aquisição de um saber<sup>78</sup>, isto é, lia-se para informar-se, para aprender a comunicar-se, para adquirir uma habilidade ou um conhecimento. Somente 14% relacionaram a leitura a uma atividade prazerosa, que provocava uma emoção, enquanto outros 3% acreditavam que a subcategoria “atualização”, na acepção de tornar-se adequado aos dias atuais, poderia estar ligada tanto ao prazer quanto ao saber, visto que se buscam, nessa atualização, temas que estejam relacionados aos gostos e interesses. Os dados possibilitaram-nos constatar que a relação do aluno com a leitura escolar é efetivamente ligada ao saber. O desinteresse e a apatia em relação às aulas de Língua Portuguesa, dados apresentados pela professora da turma pesquisada, poderiam ter a sua origem entre o dever-fazer: a leitura é realizada como uma atividade a ser executada para a obtenção de nota, para a promoção de série. Isso respaldou a discussão sobre o tipo de pesquisa a ser realizada e a opção de relacioná-la ao prazer, se esperávamos realizar uma mudança, no sentido semiótico, uma manipulação pelo querer, e não pelo dever.

Repensando o papel da escola como agência de letramento, um dado relevante era conhecer os livros dos quais os alunos se recordavam ou que tinham sido importantes para eles e quem ou o que os havia influenciado para a sua leitura. Nessa perspectiva, foram elaboradas duas perguntas cujo objetivo era analisar a influência da escola na formação de leitores. Na primeira, os sujeitos indicavam o nome do livro e, na segunda, o que ou quem os havia influenciado na leitura da obra indicada. Os resultados revelam informações significativas sobre a escola, uma vez que, mesmo favorecendo o trabalho com a leitura, os alunos leem e desenvolvem atividades sobre a leitura com um livro a cada bimestre, os resultados não demonstram uma grande influência da escola, nos livros citados. Nesse contexto, 50% dos livros indicados pelos alunos, na entrevista, tinham sido influenciados por filmes; outros 22%, pela participação em grupos religiosos; e o resultado da ação da escola com a leitura restringia-se a 22%, ou seja, os alunos haviam lido sob influência de outras agências de letramento, o que nos respalda a afirmar que o que os alunos não leem são os livros obrigatórios, aqueles apresentados somente como atividade escolar, direcionados para o saber e dissociados das práticas sociais em que estão inseridos, conforme salienta Demo (2007), ao argumentar que os alunos

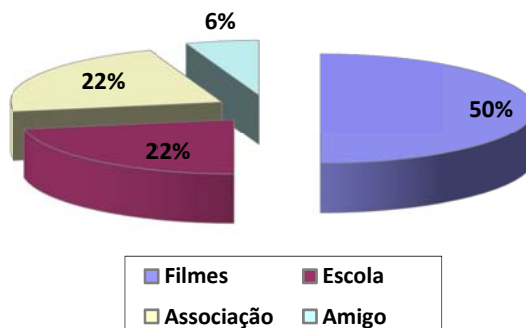
---

<sup>78</sup> Certamente, é válida a ideia de que lemos por diferentes razões e com propósitos diferentes em outros contextos, no entanto os resultados revelam a opinião dos alunos sobre a leitura escolar.

são capazes de ler 300 páginas de um manual de um jogo, mesmo se deixaram de ler obras clássicas, como era comum no passado.



**Gráfico 3:** O livro de que mais gostou.



**Gráfico 4:** O que ou quem influenciou a leitura do livro?

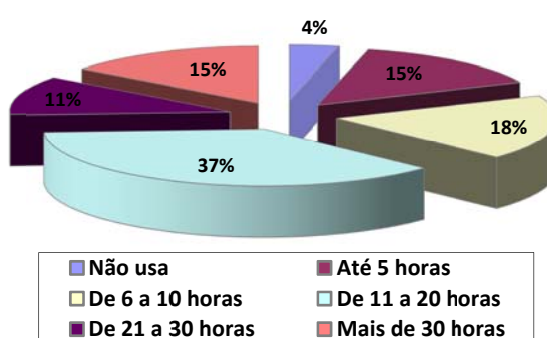
Os dados obtidos no Gráfico 4 permitem-nos respaldar a hipótese de que o mundo do entretenimento (filmes, *games*) impulsiona o mercado editorial e seduz o aluno à leitura, como vimos na introdução desse estudo, com a informação de que quatro livros adaptados de videogames estiveram entre os mais vendidos em 2011<sup>79</sup>

<sup>79</sup> Vale ressaltar que o primeiro livro adaptado de um videogame foi traduzido para o português em março de 2011 (*Assassin's Creed - Renascença*), o que justificaria sua ausência na lista dos livros lidos pelos sujeitos da pesquisa, que frequentam uma escola de periferia e possuem baixa condição econômica, uma vez que esse questionário foi realizado somente seis meses após o lançamento do livro, em setembro de 2011; o livro figurava entre os mais vendidos em outubro do mesmo ano.

e 2012. Pareceu-nos, analisando todo o percurso da pesquisa, que a pouca influência da escola sobre a formação de leitores acontece porque, como defende Gee (2009), a escola trabalha com o saber e com princípios de aprendizagem muito distantes daqueles que os alunos encontram, por exemplo, em bons jogos, o que confirma a crença dos alunos de que a leitura escolar relaciona-se ao saber e distancia-se do prazer e da emoção que outras atividades, como o esporte, o cinema e os jogos, podem oferecer como possibilidade de aprendizagem.

Outro aspecto, estreitamente relacionado à nossa pesquisa, era o uso das novas tecnologias, por isso incluímos, no questionário, algumas perguntas referentes ao tempo despendido na internet e o objetivo do uso dessa ferramenta. Para uma escola localizada na periferia, a informação de que 96% dos alunos têm acesso à internet é um percentual muito expressivo.

A maioria usa a internet por mais de 10 horas semanais e como forma de entretenimento, o que remete à possibilidade de se aliar o estudo dos diferentes textos sincréticos e sinestésicos, presentes no mundo do entretenimento, como forma de persuadir o aluno para a leitura do livro, como caminho possível para encantar, seduzir, ou melhor, descobrir a leitura como “magia”, prazer, e não como dever.



**Gráfico 5:** Média semanal do tempo conectado à internet.

Os Gráficos 6 e 7 resultaram do cruzamento de dados extraídos da pergunta (05) do questionário e tinham, como objetivo, buscar argumentos para justificar ou explicar as seguintes indagações formuladas na pesquisa:

- a) Como a escola lida com essa multiplicidade cultural, se as práticas de linguagem que nela se realizam estão distantes das usadas nas práticas sociais?
- b) Com o advento das tecnologias, que mudanças foram instauradas na escola, no trabalho com a leitura?

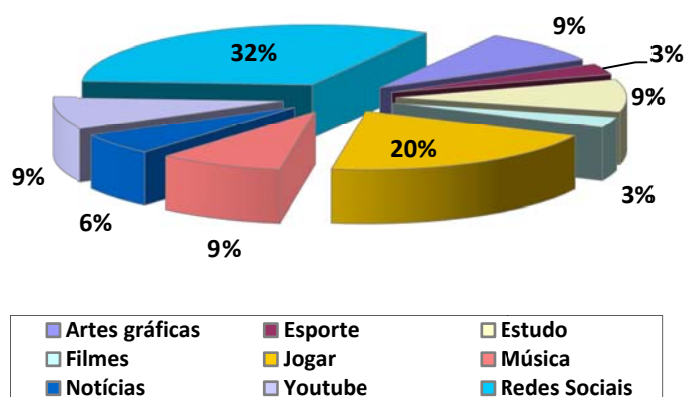
Os dados analisados revelaram que 53% dos sujeitos pesquisados usam a internet para entretenimento; 32% para as redes sociais; e somente 9% para realizar pesquisas escolares, embora, como salientado nos capítulos 1 e 2, os documentos oficiais preconizem um trabalho com as novas tecnologias.

A discrepância entre o número de sujeitos que utilizam a internet para entretenimento e interações sociais, 87% inseridos em práticas sociais de escrita e leitura, que requerem habilidades de letramento, com propósitos específicos (COSCARELLI, 2009), o que significa saber, por exemplo, as diferenças entre escrever um comentário em um *blog*, no *Facebook* e no *Twitter*, e os 9% que fazem uso para o estudo, demonstra que essa ferramenta é pouca aproveitada pela escola, e isso tem pelo menos duas consequências: a distância entre o uso da linguagem nas práticas sociais e daquelas que se realizam na esfera digital; a falta de uma proposta que contemple a pedagogia dos multiletramentos.

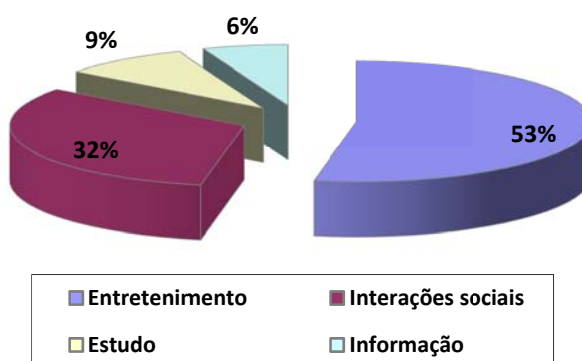
O resultado, segundo a professora da turma, justifica-se porque as atividades desenvolvidas nesse ambiente geralmente relacionam-se a pesquisas escolares, quase sempre com características de cópia. Ainda não há um trabalho efetivo em que se pense a tecnologia como uma forma de ensinar e aprender. Isso porque falta a formação para os professores compreenderem como realizar a mediação e operacionalizar uma proposta do ponto de vista pedagógico com as novas tecnologias e porque os laboratórios de informática não são suficientemente preparados, não há técnicos que respondam pela manutenção dos equipamentos, e toda a responsabilidade do mau uso, ou de problemas com o computador, durante a aplicação de atividades, recai sobre o professor.

A situação da escola e dos professores, onde realizamos a pesquisa, não caracteriza um evento isolado, como bem sustentam Fantin (2013) e Guntzel *et al.* (2013), ao argumentarem que os documentos oficiais – a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e os PCN (BRASIL, 1998a) – contemplam um trabalho com as novas

tecnologias, mas não garantem a formação continuada para os professores.



**Gráfico 6:** Para que usa a internet?



**Gráfico 7:** Objetivo do uso da internet.

Depois de analisados, os dados acima apresentados levaram-nos a constatar que os alunos leem em diferentes situações e com propósitos diversos e que a maioria dos textos lidos por eles não é influenciada pela escola, que ademais encontra alguns entraves para operacionalizar um trabalho que insira as novas formas de leitura, resultantes do uso das novas tecnologias.

Diante do fato de que a leitura escolarizada é vista como um saber, e não como um prazer, e de que dentre os sujeitos pesquisados, dos 53% que usam a internet como entretenimento, 20% utilizam-na para jogar, o que demonstra um

interesse dos alunos por jogos, além da relação entre videogames e mercado editorial, concluímos, em diálogo com a professora, que a intervenção a ser realizada deveria contemplar os seguintes elementos: a relação entre entretenimento, leitura e novas tecnologias, organizadas em quatro etapas, que serão apresentadas no decorrer da análise dos dados: a) jogar o videogame; b) analisar as partidas jogadas, gravadas durante o jogo ou disponíveis no *Youtube*; c) responder a questões sobre leitura relacionadas ao videogame e a outras obras inspiradas em *A Divina Comédia*, por escrito ou por meio de um jogo digital; d) apresentar os resultados da leitura aos sujeitos<sup>80</sup>.

#### 6.4 LETRAMENTOS SEMIÓTICOS

Na primeira etapa da intervenção, os alunos foram solicitados a jogar as duas primeiras fases da narrativa *Dante's Inferno*, e o nosso interesse estava voltado para como eles liam o texto e construía sentidos para a leitura. Antes do início da partida, apresentamos o jogo, relacionando-o à obra de Dante Alighieri.

O momento do jogo revelou-nos uma surpresa, uma vez que imaginávamos que a presença de um *PlayStation 3* na sala de aula resultaria em uma pequena “confusão”. No início, houve um pouco de burburinho, mas, logo que a partida teve início, ouvia-se o comentário sobre a personagem, as armas, os poderes, o controle do jogador, os botões que deveriam ser apertados, as dicas para vencer a morte. Realmente, foi nítida a participação e o envolvimento dos alunos, e, mesmo sendo possível jogar apenas um de cada vez, todos os outros continuavam a dar as instruções.

Com a finalidade de compreender e analisar os dados que foram gerados nessa partida, e se os sujeitos do nosso estudo possuíam habilidades de letramento para construir sentidos para a leitura da narrativa digital *Dante's Inferno*, orientamo-nos pelas seguintes perguntas de pesquisa:

---

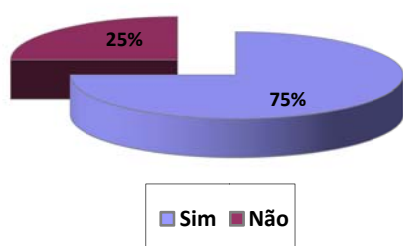
<sup>80</sup> A quarta etapa está relacionada ao pesquisador, e não aos sujeitos.

1. Jogar videogame requer uma habilidade ou um letramento específico?
2. Como esses letramentos cooperam para a construção dos sentidos do texto?

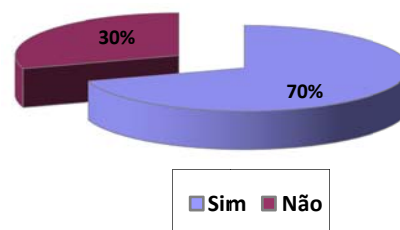
Para investigar os letramentos semióticos, foi necessário, além da observação das partidas dos jogos, aplicar aos alunos um questionário, com cinco perguntas (Anexo C), para que pudéssemos levantar alguns dados sobre as relações entre videogames e textos, os seus objetivos no jogo e os caminhos percorridos por eles, no momento do jogo.

As três primeiras perguntas eram direcionadas para as crenças que os alunos tinham em relação ao videogame, se gostavam de jogar e se o faziam com frequência, até para compreendermos se eles possuíam habilidades para o jogo.

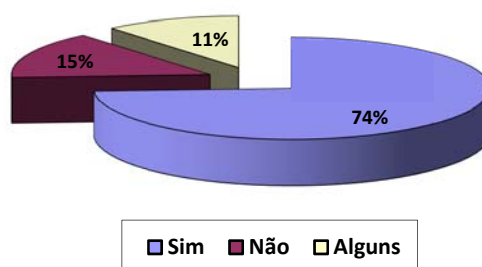
Os dados indicaram que grande parte dos alunos gosta de jogar, faz isso com frequência e considera o videogame um texto.



**Gráfico 8:** Gosta de jogar?



**Gráfico 9:** Joga com frequência?



**Gráfico 10:** O game é um texto?

Dentre os que consideraram que o *game* não é um texto, havia aqueles que não jogam e não se interessam por jogos e outros que partilhavam da ideia de que os jogos foram feitos para entreter, enquanto os textos servem para ensinar, o que nos confirma os dados analisados nos Gráficos 1 e 2, que abordam a visão da leitura como um saber.

Aqueles que justificavam que só alguns videogames podem ser considerados textos partiram da hipótese, apontada no capítulo 2 deste estudo e sustentada pelos ludologistas, de que há *games* sem elementos narrativos ou, ainda, consideraram não-textos todos os momentos interativos do jogo, o que se pode depreender da seguinte afirmativa: “só em alguns momentos”, ou seja, aqueles em que há as *cut-scenes*.

74% dos sujeitos consideram o videogame como um texto e, dentre eles, alguns justificaram a sua resposta: “porque precisamos ler visualmente para entendê-lo”, “porque tem que ler o tema”, “porque se pode aprender palavras novas e muito mais”.

Para o primeiro argumento, o sujeito considerou que o texto pode ser o verbal e o não verbal, e que os sentidos são construídos pelos elementos verbais e visuais, o que justificaria o trabalho com os multiletramentos, como afirmam Rojo e Moita-Lopes (2004), no documento crítico sobre as Orientações Curriculares Nacionais, sobre as Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, em que elucidam que o letramento tradicional, do código verbal, não é suficiente para os textos presentes na vida contemporânea, os quais exigem letramentos multissemióticos.

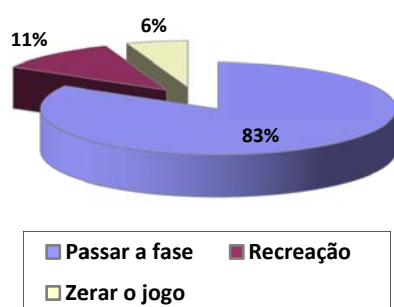
Para a segunda justificativa, o sujeito concebeu a ideia de que o texto possui um tema, o qual, para a semiótica, exprime-se em uma oposição mínima, a gênese dos sentidos imanentes.

Para a terceira, o sujeito considerou que o estudo do texto está relacionado ao trabalho linguístico e discursivo. Estuda-se o texto, também, para dele extrair e analisar palavras, estruturas e apreender os sentidos delas. Essa ideia relaciona-se ao trabalho com a análise linguística, contemplada nas práticas que se baseiam nos estudos dos gêneros discursivos.

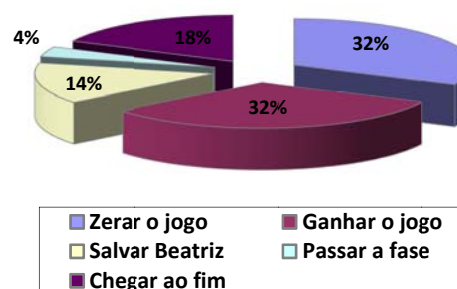
As três considerações feitas pelos sujeitos levam-nos a inferir que o texto é objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, e que os alunos internalizaram conceitos relacionados a ele, justificando-os segundo perspectivas adotadas na

própria sala de aula, o que significa que podemos atestar que há um esforço do professor, dessa turma pesquisada, em adotar as indicações dos documentos de referência para o ensino – PCN (BRASIL, 1998a) e DCE (PARANÁ, 2008).

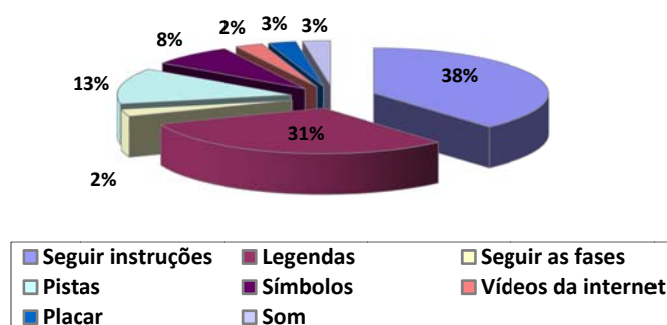
Os dados coletados, apresentados nos Gráficos 11, 12 e 13, permitiram-nos constatar a estreita relação do jogador com o resultado do jogo, já expressa por Juul (2001), ao analisar o conceito do jogo. Para o jogador, o resultado é o que irá modalizá-lo, uma vez que o desejo de vencer o jogo, de zerá-lo, torna-se o seu objeto de valor. Ele, como sujeito debruado, aceita um contrato de leitura e é modalizado pela satisfação vs. insatisfação, quando executa as tarefas que lhe permitem avançar as fases, finalizar e vencer o jogo.



**Gráfico 11:** O que, inicialmente, era o mais importante no jogo?



**Gráfico 12:** No início do jogo, qual era o seu maior interesse?



**Gráfico 13:** Estratégias selecionadas para passar as fases.

Em relação à prática do videogame, retomamos ainda dados apresentados nos Gráficos 8 e 9 que apontaram que 75% dos sujeitos gostam de jogar, e 70% o fazem com frequência, o que deveria garantir que possuem habilidades de letramento requeridas para o jogo, como a decodificação, a compreensão dos

significados de cada domínio semiótico e a produção de significados em cada domínio semiótico, de acordo com Gee (2003).

Para melhor organizar os dados referentes às habilidades de letramento ou de ludoletramento, como cunhou Zagal (2010), que remetem à leitura, ao uso, à compreensão e à produção de jogos, elaboramos um quadro, com o cruzamento dos dados da partida gravada e das respostas do Gráfico 13. Retomando o conceito apresentado no capítulo 2, comparamos o conceito de Zagal (2010) às ações ou habilidades observadas ou elencadas pelos nossos sujeitos no momento do jogo.

Zagal (2010, p. 24, tradução nossa) conceitua o ludoletramento como “[...] a capacidade de explicar, discutir, descrever, enquadrar, situar, interpretar e/ou posicionar os jogos nos seguintes contextos”:

Contextos de uso de letramento, descritos por Zagal (2010, p. 24)	Recursos ou ações utilizados pelos sujeitos da pesquisa, durante a partida do jogo e/ou sua análise.
1. <b>contexto da cultura humana</b> (jogos como artefatos culturais)	Estabeleceram relação do game com outras mídias ou outras obras, como a adaptação do videogame para o filme <i>O Inferno de Dante</i> , em animé, em 2010; <i>A Divina Comédia</i> e sua concepção de inferno, os pecados capitais e suas representações na bíblia, no discurso religioso.
2. <b>contexto de outros jogos</b> (comparando-os a outros jogos, gêneros)	Reconheceram elementos da estrutura do gênero videogame presentes em outros jogos, como as telas de abertura; de bonificação; de pontuação; de melhorias; as armas; a barra de vida.
3. <b>contexto da plataforma tecnológica em que são executados</b>	Seguiram instruções dadas, quando apertaram o <i>joypad</i> , reconhecendo os códigos □ ○ ▲ X. Acessaram as bonificações disponíveis nas telas para aumento de nível. Salvaram o jogo. Resolveram os <i>puzzles</i> . Desceram a arena do jogo. Abriram e fecharam portas. Utilizaram alavancas.
4. <b>desconstrução e compreensão de seus componentes, como eles interagem e como facilitam certa experiências em seus jogadores</b>	Realizaram tarefas para alcançar outra, como a aquisição de relíquias que permitiram <i>upgrades</i> . Controlaram o avatar, que abarcou ações como lutar, usar as armas, correr, saltar, caminhar nas paredes, derrotar os inimigos.

**Quadro 2:** Comparação entre os conceitos de ludoletramento (ZAGAL, 2010) e as habilidades utilizadas pelos sujeitos.

Analisando o Quadro 2 e o Gráfico 13, observamos que as estratégias utilizadas pelo leitor/jogador requerem habilidades de letramento específicas, como conhecer os significados dos símbolos (placar, pistas, barra de vida), as instruções dadas, quando se aperta o *joypad*, bem como as que ficam disponíveis nas telas para aumento de nível, bonificação e sanções, e que elas cooperam para a construção dos sentidos do texto. Seguindo esse caminho traçado pelo jogador, a narrativa foi colocada em segundo plano, e ela não aparece em nenhum momento, como opção de estratégia, como algo importante ou de interesse do sujeito no início do jogo. Pelo contrário, alguns saltaram a parte narrativa (*cut-scenes*) para poderem interagir mais rapidamente e terem a possibilidade de acelerar o final da fase.

Compreender símbolos, legendas, pistas e placares, na visão de Zagal (2010) e de Gee (2003), constitui competências exigidas para o entendimento do jogo, como habilidades de letramento. Porém, somente essas habilidades não possibilitam ao sujeito construir sentidos para a narrativa. Isso pode ser comprovado por nós, quando solicitamos aos alunos que reconstruíssem a história das duas primeiras fases.

No que concerne à leitura, vale recordar, ainda, que o fazer interpretativo do jogador extrapola o uso das habilidades de letramento, uma vez que exige do interpretante “a dimensão produtiva e performativa do fazer interpretativo”, conforme Meneghelli (2005), que inclui a dimensão pragmática e passional. A experiência de leitura, nessa perspectiva, está estreitamente ligada à sedução provocada pelo simulacro da imersão.

Na leitura realizada pelos alunos, eles se reconhecem como sujeitos debruçados: o sujeito Dante não pode executar ações, sem que o jogador realize as tarefas exigidas pelo jogo; por outro lado, eles o fizeram, seguindo as pistas e estratégias, mas relegando a narrativa a um plano secundário, como pode ser observado no recorte da aula do dia 08/03/2012.

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 08/03/2012**

**P.** Por exemplo, quando vocês estavam jogando, qual a sensação que vocês tiveram?

**Sujeito 8** - Ah, que eu não ia [...]

**Sujeito 5** - De briga, porque um queria matar o outro [...]

**Sujeito 6** . Que eu não podia vencer, porque a foice do carinha era maior que a minha, né?

(risos) [...]

**P.** O que mais?

**Sujeito 21** - Ele não se move, sem a gente.

**P.** É verdade, sem vocês, ele não se move. O que mais?

**Sujeito 23** - Olha lá, tá dando um palpite, lá.

**Sujeito 26** - É um jogo que tem bastante aventura [...]

**Sujeito 9** -Estratégia.

**Sujeito 7** -A gente não conseguiu passar.

(risos)

**P.** O que mais?

**P.** Alguém aqui gostaria de dizer da primeira fase até o momento em que Dante encontra Beatriz morta, dessa parte do jogo, em que nós paramos hoje? Como é que vocês resumiriam esse, essa parte do jogo? Quem é que pode fazer este resumo?

[...]

**Sujeito 23** - UM de CADA VEZ! (aluno grita)

(todo mundo fala ao mesmo tempo)

**P.** Como é que começa o jogo, o que vocês se lembram da história?

[...]

**Sujeito 2** - Ele traía a mulher dele [...]

**Sujeito 18** - Pera aí?

**Sujeito 7** -Aí o capetão foi lá e pegou [...]

**P.** Ele traía a mulher dele, e o capetão roubou a mulher, o que mais? Quem sabe mais alguma coisa?

**Sujeito 24** -Ele começou a bater, porque estava com ciúme.

(falam todos juntos)

**P.** Outra coisa que eu queria perguntar: tudo o que vocês viram do jogo, do *game*, vocês entenderam?

**Alunos.** Não.

**Sujeito 26** - Quem estava traduzindo ali?

(risos)

**Sujeito 8** -Eu traduzi.

**P.** Você entendeu TUDO?

**Sujeito 8** - O Anjo da morte falou que ia cortar uma cana depois e ia virar boia-fria.




(risos)

**Sujeito 12** - Boia-fria.

**P.** Nós vamos assistir aos vídeos, das duas primeiras fases do *game*, e depois eu queria que vocês resumissem de novo.

Recontando a história, como apresentado no recorte da aula do dia 08/03/2012, os sujeitos não conseguiram perceber os programas narrativos dos sujeitos, nem mesmo os papéis actanciais que cada personagem possuía na narrativa. Eles se recordam apenas de dois aspectos relacionadas ao nível narrativo, do Percurso Gerativo de Sentido, uma informação que remete a um programa de base de Dante – “Ele traía a mulher dele”; e outra, ao programa de Lúcifer – “Aí o capetão foi lá e pegou [...]”. Baseados nessa constatação, iniciamos a segunda

etapa da intervenção que consistia em analisar as partidas jogadas, gravadas durante o jogo ou disponíveis no *Youtube*. Reproduzimos o vídeo das primeiras duas fases do jogo e solicitamos que os alunos, em grupo, organizassem um quadro com as personagens envolvidas na trama e descrevessem as suas ações ou emoções. O resultado dessa atividade encontra-se sistematizado nos Quadros 3 e 4, em que se pode constatar que eles apreenderam os programas narrativos dos sujeitos, relacionados com o desenvolvimento da narrativa. Houve uma única informação, atribuída ao Bispo (“enviou Dante ao inferno para que pudesse ter a chance de lutar por Beatriz”), que não mantém relação com essa personagem. Quando questionamos o aluno sobre a informação, ele justificou que os traços escolhidos para caracterizar o Bispo tornavam-no mais semelhante ao mal que ao bem e, por isso, ele acreditou que a imagem se tratasse de Lúcifer, sendo atribuída ao Bispo a responsabilidade de levar Beatriz ao inferno.

		
<p>Poeta que ajuda Dante. Atende ao pedido de Beatriz. Compromete-se com Beatriz para salvar Dante.</p>	<p>Incentiva a guerra. Promete a vida eterna (fora do seu alcance). Convoca os guerreiros para a guerra. Quer que os jovens deem a vida por uma guerra que não era santa. É um mentiroso.</p>	<p>Mata Beatriz por vingança.</p>

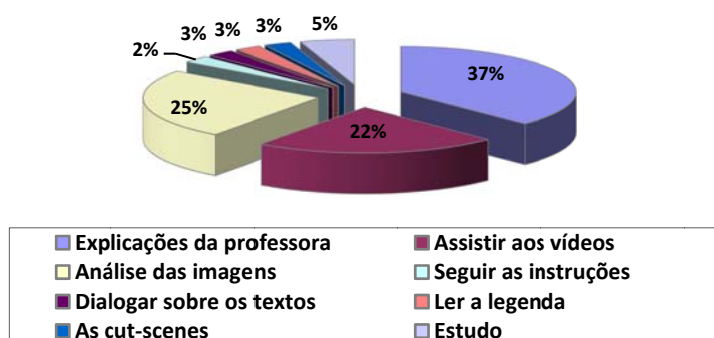
**Quadro 3:** Virgílio, Bispo e assassino de Beatriz.

		
<p>Jura fidelidade à Beatriz. É um guerreiro que luta nas Cruzadas. Rompe com a sua promessa e trai Beatriz. Encontra Beatriz morta. Vai ao inferno para salvar Beatriz. Sente-se e é culpado pela morte de Beatriz. Enfrenta perigos. É guiado por Virgílio.</p>	<p>Ama Dante. Esposa de Dante. Faz um acordo com Lúcifer para trazer Dante de volta da guerra. Doa uma cruz para Dante defender-se. É traída por Dante. Morre por culpa de Dante. É levada pela morte.</p>	<p>Leva Beatriz para o Inferno.</p>

**Quadro 4:** Triângulo amoroso (Dante, Beatriz e Lúcifer).

A análise dos vídeos das partidas, conforme os Quadros 3 e 4, favoreceu a compreensão da história, assim como outros elementos, apresentados no Gráfico 14, que reúne as respostas dos alunos, quando foram perguntados sobre quais fatores consideravam determinantes para entender a narrativa e para estabelecer relações intertextuais com outros textos analisados na pesquisa. Os vídeos e as análises das imagens totalizaram 47%, o que nos permite afirmar que somente o jogo como um instrumento recreativo, como entretenimento, no caso desta pesquisa, não favorece a construção de sentidos, sendo necessária a análise de vídeos das partidas, dos conteúdos das legendas, das imagens, bem como a mediação do professor, que foi apontada por 37% dos sujeitos como um fator determinante para que pudessem perceber os sentidos imanentes no texto.

Esses dados trazem à luz a importância do papel do professor como mediador. Certamente, o aluno pode adquirir habilidades de ludoletramento fora da escola e de forma autônoma, mas, como postula Bunckingham (2010), seria muito simplista considerar o uso de *games* e de toda a ferramenta tecnológica por si só um modelo válido para leitura que inclua também a narrativa. Para Prensky (2010, p. 204), não podemos prescindir do papel da tecnologia, que tem o objetivo de “apoiar a *nova pedagogia* a partir da qual os alunos ensinam a si mesmos com a orientação do professor”. Nesse sentido, é importante considerar que, para ler as imagens, estabelecer relações entre plano de conteúdo e expressão, compreender que convergem para a construção de sentidos, e que possa desenvolver o letramento crítico, há a exigência da mediação, papel importantíssimo do professor diante do uso das tecnologias no século XXI.



**Gráfico 14:** Elementos determinantes para a compreensão da história.

Baseando-se nos quadros organizados pelos alunos (3 e 4), com ações das personagens da narrativa que nos permitiam compreender os seus papéis actanciais dentro da narrativa, estabelecemos, como metodologia de trabalho, de acordo com o proposto nos objetivos do estudo, o Percurso Gerativo de Sentido para a análise do texto.

## 6.5 UMA METODOLOGIA PARA A LEITURA: O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

Apresentar o Percorso Gerativo de Sentido, neste estudo, tinha como objetivo, como elucidado no capítulo 4, fornecer ao aluno um instrumento para a leitura do texto sincrético, uma metodologia que lhe possibilitasse compreender como se organizam as relações discursivas e os percursos temáticos e figurativos em um jogo.

Para isso, após a leitura das duas primeiras fases, jogadas pelos alunos e assistidas em vídeos, fizemos a análise do título do videogame, com o objetivo de apreender as estruturas elementares da significação, o nível fundamental, conforme mostra o recorte da aula do dia 16/03/2012.

### Transcrição - recorte da aula do dia 16/03/2012

**P.** Então, o livro, como eu disse pra vocês, ele se chama *A Divina Comédia*, mas esse *game* é *Dante's Inferno*, ou seja, o inferno de Dante. Só ouvindo o nome, o título do livro, o título do *game*, qual é a ideia que vocês têm? Vocês imaginam que esse texto, que esse vídeo, esse videogame vai falar sobre o quê?

**Sujeito 8** - Sobre o inferno.

**Sujeito 9** - SO-BRE – O – IN-FER-NO.

**P.** Sobre o inferno. Vamos pensar no título do livro. O livro se chama *A Divina Comédia*, quando a gente pensa, *A Divina Comédia* e o inferno de Dante são coisas parecidas? E por que será que é comédia, será que é engraçado o texto?

**Sujeito 16** - Dá impressão que é engraçado, mas que graça tem o inferno?

(risos)

[...]

**P.** Dá impressão que seja engraçado, né? Porque a gente tem a ideia de comédia como algo que é engraçado. Você encontrou alguma coisa lá na internet, no livro?

**Sujeito 20** - Que, no começo, o nome era só comédia, divina foi colocado depois.

**P.** E por que será?

**Sujeito 13** - Ah, porque fala de coisas que não são da terra, de Deus, do inferno. Acho que é isso.

**P.** Muito bom o que você disse, mas, na verdade, naquela ocasião, eram chamados de comédia todos esses textos que terminavam com o final feliz, então, se chamavam comédia, porque tinham também as tragédias, em que geralmente o- o- o herói, as personagens principais morriam ou acontecia alguma coisa e não é o que acontece na *Divina Comédia*, porque tem um final feliz *A Divina*

*Comédia*. Quando o autor criou o *game* e mudou o nome de Divina Comédia PARA INFERNO DE DANTE, o que que vocês imaginam nessa palavra, inferno de Dante, o que que diz pra vocês isso aí?

**Sujeito 12** - Pra mim, quer dizer, assim, que o inferno é de Dante.  
(risos)

**Sujeito 8** - Ei, cara!

**Sujeito 10** - Nada a ver.

(risos)

**P.** Perfeito! Quer dizer que o inferno é do Dante. A gente tem aí na palavra algo bem interessante, o que é que MARCA que este inferno é de Dante?

**Sujeito 12** - De Dante.

(risos)

**P.** Vejam, no quadro, inferno, verdade eu digo (escreve no quadro) inferno de + Dante. Quando eu tenho esse “de Dante” aqui (circula a palavra), eu tenho ideia de quê? De lugar?

**Alunos** - Não!

**Sujeito 12** - Lugar é inferno.

**P.** De quê? Que é do, quando eu digo assim casa de Pedro, eu tenho ideia de quê?

**Sujeito 17** - Que é a casa dele.

**Sujeito 21** - Que ele é o dono.

**P.** Então dá a ideia de posse. Então significa que este “de Dante” aqui significa que ele é o dono? Como assim? Ele comprou o inferno? Vocês sabem o que é esse “de Dante” aqui? Nas aulas de Língua Portuguesa, em que a gente estuda as classes de palavras, vocês têm ideia de que classe de palavras é esse “de Dante” aqui?

**Sujeito 25** - Substantivo.

**P.** Substantivo? O que é substantivo pra você? Dante é Substantivo?

**Sujeito 27** - É sim, é substantivo, é nome.

**P.** Isso, todo nome é substantivo, de pessoas, de lugares, os nomes próprios são substantivos, podem também ser nome de coisas. Mas este “de Dante” aqui está qualificando, concordam comigo?

**Alunos.** Sim.

**P.** Vocês lembram que classe de palavras é essa? Não se lembram? Não tem problema, isso não é a coisa mais importante. O importante é que ele serve para qualificar. Aqui tem um outro livro que não é *A Divina Comédia*, que se chama *SUPERNERD: a saga Dantesca*.

**Sujeito 12** - Deixa eu ver?

**P.** DANTESCA, pode substituir DE DANTE, é a mesma coisa, a saga dantesca, o inferno a gente teria que dizer DAN-TES-CO (escreve no quadro). O importante é que esse “de Dante” (circula a palavra) está aí no sentido de qualificar.

**Sujeito 12** - Serve pra dizer que é ele que sofre.

**P.** Isso, você falou muito bem, “de Dante” significa que é ele que sofre, então o que a gente imagina que vai encontrar nesse *game* aqui? É o inferno de Beatriz?

**Alunos.** Não.

**Sujeito 15** - Ah, mas eu acho que ela sofre também, ela foi levada pelo capetão.

**P.** Não, é o inferno do Dante, tem alguma coisa que nos diz que é o inferno dele. Outra coisa gente, como que vocês caracterizariam o inferno?

**Sujeito 20** - Um lugar quente.

**P.** Um lugar quente, você está qualificando o inferno, bem legal isso aqui, isso a gente vai ver depois, o inferno é um lugar quente. É um lugar quente, você está encontrando uma figura pra poder qualificar este inferno, ele é um lugar quente. Como é que a gente caracteriza o quente?

**Sujeito 22** - Lavas, cheio de fogo.

**P.** A gente vai caracterizar isso com fogo, com lavas, como vocês disseram.

**Sujeito 11**- Raios solares.

(risos)

**Sujeito 14** - Raios solares? Tá louco, cara?

**Sujeito 27** - No inferno?

**P.** Quando vocês imaginam o inferno, vocês acham que é um lugar que está em cima ou embaixo? (aponta para cima e para baixo)

**Sujeito 17** - Embaixo.

**P.** Embaixo dá para entrar os raios solares?

**Sujeito 16** - Acho que não, é um lugar fechado no subsolo, não dá pra entrar o sol.

**P.** Então, talvez a gente não tenha raios solares lá dentro. Que legal isso aí, vocês conseguiram pensar no espaço, não é verdade? O espaço deste inferno [...]

**Sujeito 26** - Fica no subsolo.

**P.** É... Na nossa cabeça, o inferno é algo que fica embaixo, então não está no alto, está embaixo. Bem legal, a gente está começando a pensar no espaço em que este *game* é construído. Que outras coisas vocês se lembram do espaço?

**Sujeito 10** - Tem a cidade do Dante.

**P.** Se chama Florença, eu já estive lá, vou trazer uma foto para vocês.

**Sujeito 5** - Você teve no inferno, ou na cidade?

(risos)

**P.** O que mais diz respeito ao espaço? Florença está dentro ou fora do inferno.

**Sujeito 16** - Fica fora, é quando ela estava bem feliz que ia se casar com a Beatriz.

**P.** Ótimo, era um espaço caracterizado por um tempo anterior à entrada no inferno. Depois vamos voltar a pensar no tempo. Vou deixar anotado aqui no quadro (escreve no quadro: tempo). São só estes dois lugares, o inferno e Florença?

**Sujeito 17** - Tem também a cidade da guerra.

**P.** Acre, perto de Jerusalém. Se ele estava feliz em Florença, como ele se sentia em Acre?

**Sujeito 9** -Solitário, professora, até ficou com a escrava.

**Sujeito 14** - Estava procurando companhia.

(risos)

**P.** Nós temos um espaço interno, fechado, dentro do inferno, e outro externo. Como é que vai ser esse espaço interno?

**Sujeito 15** - Não tem nada de vivo lá.

**Sujeito 19** - Só tem almas penadas.

**P.** Não tem nada de vivo, um outro modo, uma outra característica que vocês deram ao inferno, só tem [...]

**Sujeito 23** - Professora, é um lugar inferior?

**P.** Um lugar inferior, inferior em que sentido? Porque ele está embaixo ou porque é inferior ao céu?

**Sujeito 23** - Nos dois sentidos.

**P.** Vamos olhar o que é inferior no dicionário? (Abre o dicionário digital do Houaiss). Quem quer ler pra nós? Você.

(O aluno lê)

**P.** Então, o que vocês acham? Continuam achando que é nos dois sentidos?

**Sujeito 23** - Pode ser sim, professora, embaixo, mesquinho.

**Sujeito 9** - Sem nobreza, também dá.

**P.** Nos dois sentidos, legal! A gente tem aqui um julgamento de valor, eu tenho superior, pensando que é algo melhor, e tenho inferior. Então ele está abaixo, então é inferior, ou estou dizendo que o céu é melhor, olha que interessante. Será, então, que esta nossa ideia de que o inferno fica abaixo não está ligada a este sentido ali, que o que é melhor está em cima, e o que é pior está abaixo?

**Sujeito 5** - É que nem futebol.

**Sujeito 3** - Ah, meu Deus!

(risos)

**P.** Então vamos guardar esta ideia do superior e do inferior pra gente fazer depois uma pesquisa, naquele nosso *site* da nossa pesquisa, vão conferir depois, entrem naquele endereço que eu deixei para vocês, pra ver de onde vem isso, se realmente essa era uma ideia daquela época, como é que a gente criou no nosso conceito que o céu fica em cima e o inferno embaixo. Mas só na semana que vem, porque ainda não tem um *link* sobre isso lá. Excelente o que você disse. Então, nós temos aqui a ideia do espaço que vocês construíram. Só uma pergunta sobre isso: tem alguma coisa no *game* que pode confirmar que o inferno é inferior?

**Sujeito 2** - Claro que tem, o Dante vai descendo as paredes.

**Sujeito 1** - É, ele se joga.

**Sujeito 9** - Se pendura também na corda, ele vai descendo cada vez mais.

**P.** Muito importante isso que vocês disseram. Vocês falaram também que é um lugar quente, disseram também que é um lugar onde tem almas penadas, pessoas mortas, vocês estão populando este ambiente. Quando vocês começaram a falar sobre este ambiente, falaram sobre conceitos ou escolheram imagens, pra caracterizar este ambiente?

**Sujeito 15** - Imagens.

**Sujeito 17** - Deu pra ver um monte de monstros horripilantes.

**Sujeito 21** - E o fogo queimando...

**P.** Porque nós temos modos diferentes de construir ideias, podemos construir estas ideias a partir de conceitos, como construímos um texto a partir de um tema, ou podemos construir a partir de figuras, vocês escolheram figuras: é um lugar que está embaixo, em cima, quente, que tem fogo, tudo isso pessoal, bem bacana. A gente conseguiu pensar no título que é diferente da Divina Comédia, da ideia de posse no título do *game*, aí eu posso distinguir que se é dele, não é de Beatriz, não é de Virgílio. É um lugar em que vocês imaginam que ele vai estar bem feliz lá?

**Alunos** - Não.

**Sujeito 14** - Feliz, com aquele diabão...

**P.** Não, então, é um lugar de alegria?

**Sujeito 10** - É um lugar de tristeza.

**P.** Isso, de tristeza, de sofrimento.

**Sujeito 4** - Tem demônios.

**P.** Isso, tem demônios, agora você começou a popular este inferno. Nos vários círculos do inferno, ele vai encontrar vários demônios, várias feras, várias criaturas. Bem bacana as descobertas que vocês fizeram e aí a gente poderia dizer, como vocês falaram, que tudo isso se opõe a quê?

**Sujeito 4** - Professora, ele vai se encontrar com Lúcifer não vai?

**Sujeito 9** - Ele vai ter que lutar contra Lúcifer?

**Sujeito 14** -É, mas como que ele vai derrotar o Lúcifer?

**Sujeito 1** -Você está do lado do Lúcifer?

**Sujeito 14** - Hammmmmm

**Sujeito 14** -Lógico que não.

**Sujeito 17**- Por que que você acha que ele vai lutar?

**Sujeito 21** - Lúcifer era um anjo de Deus, que Deus expulsou do céu.

**P.** Muito legal esta informação aí que você deu.

[...]

**Sujeito 10** - Na história, Lúcifer é um anjo de luz, e ele foi expulso

[...]

**Sujeito 14** - Do céu.

**P.** Então, Lúcifer está no inferno, mas ele foi expulso do céu. Se vocês tivessem que opor duas palavras para escolher o tema mais importante do *game*, quais seriam, pensando em Lúcifer?

**Sujeito 26** -Ele se revoltou e se tornou este grande opositor.

**Sujeito 10** - Ele se revoltou e levou umas almas junto com ele.

**P.** Isso, grande opositor de quem?

**Sujeito 2** - É, ele representa o mal, o inferno.

**P.** Quem representa?

**Sujeito 5** - O diabão é do mal.

**P.** Então, a gente pode dizer que o jogo vai opor o mal a quê?

**Sujeito10** - Ao bem, ao céu.

**Sujeito 25** - Sim, e também céu e inferno, não é?

**P.** Vocês têm ideias ótimas! Viram quantos temas a gente descobriu? Um deles que a gente pensou foi o tema do céu e o inferno, do bem e do mal. Então tem várias coisas interessantes que a gente foi percebendo. Antes de concluir a nossa aula, vamos voltar à ideia do tempo, que está escrita ali no quadro. Como é que o tempo é marcado no jogo?

**Sujeito 16** - Ele conta no passado, diz o ano da guerra.

**P.** Ótimo, mas é só passado?

**Sujeito 9** - Tem presente, quando estou jogando.

**P.** Muito bacana isso que você disse, mas pensa numa coisa. Quando o Dante está na cidade do Acre, era o ano de 1191, mas você, quando estava jogando, estava em 1191? Como que você me explica?

**Sujeito 8** - Nossa, que legal, professora, quanta coisa legal que tem no jogo e a gente ficava só pensando em passar de fase!

**P.** Alguém tem uma resposta?

**Sujeito 8** - É como se ele fosse pro passado, mas ele está no presente.

**Sujeito 21** - Mas, quando o narrador fala, também ele está no presente, mas ele está no passado.

**P.** Isso mesmo, ele cria um efeito de afastamento, e diz, no ano de 1191... e o jogador, mesmo estando no presente, também se afasta no tempo, quando luta em Acre, concordam? Em que outro momento

vocês viram também o passado no jogo?

**Sujeito 14** - No peito do Dante, é o tempo da recordação.

**P.** Fantástico! E como é que ele recorda? Muda alguma coisa no jogo?

**Sujeito 27** - Sim, como história em quadrinhos.

**Sujeito 3** - Desenho japonês.

**Sujeito 1** - Animé.

**P.** Quando nós formos estudar o remorso, vamos ver melhor isso.

A análise dos dados baseou-se no constructo teórico deste estudo sobre a teoria semiótica, além do objetivo geral e de um dos seus objetivos específicos, respectivamente indicados:

- a) Analisar como o leitor imersivo realiza o seu fazer interpretativo na leitura de textos verbais e não verbais, mais especificamente de narrativas utilizadas como suporte de videogames, por meio do Percurso Gerativo de Sentido, de Greimas, demonstrando os efeitos dessa metodologia no ensino desse gênero.
- b) Verificar se o Percurso Gerativo de Sentido, como um método de leitura, propicia aos alunos a construção de sentidos para o texto.

Barros (2008) resume o Percurso Gerativo do Sentido, descrevendo algumas características:

- a) a estrutura fundamental é a primeira etapa, a mais abstrata e onde surge a significação como uma oposição mínima;
- b) no nível narrativo, organiza-se a narrativa, do ponto de vista do sujeito;
- c) no nível discursivo, a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

A análise das transcrições de áudio permitiu-nos afirmar que, em relação à interação, conduzimos o diálogo para que os sujeitos da pesquisa, por meio de perguntas e respostas, pudessem construir os sentidos do texto. Nesse sentido, as perguntas, dirigidas aos alunos, foram direcionadas por uma metodologia, constituída pela utilização do Percurso Gerativo de Sentido. Ele se tornou o fio condutor das perguntas, mesmo que as respostas dos alunos tenham sido

consideradas, e é por meio delas que eles recuperam os sentidos imanentes nos textos e vão passando do nível fundamental ao discursivo, como explicitado no quadro abaixo:

Percurso Gerativo de Sentido	Mediação do professor
<b>Nível fundamental</b>	Então, Lúcifer está no inferno, mas ele foi expulso do céu. Se vocês tivessem que opor duas palavras para escolher o tema mais importante do <i>game</i> , quais seriam, pensando em Lúcifer?
<b>Nível discursivo (espacialização)</b>	É... Na nossa cabeça, o inferno é algo que fica embaixo, então não está no alto, está embaixo. Bem legal, a gente está começando a pensar no espaço em que este <i>game</i> é construído. Que outras coisas vocês se lembram do espaço?
	O que mais diz respeito ao espaço? Florença está dentro ou fora do inferno.
	São só estes dois lugares, o inferno e Florença?
	Acre, perto de Jerusalém. Se ele estava feliz em Florença, como ele se sentia em Acre?
	Nós temos um espaço interno, fechado, dentro do inferno, e outro externo. Como é que vai ser esse espaço interno?
<b>Actorialização</b>	Muito importante isso que vocês disseram. Vocês falaram também que é um lugar quente, disseram também que é um lugar onde tem almas penadas, pessoas mortas, vocês estão populando este ambiente. Quando vocês começaram a falar sobre este ambiente, falaram sobre conceitos ou escolheram imagens, pra caracterizar este ambiente?
<b>Figurativização</b>	Porque nós temos modos diferentes de construir ideias, podemos construir estas ideias a partir de conceitos, como construímos um texto a partir de um tema, ou podemos construir a partir de figuras, vocês escolheram figuras: é um lugar que está embaixo, em cima, quente, que tem fogo, tudo isso pessoal, bem bacana.
<b>Temporalização</b>	Antes de concluir a nossa aula, vamos voltar à ideia do tempo, que está escrita ali no quadro. Como é que o tempo é marcado no jogo?

**Quadro 5:** A mediação do professor em relação ao Percurso Gerativo de Sentido.

Não tivemos a preocupação em utilizar a nomenclatura da teoria semiótica, embora isso tenha acontecido, em alguns momentos, quando houve a necessidade de explicar algum conceito (ao serem citados temas e figuras, por exemplo). Em relação à interação, é necessário considerar, ainda, que há uma desproporção entre

a nossa intervenção, que conduz e insere a explicação da teoria, e a dos alunos. Isso pode ser justificado pelas interações sociais, assimétricas, que acontecem em uma relação de ensino-aprendizagem, nas quais o mediador tem o objetivo de agir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY,1989)<sup>81</sup>, propiciando ao aluno realizar atividades com a ajuda do outro mais experiente, percorrendo um caminho que o faça capaz de tornar esse conhecimento, posteriormente, real, internalizado.

Seguindo essa perspectiva, procuramos organizar os sentidos que foram mobilizados pelos alunos, na análise, nos três níveis: fundamental, narrativo e discursivo.

No que concerne à análise do videogame, os alunos, com a nossa mediação, extraíram, no nível fundamental, a gênese do sentido, indicando as oposições (bem vs. mal; céu vs. inferno):

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 16/03/2012**

**P.** Então, Lúcifer está no inferno, mas ele foi expulso do céu. Se vocês tivessem que opor duas palavras para escolher o tema mais importante do *game*, quais seriam, pensando em Lúcifer?

**Sujeito 26** -Ele se revoltou e se tornou este grande opositor.

**Sujeito 10** - Ele se revoltou e levou umas almas junto com ele.

**P.** Isso, grande opositor de quem?

**Sujeito 2** - É, ele representa o mal, o inferno.

**P.** Quem representa?

**Sujeito 5** - O diabão é do mal.

**P.** Então, a gente pode dizer que o jogo vai opor o mal a quê?

**Sujeito10** - Ao bem, ao céu.

**Sujeito 25** - Sim, e também céu e inferno, não é?

**P.** Vocês têm ideias ótimas! Viram quantos temas a gente descobriu? Um deles que a gente pensou foi o tema do céu e o inferno, do bem e do mal. Então tem várias coisas interessantes que a gente foi percebendo. Antes de concluir a nossa aula, vamos voltar à ideia do tempo, que está escrita ali no quadro. Como é que o tempo é marcado no jogo?

---

<sup>81</sup> A diferença entre o que o aprendiz pode fazer sozinho e o que é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experientes (professores) ou com colegas.

Para chegar à oposição fundamental, trouxeram diversos elementos do nível discursivo do texto (projeção do tempo, vista como debreagem e efeito de afastamento; espaço), bem como a organização das isotopias, reconhecendo a articulação entre o tema (céu vs. inferno e bem vs. mal) e as figuras que compunham a organização discursiva do texto (quente, escuro, fogo, lavas, almas penadas, Lúcifer, sofrimento).

O espaço havia sido caracterizado com sentidos estreitamente relacionados à oposição fundamental e, a partir deles, os alunos reconheceram elementos do nível narrativo, em que o sujeito Dante é modalizado por paixões durante o seu percurso na história, está feliz porque se encontra em conjunção com o seu objeto de valor, referindo-se à cidade de Florença: “Quando ele estava bem feliz que ia se casar com Beatriz”. Inclusive, eles fazem antecipações baseados no conhecimento de mundo: “Na história, Lúcifer é um anjo de luz, e ele foi expulso”, o que abarca a trama que será revelada na fase final do *game*, em que Lúcifer, modalizado pelo ciúme dos homens criados à imagem e semelhança de Deus, deseja recuperar o seu lugar de direito no paraíso.

<b>Espaço relacionado ao bem / céu</b>	<b>Espaço relacionado ao mal / inferno</b>
em cima	embaixo, no subsolo
alegria	sofrimento, tristeza
superior	inferior
claro	escuro
	quente, lavas, cheio de fogo
<b>Espaço da Cidade Florença</b>	<b>Espaço do Inferno</b>
felicidade	tristeza
aberto	fechado
externo (fora)	interno (dentro)
<b>Espaço da Guerra</b>	<b>Espaço do Inferno</b>
aberto	fechado
solidão	tristeza

**Quadro 6:** As oposições entre espaços em *Dante's Inferno*.

É importante também precisar que os sujeitos puderam inferir questões semânticas, como a ideia de inferior e superior, presente não só na organização topológica do espaço do videogame mas na sua valoração ideológica, o julgamento de valor, presente no texto.

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 16/03/2012**

**Sujeito 23** - Professora, é um lugar inferior?

**P.** Um lugar inferior, inferior em que sentido? Porque ele está embaixo ou porque é inferior ao céu?

**Sujeito 23** - Nos dois sentidos.

**P.** Vamos olhar o que é inferior no dicionário? (Abre o dicionário digital do Houaiss). Quem quer ler pra nós? Você.

(O aluno lê)

**P.** Então, o que vocês acham? Continuam achando que é nos dois sentidos?

**Sujeito 23** - Pode ser sim, professora, embaixo, mesquinho.

**Sujeito 9** - Sem nobreza, também dá.

O tempo e o espaço, dentro da narrativa, têm a tarefa de criar um simulacro de veracidade. No caso do videogame, isso acontece seja no plano verbal, marcado pelos tempos verbais no passado, presente e futuro, seja no plano visual, pela mudança de imagens cinemáticas *in-game* para sequências em *anime* com o objetivo de demarcar uma debreagem temporal. O aluno, conforme o recorte da transcrição, reconhece não só essa construção como também extrapola a compreensão do tempo, reconhecendo que, como jogador, o tempo do jogo é diferente do tempo em que ele realiza a ação, o que é possível porque ele é também um sujeito debreado, que interpreta, como avatar, as ações de Dante.

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 16/03/2012**

**P.** Vocês têm ideias ótimas! Viram quantos temas a gente descobriu? Um deles que a gente pensou foi o tema do céu e o inferno, do bem e do mal. Então tem várias coisas interessantes que a gente foi percebendo. Antes de concluir a nossa aula, vamos voltar à ideia do tempo, que está escrita ali no quadro. Como é que o tempo é marcado no jogo?

**Sujeito 16** - Ele conta no passado, diz o ano da guerra.

**P.** Ótimo, mas é só passado?

**Sujeito 9** - Tem presente, quando estou jogando.

**P.** Muito bacana isso que você disse, mas pensa numa coisa. Quando o Dante está na cidade do Acre, era o ano de 1191, mas você, quando estava jogando, estava em 1191? Como que você me explica?

**Sujeito 8** - Nossa, que legal, professora, quanta coisa legal que tem no jogo e a gente ficava só pensando em passar de fase!

**P.** Alguém tem uma resposta?

**Sujeito 8** - É como se ele fosse pro passado, mas ele está no presente.

**Sujeito 21** - Mas, quando o narrador fala, também ele está no presente, mas ele está no passado.

**P.** Isso mesmo, ele cria um efeito de afastamento, e diz, no ano de 1191... e o jogador, mesmo estando no presente, também se afasta no tempo, quando luta em Acre, concordam? Em que outro momento vocês viram também o passado no jogo?

**Sujeito 14** - No peito do Dante, é o tempo da recordação.

**P.** Fantástico! E como é que ele recorda? Muda alguma coisa no jogo?

**Sujeito 27** - Sim, como história em quadrinhos.

**Sujeito 3** - Desenho japonês.

**Sujeito 1** - Animé.

Arruda (2011) justifica essa debreagem do sujeito, relacionando-a com a imersão, muitas vezes explicada equivocadamente como fuga da realidade:

O corpo do avatar é a representação humana em um mundo construído por bits e bytes. [...] Já o avatar compreende o corpo, a carne, mas também a mente, a “corporificação” digital do humano, em uma espécie de Matrix (1999), constituída por simulação de um mundo “real” que se confunde com a experiência dos indivíduos, levando-os a não estabelecer fronteiras entre a criação digital e aquilo que é vivido no mundo físico (ARRUDA, 2011, p. 45-46).

Embora, durante a interação, tenham surgido ideias relacionadas aos conceitos das classes gramaticais, como substantivos e adjetivos, optamos por trabalhar com a análise linguística somente quando existia uma pergunta ou uma necessidade do aluno, uma vez que esse não era o foco da nossa pesquisa, mesmo se consideramos que o trabalho com a leitura deva incluir a análise linguística e a produção textual, como preconizam os PCN (BRASIL, 1998a) e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). A nossa escolha foi pautada pelos objetivos da pesquisa, de modo que pudéssemos facilitar

a avaliação dos resultados de uma proposta de leitura voltada para a formação do leitor e a influência da escola na descoberta do prazer na leitura.

Foi possível perceber que a apreensão das oposições fundamentais foi conduzida pela identificação das figuras, relacionadas às isotopias de bem vs. mal e de céu vs. inferno, o que nos permite afirmar que o trabalho com temas e figuras propicia uma metodologia para a leitura e a interpretação de textos, muito válida para alunos do Ensino Fundamental.

No nível narrativo, procuramos analisar ainda como o leitor/sujeito da pesquisa compreendeu a diferença entre “narração” e “narratividade”, considerando esta última como uma mudança de estado ou a quebra de contratos entre destinador e destinatário. O recorte da aula do dia 23/03/2012 demonstra como apresentamos a diferença entre narração e narratividade e orientamos a leitura dos alunos para a compreensão dos estados de alma, gerados a partir da quebra do contrato fiduciário (GREIMAS; FONTANILLE, 1993), que desencadeia as paixões complexas.

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 23/03/2012**

**P.** Vocês ainda se lembram da diferença entre narratividade e narração? O que é uma narração? O que vocês já estudaram sobre a narração?

**Sujeito 15** - Contar história.

**P.** Contar história. A narração é quando você conta uma história. A narratividade, ela é diferente, a narratividade acontece quando eu tenho uma mudança de estado dentro dessa narrativa. O que caracteriza a narratividade é a mudança de situação.

**P.** Que mudanças acontecem, quais as mudanças que vocês se lembram que acontecem no *game*?

**Sujeito 9** - De fase?

**P.** Acontece a mudança de fase... Cada fase corresponde a o quê?

**Sujeito 19** - A um pecado.

**Sujeito 25** - Aos sete pecados capitais.

**P.** Cada fase corresponde a um círculo do inferno, não é verdade?

**Sujeito 1** - Para que o jogo aconteça, em cada fase dessas vai acontecer uma coisa, não é?

**Sujeito 10** - Isso, aparece o anjo da morte.

**P.** Não é que Dante acorda uma manhã e diz “quero entrar no inferno”. Ele vai por algum motivo, por que que ele vai?

**Sujeito 4** - Ele vai pra salvar Beatriz.

**P.** Ele vai resgatar Beatriz, então, antes de ele resgatar a Beatriz, tem uma ação anterior, qual é a ação anterior?

**Sujeito 19** - Ele traiu ela na guerra.

**P.** Ele traiu ela na guerra, é verdade, mas, antes de ele trair ela na guerra, ele teve que ir pra guerra, não é verdade?

Para ele ir pra guerra, ele foi convencido por alguém, vocês se lembram disso?

**Sujeito 14** - Foi o bispo que falou que ia ter o perdão dos pecados.

**P.** Tem toda a história das Cruzadas, em que se dizia que, se eles fossem lutar pelo cristianismo, teriam o perdão de todos os pecados. Ele vai também convencido por essa ideia. Vocês observaram que cada ação é resultado de um convencimento. O que é convencer?

**Sujeito 23** - É fazer o outro fazer o que você quer.

**P.** Isso, é manipular... a gente faz alguma coisa porque alguém nos convenceu ou porque nos ofereceu alguma coisa em troca, o perdão, ou, às vezes né?, porque as pessoas estão sendo ameaçadas. No evento contra a morte, tem muitas vezes que ela diz algo negativo do Dante. Há uma série de manipulações dentro do jogo, a gente percebe que há personagens que passam a ter coisas ou sentimentos. Que sentimentos afloram, aparecem dentro da narrativa?

**Sujeito 16** - Confiança.

**P.** Confiança, em quem? Qual foi o momento em que você viu confiança?

**Sujeito 25** - Na Beatriz.

**P.** Ela confia em quem?

**Sujeito 19** - No Dante, ué!

**Sujeito 15** - No começo, ela confiava, ela se entregou a ele.

**Sujeito 10** - Pediu também pra cuidar do irmão dela.

**P.** Vocês disseram no começo ela confiava. Por que no começo?

**Sujeito 15** - Depois ela perdeu.

**P.** Perdeu?

**Sujeito 10** - É, porque ele ficou com a escrava.

**P.** Então, vejam, antes, tínhamos o estado da confiança e, depois, o que aconteceu?

**Sujeito 25** - De tristeza.

**P.** Ela estava satisfeita com ela?

**Alunos** - Não.

**P.** Esta tristeza, essa insatisfação, essa desconfiança foi desencadeada por quê?

Se compararmos o recorte da aula do dia 23/03/2012 àquele do dia 08/03/2012 (anterior à análise dos vídeos, das imagens, e à nossa mediação), constatamos que o aluno consegue, a partir das atividades propostas e do trabalho com o Percorso Gerativo do Sentido, como método de leitura, construir sentidos para o texto, o que confirma, como indicado por Fiorin (2009a, p. 9), que não é suficiente dizer ao aluno para ler o texto de modo atento e repetido, “é preciso mostrar o que se deve observar nele”.

É possível constatar que, a partir do trabalho com o Percorso Gerativo de Sentido, os alunos compreendem a diferença entre narração e narratividade, expressa na nossa intervenção, e os diversos programas narrativos dos sujeitos do

texto. Eles identificaram o programa principal do sujeito Dante, “salvar Beatriz”, e, sob nossa orientação, os programas de base, hierarquicamente ordenados.

O recorte apresentado exemplifica, também, que houve a internalização da narrativa como mudança de estados, operada pelo fazer do sujeito, identificada na fase da manipulação, expressa como “fazer o outro fazer o que você quer” e como sucessão de estabelecimentos e rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário. Isso exprime os diversos sentimentos que os sujeitos sofrem na narrativa, quando passam, como exemplificado no recorte da aula do dia 23/03/2012, de um estado de confiança para o de desconfiança, de tristeza, o que será fundamental para a sistematização do conceito de paixões, visto sob uma perspectiva semiótica.

Os resultados das atividades escritas, que apresentaremos posteriormente (Anexo D), atestam que houve a internalização desses dados apresentados durante a interação. Quando solicitados a responder perguntas sobre o texto, os alunos conseguiram demonstrar que o conteúdo apreendido era satisfatório, ou melhor, construíram sentidos para o texto.

## **6.6 AS PAIXÕES**

A análise das paixões, como indicado no capítulo 5 deste estudo, inicia-se tardiamente, quase duas décadas após o estudo sobre as ações humanas, empreendido pela semiótica discursiva. No contexto deste nosso trabalho, encontra-se a justificativa para aprofundar esse argumento, uma vez que o jogador é convocado a confrontar-se com valores e paixões que o modalizam, bem como os sujeitos da narrativa.

Os resultados organizados nesta seção relacionam-se à análise de como os sujeitos da pesquisa foram capazes de compreender os procedimentos que tornam possíveis a depreensão e a explicação do surgimento de um sujeito passional. As paixões, relacionadas à existência modal do sujeito, foram apresentadas como estados da alma, que seguem na narrativa um percurso, uma sucessão de estados passionais, podendo ser tensos ou relaxados (BARROS, 2002).

Baseados nos argumentos de Greimas e Fontanille (1993, p. 225) de que “os lexemas se apresentam muitas vezes como condensações que recobrem, por pouco que se as explicitem, estruturas narrativas e discursivas bastante complexas”, iniciamos a análise a partir da definição de lexema, com os verbetes do *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, e, em seguida, foram revistos os vídeos de cada fase, ou uma sequência de ações, que permitiram depreender os elementos constitutivos da configuração de cada uma das paixões.

Apresentamos as paixões como sentimentos, estados da alma. Como recorda Fiorin (2007, p. 12), “a paixão representada é aquela figurativizada pelas ações dos ‘seres humanos’ nos discursos que simulam o mundo”.

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 05/04/2012**

**P.** Nós terminamos a nossa aula da semana passada discutindo as paixões. Quem se lembra ainda daquilo que nós discutimos, falando das paixões? Não ouvi? O que seriam paixões? São só sentimentos bons?

**Sujeito 16** - Não, são sentimentos humanos.

**P.** Alguém se lembra de uma paixão que acontece no jogo?

**Sujeito 27** - A paixão da confiança, da desconfiança, da ira, da avareza...

Como salientado na caracterização da pesquisa, as fases analisadas foram selecionadas seguindo o critério de adequação à idade dos alunos, e serão apresentados, respectivamente, os dados das interações relacionadas ao remorso, à avareza, à gula e à vingança, gerados a partir do jogo, disponível no CD em anexo.

Em relação ao remorso, no *game*, há duas questões muito importantes: a ideia de que Dante é modalizado pela culpa e, por isso, quer salvar Beatriz; e a de remissão dos próprios pecados, expressa de forma muito clara na substituição da cruz costurada ao peito pela outra reduzida a cinzas, quando ele, finalmente redimido, purgado, contempla o paraíso, na cena final do jogo.

Lucchesi (2013) exprime de forma contundente a relação entre a viagem de Dante, em *A Divina Comédia*, e o caminho de conversão. O autor explicita:

[...] a Divina Comédia deve ser entendida como uma viagem para Deus, constituída por uma poética da conversão e uma poética da profecia. Dante se converte e nos mostra todos os males da humanidade em queda, o seu resgate é o caminho iluminado pelo sol (LUCCHESI, 2013, p. 12).

É nesse sentido que o percurso passional do remorso, em Dante, adquire um valor importante dentro do *game* – um caminho de reconhecimento dos próprios pecados, de alguns, como a morte de Beatriz, de que ele só se tornará consciente no decorrer da narrativa – organizado, como explicitado no capítulo 5, em conformidade com os seguintes passos: a lembrança do passado (os eventos em Acre e a história de sua família) > a compreensão de que agiu erroneamente, rompendo com a confiança de Beatriz > o sentimento de culpa > o arrependimento > finalmente, o remorso.

O elemento ao qual associam o remorso é a cruz, costurada ao peito de Dante. Isso porque identificam que os eventos do passado são trazidos à memória pelas cenas apresentadas na cruz, em cenas em *animé*. É importante observar, também, que eles conseguem identificar que Dante ama realmente Beatriz, mas é a sua culpa que o leva a agir, modaliza-o ao querer e ao dever salvá-la.

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 06/04/2012**

**P.** Qual é a cena, do ponto de vista de vocês, que exprime esse remorso?

**Sujeito 4** - Aquela da cruz.

**P.** Por quê? O que é que acontece nessa cena?

**Sujeito 3** - Ele está costurando pedaços da cruz no peito.

**P.** Na opinião de vocês, o sentimento mais forte do jogo que leva o Dante a agir, qual é?

**Sujeito 21** - É o amor por Beatriz.

**Sujeito 10** - É o remorso, porque ele se sente culpado da morte dela.

**P.** O que leva Dante a agir é o remorso? O inferno de Dante, a gente discutiu isso no começo, o inferno de Dante é um inferno que passa pelo remorso.

Elemento de elevada importância na análise das paixões é a aspectualização, vista como explicam Greimas e Courtés (2008, p. 39-40):

[...] uma dupla debreagem: o enunciador que se delega no discurso, por um lado, num actante sujeito do fazer e, por outro, num sujeito cognitivo que observa e decompõe esse fazer, transformando-o em processo [caracterizado então pelos semas de duratividade ou pontualidade, perfectividade ou imperfectividade (acabado / inacabado), incoatividade ou terminatividade.

Na análise da paixão do remorso empreendida pelos alunos, eles apreendem o sentido de arrependimento, ancorados no carácter durativo da paixão e da anterioridade da ação que provocou o sentimento, como é possível observar em:

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 06/04/2012**

**P.** Alguém aqui já sentiu remorso? O que é o remorso?

**Sujeito 16** - Arrependimento.

**P.** O arrependimento vem por quê?

**Sujeito 14** - Porque se faz uma coisa errada que, no momento, achava que era certa.

**P.** Então, é um sentimento que eu tenho agora, mas o que eu fiz, quando foi?

**Alunos** - É anterior.

**P.** Isso.

**Alunos** - Ele está no passado.

**Sujeito 26** - Esse erro que eu cometi foi no passado.

Como apresentamos os recortes da aula na ordem em que as atividades foram realizadas em sala, é possível notar que não há referências aos elementos do plano de expressão do texto na análise do remorso, isso porque, como denuncia Dondis (1997), a abordagem do visual na escola é lenta, sem rigor e com objetivos poucos definidos. Ele argumenta que é necessário para o trabalho com a imagem que se desenvolva uma proposta efetiva de alfabetismo visual: “A visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo” (DONDIS, 1997, p. 16).

Tendo observado a ausência da mobilização de elementos relacionados à leitura do plano de expressão, procuramos mediar esses conceitos, explicando aos alunos que eles deveriam observar, nos vídeos, como as imagens eram organizadas no texto de acordo com as categorias cromáticas, topológicas e eidéticas, além de observarem as figuras selecionadas para construir a ideia das paixões da gula,

da avareza e da ira, que serão apresentadas na sequência.

Em relação à gula, houve a compreensão de que a intensidade marca o patamar moral, ao afirmarem que, para ser considerado guloso, é necessário que o sujeito tenha consumido o alimento em excesso, exemplificando com uma personagem bastante conhecida das histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa, a Magali, famosa por comer demasiadamente, mesmo se a quantidade de comida já teria sido suficiente para alimentar uma menina, como expressam os alunos: “Meu Deus, ela tem uma fome que não passa”.

Ancorando-se na imagem do copo de vinho transbordando, cena da fase da gula do videogame *Dante's Inferno*, os alunos recuperam o aspecto durativo, do continuar a comer e a beber, quando Dante já estava quase bêbado ou a verter o vinho no copo, apesar de já estar cheio, o que reitera a ideia da gula.

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 12/04/2012**

**P.** Qual é o contrário da gula?

**Sujeito 9** - Miséria, fome, provocada pela avareza de quem não dá.

**P.** Olha, eu não entendi uma coisa, quando eu estou com fome, e como é gula?

**Sujeito 26** - Não tem que ser em excesso.

**Sujeito 21** - Quando é descontrolado, como no gibi da Magali.

**Sujeito 4** - Meu Deus, ela tem uma fome que não passa.

**P.** A Magali é um ótimo exemplo da gula. Vejam, aqui, o contrário no dicionário é temperança. Quais são as cenas da vida de Dante que recordam a gula.

**Sujeito 2** - Quando ele estava na guerra, estava ficando bêbado.

**Sujeito 9** - Na imagem, tem tanto vinho, que está derramando.

**Sujeito 3** - E o pai dele também bebia um monte.

Outro aspecto a ser sublinhado é que os sujeitos identificam as figuras relacionadas ao aparelho digestivo (fígado, boca, excremento) e apontam a quantidade de bocas que os monstros possuem, como elemento caracterizador da necessidade de comer excessivamente: “Olha lá, além da boca normal, ele tem outras bocas, na orelha, e também boquinhas nas mãos, para comer muito”. É importante notar que a categoria cromática – o vermelho, “escurão”, da cor do aparelho digestivo – do plano de expressão surge como uma característica para construir os sentidos do texto.

### Transcrição - recorte da aula do dia 12/04/2012

**P.** Excelente. Tem um outro bem em moda, muito ligado à vida dos adolescentes.

**Sujeito 19** - Celular.

**Sujeito 27** - É a fome de falar.

**P.** Não deixa de ter relação com o excesso. Mas o que eu estava pensando está ligado à fome.

**Sujeito 10** - Obesidade.

**P.** Isso mesmo. Obesidade. Observem que as personagens, os monstros são obesos. Onde é que acontece essa fase?

**Sujeito 26** - Parece que é na boca.

**Sujeito 5** - Olha lá, além da boca normal, ele tem outras bocas, na orelha, e também boquinhas nas mãos, para comer muito.

**Sujeito 23** - É escuro.

**Sujeito 10** - Um vermelho escuro.

**P.** A cor do aparelho digestivo, bem diferente da avareza, que é toda dourada. A gente encontra uma série de elementos do aparelho digestivo.

**Sujeito 14** - Ele caminha em cima de um negócio, parece um fígado.

**Sujeito 6** - É tudo pastoso e parece que está chovendo.

**P.** É uma chuva fétida, nós lemos no livro do *Supernerd*, está na nossa página.

**Sujeito 20** - Tem umas gosmas.

**Sujeito 3** - E o pior é aquele monstro gordo comendo gente.

**Sujeito 7** - E saltando caca pra todo lado.

O apelo sinestésico, que mobiliza os sentidos da visão, do olfato, do paladar e do tato, é percebido pelos sujeitos, como a feiura, que é disforme, molhada, fétida, gosmenta e provoca uma sensação repulsiva. Como descreve Eco (2007, p. 16), recordando obra *Estética do feio* de Rosenkrantz, “como o mal e o pecado se opõem ao bem, do qual são o inferno, assim o feio é ‘o inferno do belo’”.

A internalização das categorias eidéticas, cromáticas e topológicas é crescente e ocorre à medida que as imagens e as fases vão sendo analisadas. Se, na fase da gula, constamos que há a identificação da categoria cromática, na fase da avareza, os sujeitos reiteram essa identificação, dizendo que “é bem luminosa e dourada”.

Referindo-se à construção da imagem que representa o pródigo e o avarento, dois troncos ligados a um par de pernas, observam os sentidos expressos pela relação entre curvo vs. reto (formação côncava que exprime a avareza, e convexa, a prodigalidade), aberto vs. fechado, a boca fechada que acumula, bem como a ausência do braço que tem como função segurar (sentido de reter, expresso

no avaro).

### Transcrição - recorte da aula do dia 13/04/2012

**P.** Está ligado a quê?

**Sujeito 17** - Acumular.

**P.** Só acumular? Vamos olhar essa imagem. Como ela foi construída? Olha que ideia interessante do *designer*. O que vocês observam na imagem?

**Al.** É bem luminosa e dourada.

**Al.** O moço que acumula está com a boca fechada.

**P.** O que mais?

**Sujeito 13** - O outro com a boca aberta.

**Sujeito 10** - Tem as duas partes de cima, mas só duas pernas.

**P.** Isso, estão ligados, dois troncos, mas de cada perna sai um tronco, vão viver a vida inteira ligados. Não conseguem um equilíbrio, é uma pessoa dividida.

**Sujeito 27** - Tem um que não tem o braço, aí ele não pode acumular.

**P.** Muito bom. Como ele é? É curvo ou é reto?

**Sujeito 3** - Ele é curvado ao contrário, não é corcunda não, faz um buraco na barriga.

**P.** Isso, ele tem uma estrutura circular convexa, e isso impede de acumular, fica um vazio, e o outro?

**Sujeito 12** - É corcunda de tanto se abaixar pra segurar.

**P.** Isso, ele tem um curvatura côncava, como uma circunferência para guardar. O que mais vocês viram?

Também, nessa fase, a identificação das figuras é determinante para a compreensão dos sentidos e do modo como o *designer* construiu a ideia da riqueza (moedas de ouro, ouro derretido, danados sendo torturados em ouro fundido, as riquezas que aparecem e desaparecem diante do olhar de Pluto, o Deus da riqueza).

### Transcrição - recorte da aula do dia 13/04/2012

**P.** O que mais vocês viram?

**Sujeito 20** - Moedas de ouro.

**Sujeito 2** - Ouro derretido.

**Sujeito 24** - Gente no rio de ouro.

**P.** E O Deus da Riqueza, Pluto, o que vocês observaram?

**Sujeito 17** - Que do olho dele sai uma luz.

**Sujeito 1** - E que, quando bate, aparece e desaparece umas riquezas.

**P.** Diz a história que Pluto favorecia os bons, e um dia ele foi cegado por um deus grego para que ele pudesse, não enxergando, favorecer os bons e os maus, por isso que é do olho que sai a riqueza. Mas

vocês podem ver melhor essa nota no *site*.

Os sujeitos reconhecem o ajustamento (LANDOWSKI, 2009) das ações do jogador com a máquina do jogo, ao exprimirem a necessidade de Dante ter de realizar o seu salto de modo sincronizado, ou melhor, seus movimentos devem ser “ajustados”, respeitando a aceleração da engrenagem para que ele não seja torturado pela roda-da-fortuna. Essa reciprocidade, esse ajustamento entre os movimentos do jogador e os do jogo, que servem para aumentar o efeito de imersão, é programado pelo *designer* dentro de um sistema formal, para criar um simulacro em que a sua ação é uma resposta da máquina.

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 13/04/2012**

**P.** Tem uma roda?

**Sujeito 5** - Isso, ele vai pulando, tem que estar bem sincronizado, senão ele cai.

**P.** Vocês observaram que tem uma engrenagem?

**Sujeito 14** - É mesmo.

**P.** Isso lembra o quê?

**Sujeito 10** - Fábrica de carros.

**P.** Ótimo, lembra a indústria, o sistema capitalista que é voltado para acumular. Que temas vocês poderiam relacionar à avareza?

**Sujeito 26** - Corrupção.

**Sujeito 25** - Ganância também, um que tem e ainda quer é ganancioso, como os nossos políticos.

A ganância dos políticos é compreendida como avareza, no sentido de que o avaro é aquele que, mesmo tendo o suficiente, continua insatisfeito com o que possui. A política, nessa perspectiva, não é vista como algo a ser realizado para o bem-comum, mas como um vício, como uma possibilidade de desfrutar das riquezas que deveriam entrar para a circulação social. No dizer de Greimas e Fontanille (1993, p. 125, grifos do autor), o avaro “transforma a sua parte, limitada e restrita à circulação, isto é, partitiva, numa unidade integral, extensiva e excluída da circulação, isto é, *exclusiva*”.

É importante ressaltarmos que, durante o período da pesquisa, os alunos vivenciaram duas experiências de corrupção: em nível nacional, o “Mensalão” e, em

nível municipal, o envolvimento do prefeito em contratações ilícitas, o que levou à cassação do seu mandato. Em ambos os casos, o desvio do dinheiro público e a necessidade de acumular foram responsáveis pelos escândalos que assolaram a sociedade, e isso explica a imediata comparação da avareza à corrupção.

Se as paixões até o momento apresentadas são caracterizadas como simples, o estudo de uma paixão complexa, que resulta de mais de um arranjo modal (GREIMAS; FONTANILLE, 1993), poderia ter abarcado uma maior dificuldade de análise e compreensão pelos alunos. Porém, os resultados advindos da transcrição da aula do dia 19/04/2012 permitem-nos afirmar que os alunos compreenderam a configuração de uma paixão complexa, a vingança, bem como a identificaram como uma mudança de estado do sujeito resultante de uma quebra do contrato fiduciário entre sujeito e destinador (BARROS, 2002).

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 19/04/2012**

**P.** Por que que essa cena marca o contrato de confiança entre Dante e Beatriz? O que acontece aí, pessoal?

**Sujeito 27** - Quando eles se entregam um pro outro.

**P.** Se vocês perceberem, é uma coisa bem interessante. Como é que eles estão e o que dizem um pro outro?

**Sujeito 17** - Estão ajoelhados, e o Dante diz que vai ser fiel.

**P.** Eu prometo ser fiel... gente, quando é que isso acontece na realidade? Vocês se lembram de alguma cena ou fato em que isso aconteça? Em que o casal está um de frente pro outro, de joelhos, e eles prometem fidelidade?

**Sujeito 21** - O casamento.

**P.** Então, essa cena é o casamento? Com o casamento, o que a gente espera? Quando vocês se casarem, porque hoje, como é que é? Vocês namoram um cara né?...

**Sujeito 5** - Eu não, eu namoro uma guria.

**P.** Ok, já entendi tudo, uma guria. As meninas namoram um guri, os meninos uma guria, geralmente assim. Mas não existe um contrato de confiança, bem, depende, pera aí. Você fica com o guri... existe um contrato quando vocês estão ficando, gente?

**Alunos** - Não.

**P.** Quando vocês estão ficando, não existe um contrato de confiança?

**Sujeito 24** - Se só tá ficando, pode ficar com outros.

**P.** E quando vocês estão namorando, existe?

**Sujeito 19** - Ah, aí sim né, professora?

**P.** Mas esse contrato de confiança não é tão sério quanto quando um se casa, não é mesmo? Quando um se casa espera que esse contrato de confiança seja mantido.

**Sujeito 15** - Até que a morte os separe.

**P.** Muito bem, até que a morte os separe. Nem sempre isso acontece na vida real.

**Sujeito 10** - Tem briga.

**P.** Isso mesmo que você falou, tem uma briga que resulta o quê?

**Sujeito 17** - A desconfiança.

**P.** E por que que nasce a desconfiança?

**Sujeito 4** - Às vezes, por causa dos filhos.

**Sujeito 9** - É também, por causa dos filhos, tem brigas.

**P.** Mas por que que nasce a desconfiança, pessoal?

**Sujeito 14** - Futebol no final de semana.

**Sujeito 3** - Amigos.

**Sujeito 26** - Traição.

**Sujeito 17** - Mentira.

**P.** Tudo isso vai construindo essa paixão da desconfiança e aí esse contrato até que a morte os separe é rompido, então, como nós vimos, aquilo que as personagens vivem é aquilo que também os seres humanos vivem, não é verdade? É o que vocês disseram. Que cena é essa, pessoal?

**Sujeito 9** - Nem te conto... é a hora que ele vai pra guerra e trai Beatriz.

**P.** O que que essa cena de traição vai trazer como consequência na narrativa pro nosso jogo? Essa mulher com quem ele trai a Beatriz, qual é a consequência? Vocês se lembram? Quem é o esposo dessa mulher?

**Sujeito 4** - É o cara que mata a Beatriz.

**P.** Mas, quando o Dante trai, ele sabe que essa mulher é a esposa do cara?

**Sujeito 7** - Não, porque ela diz que é irmã dele.

**P.** Quem é que se decepiona, gente?

**Alunos** - A Beatriz.

Ao analisarem a paixão da vingança, em *Dante's Inferno*, eles citam o contrato de confiança estabelecido entre Dante e Beatriz, o momento em que eles se entregam um ao outro, marcado do ponto de vista do plano de conteúdo e do plano de expressão, como o casamento. Na cena, há uma promessa expressa por Dante, que “promete ser fiel”; são palavras dirigidas pelos esposos durante a cerimônia de matrimônio, reconhecida como um contrato que se finda com a morte, levando o outro a alimentar uma espera fiduciária de que a fidelidade será mantida. A posição em que Dante e Beatriz se encontram, ajoelhados, um diante do outro, reitera a semelhança com o casamento, incluindo a expressão “até que a morte os separe”, informações que os sujeitos recuperam da memória discursiva. A ruptura desse contrato<sup>82</sup> será responsável, na narrativa, pela mudança do estado de

<sup>82</sup> Há outro contrato, o de proteger Francisco durante a guerra, que também é quebrado, mas isso não é recordado pelos sujeitos.

satisfação ao de insatisfação, de confiança à decepção, o que levará Beatriz a unir-se a Lúcifer, como evidenciaram os sujeitos.

Assim como as categorias do plano de expressão tinham sido identificadas e consideradas na análise dos alunos referentes às paixões da gula e da avareza, elas também são contempladas na análise da paixão da vingança. Os sujeitos da pesquisa reconheceram que a mudança de estado acontece no plano de conteúdo e no plano de expressão, ao afirmarem que Beatriz passa de meiga a uma versão feminina do capeta e ao identificarem as categorias cromáticas – vermelho, amarelo, e cor do fogo, com a ideia de que a vingança é uma paixão que arde, que queima (intensidade do sentimento), que requer a liquidação da falta fiduciária.

#### **Transcrição - recorte da aula do dia 19/04/2012**

**P.** Ela vai desejar o mal para o Dante, ela pode fazer o mal para ele? Ela pode causar o mal, em algum momento, ela coloca em prática sua ação para realizar esse mal? Olha como ela aparece, vamos comparar as duas imagens.

**Sujeito 21** - Ela, primeiro, tinha uma cara meiga.

**P.** Como é que estado passional a vingança se mostra na imagem? Como é que se caracteriza do ponto de vista visual?

**Sujeito 17** - Ela se transforma.

**P.** O que muda?

**Sujeito 9** - Ela se transforma no capeta.

**Sujeito 4** - Ela tem chifres.

**P.** Ela se transforma quase num outro Lúcifer, não é? O que mais?

**Sujeito 2** - Esse fogão dela.

**Sujeito 25** - Esse fogo é a vingança.

**P.** A pessoa tá o quê?

**Sujeito 8** - Queimando de raiva.

**Sujeito 19** - De vontade de vingança.

**Sujeito 13** - Ardendo de vingança.

**P.** Vejam o olhar na cena de cima e nessa outra imagem. Como são os olhos?

**Alunos** - Vermelhos.

**P.** A gente percebe que, na narrativa, essa vingança é expressa só pela linguagem verbal, ou também pela linguagem não verbal? Ou vocês acham que une as duas coisas?

**Sujeito 27** - As duas coisas.

Os dados coletados por meio das interlocuções, cujos recortes foram apresentados, descritos e discutidos, confirmam que a utilização do Percurso Gerativo de Sentido como um aparato metodológico forneceu aos alunos um

instrumento para observar, no texto, como acontecem as relações discursivas, a organização dos seus percursos temáticos e figurativos e suas finalidades.

Para que os alunos pudessem articular planos de conteúdo e de expressão, tendo em vista as categorias cromáticas, eidéticas e topológicas do plano da expressão plástica, fez-se necessária a mediação do professor, cujo objetivo era oferecer ao aluno um aparato técnico e metodológico para poder-fazer, uma vez que, não tendo mobilizado os sentidos imanentes no texto, supomos que o sujeito estava impossibilitado de ler (não pode fazer), porque lhe faltava a competência necessária para isso, um alfabetismo visual, conforme defende Dondis (1997).

## 6.7 REMIXANDO<sup>83</sup> OS DADOS

A terceira etapa da aplicação da pesquisa foi denominada remixagem, porque às atividades de leitura foram acrescentados ou excluídos alguns trechos previamente selecionados, e o aluno respondeu, por escrito, a questões sobre o videogame e outras obras inspiradas em *A Divina Comédia*. O objetivo era verificar se conceitos e conteúdos presentes na interlocução tinham sido internalizados e se seriam utilizados na resposta escrita.

Para a análise desses resultados, estabelecemos critérios que nos possibilitaram compreender se os alunos haviam respondido às perguntas de modo completo, observando mais de um fator ou justificativa para explicá-la, ou se haviam respondido corretamente, mas utilizando um único critério. Consideramos regular, quando a resposta estava completamente correta, mas sem justificativa. Apresentamos, respectivamente, as análises das respostas a 12 questões (Anexo D).

Para a análise da relação entre *Dante's Inferno* e *A Divina Comédia*, na pergunta (1), 41% dos alunos responderam corretamente, justificando que havia uma relação de intertextualidade, expressa por meio dos círculos do inferno, entre a obra de Dante e as fases do videogame e que algumas personagens do jogo estão

---

<sup>83</sup> Mixagem, segundo Houaiss (2009), é “modificar (música já gravada), mixando-a de outro modo (p.ex., alterando o volume de um canal, suprimindo trechos, acrescentando partes previamente excluídas da mixagem original)”.

presentes na obra.

Explicações sobre <i>Dante's Inferno</i>	Relações de intertextualidade
<b>Sujeito 4</b> - Em ambas, ela vai para o inferno, que é uma coisa ruim.	Em ambas, ele enfrenta os seus medos para ultrapassar os círculos do inferno.
<b>Sujeito 5</b> -	Todos os círculos são os dos setes pecados nas duas obras.
<b>Sujeito 10</b> - É uma experiência feita por Dante, como se diz (inferno de Dante), ele vive o sofrimento.	Nas duas obras, ele vai ao inferno, construído em círculos.
<b>Sujeito 13</b> -	Ele vai percorrer os círculos do inferno nas duas obras.
<b>Sujeito 14</b> -	As almas que ele encontra em cada círculo são as mesmas do livro.
<b>Sujeito 16</b> - Nas duas obras, Dante vai para o inferno.	A relação dos círculos com os vícios.
<b>Sujeito 18</b> - Todo o jogo traz o sofrimento de Dante, a sua história de remorso.	Nos dois, há essa aventura de conhecer e conquistar o inferno, seus pecados e enfrentar os seus monstros e bestas.
<b>Sujeito 19</b> -	Virgílio é o guia de Dante nas duas obras.
<b>Sujeito 23</b> - Ele vai salvar almas no inferno.	O jogo traz muitas informações de <i>A Divina Comédia</i> , os círculos do inferno.
<b>Sujeito 24</b> -	Muitos monstros são os mesmos: Minós, Cérbero, a ideia de acumular o ouro.
<b>Sujeito 26</b> - Lugar de sofrimento para Dante.	Nas duas, ele encontra nos círculos as personagens como Virgílio e Beatriz.

**Quadro 7:** Relações de intertextualidade entre *Dante's Inferno* e *A Divina Comédia*.

Algumas ideias já presentes na análise do título das duas obras (recorte da aula do dia 16/03/2012) reaparecem nas respostas dos alunos, como, por exemplo, que é “um lugar de sofrimento”, que é algo “ruim”, populado por “almas”. A construção do videogame privilegiou a concepção clássica do inferno, construída em círculos, a maioria reconheceu esse dado como uma referência intertextual. Pareceu-nos que isso se justifica porque os alunos, além de terem analisado o texto do *game* e conhecido as suas fases, puderam realizar pesquisas em *A Divina Comédia*, quando julgaram necessário, pois havia um *link*, na página na *web*, elaborada para a pesquisa que permitia a leitura e a consulta do texto.

Outros 33%, além de estabelecerem a relação de intertextualidade com a ideia dos círculos do inferno, incluíram a explicação do inferno como um lugar de sofrimento do cruzado, indicado pelo qualificador (adjunto adnominal “de” + “Dante”), que exprime a ideia de paciente, como: “o inferno de Dante, só o título já diz tudo, que ele sofre o inferno”, como havia sido discutido durante a apresentação e a análise comparativa do título das duas obras, conforme expresso no recorte da aula do dia 16/03/2012).

Ideia de posse	Ideia de intertextualidade
<b>Sujeito 1-</b> Só o nome já diz tudo, que o inferno é dele.	As fases que acontecem nos círculos do inferno.
<b>Sujeito 2-</b> O inferno é do Dante, será um encontro com o sofrimento.	Cada fase corresponde a um círculo.
<b>Sujeito 3-</b> O inferno é de Dante (posse).	A visão do inferno em círculo.
<b>Sujeito 6-</b> Que o inferno é dele, dos seus sofrimentos.	Os sete pecados capitais.
<b>Sujeito 8-</b> O jogo fala sobre o inferno de Dante.	Ele descobre os seus pecados em cada círculo e pode passar de fase se vencer o <i>boss</i> .
<b>Sujeito 11-</b>	Ele reencontra os danados em cada círculo.
<b>Sujeito 12-</b> O inferno é ele que sofre (é dele).	Enfrenta seus medos para recuperar a amada, percorrendo os círculos do inferno.
<b>Sujeito 17-</b> O nome “inferno de Dante” faz a referência que o inferno é dele, ideia de posse.	Ele revive os seus vícios em cada fase, nos círculos do inferno.
<b>Sujeito 20-</b>	Dante descobre que ele é igual ao seu pai.
<b>Sujeito 21-</b>	Alguns dos chefes dos círculos se repetem no jogo e no livro.
<b>Sujeito 27-</b> O próprio nome exprime a ideia de posse.	A chuva se repete na gula.

**Quadro 8:** A ideia de posse, no título do *game*.

26% dos alunos responderam à pergunta sem exemplificar o dialogismo entre as duas obras, mesmo que tenham trazido uma informação importante sobre a

leitura do texto, uma vez que na resposta indicam o programa de base de Dante na narrativa: salvar Beatriz (18%). Isso significa que, embora não tenham respondido à pergunta conforme solicitada, construíram sentidos para a leitura; houve uma resposta que resume a obra como “a história de amor entre Dante e Beatriz”, e a última como “A história conta que Dante morreu e foi para o inferno”.

Programa Narrativo de Dante
<b>Sujeito 7</b> - No jogo, Dante vai para o inferno para salvar Beatriz e lutar por ela até a salvação da vida de Beatriz que estava no inferno.
<b>Sujeito 09</b> - Ela vai ao inferno e deve lutar, tem muitas missões para poder salvar Beatriz.
<b>Sujeito 22</b> - Ele vai ao inferno em busca de sua amada.
<b>Sujeito 25</b> - O inferno de Dante, porque no jogo ele vai para o inferno e luta até o fim para salvar Beatriz.

**Quadro 9:** Programa Narrativo de Dante: Salvar Beatriz.

Para a pergunta (2), todos foram unânimes e reconheceram o amor de Beatriz por Dante. 91% dos alunos exemplificaram com as seguintes passagens: a entrega de Beatriz ao cruzado, antes da sua partida para a guerra, e o pedido de ajuda feito ao poeta, Virgílio; o acordo feito com Lúcifer para trazer seu amado de volta da guerra, mesmo sabendo que o preço pago por isso seria alto, ou seja, a sua ida ao inferno; o reconhecimento da traição e a sua capacidade de perdoar, pois é Beatriz que conduz Dante do Purgatório para o Paraíso, no final da narrativa; ou ainda baseados nas declarações de Beatriz a Dante, ou na sua satisfação quando estava ao lado dele e na sua insatisfação que provocava a sua ausência. Somente 11% afirmaram o amor de Beatriz por Dante, sem, no entanto, apresentarem uma explicação com elementos verbais ou não verbais, o que tornou a resposta insuficiente.

Justificativas <sup>84</sup>
Sim, a prova disso é que ele atravessa o inferno para salvá-lo.
Sim, quando é levada por Lúcifer, declara seu amor por Dante.
Se não amasse Dante, não teria pedido para Virgílio ajudá-lo e não diria que ainda o ama quando foi levada por Lúcifer.
Beatriz ama muito Dante, tanto que entrega sua própria alma para tirar o Dante das Cruzadas.
No jogo, ela procura defender Dante, como uma prova de amor.
Ela faz um acordo com Lúcifer para ele voltar da guerra.
Sim, porque ela vai ao inferno para ajudar o seu amado.
Ela aceita fazer um acordo com Lúcifer para salvar Dante.
Porque ela, no começo, disse: “eu me entrego a você porque sei que será fiel ao nosso amor”.
Porque ela prometeu se entregar apenas a Dante, ela vai com Lúcifer só para salvá-lo das Cruzadas, seu rosto quando fala dele é claro, é um rosto de alguém que ama.
Porque ela diz: “eu me entreguei a você porque sei que será fiel ao nosso amor”.
Sim, ela se entrega a ele.
Mesmo ele traindo ela, ela falou que o amava.
Mesmo se ele a traiu, ela foi capaz de perdoar.
Porque ela se entregou para o capeta por causa do Dante.
Mesmo depois da traição, ela sofre por isso.
Mesmo ele tendo traído, ela ainda gosta dele.
Porque ele traiu ela, mas ela continuava a dizer que o amava.
Sim, porque quando está com Dante tem um rosto feliz, quando vai para o inferno está triste e ainda pede a ajuda pro Virgílio.
Beatriz ama Dante desde o início do jogo porque ela transmitia felicidade no rosto quando estava com Dante e quando é levada para o inferno está triste.
Porque ela disse isso muitas vezes no jogo.
Sim, ela espera por ele e fica triste.
Ela o chama de meu amor, quando está sendo levada por Lúcifer.
Ela sofre quando vê o Dante traindo ela com a escrava.

**Quadro 10:** Resposta dos alunos à pergunta (Beatriz ama Dante).

<sup>84</sup> Os dados foram apresentados na ordem; os sujeitos 1, 2, 22 e 25 não responderam à pergunta proposta.

Como havíamos apresentado as paixões, conceituando-as como uma sucessão de mudanças de estados e quebras de contratos, os alunos não encontraram dificuldades ao responderem à questão (3). 100% responderam corretamente; sendo que 70% apresentaram seja o percurso de mudança de Dante (o remorso) seja o de Beatriz (do amor à vingança); e 30% apresentaram um dos dois percursos ou parte do percurso de ambos os sujeitos.

Os dados referentes ao percurso de Beatriz são mais claros e mais bem descritos, mobilizando o percurso do amor até a vingança, relacionando-o à quebra do contrato fiduciário (a traição de Dante); o percurso de Dante demonstra que o remorso vai modalizá-lo ao dever de salvar de Beatriz.

Beatriz	Dante
	No começo arrependimento, por isso quer salvar a moça.
No início ama Dante, depois de traída sente mágoa, raiva, sofrimento e amor.	Dante sente amor por Beatriz, sente remorso pela traição.
Beatriz teve a confiança, amor, decepção e vingança.	
Beatriz sentia amor, confiança, decepção vingança e perdão.	Arrependimento pelos crimes cometidos e por ter traído Beatriz.
Sentia amor, confiança, decepção e vingança.	No começo do jogo ama Beatriz, no final remorso pela traição.
Amor.	No início remorso, na primeira cena do jogo.
	Remorso, saudade de Beatriz, desejo de salvá-la.
Sentia amor, mas depois da traição sente decepção, vingança e no final perdão.	Revela o seu amor, indo até o inferno.
Sente amor, confiança, decepção, vingança, ao final perdão novamente.	Na primeira cena demonstra sofrimento, tristeza por causa da guerra e da traição. Depois vai ao inferno, revela amor por Beatriz.
	Arrependimento pelos crimes de guerra.
Beatriz sentia amor, confiança, decepção	Mágoa, dor, angústia, remorso, no

e vingança.	decorrer do jogo demonstra amor.
Amor, confiança, mágoa, vingança e depois perdão.	Arrependimento pelos crimes e amor por Beatriz.
Amor, confiança, vingança e perdão.	Remorso e amor.
Beatriz ama Dante, tem confiança e depois mágoa, decepção, vingança (por causa da traição) e no final perdão.	Ele sente remorso que leva ele a querer salvar Beatriz.
Beatriz teve a confiança, amor, decepção e vingança.	No começo o sofrimento do remorso e quer salvar Beatriz.
	Dor, sofrimento, no decorrer demonstra amor, vai até o inferno.
Amor, confiança, decepção, vingança e perdão.	No começo amargura e sofrimento, arrependimento e amor por Beatriz.
Amor, confiança, decepção, vingança e perdão.	Sufrimento e remorso, sentimento de dor porque a traiu e por isso quer resgatá-la.
Amor, confiança, decepção, vingança, perdão todas as mudanças eram por causa da traição.	Tristeza, dor, solidão, remorso, depois amor por Beatriz.
Amor e ira.	Saudade, remorso.
Amor, confiança, mágoa, vingança e perdão, porque Dante quebrou o acordo.	
Amor, confiança, decepção e vingança, perdão, porque descobre que Dante a traiu.	Dor, sofrimento e remorso, no decorrer demonstra amor, indo buscá-la no inferno, mas cresce também a dor porque na guerra ele traiu Beatriz.
Amor, confiança, mágoa, vingança e perdão, porque descobre a traição de Dante.	Dor e arrependimento, sentimento de culpa provocado pelo seu comportamento na guerra.
Amor e vingança.	Remorso e amor.
Amor confiança, mágoa .	Dor, sofrimento, arrependimento.
	Raiva de Lúcifer.
Amor, confiança, decepção, vingança e perdão.	

**Quadro 11:** Sujeitos patêmicos: Dante e Beatriz.<sup>85</sup>

<sup>85</sup> No quadro, cada linha apresenta as respostas dadas por um mesmo aluno, na ordem dos sujeitos (1 a 27), mostrando como eles identificaram os percursos de Dante e de Beatriz. No caso das linhas em que há células vazias, o aluno não apresentou o percurso referente ao sujeito daquela coluna (Dante ou Beatriz).

As perguntas (4), (5) e (6) estavam relacionadas. Assim, para respondê-las, o aluno deveria compreender a trama final da narrativa e estabelecer os sentidos para o texto. Mesmo se havíamos apresentado a luta final entre Lúcifer e Dante, uma cena que revela a ação de Lúcifer modalizado pela inveja do homem, sentindo-se o filho humilhado e usando Beatriz como uma isca para levar Dante a liberar as correntes de Judeca, em relação ao triângulo amoroso (Dante/ Beatriz/ Lúcifer), 25% dos alunos responderam que Beatriz era o objeto de valor de Lúcifer. 75% compreenderam a trama de Lúcifer, sendo que, dentre esses, 50% justificaram também que o seu objeto de valor era o poder, e 37% justificaram que a oposição fundamental estaria relacionada não só ao bem e ao mal mas também à luta pelo poder.

Os alunos puderam perceber que essa luta pelo poder foi exercida por Lúcifer de maneira manipuladora, porque ele trama a sua fuga do inferno, com o acordo que faz com Beatriz de trazer Dante da guerra; revela a Beatriz a quebra do contrato fiduciário – o acordo de fidelidade a ela e de proteção à vida de Francisco –, transforma a doce Beatriz em rainha infernal, tudo isso para manipular Dante ao dever de salvá-la, afinal é ele o culpado pela sua morte e descida ao inferno. 95% dos alunos reconheceram a ironia no uso da palavra (“**Obrigado**, por ter rompido as correntes de Judeca”), contrapondo-a ao uso do imperativo (“**Observa** a sua desgraça e assista à minha fuga para o reino do purgatório e do paraíso”) e à sanção anunciada (“**a sua desgraça**”). Além disso, perceberam a manipulação por tentação, Lúcifer oferece a Dante uma recompensa reiterada pelo uso da palavra “**amigo**” em: “Este poder, Dante, podemos usá-lo juntos, você e eu, amigo, quem sabe o que poderemos conquistar” (*DANTE’S INFERNO*, 2010).

Na questão (7), os alunos deveriam pensar sobre a piedade e a impiedade, bem como sobre o julgamento. 100% dos alunos afirmaram a necessidade da tolerância, porque não se deveria julgar ou condenar alguém. Muitos expressaram essa ideia por meio de um clichê, “só Deus pode julgar/condenar as pessoas”, revelando uma ideia do cristianismo que atribui a Deus o papel actancial de destinador julgador da humanidade. Também *A Divina Comédia*, de certo modo, ao assumir a visão clássica do pecado, exprime a divisão entre bons e maus, entre os que agiram segundo a lei de Deus, e irão para o purgatório e o paraíso, e os que agiram contra essas leis, e serão condenados ao inferno. Os alunos conheciam bem

os vícios e as virtudes, o que demonstrava um conhecimento da doutrina cristã e a adesão a ela. Não houve, em nenhum momento do jogo, um questionamento sobre os castigos aos quais os danados eram submetidos, e ninguém que revelasse uma visão paterna e misericordiosa de Deus. O inferno, de certo modo, foi um sujeito destinador, como afirmou uma aluna:

Eu aprendi que tudo tem as suas consequências, como trair, as dificuldades e perigos. O videogame e *A Divina Comédia* nos passaram um inferno muito horrroso, tipo, muita gente vai ficar com medo, porque eles viram a verdade do inferno, ninguém vai querer ir pra lá, ninguém vai querer trair, né?

A ideia de um Deus julgador, muito em dissonância com a nossa visão, foi discutida com os alunos, na quarta etapa da nossa pesquisa, quando retornamos para apresentar os resultados aos sujeitos e discutimos os dados à luz das repostas que eles apresentaram para a questão 3, referindo-se ao percurso de Beatriz, ao indicarem que ela foi capaz de perdoar os erros de Dante. Também ele, para conseguir vencer Lúcifer, precisou da absolvição de seus pais: “Pai, mãe, absolvam-me” (*DANTE’S INFERNO*, 2010).

O perdão foi apresentado não somente como um valor cristão mas como uma característica humana: podemos ser modalizados por decepção, mágoa, rancor, ira e vingança ou podemos decidir mudar o percurso da nossa história. A vingança é uma paixão em que o sujeito pode e quer fazer algo contra alguém que o tenha ofendido, lesado, rompido o contrato fiduciário, mas a decisão de vingar-se deve ser tomada pelo sujeito.

Outro aspecto evidenciado no nosso diálogo foi o de que Dante, no final do seu percurso pelos círculos do inferno, chega ao Paraíso, o cenário antes lúgubre e escuro cede lugar à luz. Na perspectiva de Lucchesi (2013), o caminho de Dante deve ser entendido como uma poética de conversão. A ratificar essa ideia da conversão, ainda que isso extrapole os limites de uma tese cujo objeto de estudo é a tecnologia, a leitura e o ensino, e não a religião, pareceu-nos que sua visão, trazida à luz em uma sua recente obra, traga alguma possibilidade de releitura do inferno e de um Deus misericordioso:

Dante se converte e nos mostra todos os males da humanidade em queda, o seu resgate e o caminho iluminado pelo sol, como se diante de Deus invocasse a justiça que injustamente exilado não encontrava na terra. Para subir às realidades divinas, era preciso descer (LUCCHESI, 2013, p. 12).

Voltando aos dados, 95% dos alunos conseguiram, como solicitado na questão (6), caracterizar o espaço, o tempo e o narrador do texto do videogame. 32% deles, além de descreverem esses três aspectos, demonstraram que a escolha do narrador em 1ª pessoa criava um efeito de aproximação, enquanto o de 3ª pessoa resultava um efeito de afastamento.

Em relação ao tempo, 30% exemplificaram o efeito da *debreagem*, realizada com a alteração da narrativa pré-renderizada *in-game* para a narrativa em *animé*. Somente dois alunos incluíram, no tempo, a execução do jogo, feita pelo jogador, como sujeito *debreado*.

As questões (9), (10) e (11) estavam relacionadas e tinham como objetivo levar o aluno a pensar sobre a manipulação que o *designer* realiza, como sujeito de estado, para que o jogador, sujeito do fazer, cumpra a *performance* de zerar o jogo, seu objeto de valor.

Desde o início da pesquisa, compreendíamos que havia, no trabalho com os jogos, duas questões que precisariam ser pensadas: as vantagens de um texto, de interesse do aluno, que o instigasse à leitura, para que ele pudesse compreender o que o texto diz; e, por outro lado, como esse texto organiza-se discursivamente para dizer o que diz, que inclui a manipulação do leitor, do jogador, nesse caso, para fazê-lo cumprir a *performance* de zerar o jogo. Acreditávamos que um trabalho com o videogame não pode ser feito sem uma visão crítica e reducionista, sendo apresentado como a salvação para o ensino de leitura. Deveríamos, portanto, levar o aluno a compreender que, na execução do jogo, pelo sincretismo de papéis entre o sujeito da narrativa de base, Dante e o jogador, enunciatório-interlocutário-sujeito da narrativa vai exigir um sujeito destinador que o modalize pelo “querer” ganhar o jogo.

As respostas dos alunos a essas três perguntas demonstravam que eles compreenderam como acontece a manipulação do jogador dentro do jogo, como é criada a ilusão de agenciamento e de controle, no exemplo citado, sendo manipulado a salvar ou condenar almas.

Nas questões (11) e (12), que requeriam conhecimentos sobre a paixão da avareza, os alunos estabeleceram as relações entre as imagens de *A Divina Comédia em quadrinhos* e do videogame *Dante's Inferno*.

21% explicaram que as imagens representaram os pródigos e os avarentos, 14% incluíram, também, na descrição, os elementos verbais presentes no texto, e 58%, além dos elementos verbais, fizeram referência aos elementos não verbais, pautando a sua análise em aspectos do plano de expressão (claro, escuro, luminoso, aberto, fechado, côncavo, convexo).

As respostas das questões de (1) a (11) revelam que o trabalho com o Percurso Gerativo de Sentido, como um método de leitura, apresentou resultados qualitativos. Os alunos foram capazes de fazer inferências, de estabelecer relações entre eventos e suas consequências, de perceber como os elementos linguísticos discursivos convergiam para os sentidos do texto, bem como conseguiram identificar as relações entre elementos verbais e não verbais e os seus significados para a produção de sentidos do videogame.

A última questão, aberta, pedia aos alunos para expressarem o que haviam aprendido com o jogo. As respostas deles indicam descobertas sobre: o jogo; a narrativa; a linguagem e, sobretudo, algo que vem ao encontro das perguntas que nos fizemos no início da pesquisa, a afirmação de que “são importantes para o ensino”, conforme atestam os dados organizados no Quadro 12.

Principais descobertas <sup>86</sup>
Que tem coisas interessantes no jogo.
Que tem muitos textos interessantes.
Que nem todos os jogos são iguais, que há especificidades em cada história e também em cada mecânica do jogo.
Sobre a história de Lúcifer, a sua queda, e seu querer vingança.
Que tem jogos que podem ter incentivo moral.
Que são muito legais.

<sup>86</sup> As respostas foram inseridas na ordem (sujeitos 1 a 27). Os sujeitos 3, 2 e 25 não responderam às perguntas.

Sobre Lúcifer e o reino do inferno.
Que pode ser legal jogar de vez em quando.
Que tem uma história nos jogos.
Muitas coisas.
Sobre as almas, os danados dos círculos do inferno.
Que o amor enfrenta qualquer barreira.
Que são legais.
Que são importantes para a educação.
Que podem ser estudados na escola.
Que servem para ensinar.
Sobre os pecados.
Sobre as criaturas do inferno.
Sobre Lúcifer.
Sobre os pecados capitais.
Que não é um jogo simplesmente.
Aprendi sobre os monstros, as armas e as fases.
Que ele tem muitas linguagens.
Que ele é pensado para nos fazer jogar.

**Quadro 12:** Considerações dos alunos sobre jogos eletrônicos.

Em relação ao jogo, eles se detêm em elementos relacionados às habilidades de ludoletramento (ZAGAL, 2010), que vai exigir que saibam como utilizar armas, ultrapassar as fases, que conheçam as relações ligadas à plataforma do jogo, as quais possuem elementos comuns característicos desse gênero, além de outros específicos relacionados à própria história, como exemplificado pelos alunos: a construção do inferno, os pecados capitais, as personagens – Lúcifer, com sua história de ciúmes e desejo de vingança e poder. O jogo abarca ainda a possibilidade de conhecer a visão clássica do inferno, Lúcifer e o seu Reino, e, a partir de sua análise, permite que se agregue um conhecimento relacionado a outras

obras e à cultura.

No que concerne à narrativa, é importante evidenciar que, no início do jogo, alguns alunos saltavam as *cut-scenes*, e Juul (2001) justifica sua tendência ludológica, argumentando que elas não são essenciais, podem ser descartadas, sem que isso impeça o jogador de cumprir a sua *performance* de zerar o jogo. Durante as diversas etapas da intervenção, os alunos foram construindo conhecimentos sobre o nível discursivo do texto, as relações de espacialização, temporalização, actorialização, discursivização, e a partir daí indicaram que elementos presentes nas imagens, nos vídeos, na mediação do professor, eram essenciais para compreender os sentidos do texto. A conclusão é resumida de forma contundente pelo aluno: “que tem uma história nos jogos”, ou seja, ele passa a considerar as *cut-scenes* como algo fundamental, quando é capaz de compreender como a organização – do tempo, do espaço, do narrador – constrói sentidos para o texto. Para a Semiótica, a leitura como um sistema de eventos programados só pode se efetivar se o aluno, o leitor, puder mobilizar os sentidos do texto, se for capaz de ler (se tiver a competência: poder-fazer), e isso ele não aprende sozinho, manipulando o *joypad*, ele precisa de um mediador que o ajude a olhar o texto, suas semelhanças e diferenças que servem à construção dos sentidos.

Ao afirmar “que ele tem muitas linguagens”, o aluno nos possibilita compreender que percebeu que, na construção do texto sincrético, a linguagem verbal e a não verbal convergem para os mesmos efeitos de sentido. É preciso, porém, aprender a olhar, ser alfabetizado visualmente, para lançar mão das categorias dos planos de conteúdo e de expressão e descobrir os sentidos imanentes no texto.

Por último, pela sua relevância e relação com os demais itens discutidos, o seu vínculo com o ensino, que prevê um liame entre leitura e estesia, afirmou o aluno “que tem muitos textos interessantes”, trazidos para o espaço escolar, estreitamente relacionados às práticas sociais de leitura e escrita em que está inserido, capazes de manipular pelo querer, e não pelo dever, de provocar uma experiência de encontro com a leitura.

A descoberta de “que servem para ensinar” vai requerer do professor um conhecimento técnico, metodológico e teórico para compreender como operacionalizar uma proposta com a pedagogia dos multiletramentos, e isso não se

faz sem investimento sério em educação, em formação continuada e em qualidade de trabalho para o professor.

Desse modo, podem-se entrever horizontes em que os jogos não são apenas um bem de consumo, um produto inventado pelo sistema capitalista para gerar lucros, porque o jogador, ao compreender “que ele é pensado para nos fazer jogar”, tornou-se capaz de reconhecer a manipulação da mídia, de virar o jogo e vencer a partida.

Enfim, *game over!*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão deste trabalho, a análise de dados da pesquisa permitiu-nos compreender que a dificuldade do vínculo do aluno com a leitura está relacionada à sua prática no espaço escolar mais voltada para privilegiar o dever-saber em detrimento do querer-saber, pois, nesse contexto, a leitura é estimulada como um meio de obter conhecimentos e remete, de um modo geral, ao processo avaliativo.

Na nossa pesquisa, verificamos que os alunos leem, influenciados por outras agências de letramento, o que deixaram de ler são os livros obrigatórios, dissociados das práticas sociais em que estão inseridos. E, se dedicam muitas horas semanais para o uso da internet como forma de entretenimento, há de se pensar a validade de se associar o estudo dos diferentes textos sincréticos e sinestésicos, presentes no mundo do entretenimento, como forma de persuadir o aluno para a leitura, redescobri-la como prazer, e não como dever.

O questionário semiestruturado, aplicado aos alunos (anexo B), indicou-nos que 50% dos livros citados pelos alunos como importantes foram influenciados pelo mundo do entretenimento, o que comprova a estreita relação entre leitura e estesia, como um processo que começa a fazer sentido para o leitor, quando se torna uma experiência que lhe provoca emoção, satisfação, prazer.

A proposta do trabalho com a narrativa digital, um videogame, do mundo do entretenimento, provou ser capaz de propiciar uma experiência estética. Os alunos foram envolvidos, inicialmente, pelo prazer do jogo, modalizados pelo desejo de zerar a partida, mas, ao longo do percurso, foram fazendo diversas descobertas, percebendo que havia muito mais naquela narrativa do que a satisfação da vitória.

O trabalho organizado também em um ambiente virtual foi, ao mesmo tempo, apresentando outras obras com as quais os alunos puderam estabelecer relações, e isso possibilitou que eles recorressem às fontes. Uma aluna, por exemplo, começou a ler *A Divina Comédia*, enquanto os outros sujeitos interessaram-se por conhecer *Supernerd - a Saga dantesca*, *O purgatório - a verdadeira história de Dante e Beatriz* e *A Divina Comédia em quadrinhos*. Como sugestão da professora regente, no último encontro, fizemos um sorteio desses três livros, e todos queriam ser sorteados. Na segunda-feira, apenas dois dias após a

entrega dos livros, os alunos contemplados já tinham concluído a leitura, e havia uma lista de espera para adentrar no prazer que essas obras podiam oferecer.

Em relação ao fazer interpretativo do leitor/jogador, com base nos questionários e na observação das partidas do jogo, na sala de aula, concluímos que os sujeitos, no momento do jogo, como avatar, fizeram a experiência de um sujeito debreado, modalizado pelo querer-vencer a partida, uma vez que o resultado do jogo é fundamental para a manipulação do sujeito, é o que provoca a emoção de satisfação vs. insatisfação. Os sujeitos executaram as tarefas, seguindo estratégias como pistas, analisando telas de bônus, de vida, mensagens na tela, legendas que apareciam quando se apertavam os botões do *joypad*; serviram-se das habilidades de ludoletramento requeridas para o jogo, como a decodificação e a compreensão dos significados de cada domínio semiótico e a produção de significados em cada domínio semiótico.

A narrativa, nesse primeiro momento, foi deixada de lado, mas, a partir da nossa mediação e da apresentação de outras fontes (vídeo das partidas, imagens do jogo, notas da obra *A Divina Comédia*), foram construindo os sentidos para o texto. Comprovamos, também, que a mediação, como apontada pelos sujeitos, é fundamental para que o aluno possa compreender o que o texto diz e como faz para dizer o que diz.

O aluno não aprende, se não for ensinado, por isso a necessidade de um interlocutor, que lhe ensine um método. O Percurso Gerativo de Sentido, como fio condutor da mediação do professor, demonstrou eficácia e possibilitou aos alunos internalizarem uma metodologia de leitura, que se baseou na análise de temas e figuras; das categorias cromáticas, eidéticas e topológicas do plano da expressão plástica; da articulação dos planos de conteúdo e de expressão; e das estratégias enunciativas do texto. Seguindo esse caminho, eles adquiriram uma competência (saber-fazer) e puderam realizar a *performance* (poder-fazer), ler e construir os sentidos imanentes no texto<sup>87</sup>.

Os alunos compreenderam, também, que nenhum texto é neutro e que o modo como o videogame é organizado reflete a manipulação do *designer* do jogo, sua estratégia de ilusão e convencimento, o que possibilitou uma visão crítica do videogame.

---

<sup>87</sup> Metodologia de leitura do texto sincrético é formalizada por Teixeira (2009).

Para a realização de um trabalho com as novas tecnologias, foi possível perceber que existem, pelo menos, dois entraves: um relacionado ao aparato técnico; e o outro de caráter formativo. No primeiro caso, constatamos que há um projetor na escola, mas de uso restrito para eventos, e existem computadores no laboratório de informática, mas sem manutenção; inclusive as tomadas para os televisores *pendrive* encontram-se em péssimo estado de conservação. No segundo, em relação à formação, os professores possuem uma dupla jornada de trabalho, o que dificulta a operacionalização e a organização de um trabalho que contemple a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que isso exige um tempo para escolha do material, edição de vídeos, de imagens, bem como um suporte teórico-metodológico que lhes possibilite conduzir a mediação, provocar uma mudança e a internalização de conceitos, que favoreça ao aluno compreender como olhar para o texto visual e construir sentidos a partir das diferenças de cor, espaço, textura, posição, curvatura, tamanho.

Em relação à obra *A Divina Comédia*, não tínhamos a pretensão de conseguir, por meio de um texto, de uma tradução intersemiótica, como um videogame, trazer à luz o valor estético e literário dessa obra, a compreensão do que ela provocou no século XV, uma revolução em termos de linguagem e língua, mesmo porque o próprio diretor de arte reconheceu, no momento da produção do *game*, que o jogo não pretendia substituir a leitura da obra. Por outro lado, poder ler dentre as afirmações dos alunos a sua descoberta de que “Apesar de ter sido escrita antigamente, *A Divina Comédia* não é um texto ultrapassado, porque até hoje ela é estudada, porque fala de coisas da vida da gente, a história de amor, de ódio, de traição e de outros sentimentos humanos” aponta caminhos para aproximar o leitor das obras literárias.

A partir de alguns dados aqui apresentados, na parte teórica da nossa pesquisa, encontramos o respaldo para reiterar que os documentos que orientam o ensino da Língua Portuguesa, bem como a formação acadêmica, deixam de lado uma questão efetivamente importante: a mediação entre a tecnologia e o ensino. Ainda que os PCN (BRASIL, 1998a), as DCNEM (BRASIL, 1998b), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) e a LDBEM 9394/96 (BRASIL, 1996) sugiram que se apliquem as formas contemporâneas do uso da linguagem, não esclarecem como isso deve ser feito. Isso ocorre tanto nos

documentos quanto nos cursos que deveriam garantir a formação do professor, haja vista que os programas das oficinas desenvolvidas pelos NTM e NTE voltam-se para a preparação do professor para o uso da tecnologia como aparato técnico, o que denota que há uma necessidade de investimento na formação continuada, a demanda de formação é grande, e a oferta é restrita, aumentando a distância entre o que prescrevem os documentos e o que o professor está preparado para realizar na sala de aula.

Os resultados desse trabalho possibilitam viabilizar uma proposta do uso de videogames, como estratégia para que o aluno aprenda a ler e possa desenvolver o gosto pela leitura e pela literatura, a partir da construção de um aparato metodológico que nos permita compreender o fazer interpretativo do leitor em textos sincréticos e, desse modo, criar estratégias para melhorar a sua *performance*, além de aprofundar a importante discussão sobre as novas tecnologias como suporte para o ensino de linguagem, escrita e leitura.

## REFERÊNCIAS

- AARSETH, E. Genre trouble: narrativism and the art of simulation. In: WARDRIP-FRUIIN, Noah; HARRINGTON, Pat (Eds.). *First person: new media as story, performance, and game*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004, p. 45-49. Disponível em: <<http://www.electronicbookreview.com/thread/firstperson/vigilant>>. Acesso em: 11 mar. 2013.
- ANDRÉ, M.E D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARRUDA, E. P. *Aprendizagens e jogos digitais*. Campinas: Alínea, 2011.
- ASSIS, D. MinC reconhece videogame como produto audiovisual. *Folha de São Paulo*, 20 nov. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2011200410.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2013.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Edunicamp, 1992.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARLETT, C. P.; ANDERSON, C. A. ; SWING, E. L. Video Game Effects—Confirmed, Suspected, and Speculative: A Review of the Evidence. *Simulation & Gaming*, June 2009 40: 377-403, first published on December 22, 2008.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Teoria semiótica do texto*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2008.
- BERGALLO, L. *Supernerd - a saga Dantesca*. São Paulo: DCL, 2010.
- BESNIER, N.; STREET, B. Aspects of literacy. In: INGOLD, T. *Encyclopedia of anthropology: humanity, culture, and social life*. London: Routledge, 1994, p. 527-562.
- BODEI, R. *Ira la passione furente*. Bologna: Mulino, 2011.
- BOLTER, J. D. Hypertext and the question of visual literacy. In: REINKING, D.; MCKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. *Handbook of literacy and*

*technology: transformations in a post-typographic world*. New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: \_\_\_\_\_; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa Participante. O saber da Partilha*. Aparecida: Idéias e Letras, 2006. p. 21-54.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Lei n. 9.394, de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de primeira à quarta série: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais: Ensino Médio. In: \_\_\_\_\_. SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. *Relatório SAEB/2001 - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/INEP, 2002b.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 05 jan. 2013.

CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*. Paris: Éditions Gallimard, 1958.

\_\_\_\_\_. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARDAN, M. Dante's inferno. *PlayStation*, Brasil, Europa, ano 12, n. 134, mar. 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. New media, new learning. In: COLE, D.; PULLEN, D. *Multiliteracies in motion: current theory and practice*. New York: Taylor & Francis,

2009a.

\_\_\_\_\_. "Multiliteracies": new literacies, new learning, *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009b. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/files/2009/03/pedagogiesm-litsarticle1.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 9, n. 3, set./dez. 2009.

COSENZA, G. Semiotica dei nuovi media. In: GREGORY, T. *XXI Secolo. Comunicare e rappresentare*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Treccani, 2009, p. 225-232.

COURTÉS, J. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Coimbra: Almedina, 1979.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010.

DANTE'S INFERNO. Austin: Visceral Games, 2010. (Divine Edition).

DANTE'S INFERNO – Violencia. Austin: Visceral Games, 2009. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=R8eGFvRRhPo&feature=sharenoembed&list=PL6D47E37F49D48BD0&index=1>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

DANTE'S INFERNO - Ira. Austin: Visceral Games, 2009. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=XeeZ9CBzbsU&feature=sharenoembed&list=PL6D47E37F49D48BD0&index=3>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

DANTE'S INFERNO - Lujuria. Austin: Visceral Games, 2009. Disponível em <[http://www.youtube.com/watch?v=Mh9MDar\\_Xbg&feature=sharenoembed&list=PL6D47E37F49D48BD0](http://www.youtube.com/watch?v=Mh9MDar_Xbg&feature=sharenoembed&list=PL6D47E37F49D48BD0)>. Acesso em: 04 fev. 2013.

DEMO, P. *O porvir: desafios das linguagens do século XXI*. Curitiba: Ibpex, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, U. *História da feiúra*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ESTADÃO. *A nova seção do Museu de Arte Moderna (MoMA) de Nova York inaugurada em 02 de março de 2013 traz para o seu acervo 14 games: Pac-Man, Sim City e Minecraft, entre outros games, adquiridos pelo museu*. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/games-sao-arte/>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

Estudantes de 13 anos denuncia escola e vira hit na internet. *Jornal da Globo*. 31 ago. 2012. Disponível em: <<http://youtu.be/3mqc0hGUVjY>>.

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: \_\_\_\_\_; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). *Cultura Digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013.

FIORIN, J. L. Semiótica das paixões: o ressentimento. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 9-22, 2007.

\_\_\_\_\_. *Elementos de análise do discurso*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

\_\_\_\_\_. Sincretismo: conceitos e procedimentos. In. OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (Orgs.). *Linguagens na Comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009b.

\_\_\_\_\_. Teoria dos signos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Introdução à Linguística*. I. Objetos teóricos. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 55-74.

FLOCH, J. M. *Petites mythologies de l'oeillet de l'esprit*. Paris; Amsterdam: Hadès-Benjamins, 1985, p.189-207. Trad. Analice Dutra Pilar. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

GALOFARO, F. La casa vuota dell'assassino Barthes, Deleuze, Lacan e i videogames. *Ocula*, 2012.

GEE, J. P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. In: *Social linguistics and literacy: ideology in discourses*. London: Falmer Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave-McMillan, 2003.

\_\_\_\_\_. Bons videogames e boa aprendizagem. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOMES, R. *Shenmue* e o dilema narrativo. In: SANTAELLA, L.; FEITOSA, M. *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

GREIMAS, A. J. *Sémantique Structurale*. Paris: Larrouse, 1966.

\_\_\_\_\_. *Du sens: essais sémiotiques*. Paris: Éditions du Seuil, 1970.

\_\_\_\_\_. Os atuantes, os atores e as figuras. In: CHKLOVSKI, V. O. (Org.). *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo: Cultrix, 1977, p. 179-195.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: COURTÉS, J. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Coimbra: Almedina, 1979.

\_\_\_\_\_. *Du Sens II*. Paris: Seuil, 1983.

\_\_\_\_\_. *De l'Imperfection*. Périgueux: Pierre Fanlac, 1987. Trad. *Da Imperfeição*. Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. À propos du jeu, in. *Actes sémiotiques - Documents*, n. 13; 1980, tr. it. de Francesco Marsciani "A proposito del gioco". In: GREIMAS, A. J. *Miti e figure*. Bologna: Progetto Leonardo, 1995, p. 215-20.

\_\_\_\_\_; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

\_\_\_\_\_; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_; FONTANILLE, J. *Semiótica das Paixões*. São Paulo: Ática, 1993.

GULARTE, D. *Jogos eletrônicos: 50 anos de interação e diversão*. Teresópolis, Novas Idéias, 2010. Série Ludo.

GUNTZEL, C. B. S. *et al.* Práticas investigativas e formativas em mídia-educação: três olhares para a formação do professor. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). *Cultura Digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013.

HALLIDAY, M. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HERSCHMANN, M. Repensando o sucesso dos videogames musicais na cultura contemporânea. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, v. 1, n. 6, 2012.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4 ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD-2009. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *PNAD-2011. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011*. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

INAF BRASIL. *Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. 2011. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/informe\\_resultados\\_in\\_af2011\\_versao%20final\\_12072012b.pdf](http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_in_af2011_versao%20final_12072012b.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2013.

JOHNSON, S. *Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JUUL, J. Games telling stories? A brief note on games and narratives. In: *Game Studies: the international journal of computer game research*, v. 1, n. 1, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. The game, the player, the world: looking for a heart of gameness. In: COPIER, Marinka; RAESSENS, Joost. *Level up: digital games research conference proceedings*. Utrecht: Utrecht University, 2003, p. 30-45. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Introduction to game time. In: WARDRIP-FRUIIN, Noah; HARRINGTON, Pat (Eds.). *First person: new media as story, performance, and game*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004, p. 131-142. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/text/timetoplay/>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Fear of failing? The many meanings of difficulty in video games. In: WOLF, M. J. P.; PERRON, B. (Eds.). *The video game theory reader 2*. New York: Routledge, 2009. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/text/fearoffailing/>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Digital communications, multimodality and diversity: towards a pedagogy of multiliteracies. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, v. XLV, n. 1, p. 15-50, 2008.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.51-77.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

LANDOWSKI, E. *Les interactions risquées*. Nouveaux Actes Sémiotiques, n° 101-103. Limoges: Pulim, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avoir prise, donner prise*. Nouveaux Actes Sémiotiques. NAS, 2009, N° 112. Disponível em: <<http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=2812>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.

- Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.
- LOCATELLI, P. Vale-Cultura para videogames. *Carta Capital*, 26 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/vale-cultura-para-videogames/>>. Acesso em: 07 mar. 2013.
- LUCCHESI, M. *Nove cartas sobre A Divina Comédia: navegação pela obra clássica de Dante*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Fundação Biblioteca Nacional, 2013.
- MAIETTI, M. *Semiotica dei videogiochi*. Milano: Unicopli, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua Portuguesa em Debate*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 87-111.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 20-36.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 19-36.
- MATOS e SILVA, R. V. O português são dois: variação, mudança, norma e questão do ensino de português no Brasil. In: *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MENEGHELLI, A. Pratiche di gioco e significazione in atto. *Ocula*, Semiotica degli oggetti e delle interfacce. Saggi, 2005. Disponível em: <[http://www.ocula.it/archivio/txt/am\\_pratiche/meneghelli\\_pratiche.htm](http://www.ocula.it/archivio/txt/am_pratiche/meneghelli_pratiche.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Dentro lo schermo: immersione ed interattività nei God Games*. Milano: Unicopli, 2007.
- \_\_\_\_\_. Simulacral and embodied: enunciation in computer games. *E.C. Serie Speciale*, ano III, n. 5, 2009, p. 43-50.
- MENEZES, V. L.; SILVA, M. M. S.; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NESTERIUK, S. Reflexões acerca de videogame: algumas de suas aplicações e potencialidades. In: SANTAELLA, L.; FEITOSA, M. *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

OLIVEIRA, A. C. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, jul./dez. 2005, p.107-122.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

PEARCE, Celia. Towards a game theory of game. In: WARDRIP-FRUIIN, Noah; HARRINGTON, Pat (Eds.). *First person: new media as story, performance, and game*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004, p. 143-153. Disponível em: <<http://www.electronicbookreview.com/thread/firstperson/tamagotchi>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

PERFEITO, A. M. *Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção*. Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74\\_Alba\\_Maria\\_Perfeito.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2012.

PIETROFORTE, A. *Semiótica visual*. São Paulo: Contexto, 2004.

POSSENTI, S. Um Programa Mínimo. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2000.

PRENSKY, M. Digital natives digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001.

\_\_\_\_\_. O papel da Tecnologia no ensino e na sala. *Conjectura*, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010

PROVA ABC. *Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização*. Resultados. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.10.01.00.00&num=91&tp=especial&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.10.01.00.00&num=91&tp=especial&ver=por)>. Acesso em: 16 out. 2012.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RANHEL, J. O conceito de jogo e os jogos computacionais. In: SANTAELLA, L.; FEITOSA, M. *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

*Retratos da Leitura no Brasil*. 3 ed. Instituto Pro-livro. 2011. Disponível em: <[http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2013.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidade sobre a leitura em ambientes digitais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, dez. 2010.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. *et al.* (Orgs.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escolar. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/DPEM. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004, p. 14-59.

SÁ, S. P.; ANDRADE, L. A. Second Life e Stars Wars Galaxies: encenando o jogo da vida na (ciber)cultura do entretenimento. In: *Anais do XVII Encontro da Compós*. São Paulo: UNIP, 2008.

SANTAELLA, L. Introdução. In: SANTAELLA, L.; FEITOSA, M. *Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SANTOS, L. P.; SILVEIRA, A. P. P. Multiletramento e ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6.; ENCONTRO DE ATIVIDADES CIENTÍFICAS DA UNOPAR, 15., 2012, Londrina. Anais... Londrina: UNOPAR, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 4 ed. Trad. Antônio Chelini *et al.* São Paulo: Cultrix, 1972.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEMALI, L. Defining new literacy in curricular practice. *Reading On-Line*, v. 5, n. 4, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=semali1/index.html](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=semali1/index.html)>. Acesso em: 23 jan. 2013.

SOARES, M. Letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SOUZA JÚNIOR, P. C. .A interatividade no jogo eletrônico *Shadow of the Colossus*. *Estudos Semióticos*, v. 5, n. 2, São Paulo, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>>. Acesso em: 10 jul. 2013

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Unesco Brasil sobre "Letramento e Diversidade". Outubro, 2003a.

\_\_\_\_\_. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003b. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>>.

Acesso em: 23 jan. 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, L. Achados e perdidos: análise semiótica de cartazes de cinema. LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (Orgs.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.169-198.

\_\_\_\_\_. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (Orgs.). *Linguagens na Comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

UOL JOGOS. Governo dos EUA reconhece games como “forma de arte”. 14 maio 2011. Disponível em: <<http://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2011/05/14/governo-americano-reconhece-games-como-forma-de-arte.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

Veja. São Paulo, edição 1716, 05 set. 2001. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/veja/050901/p\\_062.html](http://www2.uol.com.br/veja/050901/p_062.html)>. Acesso em: 16 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. São Paulo, edição 2238, 12 out 2011

\_\_\_\_\_. São Paulo, edição 2267, 02 maio 2012.

\_\_\_\_\_. São Paulo, edição 2282, 15 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. São Paulo, edição 2288, 26 set. 2012.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA E ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 210-231.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WARD, M. R. Video games and crime. *Contemporary Economic Policy*, v. 29, Issue 2, p. 261-273, April 2011.

XAVIER, A. C. A dança da linguagem na web: critérios para a definição de hipertextos. In: SILVA, T. C.; MELLO, H. (Orgs.). *Conferência do V Congresso Internacional da ABRALIN*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. *A condição eletrolúdica: cultura visual nos jogos eletrônicos*. Teresópolis: Novas Idéias, 2010. Série Ludo.

ZAGAL, J. P. Ludoliteracy: defining, understanding, and supporting games education. *ETC Press*. Paper 4. 2010. Disponível em: <<http://repository.cmu.edu/etcpress/4>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

**ANEXOS**

**ANEXO A****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado “Semiótica, *games* e ensino”.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a instituição.

Os objetivos deste estudo são:

- a) analisar o percurso que o aluno faz ao ler o gênero narrativa de aventura, em um suporte de *videogame*;
- b) verificar a viabilidade do trabalho com a narrativa de aventura, em suporte digital, no ensino de Língua Portuguesa.

A sua participação consiste em assistir às aulas de Língua Portuguesa, bem como realizar as atividades propostas em sala pelo pesquisador.

As informações obtidas por meio da presente pesquisa serão publicadas, e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Londrina, ..... de ..... de 2011.

---

Ana Paula Pinheiro da Silveira  
RG: 0043977747

Declaro que entendi os objetivos de minha participação e concordo, voluntariamente, em participar.

---

Nome do Sujeito da Pesquisa

---

Assinatura do responsável

Londrina, ..... de ..... de 2011.

**ANEXO B**

Questionário semiestruturado (leitura e uso do tempo livre)

**Pesquisa Ana Paula Pinheiro da Silveira | 2011**  
**Semiótica, Games e Ensino**

---

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Escolha a resposta que melhor explique as suas preferências e assinale com um (x) o item correspondente. Caso julgue necessário, assinale mais de uma resposta se apenas uma não for suficiente.

1. O que a leitura significa para você?

atualização	algo importante	melhora a educação	cultura	conhecimento
prazer	sabedoria	comunicação	inteligência	informação

Outro: \_\_\_\_\_

2. Cite um livro ou texto mais importante ou que você mais gostou de ler.

\_\_\_\_\_

3. Cite o que influenciou a leitura desse livro (quem o indicou ou qual o motivo que o levou a ler esse livro ou texto?).

\_\_\_\_\_

4. Por quanto tempo você utiliza a internet por dia? E por semana?

\_\_\_\_\_

5. O que você mais gosta de ver/fazer na internet?

\_\_\_\_\_

**ANEXO C**

Questionário semiestruturado (relação entre videogames e textos)

**Pesquisa Ana Paula Pinheiro da Silveira | 2012**  
**Semiótica, Games e Ensino**

---

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Agora que você já jogou as primeiras duas fases do jogo, responda às questões e, se julgar necessário, justifique a sua resposta.

1. Você gosta de jogar videogame?

\_\_\_\_\_

2. Você costuma jogar videogame com frequência?

\_\_\_\_\_

3. Você acha que o videogame é um texto?

\_\_\_\_\_

4. Pense sobre o jogo *Dante's Inferno* e responda:

a) O que, inicialmente, era mais importante?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) No início do jogo, qual era o seu maior interesse?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Que estratégias utilizou para passar as fases?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Em sua opinião, o que foi determinante para compreender a história e estabelecer relações com outros textos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ANEXO D**Atividades escritas sobre *Dante's Inferno*

**Pesquisa Ana Paula Pinheiro da Silveira | 2012**  
**Semiótica, Games e Ensino**

---

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

1. Durante as nossas aulas, você conheceu duas obras, construídas em formatos diferentes: *A Divina Comédia* e *Dante's Inferno*. Em ambas, Dante vai para o inferno. A partir do título das duas obras, que inferências (antecipações sobre *Dante's Inferno*) você pode fazer sobre a personagem Dante? O que o levou a essa conclusão?

---



---



---



---

**Pensando sobre as personagens e a narrativa:**

2. No início do jogo, o narrador nos apresenta uma Beatriz que ama Dante. Você concorda? Justifique a sua resposta com exemplos do texto verbal ou não verbal.

---



---



---



---

3. A narrativa pode ser compreendida como uma sucessão de transformações. Analisando o percurso dos sujeitos Beatriz e Dante, aponte as mudanças de estados das personagens e suas causas.

---



---



---



---

4. Lúcifer, no início do jogo, arrasta Beatriz para o interior do inferno, baseado no acordo que havia feito com ela de trazer Dante de volta das Cruzadas. O *game* cria um triângulo amoroso (Dante/Beatriz/Lúcifer). Em sua opinião, o objeto de valor de Lúcifer é Beatriz? O que ele quer conquistar?

---



---



---



---

5. Depois de ter conhecido o final da história de Dante, você continua achando que a oposição fundamental do texto é entre o céu e o inferno, entre o bem e o mal? Se acha que poderia ser outra, que tema você relacionaria a esse texto? Por quê?

---



---



---



---

6. Como estudamos, uma das fases da narrativa é a manipulação. Lúcifer, durante todo o jogo, manipula Dante e Beatriz para fazê-los fazer algo. Ele faz isso de diversos modos. Analise esses dois trechos e indique as escolhas linguísticas (uso de verbos, adjetivos, substantivos) que ele faz para construir um efeito de sentido manipulador.

- a) “Obrigado por ter rompido as correntes de Judeca! Observa a sua desgraça e assista à minha fuga para o reino do purgatório e do paraíso.”

---



---



---



---

- b) “Este poder, Dante, podemos usá-lo juntos. Você e eu, amigo, quem sabe o que poderemos conquistar.”

---



---



---



---

7. No jogo, Dante pode condenar ou salvar as almas que encontra no inferno, conforme a imagem:



- a) Se condenar, ele pode desenvolver a sua personagem, tornar-se mais impiedoso; se salvá-las, pode tornar-se mais piedoso. Você acha correto julgar? Como os seus amigos em sala decidiram condenar ou salvar as almas que encontraram no jogo?

---



---



---



---

b) Compare a piedade e a impiedade na cena final.

---



---



---



---

8. Narrar um texto é criar efeitos de sentidos de objetividade, de subjetividade. Como o jogo *Dante's Inferno* cria essa sensação para o jogador? Pense nos seguintes aspectos: tempo, espaço, narrador.

TEMPO: \_\_\_\_\_

---

ESPAÇO: \_\_\_\_\_

---

NARRADOR: \_\_\_\_\_

---

9. Além da história, em que você está o tempo todo envolvido, há também a manipulação que o próprio jogo faz para levá-lo a jogar, a zerar o jogo. Que mecanismos o *designer* do jogo usa para levá-lo a prosseguir e avançar as fases?

---



---



---



---

10. De acordo com o estudo que estamos fazendo, a narrativa surge porque um sujeito é manipulado por outro a (querer ou dever) fazer algo. Ele pode agir (se sabe-fazer ou pode-fazer) e, como consequência, recebe uma sanção (positiva ou negativa). Considerando essa estrutura e a frase: "Você não possui almas o bastante para adquirir esta melhoria":



a) Identifique:

Sujeito que quer/deve fazer	Sujeito manipulador	O que deve fazer	Sanção / o que recebe

b) O que você conclui a partir da análise desse quadro:

---



---



---

11. Os dois fragmentos abaixo referem-se ao Círculo da Avariza. Analise como são construídos, em ambos, esse tema.





12. O que você descobriu de novo sobre os jogos?

---

---

---

---